



T.C.  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN  
YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE OKULA UYUM  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

ELİF ALANYÜZ ÖZ

İzmir  
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN  
YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE OKULA UYUM  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ELİF ALANYÜZ ÖZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Duygu Çetingöz

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Duygu Çetingöz

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Günseli Yıldırım

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Duygu Çetingöz

JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aydın Yüksel

İzmir

2024

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi ” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

10/06/2024

Elif ALANYÜZ ÖZ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 26/06/2024

**Tez Başlığı:**

OKUL ÖNCESİ DÖNEM 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE OKULA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 114 sayfalık kısmına ilişkin, 08/05/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

**Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒**

**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,<br><input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç,<br><input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil,<br><input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç. | <input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,<br><input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil,<br><input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil. |
| <b>EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/></b><br><b>EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input type="checkbox"/></b>                                                                                                          |                                                                                                                                                           |

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Elif ALANYÜZ ÖZ  
Öğrenci No : 22010100000000000000  
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Programı : Okul Öncesi Öğretmenliği  
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

**ÖĞRENCİ**

Elif ALANYÜZ ÖZ  
26/06/2024

**DANIŞMAN**

Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ  
26/06/2024

**Açıklamalar**

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu ( ) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecimde desteğini her zaman hissettiğim, çalışma disiplinine ve titizliğine hayran olduğum, bilgi birikimiyle bana rehberlik eden değerli hocam Doç. Dr. Duygu Çetingöz'e büyük sabrı ve anlayışı için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca bilgileriyle bize ışık tutan, tez jüri üyeliğimi kabul ederek beni onurlandıran kıymetli hocam Prof. Dr. R. Günseli Yıldırım'a, güler yüzü ve sıcakkanlılığıyla her konuda desteğini esirgemeyen sevgili hocam Doç. Dr. Güzin Özyılmaz'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisansın bana kazandırdığı en güzel motivasyon kaynağı arkadaşım Büşra Bakırcı'ya, veri toplama sürecimden itibaren yanımdan ayrılmayan hayatıma renk katan Beyza Çakıcı'ya, liseden itibaren tüm akademik sürecimi birlikte tamamladığım, tezimin her aşamasında destek olan sevgili Arş. Gör. Endam Düzyol Türk'e ve yardımları için Cemil Türk'e, kız kardeşliğin ne demek olduğunu hissettiren, eksiklerimi her daim tamamlayan canım arkadaşım Cansu Büyükyoldaş'a, sevgileriyle tüm yorgunluğumu alan güzel kalpli öğrencilerime varlıkları için teşekkür ederim.

Son olarak akademik kariyerimde beni hep daha iyisine teşvik eden babam Özer Alanyüz'e, en büyük destekçim annem Ayşen Alanyüz'e; hayatımdaki şansım, olan canım kardeşim Ömer Alanyüz'e emekleri ve sevgileri için minnettarım. Her anımda yanımda olan sevgili eşim Kerem Öz'e teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| ÖZET.....                                                                   | v  |
| ABSTRACT .....                                                              | vi |
| BÖLÜM I .....                                                               | 1  |
| GİRİŞ .....                                                                 | 1  |
| 1.1. Problem Durumu.....                                                    | 1  |
| 1.2. Amaç ve Önem .....                                                     | 3  |
| 1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri .....                          | 4  |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                                                    | 4  |
| 1.5. Varsayımlar.....                                                       | 5  |
| 1.6. Tanımlar.....                                                          | 5  |
| BÖLÜM II.....                                                               | 6  |
| KURAMSAL ÇERÇEVE.....                                                       | 6  |
| 2.1. Yürütücü İşlevler .....                                                | 6  |
| 2.1.1. Yürütücü İşlevler İle İlgili Kavramlar.....                          | 8  |
| 2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevlerin Gelişimi .....               | 11 |
| 2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi.....          | 11 |
| 2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesi ..... | 13 |
| 2.2. Yürütücü İşlevleri Etkileyen Faktörler.....                            | 16 |
| 2.3.Okula Uyum .....                                                        | 25 |
| 2.3.1. Okula Uyum İle İlgili Kavramlar .....                                | 26 |
| 2.4. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler.....                                   | 29 |
| 2.5. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevler ve Okula Uyum .....              | 40 |
| 2.6. İlgili Araştırmalar .....                                              | 42 |
| BÖLÜM III .....                                                             | 51 |
| YÖNTEM .....                                                                | 51 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                              | 51 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                                | 51 |
| 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....                                   | 52 |
| 3.4. Verilerin Analizi .....                                                | 54 |
| 3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği .....                            | 55 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| 3.6. Araştırmacının Rolü .....   | 55  |
| BÖLÜM IV .....                   | 56  |
| BULGULAR .....                   | 56  |
| BÖLÜM V .....                    | 66  |
| TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 66  |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç.....      | 66  |
| 5.2. Öneriler.....               | 75  |
| KAYNAKÇA .....                   | 77  |
| EK 1. AKADEMİK ÖZGEÇMİş.....     | 101 |
| EK 2. Uygulama İzinleri.....     | 102 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1 <i>Çalışma Alt Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri</i> .....                                                                                                                      | 49 |
| Tablo 2 <i>Normallik Testi</i> .....                                                                                                                                                   | 52 |
| Tablo 3 <i>Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum düzeyleri</i> .....                                                                                                                 | 54 |
| Tablo 4 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının yaşa göre bağımsız grup t testi sonuçları</i> .....                              | 55 |
| Tablo 5 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları</i> .....                         | 55 |
| Tablo 6 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları</i> .....                         | 56 |
| Tablo 7 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının anne öğrenim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları</i> ..... | 57 |
| Tablo 8 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının baba öğrenim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları</i> ..... | 59 |
| Tablo 9 <i>ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları</i> .....       | 60 |
| Tablo 10 <i>Yürütücü işlev becerileri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları</i> .....                                                     | 61 |
| Tablo 11 <i>Yürütücü İşlev Becerileri ile Okula Uyum ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları</i> .....                                                     | 62 |

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ DÖNEM 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ VE OKULA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde Küçükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarındaki 48-72 aylık 312 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri çocukların demografik özelliklerinin belirlenmesi için Kişisel Bilgi Formu, yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Öğretmen Formu (ÇDYİE) ve okula uyum düzeylerini değerlendirmek için Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi - Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yürütücü işlevlerin alt boyutlarının kız çocukları lehine farklılaştığı görülmüştür. Çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutu ile yaş değişkeni arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Çocukların yürütücü işlevleri ile anne-baba öğrenim durumu arasında pozitif yönlü anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Okula uyumun alt boyutlarından konsantrasyon problemi ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken olumlu sosyal davranış ve yıkıcı/istenmeyen davranış ise yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında konsantrasyon problemleri ve yıkıcı/istenmeyen davranışlar erkeklerde daha çok görülürken olumlu sosyal davranışta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve anne-baba öğrenim durumu arttıkça çocukların okula uyum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutu ile kardeş sayısı arasında kardeş yok lehine farklılık görülürken olumlu sosyal davranış ve konsantrasyon problemleri boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmış ve elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, yürütücü işlev becerileri, okula uyum.

## ABSTRACT

### EXAMINATION OF EXECUTIVE FUNCTION SKILLS AND SCHOOL ADJUSTMENT LEVELS OF PRESCHOOL PERIOD 48-72 MONTHS OLD CHILDREN

This research examined the relationship between preschool children's executive function skills and their school readiness levels. A correlational research design was utilized, and the study included a sample of 312 children aged 48-72 months, attending independent preschools affiliated with the Ministry of National Education in the Küçükçekmece district of Istanbul, Turkey. Data were collected using a Personal Information Form to determine children's demographic characteristics, the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) Teacher Form to assess executive function skills, and the Teacher Observation of Classroom Adaptation– Checklist to evaluate school readiness levels.

The analysis revealed that the sub-dimensions of executive functions differed, favoring girls. A positive correlation was found between working memory and inhibitory control sub-dimensions and age, indicating that as the duration of preschool attendance increased, children's working memory and inhibitory control skills also improved. There was a significant positive correlation between children's executive functions and parental education level. Moreover, significant differences were observed in working memory and inhibitory control sub-dimensions based on the number of siblings. While there was a significant difference between concentration problem, one of the sub-dimensions of school readiness level, and the age variable, no statistically significant difference was found between positive social behavior and destructive/undesirable behavior in terms of age. Considering the gender variable, concentration problems and destructive/desirable behaviors were more common in males, while no significant difference was found in positive social behavior. It was determined that as the duration of preschool attendance and parental education level increased, children's school readiness levels also increased. Although a difference in favor of having no siblings was observed in terms of the number of siblings on the sub-dimension of destructive/undesirable behavior, no significant difference was found in positive social behavior and concentration problems. The study concluded that there is a significant positive relationship between preschool children's executive function skills and school readiness levels, and the findings were discussed within the framework of the relevant literature.

**Keywords:** Early Childhood Education, School Adjustment, Executive Function.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların yaşlılarıyla birlikte olmalarını sağlayarak nasıl paylaşacakları, sırayla nasıl davranacakları ve kurallara nasıl uyacakları gibi önemli yaşam kurallarını öğrenmelerine olanak tanır. Ayrıca onları akademik olarak ilköğretim ve ötesine hazırlayabilir. Eğitim hayatları boyunca çocukların, çeşitli ekolojik geçişlere veya yeni çevreye uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu geçişler sırasında, akademik ve sosyal zorluklarla karşılaşan çocuklar birçok yeni ihtiyaçla başa çıkmak zorundadır (Bronfenbrenner, 1979; Ladd ve Price, 1987). Okula uyum, çoklu ve karmaşık etkilerden oluşan bir süreçtir. Anaokulunda başlayan erken okula uyum süreci diğer eğitim kademelerine göre daha kritiktir. Çünkü ilk geçiş süreci olan okul öncesi eğitim, daha sonraki deneyimleri önemli ölçüde etkilemektedir (Reynolds ve Bezruczko, 1993).

Çocukların sosyal-duygusal gelişiminin bir göstergesi olarak sosyal becerilerinin okula uyum sağlamalarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Gülay, 2011; Ogelman vd., 2013). Çocuklar ilk defa girdikleri bir okul ortamında öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kurmakta ve sınıf kurallarına adapte olmakta zorluklar yaşarlar. Bu yeni düzene alışabilen çocukların ileriki eğitim hayatlarında da başarılı bir okula uyum süreci gerçekleşir (Birch ve Ladd, 1996; Çelik 2021).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların okula uyumları incelendiğinde, çocukların sınıf öğretmenleriyle ilişkilerinin çeşitli özelliklerini göz önünde bulundurmanın önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağlılık çocukların okulu sevme, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme becerileri, akademik performansları ve sınıfta işbirlikçi katılım düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir (Birch ve Ladd, 1997).

Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde yürütücü işlev becerilerinin de etkisi büyüktür. Bu beceriler okul öncesi dönemi boyunca diğer gelişim alanlarıyla da eş zamanlı olarak gelişmektedir (Jacobson vd., 2011). Okul öncesi eğitimi sırasında çocuk, yapılandırılmış etkinliklere katılarak kendi kendini kontrol etmeyi öğrenir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyici çalışmalarda bulunulması önemlidir (İvrendi, 2020).

Üç temel yürütücü işlev süreçleri; çalışma belleği (bilgiyi geçici olarak manipüle etme yeteneği), engelleme (dürtü kontrolü) ve bilişsel esneklik (bir soruna farklı çözümler üretme yeteneği) olarak kabul edilir. Yürütücü işlev becerilerinden önleyici kontrol, önceden

belirlenmiş, alışılmış dürtüsel eylemlere karşı bir alternatif tepki gösterme kapasitesini içerir (Bierman vd., 2008). Bilişsel esneklik, zihindeki görevler arasında geçiş yapma ve yeniden yapılandırma (Braem ve Egner, 2018). Çalışma belleği ise mevcut bilgileri tutma ve bu bilgiler üzerinde değişiklik yapma yeteneğidir. İlgisiz görünen öğeler arasındaki bağlantıları belirlemek için çalışma belleği oldukça önemlidir (Diamond vd., 2007).

Yürütücü işlev becerileri ile bilginin karmaşıklığı arasındaki ilişki, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisinin temelidir. Bilgi, önceki bilgilerle tutarlı ve bireyin ön bilgileri kapsamında sunulursa, yürütücü işlev becerilerinin kullanımı daha olasıdır. Ancak, bilginin karmaşıklığı arttıkça ve bireyin ulaşamayacağı bir seviyeye geldiğinde, yürütücü işlevlerin kullanımı daha az olasıdır ve bu durum kafa karışıklığı ve motivasyon eksikliği gibi sorunlara yol açabilir (Blair ve Raver, 2015).

Araştırmalar yürütücü işlevlerin ilkokula hazır oluşla ilgili olarak erken okuryazarlık ve matematiksel düşünmeyi etkilediğini göstermektedir. Ayrıca bulgular, çalışma belleği ve ketlemenin, ilkokuldan liseye kadar matematik ve okumadaki başarıyı ayrı ayrı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diamond vd., 2007). Bu beceriler sadece okula hazırlık ve akademik performansa katkıda bulunmakla kalmayarak aynı zamanda araştırmalar bunların dışında yaşam boyu sağlık, suç davranışı ve mali durumla da arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Moffit vd., 2011; Zelazo vd., 2016). Bu nedenle, okul öncesi dönemden itibaren kazanılması oldukça önemli olan yürütücü işlevlerin düzeyini etkileyen etmenlerin neler olduğunun incelenmesinin alanyazına anlamlı katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bir işi başlatmak ve devamını sağlayabilmek gibi okula uyum için önemli olan davranışlar dikkat, problem çözme gibi bilişsel süreçleri içerir (Kagan vd., 2015; Çelik, 2021). Okula uyum sürecinde yüksek konsantrasyon problemine sahip olan çocukların bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerinin düşük düzeyde oldukları görülmektedir (Fantuzzo vd., 2004; Atan, 2020; Çelik, 2021). Saldırganlık gibi yıkıcı/istenmeyen davranışlarda bulunan çocukların akademik başarı ve dikkat düzeyleri ile negatif; öğretmen ve akranlarla kurulan iletişimin olumlu sosyal davranış boyutu ile pozitif yönde bir ilişki vardır (Alış ve Alakoç Pırpır, 2018; Çelik, 2021)

Bilişsel ve sosyal gelişim gibi okula hazır oluş ile ilgili beceriler, büyük ölçüde erken çocukluk döneminde yürütücü düzenleyici sistemlerin gelişimine bağlıdır (Blair, 2002). Çocukların okula uyum sağlamalarında; yaş, ebeveynlerin rolü, şekillendirilebilir çevresel koşullar ve yürütücü işlev becerilerinin hızlı gelişimi gibi faktörlerin de önemli olması nedeniyle okul öncesi dönem bu becerilerin gelişimini doğrudan teşvik etmek ve desteklemek için ideal bir ortamdır (Raver, 2012). Üç ile beş yaş arasındaki yürütücü işlev becerilerindeki

hızlı gelişme, çocukların artan esneklikle düşünce ve davranışlarını düzenlemelerine, beklenmedik durumlara karşı tepkilerini kontrol ederek öz-düzenleme yapmalarına ve kurallara bağlı davranışlarda bulunmalarına imkan sağlar (Barkley, 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalarda, yürütücü işlev becerilerinin çocukların okula uyum sağlamasına ve okul ortamlarında etkili bir şekilde öğrenmesine olanak tanıdığı vurgulanmıştır (Blair ve Diamond, 2008; Raver, 2012; Sasser vd., 2015).

## 1.2. Amaç ve Önem

Okula uyum, çocukların bilişsel süreçlerini ve sosyal yeterliliklerini kullanarak yeni okul ortamının çeşitli yönlerine adapte olmalarını içeren bir kavramdır. Okula uyum sorunu yaşayan çocukların genellikle ileriki eğitim yıllarında akademik becerilerde ve sosyal ilişkilerinde başarılı olma olasılıkları daha düşüktür (Gresham ve Elliott, 1987; Ladd ve Price, 1987; Seven, 2011). Yürütücü işlev ise amaca yönelik dikkat ve davranışın kontrolünü sağlayarak akademik başarıyı destekleyen bilişsel süreçleri kapsar. Çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat kontrolünü içeren yürütücü işlev becerileri çocukların olumlu yönde gelişmeleri için gereken duygusal, bilişsel ve davranışsal düzenlemede yardımcı olur (Wenz-Gross vd.,2018).

Yürütücü işlevlerin sıcak ve soğuk yönlerinin okula hazır olmanın akademik ve sosyal-duygusal göstergelerini ne ölçüde yordadığı incelenen bir çalışmada, üç ve beş yaş aralığında bulunan yüz dört çocuk ile yürütücü işlev, sosyal-duygusal hazırlık, akademik hazırlık ve kelime dağarcığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. İşleyen bellek ve engelleyici kontrol, akademik hazırlığı yordarken; hazzın ertelenmesi sosyal-duygusal hazırlığı yordadığı tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal hazırlığın, akademik hazırlığı öngördüğü belirlenmiştir. Araştırmada, yürütücü işlevin sıcak ve soğuk yönlerinin sosyal-duygusal ve akademik anlamda okula hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mann vd.,2017).

Ülkemizde yürütücü işlev becerilerinin önemi son yıllarda fark edilmeye başlanmıştır (Şahin, 2015; Gültekin Ahçı, 2016; Taşkın Gökçe ve Kandır, 2019; İvrendi, 2020; Yılmaz, 2022). Okul öncesinde çocukların okula uyum düzeylerini etkileyen etmenleri inceleyen araştırmalar giderek artmaktadır (Ogelman ve Sarıkaya, 2013). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem yürütücü işlev becerileri ile sınıf içi davranışlardan okula uyum alanlarını inceleyen çalışmaların yurt dışında bulunduğu görülürken (Baptista vd., 2016; Bierman vd., 2008; Chi vd., 2018; Lee, 2023; Sasser vd., 2015) ülkemizde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanyazın incelemesi sonucunda ülkemizde bu konuya ilişkin araştırmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem

48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında ilişki incelenmesinin yapılacak çalışmalara ve alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim dönemindeki 48-72 aylık çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeylerinin belirlenmesi, yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir.

### 1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

“Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev düzeyleri;
  - Yaş
  - Cinsiyet
  - Okul öncesi eğitime devam etme süresi
  - Anne öğrenim durumu
  - Baba öğrenim durumu
  - Kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların okula uyum düzeyleri nedir?
4. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların okula uyum düzeyleri;
  - Yaş
  - Cinsiyet
  - Okul öncesi eğitime devam etme süresi
  - Anne öğrenim durumu
  - Baba öğrenim durumu
  - Kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri düzeyi okula uyum düzeyinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bağımsız Anaokullarında görev yapan öğretmenler ve öğrencileriyle sınırlıdır.

### 1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi formunun ve veri toplama araçlarının maddelerine içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Okul Öncesi Dönem:** Çocuğun gelişiminin hızlı olduğu ve kişiliğin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecekt etkilere neden olabilecek bir zaman dönemdir (Gülay Ogelman ve Güngör, 2020).

**Okula Uyum:** Çocuk, öğretmen ve ailenin işbirliği içerisinde çocuğun gelişim alanlarını destekleme, okula devamlılığını sağlama ve akademik başarısına katkı sunan bir süreçtir (MEB, 2022).

**Yürütücü İşlev:** Yürütücü işlevler, yeni durumlarda hedefe yönelik problem çözme ve uyum sağlama davranışını sağlayan bir grup bilişsel yetkidir (Miyake vd., 2000).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler, hedefe yönelik davranışları gerçekleştirebilmek için gerekli olan becerileri bir çatı altında toplar (Anderson, 2002). Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve günlük yaşama uyum sağlamak için yürütücü işlev becerileri kullanılır. Bu beceriler dikkati yönetme, bilgileri hatırlama ve organize etme gibi zihinsel süreci içerir. (Meuwissen ve Carlson, 2015). Yürütücü işlevler, beynin ön lobları tarafından kontrol edilen duyguları düzenlemeyi, davranışları kontrol etmeyi sağlayan becerilerdir (Taşkın Gökçe ve Kandır, 2019). Gündelik hayatta önem taşıyan özdüzenleme ve özdenetim becerileri için temel bir yapıdır (Miyake ve Friedman, 2012). Ortaya çıkan problemleri çözebilme ve özdenetimi sağlayan bilişsel becerileri içerir (Willoughby, Holochwost, Blanton ve Blair, 2014).

Yürütücü işlevler düşüncelerimizi kontrol etmek için kullandığımız beyin temelli süreçleri içerir. Yaşamımızdaki değişen farklılıklara esneklik göstererek uyum sağlamamıza yardımcı olur. Prefrontal korteksi içeren beyin ağları en ön kısımdadır ve en son gelişen beyin bölgesidir. (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013). İnsan zihninin ve davranışlarının faaliyetlerini düzenleyen kontrol sistemidir. Prefrontal lob; benlik duygusunun oluşması, davranışların bulunulan ortama göre planlaması, uygulanması ve gerektiğinde duruma göre değişmesi, belirlediğimiz hedeflere yönelik koordinasyonu, öz denetimi sağlama, doğru tahminler geliştirme gibi işlevleri düzenler (Daniels ve Peters, 2015). Yaşamın ilk yıllarında aktifleşen frontal loblar ergenliğe doğru hızla gelişir ve bu olgunlaşma dikkat ve davranış kontrolünü içeren yürütücü işlevlerin de geliştiğini gösterir (Cragg ve Nation, 2007). Prefrontal korteks, beynin en yeni ve en savunmasız alanıdır. Stresli, üzgün veya fiziksel olarak iyi olmadığımızda en başta zarar gören prefrontal korteks ve yürütücü işlevlerdir. Yeni durumlara kolay adapte olma ve iyi bir öz kontrol becerisi olduğunda, duygusal ve sosyal açıdan stresli olmadığımızda ve fiziksel olarak iyi olduğumuzda yürütücü işlev becerilerimiz güçlenmektedir (Diamond ve Ling, 2016).

Okul öncesi dönemde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin doldurduğu derecelendirme ölçekleri, yürütücü işlevlerin çevresel olarak en geçerli değerlendiricileridir. Derecelendirme ölçekleri, çocukların ev ve okul ortamındaki rutin davranışları hakkında bilgiler verir (Serpell ve Esposito, 2016). Öğretmenler yürütücü işlev becerilerinin okuldaki başarıyı belirlediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin uyguladığı dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrol

derecelendirmeleri, çocukların okul öncesinden altıncı sınıfa kadar olan okuryazarlık ve matematik başarılarını yordamaktadır (McClelland vd., 2007).

Beyin gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi dönemde yürütücü işlevler açısından çocukları tanımak gerekli imkanların sağlanması için önemlidir. Akranlarına göre normal gelişim göstermeyen çocukların tespit edilerek, bu dönemdeki yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin nasıl gerçekleşeceğinin farkında olmak gerekir. Kültürel faktörler, kalıtım ve çevre gibi etmenler çocukların yürütücü işlevlerinde ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelmede önemli rol oynar, bu nedenle bu etkilerin nasıl ele alınacağını anlaşılmaması önemlidir (Taşkın Gökçe ve Kandır, 2019).

Çocukların, erken yaşta davranışlarını düzenleyen öz düzenleme becerileri, okulda daha iyi öğrenmelerini destekleyen temel becerilerdendir (Blair ve Raver, 2015; Rimm-Kaufman vd., 2009). Bu beceriler, bilişsel gelişim ve deneyimlerin etkileşimiyle oluşan yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önem kazanmaktadır (Vernon-Feagans vd., 2016). Okul öncesinde öz düzenleme, yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrolden oluşmaktadır. Çaba gerektiren kontrol baskın gelen tepkilere ket vurmaya veya tepkileri düzenlemeyi içerir. (Blair ve Razza, 2007). Yürütücü işlevler bilişsel tepkilerle ilişkiliyken çaba gerektiren kontrol mizacın alt boyutlarındandır (Liew, 2012). Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler ortak olarak yürütücü dikkati içerir. Ayrıca çaba gerektiren kontrolün çalışma belleği ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Bridget vd., 2013). Çaba gerektiren kontrol becerilerinin yüksek olması sosyal becerileri de olumlu olarak etkilemektedir (Polat ve Göncü, 2021). Öz düzenleme becerileri düşük düzeyde olan çocuklar kuralları tanımama, içinde bulunduğu ortama uyum sağlayamama gibi problemler yaşamaktadırlar (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Bu durumun çocukların sınıfa uyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin, çocukların çaba gerektiren kontrol davranışlarını değerlendirerek uygun sınıf ortamı ile desteklemeleri önemlidir (Adıgeli, Ural ve Polat, 2019).

Zelazo ve Muller (2002), yürütücü işlevleri duygusal problem çözme becerileri için "sıcak yürütücü işlev", bilişsel problem çözme becerileri için "soğuk yürütücü işlev" terimini kullanarak ayırmışlardır. Sınıf ortamı, çocukların duygusal ve bilişsel problem çözme becerilerini gösterme konusunda birçok fırsat sunar. Bu sebeple, sıcak ve soğuk yürütücü işlevler, çocukların sınıftaki öğrenme ve davranışları için önemli yetkinlikler sağlayabilir (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson ve Grimm, 2009). Sınıf içinde çocuklar bazı davranışlarını düzenlemek durumunda kalırlar. Örneğin oyuncağını elinden alan arkadaşına vurup vurmamaya karar vermesi gibi duygusal davranışların düzenlenmesi sıcak yürütücü işlev becerilerini içerir. Harf ve sayı gibi soyut sembollerle karşılaştıklarında ise bilişsel

yönlerini yani soğuk yürütücü işlev becerilerini kullanırlar. Soğuk yürütücü işlev becerileri, çaba gerektiren kontrol davranışlarının temelini oluşturduğu için (Brock vd., 2009) soğuk yürütücü işlev becerisi yüksek düzeyde olan çocukların çaba gerektiren kontrol davranış beceri düzeyleri de yüksektir (Eisenberg vd., 2004). Sıcak ve soğuk yürütücü işlevler, dört ve beş yaş çocukların okula hazırbulunuşluklarını yordayabilmektedir (Çelik, 2016). Davranışsal ve duygusal düzenlemeleri yapabilen çocuk paylaşmayı bilir, sırası gelince hareket eder, arkadaşlarıyla iletişimi iyidir, öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar sergiler. Bu durum da okula hazır olma durumunu öngörebilmektedir (Brock vd., 2009; Raver vd., 2007)

Yürütücü işlev bileşenleri çocukların gelişimsel ve akademik sonuçlarını etkilemektedir. Bu bileşenler günlük işleri tamamlamanın yanı sıra dil, erken okuryazarlık ve matematik öğrenimi için gerekli becerileri içerir (Ackerman, 2017). Dil ve matematik becerileri, sosyal ve duygusal yeterlilik ile yürütücü işlev arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Korucu, Litkowski ve Schmitt, 2020). Yürütücü işlevler, sosyal-duygusal beceriler, erken okuryazarlık, dil, matematik becerileri ve görsel motor koordinasyon becerilerini kapsayarak çocukların okula başlama sürecinde başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Snow, 2016).

Yürütücü işlev becerileri ile ilgili pek çok görüş bulunmaktadır. Genel olarak kabul gören Miyake ve arkadaşlarının (2000), bilişsel psikoloji temel alarak oluşturdukları yürütücü işlev becerileri üç farklı alana ayrılmaktadır. Bu beceriler birbiriyle ilişkili çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklikten oluşmaktadır (Blair ve Diamond, 2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Meuwissen ve Zelazo, 2014; Miyake vd., 2000).

## **2.1.1. Yürütücü İşlevler İle İlgili Kavramlar**

### **2.1.1.1. Çalışma Belleği**

Çalışma belleği, bilginin geçici olarak saklanmasına ve gerekli durumlarda işlenmesine olanak tanıyan bir beyin sistemidir (Baddeley, 1992). Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurma ve net olmayan ifadeleri anlamlandırma süreçlerinde çalışan belleğin etkin rolü bulunmaktadır (Diamond, 2013). Çalışma belleği, geçici zaman aralıklarında çeşitli bilgileri tutma ve bu bilgileri kullanma kapasitesini içerir (Neitzel, 2018). Çalışma belleği ve önleyici kontrolün, daha karmaşık ve sonradan gelişen yürütücü işlevlerin, özellikle okul öncesi yıllarda öne çıkan iki temel bileşenini oluşturur. Bu bileşenler, bilişsel esneklik, planlama ve organize etme gibi yetenekleri içerir (Best ve Miller 2010). Çalışma belleği lzhinsel işlevler sırasında çıkan problemleri çözmek için önceden edinilen bilgileri kullanmayı, görsel uzamsal ve dikkat becerilerini düzenlemeyi içermektedir. Bu nedenle

çalışma belleğinin işleyişi okul öncesinden itibaren okul başarısı için önem taşımaktadır (Fitamen, Blaye ve Camos 2019; Gade, Zoelch ve Seitz-Stein, 2017).

Çocuklarda iki yaş civarında gelişmeye başlayan dikkat gerektiren kontrol becerisi ve bilgileri kısa süreli bellekte tutabilme yeteneği, okul öncesi dönemde ilerleyerek çalışan belleğe dönüşmektedir. Okul öncesi dönemde bilgileri geçici olarak akılda tutmayı sağlayan çalışan bellek, çocukların bu bilgileri kullanarak bir işi tamamlamalarını ya da doğru tepkiler göstermelerinde destek olur. Çalışan belleğin gelişmesiyle çocuklar, yürütücü işlev becerilerini daha iyi kullanarak çok basamaklı yönergeleri uygulayabilmektedirler. Ayrıca, kuralları hatırlayıp uygulama becerileri geliştikçe daha iyi plan yapabilir ve karar alabilirler (Baddeley, 2012; Garon, Bryson, ve Smith, 2008).

#### **2.1.1.2. Önleyici Kontrol**

Önleyici kontrol, kişinin dikkatini, düşüncelerini, davranışlarını, duygularını ve dürtülerini kontrol edebilme becerisi (Diamond, 2013; Miyake ve Friedman, 2012), baskın bir duruma karşı verilen otomatik tepkilerin engellenerek yerine farklı bir tepkinin gösterilmesidir (Barkley, 1997). Yürütücü işlev bileşenleri birbirlerinden ayrıştırılmış olup aynı zamanda birbirleri ile ilişki içindedir (Miyake vd., 2000). Önleyici kontrol becerileri çalışma belleği ve dikkat becerilerinin gelişimine bağlıdır. Önleyici kontrolün gelişmesiyle birey, davranışlarını daha iyi kontrol ederek problem çözme ve plan yapabilme becerilerini geliştirir (Raver ve Blair, 2016). Dikkat, görevlere odaklanma, çalışma belleğine erişme ve görevleri tamamlama süreçlerinde rol oynar. Dikkat gelişiminin en kritik dönemlerinden biri, çocukların sürdürülmüş dikkat kazanmaya başladığı okul öncesi dönemdir. Okul öncesi yıllarda birçok çocuk, dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrolü gerektiren farklı görevlerle karşılaşmaya başlar ve bu görevleri yerine getirirken okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerilerinde önemli bir değişkenlik göstermiştir (Dowsett ve Livesey, 2000). Okul öncesi çocukların hazzı erteleyebilme ve istemedikleri durumlarda bile sınıf kurallarına uyma yeteneği, önleyici kontrol becerilerine örnektir (Yıldırım ve Düzyol-Türk, 2023).

Çocuklarda ilk ketleme davranışları yaklaşık bir yaşına geldiklerinde motor becerilerinde görülmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmeye başladıklarında tepkilerini de kontrol etmeye başlarlar (Barkley, 1997). Önleyici kontrol, davranışsal düzenlemenin temel bir yönüdür; otomatik tepkileri kontrol eder ve çocuklara tepkilerini sınırlamalarını ve çözüm bulmalarına yardımcı olur. Önleyici kontrol, okul öncesi dönemde üç yaşından itibaren gelişmeye başlar (Dowsett ve Livesey, 2000). Yürütücü işlevlerin en erken ortaya çıkan üst düzey bilişsel bileşeni olan önleyici kontrol, gelecekteki yürütücü işlev becerilerinin

gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar dört yaşına geldiklerinde tepkilerini engelleme ve esnek yanıtlar verme gibi davranışlar gösterebilmektedir (Best ve Miller, 2010).

Önleyici kontrolün kullanıldığı araştırmalarda, çocukların yürütücü işlevlerinin bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen zihin kuramı, sosyal yeterlilik, rol oynama ve okula hazırlık gibi konuları etkilediği görülmektedir (Blair ve Razza, 2007; Carlson, Mandell ve Williams, 2004; Carlson ve Wang, 2007; Ertürk Kara, Güler Yıldız, Fındık, 2018; Yılmaz, 2022). Tepkisel dürtü ve hazzı ertelemeye zorluk yaşayan çocuklar önleyici kontrol becerilerini yönetmekte sorun yaşamaktadır (McClelland, Cameron, Wanless ve Murray, 2007). Okuldaki kurallara uyup sabırla sırasını beklemek, parmak kaldırmadan konuşmamak gibi davranışları düzenleyebilme önleyici kontrol becerilerine örnektir (Gözüm, 2020). Böylece çocukların önleyici kontrol becerileri geliştiğinde asıl işe odaklanır, dürtülerine ve otomatik tepkilerine ket vurabilirler.

#### **2.1.1.3. Bilişsel Esneklik**

Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı olaylar karşısında tek bir gerçeğe bağlı kalmak yerine farklı fikirler üreterek kendisine en uygun seçeneğe yönelmesidir (Anderson, 2002). Bilişsel esneklik, çevrenin taleplerine uyum sağlama yeteneğidir ve yaratıcılıkla ilişkilidir. Olaylara farklı perspektiflerden bakmayı ve farklı yaklaşımlar geliştirmeyi içerir. Böylece kişinin tek bir bakış açısına bağlı kalmadan yeni durumlara yönelmesini sağlar. Planlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi beceriler, üst düzey yürütücü işlevler olarak kabul edilir ve bu üç temel beceriden meydana gelir (Diamond, 2013).

Bilişsel esneklik üç yaş civarı ortaya çıkar (Diamond, Carlson ve Beck, 2005), yedi ve dokuz yaşında gittikçe karmaşık hale gelir ve on iki yaşından sonra artık yetişkin düzeyine gelmektedir (Zelazo vd., 2014). Bilişsel esneklik, önleyici kontrol ve çalışan belleği de içerdiğinden daha geç gelişmektedir (Diamond, 2013). Araştırmalar, beş ile yedi yaş arasında bilişsel esneklik önemli bir gelişmenin olduğunu ancak çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca büyümenin devam ettiğini belirtmiştir (Best ve Miller, 2010). Altı yaşındaki okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerileri ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiye bakılan bir araştırmada çocukların bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça duygu düzenleme davranışlarının da arttığı görülmüştür (Şahin ve Arı, 2016). Aynı zamanda okul öncesinde yabancı dil becerilerinin yeni düşünceler üretme ve bilişsel esnekliği geliştirerek sosyal becerilere katkı sağladığı görülmektedir (Blair ve Diamond, 2008; Raver, 2012; Sasser, 2015). Erken çocukluk döneminde çocukların değişen kurallara göre davranışlarını düzenleme yeteneği, bilişsel esneklik becerilerini içerir (Yıldırım ve Düzyol-Türk, 2023). Kurallara uymama, hataları

tekrarlama davranışları ise bilişsel esnekliğin bozulması durumlarına örnek gösterilebilir (Anderson, 2010).

### **2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevlerin Gelişimi**

Bebeklikte gelişmeye başlayan yürütücü işlev becerileri okul öncesi dönemi kapsayan iki ve beş yaşları arasında prefrontal korteksin de hızlı ilerlemesi sebebiyle daha eşgüdümlü çalışmaya başlar (Zelazo ve Muller, 2011). Yürütücü işlevi oluşturan öz düzenleme ve önleyici kontrol becerileri bebekliğin ilk yıllarında ortaya çıkar. Sonraki yıllarda bilişsel esneklik, problem çözme becerileri de görülür ve okul öncesi dönemde gelişimini sürdürür (Garon vd., 2008). Tepki ketleme, dürtüleri bastırma yeteneği, ilk yıllarda gelişir ve erken çocukluk döneminde gelişmeye devam eder (Friedman vd., 2011). Davranışsal inhibisyon ve dikkati yönlendirme de bu dönemde gelişimini sürdürmektedir (Zelazo vd., 2003; Garon vd., 2008). Çalışma belleği, erken matematik becerileri ve problem çözme becerilerini geliştiren bilişsel bir faktördür (Alloway ve Alloway, 2010). Yürütücü işlevlerdeki büyüme, yaşa bağlı bir gelişim izlemekte olup, özellikle üç ve altı yaşları arasındaki dönemde prefrontal korteksin hızlı bir şekilde gelişimiyle ilişkilidir (Center on the Developing Child, 2011).

Yürütücü işlev becerileri yaklaşık on iki ay civarında kazanılmaya başlar (García-Molina vd., 2009). Okul öncesi dönem önleyici kontrol becerilerinin en hızlı gelişim gösterdiği dönemdir (Durstun vd., 2002). Önleyici bellek henüz yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkar. Üç yaşında çocuklar çevreye karşı daha spontane davranırken dört ve beş yaşlarına geldiklerinde biraz daha düşünerek hareket edip davranışlarını ketleyebilmektedirler (Bodrova ve Leong 2007). Okul öncesi dönemde çocuklar önleyici kontrol davranışları gösterirler ve bu becerilerin gelişimi altı yaşına kadar devam eder (Taylor ve Brach, 2022). Çalışma belleği ve önleyici kontrol becerileri çocuklarda üç ve dört yaşlarda gelişim göstermektedir (Rothlisberger vd., 2013). Erken çocukluk döneminde dikkat becerileri geliştikçe çocukların bu gelişim sonucunda düşünce ve davranışlarını denetleme yetenekleri artmaktadır (Garon vd., 2008). Dört ve altı yaş arasındaki dönemde yürütücü dikkat becerileri gelişim göstermektedir (Rueda, Posner ve Rothbart, 2005).

### **2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi**

Yürütücü işlevler çocukların kavramları öğrenmelerini ve zihinsel düşünme becerilerini kolaylaştırarak akademik başarıya destek olur; ayrıca, duyguları düzenleme, akranlarıyla iş birliği kurma ve saldırganlık davranışlarının kontrolünü sağlama gibi çocukların sosyal başarı elde etmelerine imkan tanır (Zelazo, Carlson ve Kesek, 2008). Çocukların duygularını kontrol etme yetenekleri sıcak yürütücü işlev becerileriyle ilişkili

olabilmektedir (Brock vd., 2009). Okul öncesi dönem, çocuktan beklentilerin olduğu farklı bir rutine geçiş dönemidir. Bu sebeple yürütücü işlev becerilerinin yapısını anlamak önemlidir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimler ve yürütücü işlev becerileri, akademik, mesleki ve sosyal alanlarda yaşam boyu başarıyı destekler (Diamond, 2013; Moffitt vd., 2011).

Çocukların yürütücü işlev becerilerinin etkilerinin yaş gruplarına göre farklı etkileri olduğu görülmektedir. Valcan vd. (2018), ebeveynleri tarafından zihinsel destek sağlanan 0-8 yaş grubunun yürütücü işlev becerilerinde, büyük yaş grubuna kıyasla etkisinin daha çok görüldüğü belirtilmiştir. Koşulu-Sancar vd. (2023), de çalışmalarında benzer şekilde ailelerin olumsuz tutum ve davranışları ile öğretmenlerin çocuklarla kurduğu yakınlığı karşılaştırdıklarında, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisinin ilkokuldaki çocuklara göre daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan boylamsal çalışmada daha iyi yürütücü işlevlere sahip çocukların otuz yıl sonra da daha başarılı ve fiziksel olarak daha sağlıklı oldukları görülmektedir (Moffitt vd., 2011). Çalışan bellek ve engelleyici kontrolün iki ve beş yaş arası çocuklarda erken matematik becerilerini yordamaktadır (Espy vd., 2010). Yürütücü işlevler, sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmak, daha çekici alternatiflere sahip olmasına rağmen sınıfta dikkatini vermek gibi yeni durumlarda olumlu alışkanlıkların oluşturulmasına yardımcı olabilmektedir. Bu bağlamda yürütücü işlev eğitiminin küçük çocuklarda sınıf davranışlarını iyileştirebileceği söylenebilmektedir (Brock vd., 2018).

Duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimin yanı sıra yürütücü işlev becerilerinin de ele alındığı bütüncül yaklaşımların, sadece yürütücü işlevlere odaklanan çalışmalara göre daha etkili olduğu önerilmektedir (Diamond ve Lee, 2011). Erken çocukluk döneminde bu becerilerin gelişimini desteklemek, bilişsel psikoloji ve nöropsikoloji açısından önleyici bir yaklaşımı destekleyebilir (Dias ve Seabra, 2015). Okulda çocukların başarısı, öğretmenin yönergelerini hatırlama (çalışma belleği), derste dikkatini vererek yönergelere uyma (yürütücü dikkat) ve verilen görevi sürdürmek için dürtüleri kontrol etme (önleyici kontrol) becerilerine bağlıdır. Bu durum, soğuk yürütücü işlevlerin okul öncesi çocukların başarısında önem göstermektedir (Brock vd. 2009). Özetle, okul öncesi dönem, çocukların dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrolün eş zamanlı çalışmasını içeren davranış düzenleme becerilerini geliştirmeye başladıkları dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

#### 2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesi

Yürütücü işlevleri çevresel faktörler ve erken çocukluk müdahale programları etkileyebilmektedir (Ackerman and Friedman-Krauss, 2017). Bilgisayar tabanlı bilişsel eğitimin (özellikle çalışma belleği eğitimi), çeşitli fiziksel aktivitelerin (aerobik egzersiz, yoga ve savunma sanatları), (Best, 2010; Hillman vd., 2009), okul müfredatları (Montessori, Tools of the Mind, Chicago Okula Hazırlık Programı ve PATHS) gibi birçok farklı yöntemin yürütücü işlev becerilerine fayda sağladığı belirtilmiştir (Diamond ve Lee, 2011; Diamond ve Ling, 2016).

PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı), çocukların özdenetim becerilerini sağlamalarını, duygularını yönetebilmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmeleri için öğretmenleri eğiten bir müdahale programıdır. Bir yıllık PATHS eğitimi alan yedi ve dokuz yaş arası çocuklar, eğitim almayan akranlarına göre daha iyi önleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerileri göstermiştir (Riggs, Greenberg, Kushé ve Pentz, 2006). Chicago Okula Hazırlık Projesi (CSRP), önleyici kontrol ve dikkat kontrolünü eğitmek için okul temelli bir müdahale programıdır (Bierman vd., 2008). Head Start Programı öğretmenlere net kurallar ve rutinlerin olduğu, olumlu davranışların ödüllendirildiği ve olumsuz davranışların yeniden yönlendirildiği, çocukların streslerini azaltmaya yönelik eğitimler verilmektedir. Bu sayede çocukların yürütücü işlev ve dürtü kontrolü gibi öz-düzenleme becerileri kazandıkları gözlemlenmiştir (Raver vd., 2011). Blair ve Razza (2007) araştırmalarında Head Start Programındaki okul öncesi çocukların engelleyici kontrol becerilerinin anaokulundaki matematik başarılarıyla olumlu yönde ilişki bulmuştur. Choi vd., (2016) benzer şekilde Head Start Programına düşük gelirli ailelerden gelen 169 okul öncesi çocuğun katıldığı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada çocukların engelleyici kontrol becerileri ve öğretmen-çocuk etkileşimi incelenmiştir. Başlangıçta zayıf engelleyici kontrol becerileri sergileyen çocukların, kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin uygulandığı sınıflarda engelleyici kontrol becerilerinde artış tespit edilmiştir. Vygotsky (1978), erken çocuklukta yürütücü işlevlerin gelişiminde sosyal taklitin önemini belirtmiştir. Oyun oynarken, çocuklar karakter dışı davranmayı engellemeli, kendi rollerini ve diğerlerinin rollerini hatırlamalı ve arkadaşları rol yaparken onlara uyum sağlamalıdır.

Tools of Mind (Zihin Araçları Programı), Vygotsky'den esinlenerek okul öncesi dönem çocukları için Bodrova ve Leong (2017) tarafından oluşturulmuştur. Montessori okullarında, çocuklar dürtülerini kontrol etmeyi, özdisiplin sağlamayı, aktif ve akran öğrenimini öğrenirler. Beş yaşındaki Montessori eğitimi alan çocuklar diğer okullara giden

akranlarına göre daha iyi matematik performansı ve yürütücü işlev becerileri göstermiştir (Diamond ve Lee, 2011).

Okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmede fiziksel aktiviteler önem taşımaktadır. Fiziksel aktivite müdahaleleri, her yerde yapılarak kolay erişilebilir ve düşük maliyetli olmasının yanı sıra çocukların fiziksel ve zihinsel sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Böylelikle bu müdahale programları okulların günlük rutinlerine kolaylıkla uygulanabilir (Haas vd., 2022). Çocukların tüm gün fiziksel etkinliklere katılması durumunda özdüzenleme ve önleyici kontrol beceri performanslarında daha iyi oldukları görülmektedir (Becker vd., 2014). Aerobik fiziksel aktiviteye katılım beyinde fizyolojik değişikliklere neden olabilir. Ayrıca bilişsel olarak ilgi çekici egzersizlerin, çocukların yürütücü işlevleri üzerinde bilişsel olarak ilgi çekici olmayan egzersizlerden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Best, 2010). Bireysel ortamlarda yürütülen egzersiz müdahaleleri, çeşitli bilişsel işlevler üzerinde olumlu etkiler sağlamaktadır. Fiziksel aktivite müdahaleleri okul öncesi çağındaki çocukların yürütücü işlevlerini iyileştirmektedir ancak uygulama yöntemleri, müdahale süresi gibi belirli koşullar altında olumlu etkiler yaratabileceği sonucuna varılabilir (Stein, Auerswald ve Ebersbach, 2017).

Nefes alma ve dürtü kontrolüne odaklanan bilinçli farkındalık temelli programlar, okul öncesinde yürütücü işlev becerilerini geliştirmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini geliştirmek için farkındalık temelli müfredatın olumlu sosyal davranış, özdüzenleme ve akademik becerilere etkisi araştırılmıştır. Araştırma, mindfulness eğitiminin 4 yaş çocuklarında dikkat, hafıza ve bilişsel kontrol gibi yürütücü işlevlerini artırabileceğini göstermektedir. (Thierry vd., 2018). Nefes alma, dikkatli görme, yeme gibi farkındalık uygulamaları içeren MindUP farkındalık temelli programın (Flook vd., 2010) düşük gelirli okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada bir yıllık programı deneyimleyen çocukların kontrol grubundakilere göre özellikle çalışma belleği, planlama ve özdüzenleme becerilerinin gelişimine olumlu daha büyük iyileşmeler gösterdiğini bulmuştur (Thierry vd., 2016). Aydın ve Özbey (2022) araştırmalarında, haftada üç gün olmak üzere sekiz hafta boyunca uygulanan Bilinçli Farkındalık Temelli Eğitim Programının 60-72 aylık okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerine etkisi incelenmiştir. Uygulanan programın çocukların çalışma belleği, önleyici kontrol ve dikkat gibi yürütücü işlev becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Zayıf yürütücü işlevlere sahip 7-9 yaş arası çocuklara duyuşal farkındalık, dikkati düzenleme, çevrenin farkında olma gibi farkındalık eğitimi verildikten sonra, kontrol grubuyla karşılaştırıldıklarında yürütücü işlev becerilerinde iyileşmeler

görülmüştür (Flook vd., 2010). Yoganın duyuşal farkındalık sağlayarak yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Manjunath ve Telles 2001).

Bilgisayar tabanlı eğitim çocuklarda yürütücü işlevleri orta düzeyde, çalışma belleğini ise yüksek düzeyde etkilemektedir. Bulgular, bilgisayar tabanlı eğitimin özellikle normal gelişim gösteren çocuklarda yürütücü işlevlerin çalışma belleği ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Cao vd., 2020). Karabekmez ve Akman (2022) beş ve altı yaş grubu için tasarladıkları eğitsel dijital oyununun yürütücü işlev becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca dijital oyunu oynayan çocukların oynamayan çocuklara göre yürütücü işlev becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Yürütücü işlevleri iyileştirmek için en iyi performans gösteren bilgisayarlı bilişsel eğitim yöntemi CogMed çalışma belleği öğretimidir (Holmes, Gathercole ve Dunning, 2009).

Ernst, Sobel ve Nail (2022), araştırmalarında okul öncesi eğitime doğa temelli uygulamaların dahil edilmesinin çocukların yürütücü işlev becerilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Doğa temelli uygulamaların kısmen dahil edildiği okul öncesi programlara katılan üç ve beş yaş aralığındaki çocuklar, sene sonunda doğa temelli uygulamaların daha az kullanıldığı programlardaki çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip bulunmuştur. Doğa temelli programlarda öğretmen daha çok gözlemci roldedir. Çocuğun ilgi alanlarına göre yardımcı olur ve öğrenmesini gözlemler. Doğal ortamlarda yapılandırılmamış oynanan oyunlar sayesinde sosyal etkileşim (İvrendi, 2016) ve fiziksel aktiviteler (Carson vd., 2016) gelişerek yürütücü işlevler becerilerine katkı sağlar (Ernst, Sobel ve Nail, 2022). Carr vd. (2017) tarafından doğal bir oyun alanındaki yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisini incelenmiştir. Çocukların açık havada oyun oynarlarken önleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği becerilerini kullandıkları görülmüştür. Açık hava oyunlarının sunabileceği problem çözme, risk alma, kendi kendini yönetme, düzenleme ve izleme becerilerinin fırsatlarının, yürütücü işlev gelişimini artırdığı söylenebilmektedir.

Okul öncesi eğitimde fen etkinlikleri sadece bilimsel bilgi gelişimi için değil, aynı zamanda çocukların sosyal gelişimi için de temel olan dikkat ve önleyici kontrolün gelişimini desteklemek için de önem taşımaktadır. Öğretmen, anlatıcı olarak önemli bir rol oynar ve oyun tabanlı fen etkinlikleriyle masallardan gerçek dünyaya geçişi yürütücü işlev becerileri ile sağlar (Fridman, Eden ve Spektor-Levy, 2020). Matematik becerilerini öğrenmenin ve uygulamanın okul öncesi çocuklarda çalışan bellek, dikkat ve tepkileri engelleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Clements, Sarama, ve Germeroth, 2016). Çocuklar sınıfta arkadaşlarıyla iletişimde bulunurken, etkinlikler arasında geçiş yaparken ve

öğretmenin yönergelerini izlerken yürütücü işlevin üç bileşenini entegre etmelidirler. Örneğin, çocuklar serbest oyun alanından öğretmenin yönlendirdiği etkinliklere geçmeleri gerektiğinde, oynamaya devam etme eğilimini engellemeli ve yeni etkinliklere geçmelidir (Wang, Xie, Huang ve Liang, 2023).

Oyun, beyin gelişimini desteklemeye ve öğrenmeye yarayan, yürütücü işlev becerilerinin gelişimini sağlayan bir araçtır. Gibb vd., (2021) 3-5 yaş çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Building Brains and Futures isimli bir oyun tabanlı program tasarlamıştır. Program 6 hafta boyunca okula hazırlık ve uyum konusunda zorlanan çocuklara uygulanmıştır. Araştırma, çocukların oyun yoluyla yürütücü işlev becerilerini geliştirmenin, akademik başarıları ve genel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olabileceği hipotezine dayanmaktadır. Program, çocukların yürütücü işlevlerini geliştirmek için oyun tabanlı etkinliklerin nasıl kullanılabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda oyun tabanlı programın çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini ve bu becerilerin okul öncesi çocukların genel gelişimine olumlu katkıda bulunabileceğini göstermiştir. Uygulanan programın çocukların dil, motor ve yürütücü işlev becerilerinde gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma, okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde oyun tabanlı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

## **2.2. Yürütücü İşlevleri Etkileyen Faktörler**

Alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda yürütücü işlev becerilerini etkileyen etmenler sosyo-demografik açıdan bireysel özellikler, gelişim alanlarına göre beceriler, sosyoekonomik durum, genetik etmenler ve mizaç, ebeveynin rolü ve öğretmenin rolü başlıkları altında ele alınmıştır.

### **2.2.1. Sosyo-Demografik Açıdan Bireysel Özellikler**

#### **2.2.1.1. Yaş**

Pennequin, Sorel ve Fontaine (2010), çalışma belleği ve önleyici kontrol bileşenlerinde dört-beş ve altı-yedi yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğünü belirtmektedirler. Çalışma belleği, önleyici kontrol ve dikkati kaydırma puanları yaşla birlikte artmaktadır. Yürütücü işlev düzeyi düşük yedi yaşındaki bir çocuğun planlama becerisi, daha iyi işleyen bellek ve önleyici kontrol becerisine sahip dört yaşındaki bir çocuğunkinden daha düşük bulunabilmektedir. Ketleme ve işleyen bellek puanları küçük çocukların planlama performansıyla ilişkili olup ketlemenin planlama puanı ile çalışan belleğe göre daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir. İki-altı yaş arası çocuklarda ketleme, işleyen bellek, bilişsel

esneklik ve planlama arasındaki ilişkilerin yaşla birlikte değiştiğini tespit edildiği bir araştırma yapılmıştır. Shallice (1982) tarafından geliştirilen planlama, problem çözme, bilişsel esneklik, dikkati sürdürme testi olan Londra Kulesi görevinde küçük çocuklar için, çalışan bellek ve ketleme faktörleri orta derecede ilişki bulunurken daha büyük çocuklar için, çalışan bellek görev performansı ile ilişki görülmektedir. Çocuklarda ilk olarak ketlemenin geliştiği sonucuna ulaşırken çalışma belleğinin dört yaşından sonra problem çözmenin en önemli faktör olduğunu tespit etmişlerdir (Senn vd. 2004).

#### **2.2.1.2. Cinsiyet**

Erken çocukluk dönemindeki davranış düzenleme becerileri, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak değişebilmektedir ve okul başarılarıyla ilişkilidir. Cinsiyet, davranış düzenleme ve okul başarısı arasındaki ilişkiler, okula hazır olma sürecini de etkileyebilmektedir (Son vd., 2013). Okul öncesi öğretmenleri erkek çocukların gürültü yapmasına, tırmanmasına ve zıplamasına izin verirken kızların erkeklere kıyasla daha sessiz ve daha çok öz düzenleme davranışları göstermesini bekleyebilmektedir (Störksen vd., 2015). Okul öncesi çocukların cinsiyet farklılıklarının, yürütücü işlev becerilerinin gelişim hızını etkilediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Fuhs vd., 2013; Gestsdottir vd., 2014; Störksen vd., 2015; von Suchodoletz vd., 2013). Isquith vd. (2004) çalışmalarında kız çocuklarının çalışma belleği, önleyici kontrol ve planlama becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Özgür (2023) yürütücü işlev becerileri ile matematiksel akıl yürütme becerilerini incelediği araştırmasında yürütücü işlevlerin önleyici kontrol alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık bulunurken çalışma belleği alt boyutunda ise cinsiyete göre farklılık görülmemiştir. Sağlam ve Özyürek (2022) çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin 5-6 yaş çocuklardaki ilişkisini incelediklerinde erkeklerin uzamsal çalışma bellek puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

#### **2.2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi**

Çocuklarda okul deneyimi olmaması, okula hazırbulunuşluk açısından risk faktörü olarak görülmektedir. Önceden okula hazırlık becerisi olan çocuklar akranlarına göre daha çabuk uyum sağlayarak akademik başarıda ilerleyebilir (Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018). Yılmaz (2022) araştırmasında, çalışma belleği ve önleyici kontrol becerileri ile okul öncesi eğitim alma süresi arasında farklılık görülmezken, daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların çalışma belleği becerilerinin, okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Dolgikh, Bayanova ve Chichinina (2023) çalışmalarında bir yıl boyunca haftada dört saat ek derse katılan okul öncesi çocuklar ile ek derse katılmayan çocukları yürütücü işlevlerdeki gelişim farkını araştırmıştır. Fazladan derse

katılan çocukların, bir yıl içinde ek ders almayan çocuklara göre daha yüksek sözel çalışma belleği gelişimi gösterdiği sonucuna varılmıştır.

#### **2.2.1.4. Anne-Baba Öğrenim Durumu**

Ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların yürütücü işlevlerinin gelişimine önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının genellikle daha yüksek yürütücü işlevlere sahip olduğu, bu durumun eğitim düzeyinin çocukların bilişsel yeteneklerini şekillendirmede önemli bir rol etkisi olduğunu göstermektedir (Ardila vd., 2005). Tek ebeveynli ailede büyüme, annenin öğrenim durumunun düşük olması gibi faktörler yoksulluğa sebep olmakta ve yürütücü işlev gelişimini olumsuz etkilemektedir (Lawson, Hook ve Farah, 2018).

#### **2.2.1.5. Kardeş Sayısı**

Kardeşler arası etkileşim, çocukların sosyal becerilerini ve bilişsel yeteneklerini geliştirmede önemli bir faktör olabilir. McAlister ve Peterson (2013) çalışmalarında, üç-altı yaş arasındaki çocuklarda kardeşlerin varlığının, zihin kuramı ve yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bulgular, kardeş sayısının artmasının, çocukların yürütücü işlevlerinin gelişiminde olumlu bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, kardeş ilişkilerinin çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimine olan katkısını vurgulamaktadır. Sağlam'ın (2020) çalışmasında kardeşi olmayan okul öncesi çocuklarının çalışma belleği becerilerinin, kardeşi olan akranlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir. Tuncer'in (2021) araştırmasında ise kardeş sayısı ile çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinde anlamlı bir fark bulunmazken doğum sırasına göre bakıldığında çalışma belleği boyutunda ilk çocuk lehine, önleyici kontrol boyutunda ise ortanca çocuk lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

#### **2.2.2. Sosyoekonomik Durum**

Bulduğumuz kültür (Carlson, 2009), sosyoekonomik durum (Hook vd., 2013), ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimi (Bernier, Carlson, Deschênes ve Matte-Gagné, 2012), yürütücü işlevlerin gelişiminde çevrenin etkisini göstermektedir. Sosyoekonomik seviyesi düşük, gelişmekte olan ülkelerde dahil olmak üzere erken çocuklukta sağlanan eğitimle, yürütücü işlevlerin gelişimi desteklenebilmektedir (Dias ve Seabra 2015).

Çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini etkileyen en yakın ortamlardan biri ailelerdir. Ebeveynlerin yoksulluk düzeyi, çocukluk dönemindeki olumsuz durumlara neden olarak görülen sosyodemografik faktörlerdendir (Cubides-Mateus, LoCasale-Crouch ve Turnbull, 2023). Sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların okula daha düşük yürütücü işlev becerileriyle başlama riskleri bulunmaktadır (Raver vd., 2013). Bir başka

araştırmada sosyoekonomik ve yürütücü işlev becerileri daha yüksek olan çocukların aldıkları eğitimden akranlarına kıyasla daha fazla faydalandıkları bulunmuştur (Blair ve Raver, 2014). Yoksul ailelerden gelen çocukların matematik ve yürütücü işlev becerilerinin daha düşük olduğu görülmektedir (Hackman ve Farah, 2009).

Yoksulluğun etkisiyle önleyici kontrol becerilerinin düşük olmasını etkileyen faktörlerden biri sözel becerilerdir. Daha düşük sosyoekonomik ortamlardan gelen çocuklar, daha yüksek sosyoekonomik ortamdan gelen akranlarına göre sözel becerilerde düşük performans göstermektedirler. Bu durum ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimin azlığından kaynaklı olabilmektedir (Smith vd., 1997). Sosyoekonomik seviyesi düşük aileden gelen okul öncesi çocukların, yüksek sosyoekonomik seviyeden gelen akranlarına göre aldıkları eğitimden daha iyi faydalanarak ketleyeci kontrol seviyelerinde daha hızlı bir büyüme görülebilmektedir (Schmitt vd., 2019).

Yoksulluğun çocukların yürütücü işlev becerilerini etkileyebileceği faktörlere bakıldığında, genlerdeki değişikliklerle ortaya çıkan kronik stres tepkileri ve ailelerin yoksulluklarıyla ilgili stres yaşadıkları zaman çocuklarına sağlayabilecekleri sınırlı destekleri yer almaktadır (Blair & Raver, 2012). Sinaptik aktiviteyi ve yürütücü işlevlerle bağlantılı beyin bölgelerinin gelişimini bozabilen stres hormonlarındaki değişiklikler düşük sosyoekonomik düzey gibi risklerin yürütücü işlevlerin gelişimini etkilediği süreçlerden biridir (Blair, 2016).

Öğrenme ortamları yürütücü işlev becerilerini geliştirebilirken aynı zamanda sınırlandırabilmektedir. (Serpell ve Esposito, 2016). Olumlu ve olumsuz çevre koşulları bu becerileri etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailede büyüyen çocukların yürütücü işlev becerileri ölçüldüğünde, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailede büyüyen çocuklara başarı oranlarının daha az olduğu görülmektedir (Moffitt vd., 2011). Sosyoekonomik düzeyin çocukların yürütücü işlev becerilerine etkisi olmadığı sonucuna varılan araştırmalar da bulunmaktadır (Bozkır, 2023; Özgür, 2023).

### **2.2.3. Genetik Etmenler ve Mizaç**

Okula başlayan her çocuğun yürütücü işlev beceri düzeyleri birbirlerinden farklıdır. Genetik etmenler ve mizaç bu farklılıkların etkenlerinden olabilmektedir. (Friedman vd., 2008). Genetik etmenler; çocuğun yaşına ve mizacının özelliklerine göre değişebilir (Berk, 2012). Genetik faktörler yürütücü işlev becerilerini etkileyebilmektedir. Yürütücü işlevlerin gen faktörü ile ilişkisine bakıldığında genler dopaminden etkilenererek prefrontal korteks ve zihinsel kontrol üzerinde etkili olabilmektedir (Casey, Tottenham ve Fossella, 2002).

Yürütücü işlev becerileri yüksek aileler, çocuklarının özerkliklerini destekleyerek onların da bu becerilerini olumlu olarak etkilemektedir (Distefano vd., 2018).

Mizaç, doğuştan gelen, çevrenin etkisiyle çocukların tepkiler verdiği bireysel farklılıklardır (Berk, 2012; akt. Bağçeli-Kahraman, 2020). Çocukların okula hazırbulunuşluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Blair ve Raver, 2015). Mizaç, çocukların sınıf ortamında karşılarına çıkan engellere ve öğrenme imkanlarına karşı tepkilerini belirler. Beş yaşından sekiz yaşına kadar yapılan boylamsal çalışmada çaba gerektiren kontrol, öfke ve utangaçlıkla ilgili mizaç özelliklerinin okula hazırbulunuşluk ve okuma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizacın okula hazırbulunuşluk ile okuma arasındaki ilişkileri güçlendirdiği, okula hazırloluşu ve çaba gerektiren kontrolü teşvik ettiğini ve utangaçlığı azalttığı görülmektedir (Valiente vd., 2021). Utangaç olan çocuklar akranları ve öğretmenleriyle iletişimleri zayıf olmakta, öğrenme faaliyetlerinde de sorun yaşayabilmektedirler. Çabalı kontrol davranışları iyi olan çocuklar duygularını, dikkatlerini ve davranışlarını da iyi bir şekilde yönetebilirler (Valiente vd., 2021).

Çocuğun mizacı ve sosyal-duygusal yönleri, en az bilişsel beceriler kadar okula hazırlık sürecini etkilemektedir. Bu beceriler, çocuğun bilişsel becerileriyle etkileşim halindedir ve özellikle yürütücü işlevler ve öğrenme için büyük öneme sahip olan dikkat kontrolü ile bir bütündür (Blair ve Raver, 2015). Mizaç, çocukların biyolojik olarak belirlenmiş tepkiselliği ve öz düzenleme becerileri, öğretmenleriyle olan ilişkilerin niteliğini belirleyebilmektedir (Myers ve Pianta, 2008). Daha olumlu mizaç yapısına sahip, pozitif duygusal tepkiler, öz düzenleme, dikkat ve çaba kontrolü gösteren çocuklar, genellikle öğretmenleriyle daha pozitif iletişim kurmaktadır. Daha zor bir mizaç yapısına sahip, negatif duygusal tepkiler, zayıf öz düzenleme ve dikkat becerisi gösteren çocuklar ise genellikle daha az olumlu etkileşimler yaşar. (Keogh, 2003).

#### **2.2.4. Ebeveynin Rolü**

Erken çocukluk dönemi yürütücü işlevlerin gelişimi için kritik bir dönem olduğundan (Diamond, 2002), çevresel faktörler ve ebeveynlerin tutumları bu dönemde etkili olmaktadır (Valcan vd., 2018). Diamond'a (2012) göre, birey üzgün, stresli veya fiziksel olarak kendini iyi hissetmediğinde, prefrontal korteks ve yürütücü işlevleri ilk etkilenenlerdir. Duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçların giderilmemesi yürütücü işlevlerin çalışmasını engelleyebilmektedir. Duygu ve düşüncelerin temeli ilk olarak aile ortamında öğrenilir ve bu beceriler yürütücü işlevin gelişimi için bir başlangıçtır (Zelazo vd., 2016). Ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinde, olumlu davranışları (yakın ve duyarlı olma) ve bilişsel davranışları (bağımsızlık desteği) yürütücü işlev becerilerini güçlendirirken, olumsuz ebeveyn davranışları

(müdahaleci ve kontrolcü) çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini negatif yönde etkilemektedir (Valcan vd., 2018). Ebeveynlerin davranışları ve evdeki kaos ortamı, çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisiyle okul öncesindeki davranışları düzenlemelerini yordamaktadır (Vernon-Feagans vd., 2016).

Erken okuryazarlık, matematik ve dil becerileri okul öncesinden itibaren çocuğu akademik hayata hazırlar (Duncan vd., 2007). Ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma, matematik etkinlikleri gibi çeşitli öğrenme ortamları oluşturmak, yönerge takibi ve dikkat gibi yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Korucu vd., 2019). Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları olumlu ilişki çocuklarının çalışma belleğini desteklerken ilişkinin olumsuz olması bu becerinin gelişimine engel olabilmektedir (Vandenbroucke vd., 2017).

#### **2.2.5. Öğretmenin Rolü**

Pozitif bir sınıf ortamında çocukların öğretmenleri ve sınıf etkinlikleriyle olumlu etkileşim içinde olmaları da yürütücü işlevler üzerinde etkilidir (Williford vd., 2013). Öğretmenlerin çocuklarla olan yakınlıkları ve kurdukları ilişki, etkinlik saatinde çocukların dikkat becerilerini ve sınıfa katılım düzeyini öngörmektedir (Spilt, Hughes, Wu ve Kwok, 2012). Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenin çocuğun sosyo-duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına yanıt verebilme ve uygun durumlarda duygusal destek sunma becerisine bağlıdır (Pianta, vd. 2002). Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygusal olarak destekleyen bir öğretmen, daha samimi ve güvenli bir ortam yaratma eğilimindedir. Bu ortamda çocuklar yürütücü işlev becerilerini pratik yapma için daha fazla fırsata sahip olabilmektedirler (Paro vd., 2010). Öğretmen-çocuk arasındaki pozitif ilişki arttıkça çocukların çalışan bellek becerileri de artış göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin olumlu desteği, çocuğun ailesiyle olumsuz bir ilişkisi olduğu zaman daha çok etkili olmaktadır. (Vandenbroucke vd., 2017).

Öğretmenin açık uçlu sorular sorması, etkinliklerin önemini açıklaması, öğrenme etkinliklerine katılımda rol model olması ve çocukların öğrenmeye yönelik çabalarını desteklemesi gibi faktörler, yürütücü işlevlerin gelişimi ile ilişkilidir (Ackerman and Friedman-Krauss, 2017). Öğretmenler nitelikli yönlendirmelerle çocukların üstbilişlerini kullanmalarını sağlayarak yürütücü işlevlerini geliştirmelerine destek olabilmektedir (Bodrova & Leong, 2007). Öğretmenlerin problem çözme ve üstbilişlerini geliştiren açık uçlu sorular sorduğu, eski bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilmelerini sağladığı, öğrendiklerini günlük yaşantılarında kullanarak özümlediği, geri bildirimlerle öğrenmeyi pekiştirdiği ve

pragmatik dil becerilerini desteklediği bir sınıf ortamı oluşturması öğretim desteği sağlayarak yürütücü işlevleri desteklemektedir (Downer, Sabol ve Hamre, 2010).

Yürütücü işlev, duygu düzenleme, çaba gerektiren kontrol ve dikkat gibi bileşenleri içeren geniş kapsamlı öz düzenleme yapısının bir boyutudur (Vernon-Feagans vd., 2016). Öğretmenlerin kurduğu sınıf düzeni, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Etkinlikler ve materyaller çocukların boş kalmayacağı şekilde ve sınıfın aktif katılım sağlamasına göre planlandığında öğrencilerin zamanlarını, dikkatlerini ve davranışlarını iyi yönetmelerini destekler. Böylece akademik, dil ve bilişsel gelişimlerine birçok fırsat sağlar (Downer vd., 2010). Sınıf niteliğinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada iyi yönetilen sınıflarda olan çocukların, kurumsal desteği zayıf olan sınıflardaki çocuklara kıyasla daha yüksek davranışsal ve bilişsel öz denetim sergiledikleri görülmektedir (Rimm-Kaufmann vd., 2009). Öğretmenler çocuklara kurallara ve istenilen davranışlara ilişkin geri bildirimler verdiklerinde çocukların amaca yönelik görevlerinde çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerini kullanma olanağı sunmaktadırlar (Blair ve Ursache, 2011).

## **2.2.6. Gelişim Alanlarına Göre Beceriler**

### **2.2.6.1. Dil Becerileri**

Okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil becerileri ve bu becerileri sosyal çevrelerinde kullanmaya yarayan pragmatik dil becerileri ile yürütücü işlevler arasında ilişki bulunmaktadır (İnan, 2021). Nitelikli bir dil ortamı ve öğretim desteği sunan bir öğretmen, çocukların alıcı ve ifade edici kelime dağarcığını geliştirebileceği ve bu şekilde dışsal ve içsel konuşmayı geliştirerek yürütücü işlevlerini artırmaya çalışabilir (Weiland vd., 2013). Kendi kendini denetleme ve problem çözme gibi durumlarda yapılan içsel konuşmalar yürütücü işlev becerilerinde dilin önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda dikkat becerilerinin iyi olması dili öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Barkley, 1997).

Yürütücü işlevlerin, evde sunulan okuryazarlık ortamıyla arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynleriyle birlikte kitap okuma ve harf tanıma etkinlikleri gibi dil becerilerini geliştiren etkinliklere katılan çocukların yürütücü işlev becerileri de gelişim göstermektedir. (Korucu, Litkowski ve Schmitt, 2020). Erken yaşlarda kitap okuma alışkanlığı kazanan çocukların bilişsel işlevleri ve beyin yapısının akranlarına göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda dikkat yeteneği, sözel öğrenme, hafıza gelişimlerinin arttığı, stres, depresyon, kurallara karşı çıkma ve saldırganlık gibi davranışların da daha az görüldüğü tespit edilmiştir (Sun vd., 2023).

Ebeveynler nitelikli bir okuma ortamı oluşturduğunda çocukların dikkatini verme, sırasını bekleme, erken okuryazarlık, matematik ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleyebilirler (Devine, Bignardi ve Hughes, 2016; Sarsour vd., 2011). Okul öncesi çocukların evde okuma sıklığı ve yürütücü işlev becerilerinin ikinci sınıftaki okuma becerilerini yordadığı (Segers vd., 2016), ev okuryazarlık ortamında çocukla yapılan okuma etkinliklerinin sıklığı dinleme, dikkat, özdenetim gibi yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklediği (Korucu, Litkowski ve Schmitt, 2020) araştırmalarda görülmektedir.

#### **2.2.6.2. Bilişsel Becerilerin Gelişimi**

Çocukların bu alandaki gelişimini anlamak için bilişsel becerilerin temeli olan, yürütücü işlevin gelişimini bilmek önemlidir (Moriguchi vd., 2016). Okul öncesi çocuklarda çalışan bellek, bilişsel becerileri geliştirmede kullanılabilmektedir (Thorell vd., 2009). Willoughby vd. (2017), araştırmalarında akranlarına göre düşük yürütücü işlev becerilere sahip 3-5 yaş okul öncesi çocuğun bilişsel ve dil becerilerine bakıldığında erken okuryazarlık ve özellikle matematik becerilerinde daha düşük başarı gösterdikleri belirtilmiştir. Yürütücü işlevler, öğrenmeye yardımcı bilişsel becerilerle ilişkili olduğu için çocukların matematik kavramlarını algılayıp uygulamaya geçirmelerini destekleyerek okul başarılarını etkileyebilmektedir (Prager vd., 2023). Araştırmalarda, okul öncesi çocuklarda matematik becerileri ile önleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esneklik bileşenleri arasında ilişki bulunduğu (Espy vd., 2004); yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi çocukların matematik ve erken okuryazarlık becerilerini boylamsal olarak yordadığı görülmektedir (Blair ve Razza, 2007).

Düşük yürütücü işlevler, çocukların akademik başarısını olumsuz anlamda etkilerken, hafif düzeydeki yürütücü işlev zorlukları bile çocukların potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmesini engelleyebilmektedir (Carlson, 2018). Bir davranışın hedefe ulaşmak için ne zaman başlayacağı, devam edeceği ve durdurulacağına karar verilmesini sağlayan özdüzenleme becerileri duygu ve bilişin birleşmesiyle oluşur (Fridman vd.,2020).

#### **2.2.6.3. Motor Becerilerin Gelişimi**

Okul öncesi dönem çocuklarında motor becerileri ile yürütücü işlevlerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. (Stein vd., 2017). Düzenli olarak yapılan fiziksel aktiviteler ve zihinsel olarak zorlayan sporlar için hem kaba motor becerileri hem de yürütücü işlev becerileri gereklidir. Fiziksel aktiviteler, sürekli değişen bir ortama uyum sağlamak için hedefe odaklanmayı gerektirir. Dolayısıyla, spor yapmak yalnızca kaba motor becerilerin gelişimine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda yürütücü işlevlerin gelişimini de destekler. Bu

nedenle kaba motor becerileri eğitiminin önleyici kontrol ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerin gelişimini destekleyebileceği belirtilmiştir (van der Fels vd., 2019).

Motor becerilerin uyumu için yürütücü işlevler gereklidir. Bilişsel olgunluk, hareket etme, problem çözme, planlama, hayal gücü gibi yürütücü işlev becerilerini ve motor gelişimi etkilemektedir (Garon vd., 2008). Engelleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerine bakılan okul öncesi çocuklar motor becerilerini geliştirici fiziksel etkinliklerde bulunduklarında daha yüksek düzeyde beceri gösterdikleri görülmektedir (Becker vd., 2014). Yürütücü işlevleri destekleyen motor becerilerin gelişimi okul öncesi dönemde çocukların akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır. Bu beceriler, çocukların öğrenme materyallerini etkili bir şekilde kullanmalarını ve çevrelerini yönetmelerine imkan sağlar (McClelland ve Cameron, 2019). Erken çocukluk dönemindeki egzersiz türü fiziksel aktiviteler yürütücü işlev becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Yürütücü işlevlerle motor becerilerin karşılıklı bir ilişki içinde olduğu ve bireylerin gelişiminden etkilendiği düşünülmektedir. Okul öncesi çocukların bilişsel-motor becerilerinin genç yetişkinlerinkinden farklı olup olmadığı incelenen araştırmada, yürütücü işlevlerin özellikle çalışma belleği alt boyutunun okul öncesi dönemdeki motor becerilere genç yetişkinlikten daha fazla katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Stuhr, Hughes ve Stöckel, 2020). Bu nedenle düzenli fiziksel aktivite, çocuklarda beden ve zihin gelişimi açısından önem göstermektedir.

#### **2.2.6.4. Psikososyal Gelişim (Duygu düzenleme, Sosyal beceriler, Akran İlişkileri)**

Yürütücü işlev becerilerinin temeli olan duygu düzenleme ve dikkat becerileri, çocuk-ebeveyn arasındaki ilişki sırasında gelişmektedir (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Yürütücü işlevler çocukların duygu durumlarını düzenlemeyi, dürtüsel tepkilerine ket vurarak hazzı ertelemelerini sağlamaktadır (Blair, 2016). Erken çocukluk döneminde dikkat becerileri geliştikçe çocukların bu gelişim sonucunda düşünce ve davranışlarını denetleme yetenekleri de artmaktadır (Garon vd., 2008). Çocuklukta daha güçlü özdenetim ve yürütücü becerilere sahip olanlarda büyüdükleri zaman daha sağlıklı fiziksel beden, daha düşük suç oranı ve madde kullanımı, daha yüksek sosyoekonomik statü görülmektedir (Moffitt vd., 2011). Bağlanma teorisi (Ainsworth, 1973) doğrultusunda, olumlu ebeveyn davranışları, yürütücü işlevlerden beklenen öz-düzenleme becerisinin özümsemesini motive ederken, otoriter olumsuz ebeveyn davranışları, öz-düzenleme becerilerinin içselleştirilmesini azaltabilir. Bu durum da yürütücü işlevlerin gelişimini engelleyebilir (Akt; Valcan vd., 2018).

Okul öncesi öğretmenleri çocukların okula uyumlarını öngörmede akademik becerilerden çok davranışsal düzenlemelerin daha önemli olduğunu belirtmektedir (Rimm-Kaufmann vd., 2000). Okula hazırlık sürecinde, çocukların öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını teşvik eden sosyal ve duygusal beceriler yer almaktadır. Bu beceriler duygusal açıdan destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturulmasına yardımcı olur. Çocuklar bilişsel, dikkat, dil ve yürütücü işlev becerileri sayesinde öğretmenleri ve akranlarıyla sosyal iletişimde bulunarak daha karmaşık bilgileri edinebilmektedirler (Blair ve Raver, 2015). Yürütücü işlevlerin alt boyutu önleyici kontrol becerileri ve akranlarla olan olumlu ilişkilerde çocukların duygu düzenleme becerileri rol oynamaktadır (Teke, 2023). Duygu düzenleme becerileri artan çocuğun akranlarıyla da ilişkileri olumlu yönde gelişerek sosyal-duygusal uyum düzeyi de artmaktadır (Gündoğdu, 2018).

### 2.3. Okula Uyum

Okul, çocukların akran etkileşimi sağlayarak işbirliği halinde olmalarına imkan tanımaktadır (Ogelman ve Erten, 2013). Çocuk için ise okul, akademik beklentilerin ve kuralların olduğu, akranlarıyla sosyalleşebileceği bir ortamdır (Yavuzer, 2014). Okula uyum, okulun çeşitli yönlerine ve öğrenci olma faktörüne uyum sağlama sürecidir (Baughan, 2012). Yeni girdiği ortamdaki kişilerle sosyal ilişkiler kurduğu, var olan düzene adapte olma sürecidir (Yalçın, 2017). Genel olarak okula uyum, çocuğun ev ortamından ayrılıp farklı kuralların ve kültürün bulunduğu, akademik ve sosyal beklentilerin olduğu bir çevreye alışmaya çalışmasıdır.

Okula hazırbulunuşluk, çocuğun sosyal, duygusal, dil ve kavram gelişimi (Uyanık, Bayındır ve Değirmenci, 2021) alanlarında olgunlaşması ve öğrenmede belli bir yeterliliğe gelmesi (Erkan, 2011); çocuğun okula başladığında daha iyi uyum sağlaması, öğrenmesi, başarılı olması için gerekli temel becerilere sahip olmasıdır (Boivin ve Bierman, 2014). Kısacası okula hazırbulunuşluk, çocuğun okula uyum sağlamasını ve başarılı olmasını kolaylaştıran beceri ve tutumlardır. Okul olgunluğu ise çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında hazır olma halidir (Gülay Ogelman, 2020). Okula uyumda ve okuryazarlık becerilerinde belli bir okul olgunluğuna ulaşmak önem taşımaktadır (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Okula hazırbulunuşluk kavramında çocuğu etkileyen başka faktörler de bulunurken okul olgunluğu çocuğun kendisiyle ilgilidir (Yalman ve Öztürk, 2019).

Çocuklar için okula başlama, oldukça stresli ve kritik bir süreci barındırır. Okula uyumu ve sosyal etkileşimi sağlamak için çocukların ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları pozitif iletişim önemli bir etkidir (Danby vd., 2012). Çevresine uyum sağlayan çocuk sınıf içerisindeki etkinliklere katıldığında motive olurken akademik anlamda da daha

başarılı olur. Aksi halde okula uyum sağlayamamak okul reddine veya okul terkine sebep olabilmektedir (Lakhani, Jain, ve Chandel, 2017).

Okulun başlarında çocukların ağlamaları, bulundukları ortamdan uzaklaşmak istemeleri kendilerini güvende hissetmemelerinden kaynaklanmaktadır (Oktay ve Polat-Unutkan, 2005). Bu durumların oluşmaması adına eğitim kurumları, çocukların okula ait hissetmeleri ve okulu sevmeleri için ilgilerini çekecek gerekli müdahalelerde bulunmalıdır (Kaya ve Akgün, 2016). Okula uyum, çocuğun tüm hayatını etkileyen önemli bir roldür. Okul başarısı dışında okula karşı tutum ve kaygıları, sosyal ve akademik desteği de kapsamaktadır (Newmann, 2000). Okula iyi uyum sağlayan çocuklar erken okuryazarlıkta dört kat daha başarılı olabilmektedirler (Riley, 1995).

Okulda uyum problemi yaşamayan çocuklar, sınıf içindeki faaliyetlere daha çok katılım gösterip psikolojik açıdan daha sağlıklı gelişim göstermektedirler (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020). Okulun başlarında çocukların akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkisi sonraki yıllarda okula bağlılıklarını ve akademik becerilerini etkilemektedir. Araştırmalar sosyal uyumun da okula geçiş sürecini etkilediğini vurgulamaktadır. Arkadaş edinme okula geçiş sürecini kolaylaştırırken sosyal becerileri zayıf olan çocuklar ise uyum sağlamada daha çok zorlanmaktadır. (Perry ve Dockett, 2011; Ladd vd., 1997).

### **2.3.1. Okula Uyum İle İlgili Kavramlar**

#### **2.3.1.1. Okul Olgunluğu**

Fiziksel, sosyal ve duygusal, bilişsel olarak hazır olmayı ifade eden okul olgunluğu, çocukların bu becerilerini ifade etmesiyle okula uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Çocuğun mizacı, kurallara uyabilmece becerisi, ebeveynlerin özellikleri çocukların okul olgunluğunu etkileyen etmenlerdendir (Dockett ve Perry, 2004, 2009). Okul olgunluğu okula devamlılık süresini, akademik başarıyı, davranış problemlerini etkilemektedir (Duncan vd., 2007). Öğretmenler, çocuğun büyüdüğü çevrenin, anne-baba öğrenim durumu ve sosyoekonomik durumunun çocukların okul olgunluğunu etkileyen faktörler olduğunu düşünmektedirler. Ailelerin sosyoekonomik durumunun yüksek olması çocuklarının okul olgunluğunun yüksek olmasıyla ilişkilidir (Köşker, 2013). Çocukların ay olarak yaşı (Gündüz ve Çalışkan, 2013), okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arttıkça okul olgunluğu düzeyleri de artmaktadır (Güzel ve Özyurt, 2018). Güzel ve Özyurt (2018) bağımsız anaokuluna giden çocukların ilkokula bağlı anasınıfına giden çocuklara göre ve kız çocukların erkek çocuklarına göre okul olgunluğu puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca sosyal beceriler ile okul olgunluğu arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Tunçeli ve Akman, 2014).

### 2.3.1.2. Okula Hazırbulunuşluk

Okula hazır bulunuşluk, çocuğun bireysel olarak hazır olmasını, okulun çocuklar için hazır olmasını ve aile ve toplumun çocuk gelişimini destekleme becerilerini içerir (Williams ve Lerner, 2019). Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nde okula hazırbulunuşluğun 3 bileşeni şu şekilde tanımlanmıştır:

#### 1. Çocuğun Hazır Olma Durumu

- Fiziksel sağlık ve duyuşsal motor gelişimi
- Saldırgan ve yıkıcı davranışları sınırlama, özdüzenleme, dikkat ve dürtü kontrolü becerileri, duyuşlarını tanıma ve ifade edebilme becerileri
- Erken okuryazarlık ve matematik becerileri
- Yazı farkındalığı ve dil becerileri
- Öğrenme yaklaşımları

#### 2. Okulların Çocuk İçin Hazır Olma Durumu

- Ev ve okul arasında sorunsuz geçiş sağlanması
- Ebeveynlerin okullarla etkileşimde bulunması için fırsat sağlanması
- Fayda sağlamayan programların değiştirilmesi, esneklik
- Öğrenci sağlığını ve refahını destekleyen, kapsayıcı ortam
- Çocukların bireysel farklılıkları temel alınarak program hazırlanması ve özel eğitimli çocuklar için BEP uygulanması

#### 3. Aile ve Toplumun Çocuğun Hazır Olmasındaki Destekleri

- Tüm çocuklar için nitelikli okul öncesi ve çocuk bakımı hizmetlerine erişim
- Çocukların okula sağlıklı zihin ve bedenle gelmeleri için beslenme ve fiziksel aktivitelerin sağlanması
- Çocuklarının öğrenmesine yardımcı olmak için ebeveynlere destek sağlanması (National Education Goals Panel, 1991, aktaran Williams ve Lerner, 2019).

Rouse, Nicholas ve Garner (2023) tarafından okula hazır olma kavramının eğitimcilerin gözünde nasıl algılandığını kapsayan bir araştırma yapılmıştır. Çocukların rutinleri takip etme, okuryazarlık ve matematik becerileriyle ilgili beklentileri karşılama ve sınıfta akranlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmede öğretmenlerin endişe duydukları belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal ve duyuşsal olarak okula hazırbulunuşlukta zorlanmalarında çocukların ebeveyninden ayrılamama, düşük öz saygı ve

bağımsızlık beceresinin olduğu ifade edilmiştir. Mercan Uzun ve Alat (2017) çalışmalarında 60-66 ay okul öncesi eğitime devam eden çocuklara Okula Hazırız programı uygulamış, program sonucunda çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca okula hazırbulunuşluğu yordayan değişkenlerde ailenin gelir durumu, annenin öğrenim durumu ve çocuğun yaşı olduğu belirtilmiştir. Meng, Yan, Abbas, Shankar ve Subramanian (2023) araştırmalarında dijital okuryazarlığın okul öncesi çocukların okula hazırbulunuşluğunu ve psikolojik dayanıklılığını etkilediği, dijital okuryazarlığa maruz kalan çocukların öğrenme becerileri ve okula hazır olma düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Çocuklar, öğrenme etkinliklerinde devamlılığı sağlayan duygusal ve dikkat düzenleme becerilerine ulaştıklarında okula başlamaya hazırdırlar. Ayrıca çocuğun mizacı ve sosyal-duygusal becerileri okula hazır olmada çocuğun bilişsel becerileri kadar etkilidir (Blair ve Raver, 2015). Hazırbulunuşluk düzeyi ile problem çözme becerileri (Toran, 2020), özdüzenleme becerileri (Bayındır ve Biber, 2019; Blair ve Raver, 2015; McClelland ve Cameron, 2012), yürütücü işlev performansı (Aydöner, 2022; İvrendi, 2020) arasında ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak okula hazırbulunuşluk kavramı çocukların sağlık, sosyal ve duygusal gelişim, dil ve okuryazarlık becerileri, bilişsel gelişim, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerilerini kapsayan altı boyuttan oluşmaktadır (Pan, Trang, Love ve Templin, 2019).

### 2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Okula Uyumun Önemi

Örgün eğitim deneyimlerinin ilk defa yaşandığı okul öncesi eğitim kurumlarında okula uyum, çocukların akranlarını, öğretmenini, okulunu sevmesini, yeni rutinelere alışma sürecini içerir (Ogelman vd., 2022). Okul öncesi dönem, çocukların ebeveynlerinden ilk defa ayrılarak farklı bir çevreye girdikleri dönemi kapsamaktadır. Bu sebeple çocuklar özellikle okula başladıkları ilk aylarda uyum sürecinde oldukça zorlanabilmektedir (Barbaroğlu, 2020; Ogelman ve Kaya, 2023). Okul öncesi eğitime geçişte okula uyum sağlama farklı beklentilerin olduğu kritik bir süreçtir. Çocukların bireysel farklılıkları, okula olan uyum süreçlerini de etkilemektedir (Polat ve Akyol, 2019). Bazı çocuklar bu kritik sürece kısa sürede uyum sağladıkları gibi çeşitli faktörlerden dolayı bu süre daha da uzun sürebilmektedir (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların uyum sağlamalarına yardımcı olacak farklı yaklaşımlar ile desteklenmelidir (Ogelman ve Erten, 2013).

Okula başlayış çocuk için yeni bir aşamadır. İlk kez karşılaştığı davranış ve kuralları benimsemek durumunda kaldığı ilk haftalar alışma evresidir (Fabian, 2007). Hemen hemen tüm çocuklar zamanla okula uyum sağlamaktadır. Ancak bu uyum ne kadar erken olursa çocuk

ve çevresindekiler için o kadar iyidir (Margetts, 2013). Docket ve Perry (2001), araştırmalarında ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların uyum ve ilişkiler gibi sosyal konular ile bunların nasıl teşvik edilebileceği hakkında daha fazla endişe duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal gelişimin temellerinin atıldığı ve prososyal davranışları öğrenmeye başladığı dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde sosyal becerilerini geliştirmede sorun yaşayan çocukların, ileriki zamanlarda da uyum problemi yaşayarak akademik performansı düşebilmektedir (Hosokawa ve Katsura, 2017). Okulun ilk yıllarında sosyalleşmede problem yaşayan çocuklar, bulunduğu ortamdan uzaklaşma ve ayrılma, okuldan kaçma gibi risk içeren davranışlar olmak üzere ergenlik dönemine kadar uzanan uyum sorunlarıyla karşılaşabilmektedirler (Jones vd., 2015). Okula uyum sorunlarının çözüme kavuşması için öncelikle okula devam etme konusundaki isteksizliğin asıl sebepleri ebeveynler ve öğretmenler tarafından belirlenmelidir (Pundir ve Dheeran, 2016).

Okula uyum, çocuğun yaşı ve gelişim düzeyine göre farklı şekilde etkilenebilmektedir. Ebeveynlerin boşanması, yeni bir kardeş doğumu, ailenin sosyoekonomik durumu, taşınma, kronik hastalık, öğretmen ve akranların olumsuz iletişimleri bu sebeplerden bazılarıdır (Zafiropoulou ve Kalantzi-Azizi, 2011). Okula uyumu etkileyen etmenlere bütün olarak bakılmalı ve çocukların bireysel farklılıkları olduğu unutulmamalıdır (Polat ve Atış Akyol, 2020). Çocukların güvenlikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları temel alınarak sınıf içi etkinlikler ve okulun fiziki şartları düzenlenmeli, ailenin de dahil olduğu bir okula uyum süreci planlanmalıdır. Böylelikle çocuğa kazandırılması gereken davranışlar hem ailenin hem de okulun desteği sağlanarak okula uyum süreci kolaylaştırılmaktadır (Polat ve Akyol, 2019).

Okulda yapılan uyum programları, ebeveyn tutumları ve öğretmenlerin okula uyum sürecini etkileyen önemli faktörlerdendir (Bağçeli Kahraman vd., 2018). Çocukların okula alışmaya çalıştıkları sırada yaşadıkları zorlukları aşmalarını sağlayan erken müdahale programlarının asıl amacı okula uyumlarını desteklemektir. Çocuklar için bu sürede aidiyet duygusu, okul aile işbirliği, yaratıcılıklarını geliştirip eğlenebilecekleri ortamlar önem taşımaktadır (O'Farrelly vd., 2018). Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranların işbirliğiyle kurdukları eğitim alanı okula uyumu, psikolojik sağlamlığı ve öğrenme becerilerini olumlu olarak etkileyebilmektedir (Gaxiola-Romero vd., 2020).

#### **2.4. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler**

Alanyazında yapılan araştırmalarda okula uyumu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun sosyodemografik açıdan bireysel özellikleri (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Kaya ve Akgün, 2016), psikomotor, psikososyal, dil ve bilişsel gelişim

alanları, ebeveynin rolü (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019; Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019), akranlarıyla olan iletişimi (Chi vd., 2018; Erten, 2012) ve öğretmenin rolü (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018; Göktaş ve Gülay Ogelman, 2019) okula uyuma etki eden faktörlerdendir.

#### **2.4.1. Sosyo-Demografik Açıdan Bireysel Özellikler**

Çocukların yaşı, cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma süresi, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı gibi etmenlerin okula uyum düzeylerini etkilediği görülmektedir (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Bağçeli Kahraman, 2020; Garner, Dunsmore ve Bassett, 2020; Hosokawa ve Katsura, 2017; Topçu ve Nazlı, 2018; Wu vd., 2015). Bu bölümde okula uyumu sosyo-demografik açıdan etkileyen bireysel özellikler üzerinde durulacaktır.

##### **2.4.1.1. Yaş**

Yaş grubu okula uyum sağlamayı etkileyen etmenlerdendir (Dockett ve Perry, 2004; Kaya ve Akgün, 2016; Rimm ve Kaufmann, 2004; Yoleri, 2014). Küçük yaş grubunun uyum sağlamakta zorlandıkları ve alışma sürelerinin zaman aldığı (Bağçeli Kahraman vd., 2018), daha büyük yaş grubunun ise uyum sürelerinin daha kısa sürdüğü görülmektedir (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Kaya ve Akgün (2016), çalışmasında yaş değişkeni ile okula uyumun alt boyutlarından okulu sevmeye, kendi kendini yönetme ve okuldan kaçınma arasında anlamlı bir fark bulamazken; 60-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklara göre işbirlikli katılım ve genel uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

##### **2.4.1.2. Cinsiyet**

Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinde cinsiyet farklılıkları görülebilmektedir. Genellikle kız çocuklarında davranış problemlerinin daha az görülmesi, özdüzenleme becerilerinin daha yüksek olması sebebiyle erkek çocuklarına göre okula uyum düzeylerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Akış ve Alakoç Pırpır, 2018; Kahraman, 2018; Gökmen ve Akdağ, 2014; Kaya ve Akgün; 2016). Örneğin çocuğun bağırma ve vurma ile oluşan sinir nöbeti ve hırslıdan ağlayarak kendini yere atmasıyla oluşan iki çeşit öfke nöbeti vardır (Boircier, 2008). Bu nöbetler erkeklerde kızlara göre daha fazla görülmektedir. Genellikle kız çocukları ters duygusal tepkilerini sözlü olarak ifade ederken, erkek çocuklarının tepkileri ise fiziksel ve sözlü şiddete yöneliktir. (Domitrovich vd., 2017). Bu bağlamda erkek çocuklar kızlara oranla okula uyum sürecinde daha çok zorlanabilmektedir. Başka bir araştırmada utangaç erkek çocukların utangaç kız çocuklarına göre daha erken davranış problemleriyle karşılaştıkları ve okulda daha fazla zorlanabilecekleri (Rubin ve Coplan, 2004) ve okul öncesi dönemdeki kız çocukların erkek çocuklara göre daha utangaç davranışlar göstermelerine rağmen okula daha iyi uyum sağladıkları görülmektedir (Wu vd.,

2015). Öğretmenleriyle daha samimi ilişkiler kuran, okul beklentilerini daha iyi yerine getiren kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla okula uyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Birch ve Ladd, 1997, 1998; Betts ve Rotenberg, 2007; Kaya ve Akgün, 2016). Aynı zamanda cinsiyetin erken çocuklukta okula uyumları üzerine etkisinin olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bağçeli Kahraman vd., 2018; Yoleri, 2004).

Erkek çocukların kız çocuklarına oranla okula uyum düzeylerinin daha düşük olduğu ve daha saldırgan davranışlar sergilediği çalışmalar bulunmaktadır (Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021; Garner, Dunsmore ve Bassett, 2020). Cinsiyet ve sosyoekonomik durumun çocukların özdüzenleme becerilerinden bireysel ve sınıftaki davranışlarına göre etkileri araştırılmıştır. 5 yaşındaki 243 çocuğun katıldığı araştırmada kızların iki davranış türünde de erkeklere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri kızların bireysel davranış düzenlemeleriyle olumlu yönde ilişkili bulunurken erkek çocukların davranış düzenlemeleriyle ilişki bulunmamaktadır (Størksen vd., 2015).

#### **2.4.1.3. Okul Öncesi Eğitim Süresi**

Daha önce okul öncesi eğitimi almış çocukların ve aynı anaokuluna devam eden çocukların, okul öncesi eğitimi almayan akranlarına göre uyum süreçleriyle pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Erdoğan ve Şimşek 2014). Okul öncesi eğitimi alma süresiyle ilgili öğretmen görüşlerini incelendiğinde okula 36-48 aydan daha erken başlayan çocukların 60-72 ayda başlayan çocuklara göre arkadaşlık ilişkileri, okul düzeni ve kuralları konusunda daha çok uyum sağladıkları belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri büyük yaş grubunun okula alışmada ve sosyal ilişkilerde küçük yaş grubuna göre daha çok zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir (Cesur ve Demir, 2020). Çin’de 524 okul öncesi öğrencisinin utangaçlık, cinsiyet ve öğretmen-çocuk ilişkisinin okula uyum (okuldan kaçınma, okulu sevmeye, bağımsız ve işbirlikçi katılım) ile etkisi incelenmiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre doğrultusunda okula uyum sağlamanın pozitif etkisi olduğu ortaya konmuştur (Wu vd., 2015). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde aileden ilk kez ayrılan çocuklar okula geçiş dönemlerinde okul deneyimi olan akranlarına göre sosyal-duygusal uyumda zorluk yaşayabilmektedirler.

#### **2.4.1.4. Anne-Baba Öğrenim Durumu**

Ebeveynlerin öğrenim durumu ve ekonomik şartları, aile içi iletişimi ve çocuğun ruh sağlığını çeşitli yönlerden etkileyebilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynler, çocuk gelişimi konusunda daha çok bilgi ve beceri edinerek çocukları ile aralarındaki pozitif ilişkiyi arttırmaktadır. Öğrenim durumu daha yüksek olan ebeveynler çocuklarına çeşitli öğrenme

materyalleri ve oyunla zengin bir fiziksel çevre imkanı sunarlar. Aynı zamanda eğitim seviyeleri yüksek aileler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirerek dil gelişimlerini ve kelime hazinelerini destekleyici etkinliklerde bulunarak çocuklarının sosyal yeterlilik becerilerini artırabilmektedir. Pozitif ebeveyn-çocuk etkileşimi sayesinde çocuklar okul gibi yeni bir çevreye girdiklerinde daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Hosokawa ve Katsura, 2017). Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman (2019) çalışmalarında, ebeveynlerin öğrenim seviyesi yükseldikçe çocuklarının okula uyum düzeyleri de aynı oranda artış gösterdiği sonucuna ulaşılırken; Balkaya ve Tuğrul (1998) araştırmalarında annelerin eğitim düzeyi ile çocukların uyumları arasında bir ilişki bulunmadığını saptamışlardır.

#### **2.4.1.5. Kardeş Sayısı**

Yapılan araştırmalarda kardeş sayısının, çocukların okula yönelik uyumunda etkili olabildiği görülebilmektedir. Kardeş sayısının fazla olması çocuğun sosyal gelişimini desteklemektedir. Okulda da çocuk, akran grubu ile vakit geçirdikçe aileye olan bağlılığı azalmakta ve bu durum okula uyumuna katkı sağlayarak sosyalleşmesini etkilemektedir (Türker ve Tunç, 2021). Gürkan (1983) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tek çocuk olan çocukların, kardeşi olanlara göre uyum konusunda zorlandıklarını tespit etmiştir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) araştırmalarında da benzer şekilde ailedeki ilk veya tek çocukların okula uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kardeşi olmayan çocuklar, kardeşi olan çocuklara göre daha çok kaygılandıkları için okula uyum sürecinde zorlanabilmektedirler (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Kaya ve Akgün (2016) araştırmalarında ise kardeş sayısı değişkeni ile okula uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, aynı şekilde Arabacıoğlu (2019) da çocukların okula uyum düzeyleri ile kardeşe sahip olmalarında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Çin’de anaokuluna giden çocukların kardeş sahibi olma ve erken çocukluk gelişimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kardeşe sahip olmanın psikososyal sorunların azalması ve okula hazırlık puanlarının daha yüksek olmasıyla ilişkili bulunmuştur (Wu vd., 2022). Bu çalışma, kardeş ilişkilerinin çocukların gelişimine olan etkisini araştırmaktadır. Sonuçlar, kardeş ilişkilerinin çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kardeşler arasındaki ilişkiler, çocukların empati, paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, bazı durumlarda kardeşler arasındaki rekabet ve çatışma da olumsuz sonuçlara neden olabilir. Kardeş ilişkilerinin çocukların gelişimine olan etkisi, ailenin dinamikleri, kardeşlerin yaşları ve kişilik özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir.

#### 2.4.2. Sosyoekonomik Durum

Düşük sosyoekonomiğe sahip ailelerin okula katılımları genellikle daha azdır. Bu tür aileden gelen çocuklar davranış sorunları ve akademik başarısızlık yaşamada risk altındadır (Schulting, Malone ve Dodge, 2005). Ailelerin öğrenim durumu ve ekonomik durumları okula hazırbulunuşluğu da yordamaktadır (Mercan Uzun ve Alat, 2017). Sosyoekonomik durumu iyi olan aileler çocukları için daha bilinçli davranarak, gelişimlerini desteklemek adına çocuklarına farklı uyaran ve materyallerle zengin bir çevre yaratabilmektedirler. Böylelikle çocuklarının hazırbulunuşluklarını destekleyerek okul döneminde uyum sağlamalarını da kolaylaştırmış olurlar. Yapılan bir araştırmada çocukların %48'nin okula uyum sağlamada zorlandığının ve zorlanan çocukların çoğunluğunun düşük sosyoekonomik aileden geldikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, çocuklardan çoğunun akademik becerilerinin zayıf olduğunu ve yönergeleri takip etmede güçlük yaşadıklarını belirtmiştir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Aynı zamanda sosyoekonomik seviyesi düşük öğrenci profili çoğunlukta olan okulların okula uyum etkinliklerinin daha az uygulandığı görülebilmektedir (Little, Cohen-Vogel ve Curran, 2016).

Farklı sosyoekonomik seviyeden gelen 200 okul öncesi çocuğun okula uyum düzeyleri ile ailelerini çizdikleri resimler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İncelenen resimler ve öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda ebeveynleri tarafından koruyucu tutum sergilenen onlara bağımlı olan çocukların okula uyumlarında ve gelişimsel süreçlerinde akranlarına kıyasla sorun yaşadıkları bulunmuştur (Pianta ve Longmaid 1999).

#### 2.4.3. Ebeveynin Rolü

Her çocuğun okula uyum süreci ve süresi birbirinden farklıdır. Çevresine alışmasını, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurduğu iletişimi etkileyen en önemli faktör ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin kalitesidir. Çocuğun ilk defa aile ortamından çıkıp okula başlamasıyla çevresi genişlemekte ve ebeveynleriyle arasındaki bağı azalmaktadır. Bu sebeple çocuk kaygı duyabilmekte okulun başlarında uyum sağlamada zorlanabilmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Okula uyumu etkileyen değişkenlerin başında aile gelmektedir. Aile içindeki ilişkiler, ailenin okulla ilgili tutum ve beklentileri, anneye aşırı bağlı olma gibi etkenler çocukların akranlarına göre okula geç alışmalarına neden olabilmektedir (Oktay, 2000).

Ebeveynler de çocuklarıyla birlikte okula uyum sürecine girmektedirler (Polat ve Akyol, 2019). Çocuklarıyla birlikte bir eğitim sürecine dahil olmaktadır. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılımları çocuklara motivasyon sağlayarak sosyal duygusal uyumlarını desteklerken aynı zamanda akademik uyumlarına da katkı sağlamaktadır (Barger vd., 2019).

Okulun ilk günlerinde anne ve babaların kaygılarını fark eden çocuklar uyum sağlamada zorluk yaşayabilmektedir. Bu süreçte ebeveynlerin çocuklara destek olması önem kazanmaktadır. Okula gitmeleri için çocuklar üzerinde baskı kurulması daha çok zorlanmalarına ve ters tepki vermelerine yol açabilmektedir. Okuldan kaçınma davranışlarının nedenleri öğrenilip sınıf ve rehber öğretmenle birlikte çözüm yolu bulunmalıdır. (Heyne vd., 2001; Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Ailenin tutum ve davranışları çocukları her alanda etkiler. Kendi kendini yönetme becerisi, sosyalleşme, empati kurma gibi sosyal ve duygusal gelişimleri açısından ebeveynlerin aile içi iletişimlerinde tutarlı olması, duygu durumlarında gerçekçi davranışlar sergilemesi önem taşımaktadır. Ailelerin desteğiyle duygularını tanıyan çocukların çevreyle iletişim problemleri daha az görülebilmektedir. (Polat ve Atış Akyol, 2020; Akşin Yavuz, 2020). Çocukların aileleriyle uyumları, sosyal kabul edilebilirlikleri ve okula bağlılıkları ile okula uyumları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Basharpoor vd., 2022). Ebeveynlerle kurulan güvenli bağ, çocukların akran şiddeti görme ihtimalini azaltarak okul uyumlarını kolaylaştırabilmektedir (Garner, Dunsmore ve Bassett, 2020). Çocuklarıyla olan iletişimlerinin niteliğini anne baba tutumları etkilemektedir (Bornstein ve Zlotnik 2009). Ebeveyn tutumları çocukların okula uyum düzeylerini çeşitli açılardan yordayan etmenlerdendir. Otoriter ve koruyucu tutumlar okula uyum becerilerini olumsuz olarak etkilerken demokratik ve izin verici tutum ise okula uyum düzeylerini olumlu olarak etkilemektedir (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2018). Kararsız, aşırı hoşgörülü ve korumacı tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının uyum sağlamada zorluk yaşadıkları görülmektedir (Bağçeli Kahraman vd., 2018). Sturge-Apple, Davies ve Cummings (2010) tarafından 234 ebeveyn ve 6 yaş okul öncesi çocuktan oluşan üç yıllık boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Uyumsuz aile kalıplarının, çocukların erken okul yıllarında uyum sağlamalarını zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Okula geçiş sürecinde aile katılımının çocukların okula uyumlarını yordayıp yordamadığı bir araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada çocuğun cinsiyeti, yaşı, dili, engel durumu, ailesinin sosyoekonomik düzeyi gibi alt boyutlar ele alınmıştır. Nicel analiz sonuçları aile katılımlarının sosyal ve akademik uyumu yordamadığını ancak nitel sonuçlarda aile katılımı sayesinde ebeveynlerin çocuklarını desteklediği ve bu sayede sorunsuz bir okula uyum süreci gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarına evde temel becerileri kazandırmaları, çocuklarıyla okulu önceden ziyaret etmeleri ve birlikte okul alışverişine çıkmaları da okula erken uyum sağlamada önem taşımaktadır (Kang, Horn ve Palmer, 2017).

#### 2.4.4. Öğretmenin Rolü

Çocukların sosyal becerilerine bakıldığında, duygusal ve davranışsal açıdan uyum sağlamalarında öğretmenlerle olan ilişkileri de önem taşımaktadır (Blair ve Raver, 2015). Özellikle erken çocukluk dönemindeki öğretmen-çocuk ilişkileri okula uyumu ve sosyal iletişimi etkilemektedir. (Hamre ve Pianta, 2001). Öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanarak verimli bir sınıf ortamı oluşturup çocukların okula uyum sağlamasını destekleyebilirler (Başaran vd., 2014; Rogers, 2003).

Nitelikli öğretmenin varlığı, okula uyum sağlanmasını kolaylaştıran önemli bir faktördür (Zuzovsky, 2009). Öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği, çocuğun sosyal -duygusal uyumunu ve derslere katılımını etkilemektedir (Rimm-Kaufman vd., 2009). Öğretmen ve akranlarla sosyal iletişim kurmak, olumlu sınıf ortamları oluşturmak, ailelerin okul içi faaliyetlere katılması çocukları motive ederek okula hazırbulunuşluk düzeylerini ve uyum sağlamalarını desteklemektedir (O'Farrelly vd., 2018) Baker (2006), ilkokul dönemindeki 1310 çocuğun öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyuma olan katkısını incelemiştir. Araştırma sonucunda davranış veya öğrenme problemi yaşayan çocukların, problem yaşamayan akranlarına göre öğretmenleriyle ilişkilerinin daha zayıf olduğunu belirtmiştir.

Ebeveyn ve okul arasında yaşanan iletişimsizlik okula geçişte çocuk için önemli bir faktördür. Ailenin çocuğa karşı tutumu ile öğretmenin tutumu arasında farklılıklar olabilmektedir. Aile içindeki değerler, kurulan iletişim dili, çocuktan beklenen davranışlar da değişebilmektedir. İletişim konularında okul ve aile işbirliği içinde olmadığı zaman çocuğun gelişimi ve eğitimine olumsuz olarak yansımaktadır (Neuman, 2006). Bağçeli Kahraman ve arkadaşlarının (2018) okula uyum sürecine yönelik öğretmenlerle görüşme sağladıkları çalışmada ebeveyn tutumlarının ve yetiştirme şekillerinin çocuklarına yansıdığını, yeni bir ortama uyum sağlamada çocukları etkilediğini belirtmektedirler. Bu sebeple öğretmen, çocuğun yanında aileye de okula uyum konusunda destek olmalıdır (Brooker, 2008).

Ayrılık kaygısı nedeniyle okula uyum problemi yaşayan çocuklar genellikle öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurmaktadır (Bulut, 2019). Öğretmenle kurulan yakın ilişki, çocukların okulu sevmelerine ve özellikle kız çocukların okuldan kaçınma davranışlarını azaltmada yarar sağlamıştır. Aynı zamanda daha az bağımlı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurulduğunda çocukların işbirlikli katılımına ve erkek çocukların da okulu sevmelerine destek olabilmektedir. (Wu vd., 2015). Öğretmenlerine yüksek düzeyde bağımlı olan çocuklar ise uyum sorunuyla karşılaşmaktadırlar (Hamre ve Pianta, 2001). Bu nedenle öğretmenler,

çocukların özerkliklerini kazanabildikleri, okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine fırsat veren farklı yöntem ve teknikler kullanarak uyum sürecine destek olmalıdır.

#### **2.4.5. Gelişim Alanlarına Göre Beceriler**

##### **2.4.5.1. Dil Becerileri**

Okul öncesi eğitim çocukların dil gelişimlerini desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde Türkçe dil etkinlikleri sayesinde çocukların görsel-işitsel hafızaları, ifade edici ve alıcı dil becerileri, yönergeleri algılama düzeyleri gelişmektedir. Aynı zamanda bu dönemde verilen dil eğitimi, çocukların ilkokula uyumlarını da okul öncesi eğitimi almayan akranlarına göre kolaylaştırmaktadır. (Erkan ve Topçu-Bilir, 2015). Pragmatik dil gelişiminin öğretmen ve çocuk iletişimini olumlu yönde etkilediği (Feldman, 2019), bu iletişimin okula uyum sağlamayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Tiryaki ve Aksoy, 2023).

Çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve ebeveynlerin öğrenim durumu dil gelişimini etkileyebilmektedir. Anne babaların öğrenim durumu, çocuklarına olan davranış ve tutumlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler çocuklarının dil gelişimlerine destek olmak için zengin bir uyarıcı çevre yaratacaklardır. Bu sayede okul öncesi eğitime başlayan çocuğun kendini ifade etme becerileri geliştiği için yeni çevresine olan uyumu kolaylaşacaktır (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014).

Erkan ve Topçu-Bilir (2015), okul öncesi eğitimin 1. Sınıf öğrencilerinin dil gelişimine etkisini inceledikleri çalışmada, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri çocukların dil gelişimini pozitif yönde etkilerken kardeş sayısı ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Sim vd., (2019) tarafından iki yıllık boylamsal yapılan çalışmada, ebeveyni tarafından dört yaşında davranış sorunları olduğu söylenen çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre okula uyum sağlamada ve dil gelişiminde güçlük yaşadıkları ve altı yaşına geldiklerinde de akranlarına göre davranış sorunları ve uyumsuzluk yaşama olasılıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

##### **2.4.5.2. Bilişsel Becerilerin Gelişimi**

Beyin gelişiminin kritik olduğu bilinen erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitime başlamak bilişsel becerileri birçok açıdan etkileyebilmektedir. Erken çocukluk döneminde bilişsel işlevler, sonraki yaşamda motor gelişim, sosyal beceriler, akademik performans ve okula hazır olmada önemli bir faktördür. Okula başlayan çocuk erkenden sosyalleşir, kuralları öğrenir ve yeni bilgiler edinir (Brown ve Jernigan, 2012). Okul öncesi

deneyimi olan, sosyal, duygusal ve bilişsel düzeyleri gelişmiş çocuklar okula daha iyi uyum gösterebilmektedir (Reynolds, 1989; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Öğretmelerin ve eğitim programlarının niteliği, çocuğun okul ortamında edindiği deneyimler, bilişsel gelişim ve okul uyum ile ilişkilidir (McDermott vd., 2012).

#### **2.4.5.3. Motor Becerilerin Gelişimi**

Motor becerilerin desteklenmesi ve fiziksel gelişimin takip edilmesi, çocukların okula uyumlarını olumlu yönde etkilemesi açısından önem taşımaktadır (Gülay Ogelman, 2020). Fiziksel aktivitelerin erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Carson vd., 2016; Gapin vd., 2011). Okul öncesi eğitimde sıklıkla kesme, boyama gibi ince motor becerilerin kullanıldığı etkinlikler yapılmaktadır. Bu sebeple görsel-motor becerilerin koordinasyonu akademik uyumu yordamaktadır (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007).

Sosyal ve duygusal uyum, çocuğun kendisini duygusal açıdan güvende hissettiği, arkadaşları ve öğretmeniyle pozitif yönlü ilişki kurma yeteneğini ifade etmektedir. Sosyal ve duygusal anlamda okula uyum, motor işlevlerle de bağlantılı olabilmektedir. Okuldaki temel ihtiyaçlarını motor yetersizliğinden dolayı yerine getiremeyen çocuk kaba motor becerileri gerektiren sosyal etkinliklerde bulunmak istemeyebilir (Bar-Haim ve Bart, 2006). Bart, Hajami ve Bar-Haim (2007) 71 çocuktan oluşan 5 yaş grubuyla yaptıkları çalışmada çocukların motor becerileri ve okula geçişteki sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, zayıf motor becerileri olan çocukların okula geçiş ve uyum sağlama sürecinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

#### **2.4.5.4. Psikososyal Gelişim (Duygu düzenleme, Sosyal beceriler, Akran ilişkileri)**

Okula uyumun, davranış problemleri, zeka, sosyal ilişkiler ile bağlantılı olduğu görülmektedir (Aydoğdu, 2022; Bekirler ve Günay Bilaloğlu, 2022; Gülay, 2011; Gülay Ogelman ve Aytaç, 2020; Ladd vd., 1996, 1997; Lee, 2023; Ogelman vd., 2013). Davranış sorunları olduğu tespit edilen dört yaş çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarına göre okula uyum ve dil gelişim düzeylerinin zayıf olup gelişimsel güçlükler yaşadıkları; altı yaşına geldiklerinde de davranış sorunu yaşama ihtimallerinin arttığı görülmektedir (Sim vd., 2019)

Okul öncesi dönemde akran kabulü, okula uyumun önemli bir parçasıdır. Bu dönemdeki olumlu akran ilişkileri, olumlu benlik kavramının oluşumu ve okula uyum ile ilişkilidir (Vandell ve Hembree, 1994 ). Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlayan çocuğun benlik farkındalığının artmasıyla akran ilişkilerindeki iletişim becerileri de artmaktadır (Berk, 2013). Okul başlarındaki uyum süreci sene içerisindeki akran ilişkilerine de etki edebilmektedir (Gülay, 2011). Erken çocukluktan itibaren kurulan arkadaşlık ilişkileri

psikolojik uyumu desteklemektedir (Berk, 2013). Sınıf ortamında akranlarla olan ilişkiler psikolojik olarak hem gelişimlerini hem de uyumlarını olumlu anlamda etkilemektedir (Ladd vd., 1996). Akran ilişkileri olumsuz olan çocuklar sınıf ortamında kendilerini güvende hissetmeyebilmektedirler (Gülay Ogelman ve Aytaç, 2020). Empati kuramama, saldırganlık, olumsuz sosyal davranışlar (Kagan vd., 1995), okuldan kaçınma, okulu sevmeme, yalnızlık duyguları akran çatışmalarının sonucu olarak görülmektedir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996).

Akran ilişkileri çocukların oynadığı oyunları da etkilemektedir. Akranlarıyla iletişimleri iyi olan çocuklar daha çok grup oyunlarında bulunurken, akran reddine maruz kalan çocuklar tek başına veya paralel oyun oynarlar (Walker, 2009). Akranlarıyla az iletişimi olan çocuklar yalnız başına daha çok yapıcı oyunlar kurar. Öğretmenler de yapboz, kitap ve yapı oyuncaklarını sunarak çocukları bu tür oyunlara yönlendirirler. Yapı oyunlarını akranlarıyla da oynayan çocuklar çoğunlukla toplumsal beceri kazanmış uyumlu çocuklardır (Coplan vd., 2004). Oyun, akran gruplarıyla kurdukları iletişim sayesinde çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Çocuklar sosyalleşmeyi, dürtülerini kontrol etmeyi, arkadaşlık ilişkilerini okulda oyun yoluyla öğrenirler (Gülay Ogelman ve Güngör, 2020).

Sosyal beceriler, okul öncesi dönemde çocukların geliştirmeleri gereken (Blair, 2004), olumlu akran ilişkileriyle bağlantılı temel davranışları içermektedir (Magg, 2006). Erken çocukluk dönemindeki sosyal beceriler sosyal uyumla ilişki göstermektedir. Sosyal problem çözme becerisi aynı zamanda çocukların ilkokuldaki akran ilişkilerini de olumlu yönde yordamaktadır (Nakamichi, Nakamichi ve Nakazawa, 2019). Sınıf içi etkinliklerde paylaşımlarda bulunup bir gruba ait olma hissi yaşayan çocuklar akranlarıyla olan olumlu ilişkileri sayesinde okula daha iyi uyum sağlarlar. (Aydoğdu, 2022; Kahraman 2018). Domitrovich ve arkadaşları (2017) araştırma bulgularında akranları tarafından reddedilen, sosyal uyum yaşayan ilkokul öğrencilerinin çoğunun öğretmenleri tarafından fark edilemeyebileceğini, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal yeteneklerini ve okula uyumlarını destekleyici çeşitli müdahalelerde bulunmalarının gerekliliğini belirtmektedir.

Sosyal-duygusal yeterlilikler, okul öncesi dönemde birbirleriyle etkileşime girmektedir. Örneğin, oyunlar aracılığıyla çocuklar bir araya gelir, birbirleriyle etkileşimde bulunur ve duygusal deneyimlerini paylaşırlar. Bu etkileşimler, çocukların empati, paylaşma ve işbirliği gibi önemli sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olur. Bu bileşenler olumlu akran ilişkilerinin oluşumunu ve akademik başarıyı da etkilemektedir. Aynı zamanda bu yeterlilikler okul öncesi çocukların ilkokuldaki okula uyum düzeylerini yordamaktadır (Nakamichi vd., 2019).

Erken çocukluk dönemindeki saldırgan davranışlar, sonraki süreçlerde uyum problemini yordamaktadır. Akran reddine, akran zorbalığına maruz kalmak beraberinde çocukta yalnızlık duygusu oluşturabilmekte ve içsel problemler yaşayabilmektedir (Baptista, 2016; Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Akran reddi yaşayan çocuklar zamanla kendilerini yalnız hissetmekte, sınıf içi katılımı azalma, akademik başarıda düşme ve okuldan kaçınma davranışları görülmektedir (Bush ve Ladd, 2001). Akranları tarafından kabul görmemek çocuklarda şiddet uygulama veya şiddet görme gibi dezavantajlı durumları ortaya çıkarabilmektedir. Bu durumun devam etmesi sonucunda da çocuk okula gelmek istemeyebilir. Arkadaşlarıyla vakit geçirip etkinliklere katılmadığı için de uyum sağlamakta zorlanan çocuklar zamanla okuldan uzaklaşabilmektedirler (Gülay Ogelman ve Güngör, 2020). Saldırganlık davranışı gösteren çocuklar sosyal ve psikolojik açıdan okula uyum sağlayamamaktadır. Akran reddine maruz kalmakta, öğretmenleriyle ilişkilerinde problem yaşamaktadırlar. (Domitrovich vd., 2017; Ladd ve Burgess, 2001; 1999). Akran şiddetine maruz kalan, akranlarıyla problemlili bir iletişime sahip çocuklar okula uyum sağlarken zorluklar yaşamaktadırlar (Gülay Ogelman vd., 2022; Garner, Dunsmore ve Bassett, 2020).

Duygusal davranışsal bozuklukları olan veya risk altında olan çocuklar sosyal olarak zorluk yaşamaktadırlar. Sosyal- bilişsel davranış sorunları yaşadıklarından dolayı kendi kendilerini yönetme ve davranışlarını kontrol etme becerileri zayıftır. Bu davranışlara karşı okulda öğretmenlerin ve akranların olumlu sosyal davranış sergilemeleri gerekmektedir. Böylece çocukların sosyal anlamda okula uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedirler. Olumlu olmayan bir tavır sergilediklerinde ise çocukların sosyal anlamda uyumsuzluk düzeyleri artabilmektedir (Bierman ve Sanders, 2021). Çocukların duygu ve davranışlarını kontrol edememeleri, sorunlarını vurarak ya da iterek çözmek istemeleri başka bir yöntem bilmemelerinden kaynaklanan saldırgan davranışlardandır. Bu tür davranışların sıklığına göre destek bir eğitim almaları gerekebilmektedir (Bailey, 2006).

Eğitimde öz düzenleme becerileri de okula uyumu kolaylaştırabilmektedir (Diamond, 2002). Öz düzenleme becerisi çocuğun okula uyumunu yordayan bir diğer etmendir (Aydoğdu, 2022; Blair ve Diamond, 2008; Makila, Marecia ve Wasanga, 2017; Şepitci Sarıbaş ve Akduman, 2019). Okul ortamında farklı durumlarla karşılaştığında kendi davranışlarını düzenleyerek kontrol edebilen, çevresiyle olumlu iletişim kurabilen çocuklar okula daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Aydoğdu, 2022). Okulu seven çocukların sınıf içi etkinliklere katılımı daha yüksek ve okuldan kaçınma ihtimalleri daha düşüktür (Ladd ve Burgess, 2001). Gülay Ogelman ve Aytaç (2020) araştırmalarında çocukların saldırganlık seviyeleri ile işbirlikli katılım, okulu sevme ve kendi kendini yönetme davranışları arasında negatif yönlü

bir ilişki görülmektedir. Duygu ve davranışlarını kontrol edemedikleri için yüksek düzeyde saldırganlık, karşı gelme gibi dışsallaştırma sorunları sergilemeye eğilimli olan çocuklar, okula uyum zorluğu yaşayabilmektedir (Atan, 2020; Doumen, 2009; Ladd, 1996). Bu tür yıkıcı/istenmeyen davranışların yaşanmaması için önleyici müdahalelerde bulunulması gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocukların da okula uyumlarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yıldırım (2022) özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecini öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında sınıftan ve etkinliklerden kaçma, ağlama, saldırgan ve içe kapanık davranışlarda bulunma ve iletişim kurmak istememe gibi sorunların olduğunu belirtmiştir. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018), araştırmalarında özel gereksinimli çocukların özel gereksinimli olmayan çocuklara göre Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Tiryaki (2022) okul öncesi eğitimi alan 52 kaynaştırma öğrencisi ve aynı sınıfta bulunan normal gelişim gösteren 52 çocuğun okula uyum ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada pragmatik dil becerileri ile okula uyumun tüm çocuklar için pozitif yönlü bir ilişki içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin pragmatik dil ve okula uyum becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar için sosyoekonomik durumun okula uyum üzerinde etkisine bakıldığında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## 2.5. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlevler ve Okula Uyum

Yürütücü işlev, çocukların odaklanmayı sürdürmelerine, yeni perspektiflerden bakabilmelerine, dürtülerini kontrol etmelerine, değişen taleplere veya koşullara esnek bir şekilde uyum sağlamalarına ve hazzı ertelemelerine yardımcı olur (Blair ve Ursache, 2011). Yürütücü işlev becerileri kısa ve uzun dönemde olumlu sosyal ve bilişsel becerileri ile akademik başarıyı sağlar (Baggetta ve Alexander; 2016, Blair, 2016; Zelazo vd., 2016). Bu becerilerin okul öncesi dönemde yetersiz olması öğrenme ve davranışsal uyum problemleriyle sonuçlanabilmektedir (Zelazo vd., 2016).

Yürütücü işlev becerileri; öz düzenleme becerilerinin kontrolü, davranış ve düşünme becerilerinin takibini uyum içinde oluşturan bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Carlson, 2005; Meuwissen ve Carlson, 2015). Öz düzenleme, öğrenme ve başarının temelini oluşturan önce durup düşünme ve daha sonra harekete geçmeyi gerektiren becerileri kapsar. Bu beceriler yürütücü işlevlerin üç bileşenini oluşturur. Çocuklar, bu becerileri öğretmenlerini dikkatle dinlerken, kuralları hatırlarken, talimatları takip ederken, akranlarıyla etkileşimde bulunurken

ve öğrenme aktivitelerine devam ederken kullanırlar. Bu beceriler, çocukların kısa ve uzun vadeli akademik başarısına katkıda bulunan unsurlardır (Blair ve Raver, 2015; McClelland vd., 2014). Duygusal özdüzenleme ise çocukların okula bağlılığını teşvik eden öğretmenler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayarak okulu sevmeyi ve akademik başarıyı etkiler (Hamre ve Pianta, 2001).

Ladd ve Troop-Gordon (2003), çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemlerin psikolojik uyumlarına etkisi beş yıl boyunca boylamsal olarak araştırılmıştır. Araştırma 5 yaş grubu 399 çocuktan oluşmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaçları, saldırgan ve kaygılı davranışları sonraki yıllardaki uyumunu etkilemektedir. Sınıf iklimi sene boyunca tutarlılık gösterdiğinde çocuklar kurallara uygun davranışlara uyum göstermektedirler. Sosyal ve akademik zorluklarla karşılaştıklarında kendilerini ifade etmek için dil becerilerini geliştirirler. Öğretmenler de kendi duygularını, dikkatlerini ve bilişsel becerilerini düzenleyip çocuklarla daha olumlu bir iletişimde bulunarak pozitif bir sınıf iklimi oluşturur. Böylelikle sene boyunca yürütücü işlev becerilerini kullanarak uygun olmayan davranışlarını engellemeyi, sorumluluklarını ve sırayla hareket etmeyi öğrenirler. Bu olumlu beceriler akran çatışmalarını da azaltarak okula uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Ursache, Blair ve Raver, 2012).

Okula uyum sosyal yeterlilik de dahil olmak üzere, kararlılık, özgüven, problem çözme becerileri, davranış kontrolü gibi birçok beceriyi geliştirmektedir (Margetts, 2002). Sosyal yeterlilik, çocukların akran reddinden kaçındıkları ve öğretmenlerinden onay gördükleri, davranışları gözlemleyerek bulundukları ortama göre uygun bir şekilde sergiledikleri becerilerdir (Domitrovich vd., 2017). Öğrenilenleri planlama, aralarında bağlantı kurma, duygu ve davranışları düzenleme becerileri yürütücü işlevleri kapsamaktadır (Eisenber, Valiente ve Eggum, 2010). Bu tür beceriler, çocukların okula hazır oluş ve uyum sağlama konusunda yardımcı olmaktadır (Güler Yıldız vd., 2014).

Yürütücü işlev becerileri, çocukların okulda sıkıntı veren durumları yönetme konusunda sınıf kurallarına ve rutinlerine daha iyi uyum sağlamasını destekler. Bu stratejiler, dikkatlerini yeniden yönlendirmelerine, duygularını ve stres seviyelerini düzenlemelerine yardımcı olur. Bu alışkanlık haline gelen özdenetim, yürütücü işlev becerilerinin devreye girmesine ve kullanılmasına olanak sağlar. Böylelikle dikkat, duygu ve stres yönetimi kolaylaşır (Ursache, Blair ve Raver, 2012). Dışsallaştırma davranışları dürtüleri kontrol etmede zorluk, saldırganlık gibi davranışları içermektedir. Erken çocukluk döneminde sergilenen bu tür davranışlar, çocukların sosyal ilişkilerde, okula uyum ve akademik becerilerde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Akçınar ve Baydar, 2018). Çocukların

dışsallaştırma davranışları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiye yürütücü işlev becerileri de etki etmektedir. Bu sebeple ev ortamında aileler, çocuklarının bu becerilerini akademik ve sosyal-duygusal yönden destekleyerek okula daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedirler (Korucu, Litkowski ve Schmitt, 2020).

Yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkisi olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (McClelland vd., 2007; Raver vd., 2011). Yaşamın ilk yıllarındaki çalışma belleğinin, okul öncesinde sınıfa aktif katılım, erken okuryazarlık ve matematik başarısı ile ilişkisi saptanmıştır (Fitzpatrick ve Pagani, 2012). Kısaoğlu ve Çetin (2023) de çalışmalarında 5-6 yaş çocukların dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrol becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla daha fazla etkileşimde bulunmalarının, matematik ve okur-yazarlık alanlarındaki yetenekleri artırdığını göstermektedir. Bu yetenekler arasında alıcı ve ifade edici kelime dağarcığı ile erken okuryazarlık becerileri bulunmaktadır. Daha düşük düzeyde etkileşim kurmalarında ise daha az empati, önleyici kontrol, problem çözme becerisi ve daha fazla yıkıcı/istenmeyen davranışlar görülmektedir (Hatfield, Burchinal, Pianta ve Sideris, 2016). Önleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerindeki eksiklik, yıkıcı/istenmeyen davranışlar ile ilgilidir (Avila ve Parcet, 2001). Yürütücü işlevler, önleyici kontrol ve öz düzenleme davranışları çocuklarda saldırgan davranışların azalmasını desteklemektedir (Sasser vd., 2015).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Alanyazındaki ilgili araştırmalar araştırıldığı tarihe göre yurt içide ve yurt dışında olmak üzere sıralanmıştır.

### **2.6.1. Yürütücü İşlevler ile İlgili Araştırmalar**

İvrendi (2020) okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile yürütücü işlev becerilerindeki performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 5-6 yaş grubunda olan 69 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularında okul öncesi dönem çocukların matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt boyutları ile hazır bulunuşluk düzeylerinin yürütücü işlev performanslarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Hamamcı (2020) yürüttüğü çalışmada 36-71 ay aralığındaki 200 çocuğun performansına dayalı yürütücü işlevlerini ölçmek amacıyla Yürütücü İşlevler Bataryası, çocuğun yürütücü işlevlerini öğretmen ve ebeveynlerinin değerlendirmeleri amacı ile ÇDYİE

ve Çocuk Davranış Listesi–Kısa Form’unu kullanmıştır. Çocukların yürütücü işlevler performansının; cinsiyet değişkenine, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi değişkenine ve okul öncesi eğitim alma süresi durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Kılıçay (2020), araştırmasında farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 54-72 ay arasındaki 598 çocuğun öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri ile çocukların yürütücü işlevleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Yürütücü işlev becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaştığı aynı zamanda öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki çatışma ve yakınlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Tuncer (2021), 48-72 aylık çocuğa sahip 349 ebeveynin çocuklarının çocukluk dönemi yürütücü işlev becerilerini cinsiyet, yaş, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri açısından yordama gücünü incelemiştir. Önleyici kontrol ve çalışma belleğinde kardeş sayısı, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yürütücü işlev becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz, (2022) 36-72 aylık 250 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada “ÇDYİE Türkçe Formu”, “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Form”larını uygulamıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlevler ile sosyal beceriler arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Dilber (2023) Anne Çocuk Etkileşim Programının 48-60 aylık çocukların yürütücü işlev becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 23’ü kontrol, 23’ü deney grubu olmak üzere 46 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Veri toplamak için Okul Öncesi Yürütücü İşlev Bataryası, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Ebeveyn Çocuk Etkileşim Gözlem Formu ve Ev Gözlem Ölçeği kullanılmıştır. 12 hafta boyunca deney grubuna Anne Çocuk Etkileşim Programı uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Uygulanan programın çocukların yürütücü işlevlerini özellikle çalışma belleği becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Programın içeriğinde yer alan oyunlar ve etkinlikler, çocukların hafıza, konsantrasyon ve dikkat gerektiren becerilerini güçlendirmeye yöneliktir.

McClelland vd. (2014), çalışmalarında, davranışsal öz-düzenlemenin bir ölçüsünün psikometrik özelliklerini, yürütücü işlev ölçüleriyle ilişkileri de dahil olmak üzere yapı geçerliliğini ve anaokulu arasındaki akademik başarı artışına ilişkin öngörü geçerliliğini değerlendirerek incelemiştir. Sonbahar ve ilkbahar aylarında anaokuluna kayıtlı 208 çocuğun bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrol ve erken okuryazarlık,

matematik ölçümlerini değerlendirmiştir. Bilişsel esneklik görevinin matematik ve kelime dağarcığındaki büyümeyi önemli ölçüde yordadığını bulmuşlardır.

Sasser vd. (2015), Head Start'a kayıtlı 4 yaşındaki 164 çocuğu üçüncü sınıfa kadar inceledikleri boylamsal bir çalışma gerçekleştirdi. Çalışmada okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerileri ile ilkokula uyum arasındaki ilişkiye sınıf içi öğrenme davranışlarının aracılık ettiği gelişim yolları incelenmiştir. Yürütücü işlev becerilerinin, çocukların düşünme ve problem çözme becerilerinin esnekliğini artırarak ve sosyal yeterliliği geliştirerek okula hazır oluşunu desteklediği; erken okuryazarlık ve matematik becerisi edinimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin zamanla azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baptista vd. (2016), tarafından yürütücü işlevlerin ve sosyal-davranışsal uyumun okula hazırbulunuşlukla ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha iyi yürütme işlevi ve sosyal-davranış uyumu sergileyen çocukların, akademik olarak okula hazır olma düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yürütücü işlevler ile çocukların sözel becerileri ve sosyal-davranışsal uyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Yürütücü işlevi daha zayıf olan okul öncesi çocukların, konsantrasyon eksikliği, dürtüsellik ve fiziksel saldırganlık gibi davranış sorunlarının yanı sıra sınıfta duygularını düzenlemede güçlükler sergilemeye daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle çocukların akranları tarafından baskılanıp akran reddine maruz kalabilecekleri ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yürütücü işlevlerini teşvik etmek amacıyla ebeveynlerin yeterliliklerini geliştirmeye yönelik müdahale programları yapılması önerilmiştir.

Mann vd. (2016), yürütücü işlevlerin sıcak ve soğuk yönlerinin okula hazır olmanın akademik ve sosyal-duygusal göstergelerini ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Üç ve beş yaş aralığında bulunan yüz dört çocuğun, yürütücü işlev, sosyal-duygusal hazırlık, akademik hazırlık ve kelime dağarcığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. İşleyen bellek ve engelleyici kontrol akademik hazırlığı yordarken, hazın ertelenmesinin sosyal-duygusal hazırlığı yordadığı tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal hazırlığın, akademik hazırlığı öngördüğü belirlenmiştir. Araştırmada, yürütücü işlevin sıcak ve soğuk yönlerinin sosyal-duygusal ve akademik okula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Graziano vd. (2016), çalışmada dışsallaştırma davranış sorunları olan bir klinik okul öncesi çocuk örnekleminde yürütücü işlevler ve çocukların okula hazırbulunuşlukları ile öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemiştir. Araştırmayı risk altında veya dışsallaştırma davranış sorunu olan 139 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin, daha zayıf

öğrenci-öğretmen ilişkileri yaşayan çocuklarda dışsallaştırma davranış sorunları olan okul öncesi çocuklar için okula hazırbulunuşluğun önemli bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir.

Nakamichi vd. (2019), okul öncesi dönemde sıcak ve soğuk yürütücü işlevlerin, zihin kuramı ve sosyal problem çözmenin birinci sınıftaki akran kabulünü ve akademik uyumu yordayıp yordamadığını boylamsal yöntemle araştırmışlardır. 48 okul öncesi dönemdeki çocukla yapılan çalışmada, yürütücü işlev becerilerinin ilerideki akademik başarı üzerinde doğrudan ve akran ilişkileriyle de dolaylı yünden etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca zihin kuramı ve öz düzenlemeye dayalı sosyal problem çözme yeteneği, okul öncesi dönem ve ilkokuldaki akran ilişkilerini doğrudan yordamaktadır. Bu sonuçlar, sosyal-duygusal yeterlik bileşenlerinin okul öncesi dönemde birbirleriyle etkileşime girdiğini ve sonuç olarak bu bileşenlerin okula kayıt sonrasında olumlu akran ilişkilerinin oluşumunu ve akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir.

#### **2.6.2. Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar**

Ogelman ve Sarıkaya (2013), 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin kullanıldığı araştırmayı 78 çocuk ve 7 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler iki yıllık boylamsal bir çalışma ile toplanmıştır. Okula uyum düzeyine bağlı çeşitli değişkenlerin incelendiği çalışmada 5 yaşta okuldan kaçınma düzeyinin; 6 yaşta ise okulu sevmeye, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. 5-6 yaş grubunun okula uyum düzeyi yıl içerisinde artış göstermektedir.

Kaya ve Akgün (2016), 48-72 aylık 200 çocuktan oluşan araştırmada ‘‘Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği’’, ‘‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’’ ve ‘‘Cassidy Kukla Görüşme Formu’’ kullanılmıştır. Çalışmada, kız çocukların ve 60-72 aylık çocukların okula uyum puanlarının daha yüksek olduğu; okula devam etme süresinde ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Mizaç ve özsaygı değişkenlerinin birlikte okula uyumu düşük düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Akış ve Alakoç Pırpır (2018), 5-6 yaş grubu 900 çocuk ve anneleri, 250 okul öncesi öğretmeni ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada annelerin tutumları, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmenlerin sınıf yönetme becerileri ve okul öncesi çocukların demografik özelliklerinin okula uyum düzeylerini yordayıcı etkisi araştırılmıştır. ‘‘Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi’’, ‘‘Çocuk Yetiştirme Anketi’’, ‘‘Okul Öncesi Öğretmenler İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği’’ ve ‘‘Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

çocuğun yaşı ve doğum sırası değişkenlerinin konsantrasyon problemi alt boyutunu; doğum sırası ve cinsiyeti, baba yaş değişkeninin yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunu; doğum sırası değişkenlerinin konsantrasyon alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Bağçeli Kahraman (2018), araştırmasında 39 öğretmen ve 142 okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerine iki adet anket sunularak okula uyumla ilgili görüşleri alınmıştır. Okula uyum sürecinde öğretmenlerin genelde oyun etkinliklerini kullandıklarını; bu süreçte ailedeki ilk çocukların, 3 yaş grubunun, erkek çocukların ve sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların daha çok zorlandığı belirtilmiştir. Annelerin görüşlerine bakıldığında ise çocuklarını ilk hafta beklediklerini ve eşleriyle birlikte okula bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Özen Altınkaynak ve Akman (2018), tarafından ebeveyn tutumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcılık etkisi araştırılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde bulunan 150 çocuğa “Okula Uyum Algısı Belirleme Anketi”, ebeveynlerine ise Ebeveyn Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Anne babaların baskıcı-otoriter ve koruyucu tutumları ile çocukların okula uyum becerileri arasında negatif yönlü; izin verici ve demokratik tutum ile okula uyum becerileri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Topçu ve Nazlı (2018), 24 veliyle gerçekleşen 8 oturumlu Veli Oryantasyon Programının okul öncesi çocukların okula uyuma etkisini incelemişlerdir. Çalışmada ayrıca 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın okul öncesi dönem çocukların okuldan kaçınma düzeyini etkilemediğini fakat okulu sevmeye, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme gibi okula uyum düzeylerine olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Şepitci (2018) erken çocukluk eğitime devam eden çocukların okula uyum ve öz düzenleme becerileri ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” okul öncesine devam eden 5-6 yaş 350 çocuk için kullanılmıştır. Okula uyum becerilerinin çocuğun cinsiyeti, yaşı, okuduğu okulun türü, sürekli kullandığı bir cihaza sahip olması, anne-babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, anne-baba mesleği ve aile tipine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Öz düzenleme ve okula uyum becerileri arasında pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula uyum becerilerinin doğum sırası, erken çocukluk eğitimi alma süresi, hastalık durumu, sürekli ilaç kullanımı, kardeş sayısı, gelişimsel problem ve aile durumu değişkenleri incelendiğinde ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

Bulut (2019), okul öncesi eğitime başlayan çocukların yaşadıkları uyum süreci anne ve babalardan 36-48 ay çocuklu 40 ebeveyninden oluşan araştırmasında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda ebeveynler çocuklarının okula uyum sürecinde en çok ayrılık kaygısı yaşadığından ve okula gitmemek istememelerinden bahsetmektedir.

Gülay Ogelman ve Aytaç (2020), 5 yaştan oluşan 121 çocuk ile yaptıkları çalışmada, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada akran ilişkilerinin okula uyum, olumlu sosyal davranış, saldırganlık, sosyal etki ve sosyal tercih gibi değişkenlerden en az birini yordadığı belirtilmektedir.

Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021), 5 yaştan oluşan 248 çocuk ile aileleri ve öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmalarında Ebeveyn Tutumları Ölçeği ve Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanmışlardır. Kardeşi okula giden çocukların okula uyumları ile arasında anlamlı farklılık bulunmazken annelerin demokratik ebeveyn tutumları ile çocukların okula uyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenine bakıldığında kızların erkeklere göre okula uyum puanlarının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2021), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeyleri ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 231 ve 263 çocuktan oluşan iki çalışma grubu katılmıştır. Ölçek olarak, “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi- Kontrol Listesi Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Okula uyum alt boyutu yıkıcı/istenmeyen davranışların, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde; okula uyum alt boyutu olumlu sosyal öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile ise pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Türker ve Tunç (2021), araştırmalarında ilkokul birinci sınıf çocukların okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerinin yordayıcı etkisini incelemiştir. Çalışmayı okula uyum güçlüğü olduğu gözlenen 179 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ailenin öğretmenle iş birliği sağlamanın ve cinsiyetin okula uyum düzeyi için anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğdu (2022), okul öncesi eğitim alan 50 mülteci ve 70 mülteci olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyum düzeylerine bakılmıştır. Araştırmada “Öz Düzenleme Becerileri

Ölçeği”, “Ladd ve Profile Ölçeği”, “Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu” kullanılmıştır. Mülteci olan çocukların akran ilişkilerinin ve okula uyum düzeylerinin mülteci olmayan çocuklara göre daha düşük seviye olduğu görülmüştür. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin okula uyum ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülay Ogelman vd. (2022), 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği, Akran Saldırganlığına Maruz Kalma Ölçeği kullanılmış ve 173 çocuktan oluşan 5 yaş grubu ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda akran şiddetine maruz kalan çocukların öz düzenleme davranışları ve okula uyumları negatif yönlü, öz düzenleme davranışları ile okula uyum arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Karaman (2022), 60-72 aylık okula devamsızlık yapan 53 okul öncesi çocuğun okula uyumlarını sağlamak için yarı deneysel bir çalışma yapılmış. Araştırma sonucunda akran kabulünün, sosyal becerilerin ve ebeveyn-okul-öğretmenin aktif katılımının okula uyum üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okula uyumun cinsiyet ile ilişkisine bakıldığında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Özaslan, Baba- Öztürk (2022), çocukları ilkokula başlayan 20 ebeveynin okula uyum ve hazırbulunuşluk süreciyle ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Ebeveynler tarafından çoğunlukla çocuklarda okula gitme ve okulda tualete girmede isteksizlik, sürekli annelerini yanlarında istemeleri gibi olumsuz davranışlar olduğu vurgulanmıştır. İletişim, paylaşma ve kendini ifade etmenin ise uyum sürecinde çocuklarda en çok gözlenen olumlu davranışlar olduğu belirtilmiştir.

Yalçinkaya (2022), çalışmasında 60-71 aylık Suriyeli çocukların çeşitli değişkenler açısından okula uyum düzeyleri araştırılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 236 Suriyeli göçmen çocuk için “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” doldurulmuştur. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ekonomik durumu ve Türkçe konuşma seviyeleri; çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ile okula uyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Suriyeli ailelerin yaşları, eğitim seviyeleri, sahip oldukları çocuk sayısı ve doğum yerleri ile çocukların okula uyum düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kıt (2023) araştırmasında 5-6 yaş grubu 234 çocuğun okula uyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. 5-6 yaş çocukların okula uyum

düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelediğinde kızların erkeklere göre uyumlarının daha yüksek olduğu, yaş ve kardeş sayısı değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmediği, anne eğitim düzeyinin okula uyum sürecini etkilemediği görülürken baba eğitim düzeyinin uyum sürecini etkilediği görülmektedir.

Pears vd. (2010), kötü muamele görmüş evlatlık ve kötü muamele görmemiş biyolojik ailesiyle yaşayan 3-6 yaş grubunu iki yıllık boylamsal bir çalışmayla karşılaştırmışlardır. Çalışmanın amacı kötü muamele görmüş koruyucu ailede yaşayan çocukların okula uyum düzeylerindeki eksikliğin anaokulundan birinci sınıfa kadar gözlemlenebilirliğini araştırmaktır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde çocukların engelleyici kontrol seviyeleri ile akademik ve sosyal-duygusal yeterlilikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kötü muameleye maruz kalan çocukların akranlarına göre akademik ve sosyal-duygusal yeterlilikleri daha düşük seviyede bulunmuştur. Çalışma sonucunda okula uyumu teşvik etmek için ailelerin okula katılım oranlarının artırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Herndon vd. (2013) okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme ve olumsuz duygu ifadelerinin, okula uyumlarına nasıl katkı sağladığını araştırmışlardır. Cinsiyet değişkenleri karşılaştırıldığında akademik ve sosyal açıdan kızların erkeklere göre daha kolay uyum sağladıkları, erkek çocukların olumsuz duygu durum davranışlarının öğretmenlerinin okula uyumla ilişkili görüşlerindeki değişkenliğe katkıda bulunduğu, erkeklerin daha çok olumsuz duygu ve tepki sergilediklerinden dolayı okula uyum puanlarının kızlara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Dilin de çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını belirleyen bir etmen olduğu vurgulanmaktadır.

Chi, Kim, Kim (2019) çalışmalarında, akran ilişkilerinin, zihin kuramının, yürütücü işlev ve bilişsel becerilerin küçük çocukların okula uyumu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Katılımcılar, Kore'de anaokuluna devam eden 183 çocuktan oluşmaktadır. Veriler, Okul Öncesi Uyum Anketi, Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, zihin teorisi görevi, sıcak yürütücü işlev görevi ve Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryasının Kore versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, küçük çocukların okula uyumunu etkileyen ilgili değişkenleri belirlemeye yönelik çıkarımlarda bulunmaktadır. Araştırma sonucunda akran ilişkileri, zihin kuramı, yürütücü işlev becerileri ve bilişsel becerilerin okula uyum ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Olowonirejuaro (2021), tez çalışmasının evrenini Nijerya'nın Kwara Eyaleti, Ilorin Güney Yerel Yönetim Bölgesi'ndeki 299 okul öncesi çocuk ve 34 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Okul Öncesi Öğretmen Mizaç Kontrol Listesi Anketi (PTTC) ve Çocukların Okul Uyumunun Öğretmen Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlerinin okul öncesi çocukların okula uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılı, mizaçları, cinsiyetleri ile okul öncesi çocukların okula uyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulgularına göre okula uyumu etkileyen en önemli faktörlerin öğretmenin eğitim durumu ve uzmanlık alanı olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde yürütücü işlevleri ve okula uyumu birlikte inceleyen başka araştırmalara rastlanmamıştır ancak ilkokul düzeyinde çalışan araştırmalar (Carrera vd., 2019; McDermott, 2012; Jacobson vd., 2011; Turan, 2023) bulunmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, araçları ve analizi ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

48-72 aylık okul öncesi eğitime başlayan çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin birlikte var olup olmadığını inceleyen bir yaklaşımdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve varsa bu değişimin nasıl olduğu incelenir (Karasar, 2011). Çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 ay grubundaki 312 çocuktan oluşmaktadır. Bu evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemiyle seçilmiş çocuklar örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 312 çocuğun kişisel bilgilerine ait yüzde ve frekans değerleri Tablo 1de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Alt Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri*

| Demografik Bilgi | Grup            | N   | %    |
|------------------|-----------------|-----|------|
| Yaş              | 48-60 Ay(4yaş)  | 113 | 36.2 |
|                  | 61-72 Ay(5 Yaş) | 199 | 63.8 |
| Cinsiyet         | Kız             | 145 | 46.5 |
|                  | Erkek           | 167 | 53.5 |
| Devam Süresi     | 0-1 Yıl         | 138 | 44.2 |
|                  | 1-2 Yıl         | 135 | 43.3 |
|                  | 3 yıl ve üstü   | 39  | 12.5 |

|                    |                   |     |      |
|--------------------|-------------------|-----|------|
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul/ Ortaokul | 58  | 18.6 |
|                    | Lise              | 68  | 21.8 |
|                    | Lisans            | 186 | 59.6 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul/ Ortaokul | 48  | 15.4 |
|                    | Lise              | 69  | 22.1 |
|                    | Lisans            | 195 | 62.5 |
| Kardeş Sayısı      | Kardeş Yok        | 85  | 27.2 |
|                    | 1 Kardeş          | 139 | 44.6 |
|                    | 2 Kardeş ve Üstü  | 88  | 28.2 |

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların demografik verileri ve demografik verilerine göre sayı ve yüzdeleri Tablo-1’de verilmiştir.

Yaş değişkenine ait bilgiler incelendiğinde araştırma grubunun %36.2’sinin 48-60 ay (n=113), %63.8’inin 61-72 aya (n=199) sahip oldukları görülmektedir. Çocukların %46.5’inin kız (n=145), %53.5’inin ise erkek (n=167) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri incelendiğinde % 44.2’sinin ilk defa okul öncesi eğitim aldığı (n=138), %43.3’ünün 1-2 yıl (n=135), % 12.5’inin 3 yıl okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Annelerin %18.6’sının ilkokul/ortaokul, % 21.8’inin lise, % 59.6’sının lisans düzeyinde öğrenim durumunun olduğu; babaların % 48’inin ilkokul/ortaokul, % 22.4’ünün lise, % 54’ünün lisans düzeyinde öğrenim durumunda olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların kardeş sayılarına bakıldığında %27.2’sinin kardeşinin olmadığı; %44.6’sının 1, %2.2’sinin 2 ve üzeri kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Çalışmanın yapıldığı okullardaki ebeveynlere ve öğretmenlere Ebeveyn Onam Formu ile Gönüllü Katılım Formu ulaştırılmıştır. Verilerin toplanılmasında öncelikle öğretmen gözlemlerine dayalı olarak “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” çalışmaya dahil edilen 48-72 ay grubundaki çocuklara uygulanmıştır. En az iki ay boyunca okula devam eden çocukların okula uyum düzeylerini ölçmek için öğretmenler tarafından “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi- Kontrol Listesi” doldurulmuştur. Ayrıca öğretmenlere çocukların dosyalarından yararlanarak doldurmaları için “Kişisel Bilgi Formu” verilmiştir.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çalışma grubundaki çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı değişkenlerini belirlemek için kullanılmıştır. Form, öğretmenler tarafından çocukların dosyalarından yararlanılarak doldurulmuştur.

### 3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (Childhood Executive Functioning Inventory), Thorell ve Nyberg (2008) tarafından 4-12 yaş çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. ÇDYİE 48-72 aylık çocuk grubu için Türkçeye uyarlanmış, geçerlik güvenirlik çalışması öğretmen formu Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar tarafından yapılmıştır (Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020). Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Çalışan bellek alt ölçeği 13, ketleyici kontrol alt ölçeği ise 11 madde içermektedir. Ölçeğin doldurulması için 5-10 dakika yeterlidir. 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). Ölçek sonucunda yüksek puan alan çocuğun yürütücü işlev becerilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ÇDYİE'de hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri işleyen bellek alt boyutu için .95, ketleyici kontrol alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur. Ölçek tüm örneklem grubu için doğrulayıcı faktör analizi modeliyle test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre çalışan bellek alt boyutu için faktör değeri .95; ketleyici kontrol alt boyutunun .91 olarak hesaplanmıştır (Arslan-Çiftçi, 2020). Uyum endekslerine göre, bu modelin veriler ile iyi bir uyum sağladığı tespit edilmiştir. Ölçek maddeleri ölçeğin orijinali temel alınarak daha kullanışlı olması açısından ters kodlanmamış, envanterden yüksek puan alan çocuklar daha düşük yürütücü işlev becerileri göstermektedir (Şentürk Gülhan, 2023; Thorell ve Nyberg, 2008).

### 3.3.3. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi

Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen Aydos, Uysal ve Akman (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi" çocukların okula uyum düzeylerini belirlemektedir. Ölçek 6'lı likert türündedir ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 21, en yüksek 126 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek puan alan çocuğun okul ortamında sınıfa uyum sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Aydos vd.,

2015). Ölçek, “Konsantrasyon Problemi”, “Yıkıcı/İstenmeyen Davranış”, “Olumlu Sosyal Davranış” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, konsantrasyon problemi alt boyutu için .94, yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutu için .90, olumlu sosyal davranış alt boyutu için .88 ve ölçeğin tamamı için .73 olarak bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre konsantrasyon problemi alt boyutu için faktör değeri .99; yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunun .96 ve olumlu sosyal davranış alt boyutu da .96 olarak hesaplanmıştır (Aydos, Uysal ve Akman, 2014).

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ‘ÇDYİE’ ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grubunun yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinden aldıkları puanların çocukların yaşına ve cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise F Testi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin okula uyumunu yordama düzeylerini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2

#### Normallik Testi

|                            | n   | y1   | $\beta_2$ | Min   | Max   | $\bar{x}$ | ss     |
|----------------------------|-----|------|-----------|-------|-------|-----------|--------|
| Çalışma Belleği            | 312 | .85  | -.10      | 13.00 | 65.00 | 27.435    | 13.638 |
| Önleyici Kontrol           | 312 | .52  | -.65      | 6.00  | 20.00 | 26.129    | 11.389 |
| Konsantrasyon Problemi     | 312 | -.76 | -.32      | 7.00  | 42.00 | 33.019    | 8.317  |
| Yıkıcı/İstenmeyen Davranış | 312 | 1.29 | 1.41      | 9.00  | 49.00 | 17.644    | 7.959  |
| Olumlu Sosyal Davranış     | 312 | -.73 | -.20      | 9.00  | 30.00 | 24.003    | 5.017  |

Çarpıklık ve basıklık değerlerine normallik varsayımı için bakılmıştır. Araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.50$  arasında dağılımın normal dağılım olarak kabul

edilebileceği Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilmiştir. Bu sebeple çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.50$  arasında olduğu için parametrik testler uygulanmıştır.

### 3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmış, verilen testleri içtenlikle ve objektif olarak doldurmaları için ilgili açıklamalar yapılmıştır. Çocukların ebeveynlerinden veli onamları alınmıştır.

### 3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı tarafından konuyla ilgili alanyazın incelemeleri yapılmış, kullanılacak ölçme araçları araştırılmış, verilerin toplanma sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurul'dan, daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Alınan onaylar doğrultusunda belirlenen kurumların idarecileriyle iletişime geçilerek ziyarete gidilmiştir. Öğretmenlere "Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE), Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ve "Öğretmen Onam Formu" açıklamalarda bulunularak teslim edilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından velilere "Veli Onam Formu" verilerek süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Belirlenen sürede doldurulan formlar toplanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırma verilerine ait bulgular sunulmuştur.

48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinin alt ölçeklerine ilişkin betimsel değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum düzeyleri*

|                            | n   | Minimum | Maximum | $\bar{x}$ | SS     |
|----------------------------|-----|---------|---------|-----------|--------|
| Çalışma Belleği            | 312 | 13.00   | 65.00   | 27.435    | 13.618 |
| Önleyici Kontrol           | 312 | 11.00   | 55.00   | 26.129    | 11.389 |
| Konsantrasyon Problemi     | 312 | 7.00    | 42.00   | 33.019    | 8.317  |
| Yıkıcı/İstenmeyen Davranış | 312 | 9.00    | 49.00   | 17.644    | 7.959  |
| Olumlu Sosyal Davranış     | 312 | 9.00    | 30.00   | 24.003    | 5.017  |

Tablo 3 incelendiğinde 48-72 aylık çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları ortalamaların çalışma belleği kapsamında 27.435, Önleyici kontrol kapsamında 26.129 olduğu görülmektedir. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'sinin alt boyutlarından aldıkları ortalamaların Konsantrasyon problemi kapsamında 33.019, yıkıcı/istenmeyen davranış kapsamında 17.644 ve olumlu sosyal davranış kapsamında 24.003 olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

*ÇDYİE ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının yaşa göre bağımsız grup t testi sonuçları*

| Puan                                         |                            | Yaş   | N   | $\bar{x}$ | SS     | Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub> | t Testi<br>t | Sd     | p     |
|----------------------------------------------|----------------------------|-------|-----|-----------|--------|------------------------------------|--------------|--------|-------|
| Yürütücü İşlev Becerileri                    | Çalışma Belleği            | 48-60 | 113 | 28.538    | 13.671 | 13.67                              | 1.07         | 359    | .283  |
|                                              |                            | 61-72 | 199 | 26.810    | 13.615 | 13.61                              |              |        |       |
|                                              | Önleyici Kontrol           | 48-60 | 113 | 28.010    | 11.492 | 11.49                              | 2.19         | 354.01 | .029* |
|                                              |                            | 61-72 | 199 | 25.062    | 11.220 | 11.22                              |              |        |       |
| Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi | Konsantrasyon Problemi     | 48-60 | 113 | 31.646    | 8.727  | 8.72                               | -2.15        | 353.76 | .032* |
|                                              |                            | 61-72 | 199 | 33.799    | 7.993  | 7.99                               |              |        |       |
|                                              | Yıkıcı/İstenmeyen Davranış | 48-60 | 113 | 18.404    | 8.021  | 8.02                               | 1.27         | 359    | .204  |
|                                              |                            | 61-72 | 199 | 17.213    | 7.911  | 7.91                               |              |        |       |
|                                              | Olumlu Sosyal Davranış     | 48-60 | 113 | 23.327    | 5.091  | 5.09                               | -1.79        | 358.78 | .073  |
|                                              |                            | 61-72 | 199 | 24.387    | 4.948  | 4.94                               |              |        |       |

Tablo 4'te örneklem grubunu oluşturan çocukların ÇDYİE ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi puanları ile ölçeklerin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında önleyici kontrol puanının 61-72 ay, konsantrasyon problemi alt boyutu 61-72 ay yaş grubunun lehine anlamlı farklılık tespit edildiği görülmektedir ( $t=2.19$ ;  $-2.15$ ;  $p<.05$ ). Çalışma belleği, yıkıcı/reddedici davranış ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında ise yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $t=1.07$ ;  $1.27$ ;  $-1.79$ ).

Tablo 5

*ÇDYİE ve Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları*

|                                              | Puan                       | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS     | t    | sd  | p     |
|----------------------------------------------|----------------------------|----------|-----|-----------|--------|------|-----|-------|
| Yürütücü İşlev Becerileri                    | Çalışma Belleği            | Kız      | 145 | 25.495    | 12.466 | -    | 326 | .018* |
|                                              |                            | Erkek    | 167 | 29.120    | 14.406 | 2.38 |     |       |
|                                              | Önleyici Kontrol           | Kız      | 145 | 23.980    | 10.307 | -    | 326 | .002* |
|                                              |                            | Erkek    | 167 | 27.996    | 11.972 | 3.18 |     |       |
| Sınıf Uyum Öğretmen Gözlemi- Kontrol Listesi | Konsantrasyon Problemi     | Kız      | 145 | 34.565    | 7.861  | 3.11 | 326 | .002* |
|                                              |                            | Erkek    | 167 | 31.676    | 8.490  |      |     |       |
|                                              | Yıkıcı/İstenmeyen Davranış | Kız      | 145 | 16.519    | 7.312  | -    | 326 | .019* |
|                                              |                            | Erkek    | 167 | 18.620    | 8.380  | 2.36 |     |       |
|                                              | Olumlu Sosyal Davranış     | Kız      | 145 | 24.413    | 4.766  | -    | 326 | .178  |
|                                              |                            | Erkek    | 167 | 23.646    | 5.214  | 1.34 |     |       |

Tablo 5'e göre cinsiyet değişkeni çocukların yürütücü işlev düzeylerinin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarında kızların lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $t=.01$ ;  $.00$ ). Okula uyumun ise konsantrasyon problemi alt boyutunda, kızlarda erkeklere göre daha az konsantrasyon problemi tespit edilmiştir ( $t=.00$ ). Okula uyumun yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda kızların daha az yıkıcı/istenmeyen davranış gösterdiği saptanmıştır ( $t=.01$ ). Okula uyumun olumlu sosyal davranış alt boyutunda ise çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=.17$ ).

Tablo 6

*ÇDYİE ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri  |                            |          |           |            |            | ANOVA Sonuçları |               |           |              |          |        |
|----------------------------------------------|----------------------------|----------|-----------|------------|------------|-----------------|---------------|-----------|--------------|----------|--------|
| Puan                                         | Yıl                        | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>SS</i>  | Var. K.    | <i>KT</i>       | <i>Sd</i>     | <i>KO</i> | <i>F</i>     | <i>p</i> | Fark * |
| Yürütücü İşlev Becerileri                    | Çalışma Belleği            | 0-1 yıl  | 13<br>8   | 30.30<br>7 | 13.83<br>0 | G.Aras<br>ı     | 2302.417      | 2         | 1151.20<br>9 |          | 1-2    |
|                                              |                            | 1-2 yıl  | 13<br>5   | 25.81<br>9 | 12.52<br>5 | G.İçi           | 55550.07<br>8 | 309       | 179.774      | 6.40     | 1-3    |
|                                              |                            | 2-3 yıl  | 39        | 22.87<br>2 | 14.79<br>9 | Topla<br>m      | 57852.49<br>5 | 311       |              | .00*     | 2-1    |
|                                              |                            | Toplam   | 31<br>2   | 27.43<br>6 | 13.63<br>9 |                 |               |           |              |          | 3-1    |
|                                              |                            |          |           |            |            |                 |               |           |              |          |        |
|                                              | Önleyici Kontrol           | 0-1 yıl  | 13<br>8   | 28.26<br>2 | 11.41<br>0 | G.Aras<br>ı     | 1617.570      | 2         | 808.785      |          | 1-2    |
|                                              |                            | 1-2 yıl  | 13<br>5   | 25.34<br>4 | 10.69<br>2 | G.İçi           | 38727.23<br>5 | 309       | 125.331      | 6.45     | 1-3    |
|                                              |                            | 2-3 yıl  | 39        | 21.30<br>8 | 12.10<br>9 | Topla<br>m      | 40344.80<br>5 | 311       |              | .00*     | 2-1    |
|                                              |                            | Toplam   | 31<br>2   | 26.13<br>0 | 11.39<br>0 |                 |               |           |              |          | 3-1    |
|                                              |                            |          |           |            |            |                 |               |           |              |          | 3-2    |
| Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi | Konsantrasyon Problemleri  | 0-1 yıl  | 13<br>8   | 31.23<br>2 | 7.961<br>0 | G.Aras<br>ı     | 840.678       | 2         | 420.339      |          | 1-2    |
|                                              |                            | 1-2 yıl  | 13<br>5   | 34.14<br>8 | 8.308      | G.İçi           | 20673.20<br>6 | 309       | 66.904       | 6.28     | 1-3    |
|                                              |                            | 2-3 yıl  | 39        | 35.43<br>6 | 8.494      | Topla<br>m      | 21513.88<br>5 | 311       |              | .00*     | 2-1    |
|                                              |                            | Toplam   | 31<br>2   | 33.01<br>9 | 8.317      |                 |               |           |              |          | 3-1    |
|                                              |                            |          |           |            |            |                 |               |           |              |          |        |
|                                              | Yıkıcı İstenmeyen Davranış | 0-1 yıl  | 13<br>8   | 18.86<br>7 | 8.725      | G.Aras<br>ı     | 414.639       | 2         | 207.320      |          | 1-2    |
|                                              |                            | 1-2 yıl  | 13<br>5   | 16.40<br>2 | 7.041      | G.İçi           | 19286.20<br>2 | 309       | 62.415       | 3.32     | 2-1    |
|                                              |                            | 2-3 yıl  | 39        | 17.61<br>5 | 7.632      | Topla<br>m      | 19700.84<br>1 | 311       |              | .03*     |        |
|                                              |                            | Toplam   | 31<br>2   | 17.64<br>4 | 7.959      |                 |               |           |              |          |        |
|                                              |                            |          |           |            |            |                 |               |           |              |          |        |
|                                              | Olumlu Sosyal Davranış     | 0-1 yıl  | 13<br>8   | 23.23<br>9 | 5.114      | G.Aras<br>ı     | 203.432       | 2         | 101.716      |          | 1-3    |
|                                              |                            | 1-2 yıl  | 13<br>5   | 24.29<br>6 | 4.916      | G.İçi           | 7627.565      | 309       | 24.685       | 4.12     | 3-1    |
|                                              |                            | 2-3 yıl  | 39        | 25.69<br>2 | 4.606      | Topla<br>m      | 7830.997      | 311       |              | .01*     |        |
|                                              |                            | Toplam   | 31<br>2   | 24.00<br>3 | 5.018      |                 |               |           |              |          |        |
|                                              |                            |          |           |            |            |                 |               |           |              |          |        |

\* Scheffe ve Tamhane's T2 testi sonuçları

Tablo 6'da örneklem grubunu oluşturan çocukların ÇDYİE puanları ile Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi puanları ile ölçeklerin tüm alt boyutlarından aldıkları

puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=6.40$ ;  $6.45$ ;  $6.28$ ;  $3.32$ ;  $4.12$   $p<.05$ ). Post-hoc analizlerinde çalışan bellek, önleyici kontrol, konsantrasyon problemleri, yıkıcı/istenmeyen davranış, olumlu sosyal davranış varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=1.75$ ;  $.26$ ;  $.04$ ;  $1.75$ ;  $.85$ ;  $p<.05$ ). Bu nedenle belirtilen puanlarda Scheffe testi tercih edilmiştir.

Çalışma belleği puanında 0-1 ile 1-2 ve 2-3 yıl arasında 2-3 yıl okul öncesi eğitime devam eden grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Önleyici kontrol puanında 0-1 ile 1-2 ve 2-3 yıl arasında 2-3 yıl okul öncesi eğitime devam eden grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Konsantrasyon problemleri puanında 0-1 ile 1-2 ve 2-3 yıl arasında 2-3 yıl okul öncesi eğitime devam eden grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Yıkıcı/istenmeyen davranış puanında 0-1 ile 1-2 yıl arasında 1-2 yıl okul öncesi eğitime devam eden grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Olumlu sosyal davranış puanında 0-1 yıl ile 2-3 yıl arasında 2-3 yıl okul öncesi eğitime devam eden grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 7

*ÇDYİE ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının anne öğrenim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

| Puan             | f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri |     |           |        | ANOVA Sonuçları |          |     |          |        |      |        |
|------------------|-------------------------------|-----|-----------|--------|-----------------|----------|-----|----------|--------|------|--------|
|                  | Anne Öğrenim Durumu           | N   | $\bar{X}$ | SS     | Var. K.         | KT       | Sd  | KO       | F      | p    | Fark * |
| Çalışma Belleği  | İlkokul/Ortaokul              | 58  | 34.636    | 14.228 | G.Arası         | 4169.129 | 2   | 2084.564 |        |      | 1-2    |
|                  | Lise                          | 68  | 28.055    | 14.566 | G.İçi           | 53683.36 | 309 | 173.733  |        |      | 1-3    |
|                  | Üniversite                    | 186 | 24.964    | 12.287 | Toplam          | 57852.49 | 311 |          | 11.999 | .00* | 2-1    |
|                  | Toplam                        | 312 | 27.436    | 13.639 |                 | 5        |     |          |        |      | 3-1    |
|                  | İlkokul/Ortaokul              | 58  | 30.882    | 11.667 | G.Arası         | 1830.877 | 2   | 915.439  |        |      | 1-2    |
|                  | Lise                          | 68  | 26.592    | 12.136 | G.İçi           | 38513.92 | 309 | 124.641  |        |      | 1-3    |
| Önleyici Kontrol | Üniversite                    | 186 | 24.479    | 10.626 | Toplam          | 40344.80 | 311 |          | 7.345  | .00* | 2-1    |
|                  | Toplam                        | 312 | 26.130    | 11.390 |                 | 5        |     |          |        |      | 3-1    |

|                                   |                  |     |        |       |                |          |     |         |       |      |     |
|-----------------------------------|------------------|-----|--------|-------|----------------|----------|-----|---------|-------|------|-----|
| <b>Konsantrasyon Problemleri</b>  | İlkokul/Ortaokul | 58  | 30.017 | 7.151 | <b>G.Arası</b> | 662.511  | 2   | 1953.78 |       |      |     |
|                                   | Lise             | 68  | 33.235 | 8.597 | <b>G.İçi</b>   | 20851.37 | 309 | 189.47  |       |      | 1-2 |
|                                   | Üniversite       | 186 | 33.876 | 8.378 | <b>Toplam</b>  | 21513.88 | 311 |         | 4.909 | .00* | 1-3 |
|                                   |                  |     |        |       |                | 4        |     |         |       |      | 2-1 |
|                                   | Toplam           | 312 | 33.019 | 8.317 |                | 5        |     |         |       |      | 3-1 |
| <b>Yıkıcı İstenmeyen Davranış</b> | İlkokul/Ortaokul | 58  | 21.379 | 9.448 | <b>G.Arası</b> | 1001.438 | 2   | 500.719 |       |      | 1-2 |
|                                   | Lise             | 68  | 17.074 | 7.766 | <b>G.İçi</b>   | 18699.40 | 309 | 60.516  |       |      | 1-3 |
|                                   | Üniversite       | 186 | 16.688 | 7.193 | <b>Toplam</b>  | 19700.84 | 311 |         | 8.274 | .00* | 2-1 |
|                                   |                  |     |        |       |                | 3        |     |         |       |      | 3-1 |
|                                   | Toplam           | 312 | 17.644 | 7.959 |                | 1        |     |         |       |      |     |
| <b>Olumlu Sosyal Davranış</b>     | İlkokul/Ortaokul | 58  | 21.759 | 5.243 | <b>G.Arası</b> | 360.247  | 2   | 180.124 |       |      | 1-2 |
|                                   | Lise             | 68  | 24.397 | 5.445 | <b>G.İçi</b>   | 7470.750 | 309 | 24.177  |       |      | 1-3 |
|                                   | Üniversite       | 186 | 24.559 | 4.602 | <b>Toplam</b>  | 7830.997 | 311 |         | 7.450 | .00* | 2-1 |
|                                   |                  |     |        |       |                |          |     |         |       |      | 3-1 |
|                                   | Toplam           | 312 | 24.003 | 5.018 |                |          |     |         |       |      |     |

\* Scheffe T2 testi sonuçları

Tablo 7’de çocukların ÇDYİE puanları ile Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların anne öğrenim durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=11.99$ ;  $7.34$ ;  $4.90$  ;  $8.27$ ;  $7.45$ ;  $p<.05$ ). Post-hoc analizlerde çalışma belleği, önleyici kontrol, konsantrasyon problemleri, yıkıcı/istenmeyen davranış, olumlu sosyal davranış varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ( $LF=2.61$ ;  $2.20$ ;  $1.68$  ; $2.99$  ;  $.90$ ;  $p>.05$ ). Belirtilen puanlarda Scheffe testi tercih edilmiştir.

Yürütücü işlevlerin çalışan bellek alt boyutu puanlarında ilkökul ile lise ve üniversite arasında lise ve üniversite grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Ketleyici kontrol puanlarında ilkökul ile lise ve üniversite arasında lise ve üniversite grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi konsantrasyon problemi alt boyutu puanlarında ilkökul ile lise ve üniversite arasında lise ve üniversite grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutu puanlarında ilkökul ile lise ve üniversite arasında lise ve üniversite grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Olumlu sosyal davranış alt boyutu puanlarında ilkökul ile lise ve üniversite arasında lise ve üniversite grubunun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 8

*Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin ve alt boyut puanlarının baba öğrenim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

| Puan                       | <i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |        |
|----------------------------|---------------------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|--------|
|                            | Baba Öğrenim Durumu                         | <i>N</i> | $\bar{X}$ | <i>SS</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Fark * |
| Çalışma Belleği            | İlkokul/Ortaokul                            | 48       | 35.819    | 14.519    | G.Arası         | 4185.096  | 2         | 2092.548  |          |          | 1-2    |
|                            | Lise                                        | 69       | 27.369    | 13.433    | G.İçi           | 53667.39  | 309       | 173.681   |          |          | 1-3    |
|                            | Üniversite                                  | 195      | 25.396    | 12.740    | Toplam          | 57852.49  | 311       |           | 12.048   | .00*     | 2-1    |
|                            | Toplam                                      | 312      | 27.436    | 13.639    |                 |           |           |           |          |          | 3-1    |
|                            |                                             |          |           |           |                 |           |           |           |          |          |        |
| Önleyici Kontrol           | İlkokul/Ortaokul                            | 48       | 31.378    | 11.762    | G.Arası         | 1666.460  | 2         | 833.230   |          |          | 1-2    |
|                            | Lise                                        | 69       | 26.232    | 11.429    | G.İçi           | 38678.34  | 309       | 125.173   |          |          | 1-3    |
|                            | Üniversite                                  | 195      | 24.802    | 10.958    | Toplam          | 40344.80  | 311       |           | 6.657    | .00*     | 2-1    |
|                            | Toplam                                      | 312      | 26.130    | 11.390    |                 |           |           |           |          |          | 3-1    |
|                            |                                             |          |           |           |                 |           |           |           |          |          |        |
| Konsantrasyon Problemleri  | İlkokul/Ortaokul                            | 48       | 29.188    | 8.078     | G.Arası         | 833.734   | 2         | 416.867   |          |          | 1-2    |
|                            | Lise                                        | 69       | 33.812    | 7.444     | G.İçi           | 20680.15  | 309       | 66.926    |          |          | 1-3    |
|                            | Üniversite                                  | 195      | 33.682    | 8.448     | Toplam          | 21513.88  | 311       |           | 6.229    | .00*     | 2-1    |
|                            | Toplam                                      | 312      | 33.019    | 8.317     |                 |           |           |           |          |          | 3-1    |
|                            |                                             |          |           |           |                 |           |           |           |          |          |        |
| Yıkıcı İstenmeyen Davranış | İlkokul/Ortaokul                            | 48       | 22.292    | 9.448     | G.Arası         | 1227.666  | 2         | 613.833   |          |          | 1-2    |
|                            | Lise                                        | 69       | 16.957    | 7.766     | G.İçi           | 18473.17  | 309       | 59.784    |          |          | 1-3    |
|                            | Üniversite                                  | 195      | 16.743    | 7.193     | Toplam          | 19700.84  | 311       |           | 10.268   | .00*     | 2-1    |
|                            | Toplam                                      | 312      | 17.644    | 7.959     |                 |           |           |           |          |          | 3-1    |
|                            |                                             |          |           |           |                 |           |           |           |          |          |        |
| Olumlu Sosyal Davranış     | İlkokul/Ortaokul                            | 48       | 20.938    | 5.770     | G.Arası         | 533.937   | 2         | 266.969   |          |          | 1-2    |
|                            | Lise                                        | 69       | 24.652    | 4.639     | G.İçi           | 7297.060  | 309       | 23.615    |          |          | 1-3    |
|                            | Üniversite                                  | 195      | 24.528    | 4.691     | Toplam          | 7830.997  | 311       |           | 11.305   | .00*     | 2-1    |
|                            | Toplam                                      | 312      | 24.003    | 5.018     |                 |           |           |           |          |          | 3-1    |
|                            |                                             |          |           |           |                 |           |           |           |          |          |        |

\* Scheffe ve Tamhane's *T2* testi sonuçları

Tablo 8'de çocukların ÇDYİE puanları ile Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi ölçeklerinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanların baba öğrenim durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=12.04$ ;  $6.65$ ;  $6.22$ ;  $10.26$ ;  $11.30$ ;  $p<.05$ ). Post-hoc analizlerde varyansların



|                                                             |                                           |          |        |        |                |                |          |       |       |     |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------|--------|--------|----------------|----------------|----------|-------|-------|-----|
| Sınıf<br>Uyum<br>Öğretmen<br>Gözlemi-<br>Kontrol<br>Listesi | <b>Yıkıcı<br/>İstenmeyen<br/>Davranış</b> | Kardeş   | 85     | 16.149 | 6.193          | <b>G.Arası</b> | 862.853  | 2     | 431.4 | 1-3 |
|                                                             |                                           | yok      |        |        |                |                |          |       | 26    |     |
|                                                             |                                           | 1 kardeş | 13     | 16.909 | 7.919          | <b>G.İçi</b>   | 18837.98 | 309   | 60.96 | 2-3 |
|                                                             |                                           |          | 9      |        |                |                | 9        |       | 4     |     |
|                                                             | 2 kardeş                                  | 88       | 20.250 | 8.946  | <b>Toplam</b>  | 19700.84       | 311      | 7.077 | .00*  |     |
|                                                             | ve üstü                                   |          |        |        |                | 1              |          |       |       |     |
|                                                             | Toplam                                    | 31       | 17.644 | 7.959  |                |                |          |       |       | 3-2 |
|                                                             |                                           | 2        |        |        |                |                |          |       |       |     |
| <b>Olumlu<br/>Sosyal<br/>Davranış</b>                       | Kardeş                                    | 85       | 24.671 | 4.046  | <b>G.Arası</b> | 136.066        | 2        | 68.03 |       |     |
|                                                             | yok                                       |          |        |        |                |                |          | 3     |       |     |
|                                                             | 1 kardeş                                  | 13       | 24.237 | 5.225  | <b>G.İçi</b>   | 7694.93        | 309      | 24.90 |       |     |
|                                                             |                                           | 9        |        |        |                | 1              |          | 3     |       |     |
|                                                             | 2 kardeş                                  | 88       | 22.989 | 5.417  | <b>Toplam</b>  | 7830.99        | 311      | 2.732 | .06   |     |
| ve üstü                                                     |                                           |          |        |        | 7              |                |          |       |       |     |
| Toplam                                                      | 31                                        | 24.003   | 5.018  |        |                |                |          |       |       |     |
|                                                             |                                           | 2        |        |        |                |                |          |       |       |     |

\* Tamhane's T2 testi sonuçları

Tablo 9'da Konsantrasyon problemleri ve olumlu sosyal davranışların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=2.73$ ;  $2.73$ ;  $p>.05$ ). Post-hoc analizlerinde Okula Uyumun Yıkıcı/İstenmeyen davranış varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır ( $L_F= 4.09$ ;  $p<.05$ ). Yürütücü işlevlerin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyut puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılığın, kardeş yok ile 1 kardeş arasında 1 kardeş lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Okula uyumun yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre bakıldığında farklılığın, kardeş yok ile 2 ve üstü kardeş arasında kardeş yok lehine  $p<.05$  düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 10

*Yürütücü işlev becerileri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları*

|                         |          | Konsantrasyon<br>Problemleri | Yıkıcı<br>İstenmeyen<br>Davranış | Olumlu<br>Sosyal<br>Davranış |
|-------------------------|----------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <b>Çalışma Belleği</b>  | <b>r</b> | .762                         | .453                             | -.546                        |
|                         | <b>p</b> | .00                          | .00                              | .00                          |
|                         | <b>N</b> | 312                          | 312                              | 312                          |
| <b>Önleyici Kontrol</b> | <b>r</b> | .757                         | .626                             | -.548                        |
|                         | <b>p</b> | .00                          | .00                              | .00                          |
|                         | <b>N</b> | 312                          | 312                              | 312                          |

Tablo 10’da görüldüğü üzere yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutları ile konsantrasyon problemleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.76; .75, p<.05$ ); yürütücü işlev becerileri ile okula uyumun olumlu sosyal davranış alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon saptanmıştır ( $r=.54; .54; p<.05$ ). Yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutları ile yıkıcı/istenmeyen davranış arasında ise pozitif yönde orta düzeyde korelasyon saptanmıştır ( $r=-.45; -.62; p<.05$ ).

Tablo 11

*Yürütücü İşlev Becerileri ile Okula Uyum ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları*

| Bağımsız Değişken         | Bağımlı Değişkenler        | R <sup>2</sup> | D. R <sup>2</sup> | B     | t       | p   |
|---------------------------|----------------------------|----------------|-------------------|-------|---------|-----|
| Yürütücü İşlev Becerileri | Okula Uyum Toplam Puanı    | .25            | .25               | .207  | 73.566  | .00 |
|                           | Konsantrasyon Problemleri  | .61            | .61               | -.784 | 22.263  | .00 |
|                           | Yıkıcı/İstenmeyen Davranış | .30            | .30               | -.183 | -11.585 | .00 |
|                           | Olumlu Sosyal Davranış     | .32            | .32               | .120  | 12.218  | .00 |

Tablo 11 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan çocukların yürütücü işlev becerilerinin okula uyum düzeyini ve konsantrasyon problemleri, yıkıcı davranışlar, olumlu sosyal davranış gibi okula uyumun alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ( $p<.001$ ).

Yürütücü işlev becerileri, okula uyum toplam puanındaki varyansı %25 oranında, konsantrasyon problemleri puanındaki varyansı %61 oranında, yıkıcı/istenmeyen davranış puanındaki varyansı %30 oranında, olumlu sosyal davranış puanındaki varyansı %32 oranında açıklamıştır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde 48-72 aylık okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi sonucunda araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazınla tartışılmıştır.

#### **Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Çalışan Bellek, Önleyici Kontrol Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığa İlişkin Sonuçları**

Araştırmada yürütücü işlev becerilerinin önleyici kontrol alt boyunda 48-60 aya göre 61-72 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Özsoy'un (2023) çalışmasında önleyici kontrol alt boyutunda 61-72 ay lehine fark görülürken çalışma belleği alt boyutunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Polat ve Göncü (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği dikkatini odaklama alt boyutunda 48-60 aya göre 61-72 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yürütücü işlev becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da görülmektedir (Ahçı, 2016; Hamamcı, 2020; Ögütçen, 2020; Özgür, 2023; Tuncer, 2021). Yürütücü işlev gelişimi genellikle yaşla ilişkili bir gelişim eğrisini takip eder ve özellikle 3-6 yaşları arasındaki prefrontal korteksin hızlı gelişimine bağlıdır (Center on the Developing Child, 2011). Araştırmalar çevresel faktörlerin, erken öğrenme programlarının ve belirli müdahalelere maruz kalmanın yürütücü işlev becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir (Ackerman ve Friedman-Krauss, 2017). Bu sebeple alanyazında yaş değişkeninin yürütücü işlev becerilerine etkisinde farklılıklar görüldüğü düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre etkisi incelendiğinde çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutlarında kız çocukların lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre etkisine bakıldığında kızların lehine sonuçlar bulunmaktadır (Bozkır, 2023; Kılıçay, 2020; Özsoy, 2023). Arslan-Çiftçi vd., (2020) ve Yılmaz (2022) çalışmalarında çalışma belleği ve önleyici kontrol beceri puanlarında kız çocukları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kılıçay (2020) kız çocuklarının yürütücü işlev puanlarının erkeklere göre daha yüksek olmasının cinsiyet rollerinde kültürel farklılıklardan kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Polat ve Göncü, (2021)

okul öncesine devam eden çocukların Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin dikkati odaklama ve önleyici kontrol alt puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kız çocukların erkeklere göre çaba gösteren kontrol becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yürütücü işlevler ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki bulunmayan çalışmalar da vardır (Arslan Çiftçi, 2020; Hamamcı, 2020; Ögütçen, 2020; Tuncer, 2021). Cinsiyet değişkeni incelendiğinde kızların önleyici kontrol becerilerinin, erkeklerden daha erken gelişim gösterdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkeni arasında görülen bu farklılık, çocukluk döneminin ilerleyen zamanlarında erkeklerin gelişim hızı kızlara yetiştiği için azalmaktadır (Klenberg vd., 2001; Villaseñor vd., 2009). Bu bağlamda araştırma bulgularıyla alanyazında farklılıklar görülmesinde çevresel faktörlerin ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine bakıldığında çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutunda okula devam süresi 2-3 yıldan fazla olan çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir (Dolgikh, Bayanova ve Chichinina, 2023; Duncan vd., 2018). Kısaoğlu ve Çetin (2023) iki yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim alan çocukların dikkat, çalışma belleği ve önleyici kontrol puanlarının okul öncesine devam süresi ilk bir yıl olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hamamcı (2020) okul öncesi eğitime bir yıldan uzun süredir devam eden çocukların önleyici kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2022) ise çalışmasında okul öncesi eğitimi alma süresinin çalışma belleği alt boyutunda anlamlı farklılık bulurken önleyici kontrol becerilerinde anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Alanyazında okul öncesi eğitim alma süresi ile yürütücü işlevlerin arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Ögütçen, 2020; Özgür, 2023; Özsoy, 2023). 60-80 ay grubundaki okul öncesi çocukların örüntü ve çalışma belleği becerilerinde orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit eden Demir (2022), çalışma belleği alt boyutlarının okul öncesi eğitime devam süresi ve cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda daha fazla okul öncesi eğitim almanın çocukların çeşitli öğrenme deneyimleri edinmeleri ve farklı uyaranla karşılaştıkları için eğitim ortamının çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda anne öğrenim durumlarının çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların yürütücü işlev becerileri de artmaktadır. Araştırma

sonucu Bozkır (2023) ve Yılmaz'ın (2022) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Yılmaz'ın (2022) araştırmasında annesi ilkokul mezunu olan çocukların çalışma belleği ve önleyici kontrol becerilerinin, öğrenim durumu lise ve üzeri olan annelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu ilkokul olan babaların çocuklarının çalışma belleği becerileri, lisans ve lisansüstü mezunlarından daha düşük olduğu görülürken önleyici kontrol becerileri ve babaların öğrenim durumları arasında ise fark bulunamamıştır. Dilber (2023) Yürütücü İşlevler Bataryası değerlendirmesinde araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin çoğunun lise ve üzeri öğrenim durumuna sahip olduğunu, bu sebeple ön test sonuçlarının yüksek çıkmış olabileceğini belirtmiştir. Cubides-Mateus, LoCasale-Crouch ve Turnbull (2023), araştırmalarında yoksul, bekar, genç ve düşük öğrenim durumuna sahip annelerin okul öncesi çocukları ile çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularının tersine çocukların yürütücü işlev becerileri ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık görülmediği çalışmalar da mevcuttur (Arslan Çiftçi, 2020; Hamamcı, 2020; Karabekmez ve Akman, 2022; Özsoy, 2023; Özgür, 2023; Ögütçen, 2020). Alanyazın incelendiğinde daha eğitimli annelerin çocuklarına daha fazla soru sorması, düşüncelerini izleme ve değerlendirmeye yönlendirmesi ve olumlu ebeveyn tutumları sergilemelerinin çocuklarının yürütücü işlev becerilerini geliştirmede pozitif etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlevleriyle baba öğrenim durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı farklılık görülmektedir. Diğer bir ifadeyle babaların öğrenim durumları arttıkça çocukların yürütücü işlev düzeyleri de artmaktadır. Yılmaz (2022) ilkokul mezunu babaların üniversite ve üstü mezunu olan babalara göre çocuklarının çalışma belleklerinin daha düşük olduğu ancak önleyici kontrol alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2022) de araştırmasında çalışma belleği toplam puanı ve çalışma belleğinin sözel kısa süreli bellek dışındaki alt boyutlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin babalarının öğrenim durumuna göre değişmediği çalışmalar da bulunmaktadır (Bozkır, 2023; Hamamcı, 2020; Ögütçen, 2020; Özsoy, 2023; Sağlam, 2020). Ardila ve meslektaşları (2005), bilişsel esneklik, akıcı dil, çalışan bellek ve planlama ölçütlerinde yaş, okul türü ve ebeveyn eğitiminin rolünü incelemiştir. Yaşın ve ebeveyn öğrenim durumunun yürütücü işlev puanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, özel okulda okuyan çocukların devlet okullarında okuyan çocuklardan daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Düşük gelirli ailelerden gelen çocukların annelerinin olumlu davranışları, çocukların çaba gerektiren kontrol davranış düzeylerini de olumlu olarak

etkilemektedir (Rochette ve Bernier, 2014; Cassidy ve arkadaşları, 2017). Öğrenim durumu yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarına daha fazla destek ve çeşitli uyaranların varlığını sağlayarak öğrenme becerileri için gerekli olan yürütücü işlevlerin gelişimine katkıda bulundukları düşünülmektedir.

Yürütücü işlev becerileri ile kardeş sayıları arasındaki ilişkiye bakıldığında bir kardeşi olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hamamcı (2020) çalışmasında öğretmen değerlendirmelerinde kardeş sayısı değişkeninin yürütücü işlev becerilerini etkilemediğini buna karşılık ebeveyn değerlendirmelerinde kardeşi olan çocukların lehine sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuçların tersine Tuncer'in (2021) araştırmasında çalışma belleği ve önleyici kontrol becerileri ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmayan başka çalışmalar da mevcuttur. (Bozkır, 2023; Gülhan, 2023; Özgür, 2023; Özsoy, 2023; Yılmaz, 2022). Sobkin vd., (2016) sosyo-demografik faktörler ile ebeveyn-çocuk ve çocukların zihinsel gelişimlerinin ilişkisini incelemiştir. Kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre dikkat sürelerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Rolan vd., (2018) kardeş varlığının yürütücü işlevler üzerindeki etkisini ve ebeveynliğin rolünü araştırdığı çalışmada kardeşlerin varlığının çocukların yürütücü işlevlerini etkileyebileceğini ancak bu etkinin ebeveyn tutumlarıyla da şekillenebileceği belirtilmiştir. Ebeveynlerin destekleyici tutumlarının kardeşler arasındaki olumlu etkileşimleri artırarak çocukların yürütücü işlevlerini destekleyebileceği vurgulanmıştır. Nitelikli zaman geçirilen aile ortamı çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Araştırma bulguları ailedeki çocuk sayısının çocukların gelişimini, öğrenme yeteneklerini ve öz-düzenleme becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bulgularımız ve alanyazın doğrultusunda kardeşe sahip olmanın çocukların yürütücü işlevlerini geliştirmeyi kolaylaştıran farklı deneyimler sağladığı söylenebilir. (McAlister ve Peterson, 2013).

### **Okul Öncesi Çocukların Okul Uyum Düzeyleri ve Konsantrasyon, Yıkıcı/İstenmeyen Davranış ve Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığa İlişkin Sonuçları**

Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkenine bakıldığında konsantrasyon problemi alt boyutu ile çocukların yaşları arasında pozitif yönlü anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre çocukların yaşları arttıkça konsantrasyon problemlerinin azaldığı ifade edilebilir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde Akış (2018) Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi Kontrol Listesini kullandığı araştırmasında çocukların yaşlarının konsantrasyon problemi alt boyutuyla arasında negatif yönlü bir ilişki bulurken; yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda anlamlı farklılık

saptamamıştır. Okula uyum ve yaş değişkeni karşılaştırılan araştırmalar incelendiğinde Mamur Kar (2022) sosyal uyumun yaşla birlikte arttığını; Şepitçi (2018) 60-72 ay çocukların 48-60 aylık çocuklara göre okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yılmaz ve İsmailoğlu (2023), 6 yaş çocuklarının 5 yaşa göre okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kaya ve Akgün (2016) de 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına göre okulu sevme ve okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeninin yaş ilerledikçe okul olgunluğunun gelişmesi ve okul deneyiminin artması olarak ifade edilebilir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) 5-6 yaş çocukların küçük yaş grubuna göre daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını belirtirken, okul öncesi çocuklarda yaş değişkeninin okula uyum düzeylerini etkilemediği araştırmalar da bulunmaktadır (Kıt, 2023; Tiryaki ve Aksoy, 2023).

Araştırmada cinsiyet değişkenine bakıldığında konsantrasyon problemi ve yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda kızların erkeklere göre daha iyi konsantre oldukları ve daha az yıkıcı/istenmeyen davranış gösterdikleri bulunmuştur. Afyoncuoğlu, (2022) pandemi döneminde haftada iki gün okula gelen çocuklarda kızların, haftada beş gün okula gelen çocuklarda ise erkeklerin konsantrasyon problemlerinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada erkeklerin kızlara göre daha fazla yıkıcı/istenmeyen davranış problemi sergiledikleri belirtilmiştir. Herndon vd., (2013) erkeklerin olumsuz davranışlarından dolayı kızlardan daha az okula uyum sağlayabildikleri belirtilmiştir. Kızların erkeklere göre okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu alanyazınla benzerlik göstermektedir (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Bağçeli Kahraman, 2018; Kaya ve Akgün, 2016; Kar, 2022; Kıt, 2023; Ogelman ve Sarıkaya, 2014; Şepitçi, 2018; Uysal vd., 2016; Yılmaz ve İsmailoğlu, 2023). Akış (2018) cinsiyet değişkeni ile yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla yıkıcı/istenmeyen davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir. Tiryaki ve Aksoy (2023) özel gereksinim gösteren çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların okula uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre etkisine baktığında kızların lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmalarda okula uyum düzeyinin kız çocukları lehine çıkmasında, kız çocuklarının erkeklere oranla belli bir döneme kadar gelişim hızlarının daha önde olması ve erkeklerin daha fazla olumsuz davranış sergilemesi etkili olabilir (Garner, Dunsmore ve Bassett, 2020; Herndon vd., 2013; Kaya ve Akgün, 2016).

Okul öncesi dönem çocukların okula devam süresi değişkenine bakıldığında olumlu sosyal davranış alt boyutunda okula devam süresi 2 yıl ve üstü olan çocukların lehine anlamlı fark görülmektedir. Yıkıcı/istenmeyen davranış boyutunda ise 1 yıldan daha kısa süre okula

devam eden çocukların aleyhine anlamlı fark görülmüştür. Başka bir ifadeyle okula daha kısa süre giden çocuklarda daha fazla yıkıcı/istenmeyen davranışlar görülürken okula daha uzun süre giden çocuklarda ise olumlu sosyal davranışların arttığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim alma süresi araştırma sonucunu destekleyen bazı çalışmalar görülmektedir (Wu vd., 2015). Gülay (2011), güz ve bahar dönemi olmak üzere okula uyum ve akran ilişkilerinin arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle incelemiştir. Araştırma sonucunda okula uyum ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sene içerisinde okula uyum düzeyinin artmasıyla saldırganlık, dışlanma, aşırı hareketlilik, korkulu kaygılı olma hali, akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azaldığı; olumlu sosyal davranış düzeylerinin ise arttığı görülmüştür. Arabacıoğlu (2019) okula uyum düzeyi ile okula devam süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın okul deneyimi fazla olan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Kaya ve Akgün (2016) okula devam süresi ile okula uyumun okuldan kaçınma alt boyutu arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Şepitçi (2018) çalışmasında okula devam etme süresine baktığında anlamlı farklılık bulunmadığı ancak puan ortalamaları incelediğinde daha fazla okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarının daha az okul öncesi eğitim alanlara göre fazla olduğu tespit etmiştir. Bu bağlamda çocuklar okulda ve arkadaşlarıyla zaman geçirdikçe sosyal becerileri gelişmekte, arkadaşlarına ve okula alışmakta, sınıf ortamına kendini ait hissetmektedirler. Böylelikle sınıfta olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışların görülme sıklığının arttığı ifade edilebilir.

Okula uyum düzeyleri ile anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında pozitif yönlü anlamlı fark bulunmuştur. Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman (2019) anne öğrenim durumu arttıkça çocukların uyum düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Annenin öğrenim durumunun okula uyumu kolaylaştıran okula hazırbulunuşluk düzeyini yordadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Alakoç Pirpir vd., 2011; Mercan Uzun ve Alat, 2017). Buna karşılık Kıt (2023) araştırmasında baba eğitim düzeyinin okula uyum sürecini etkilediğini ancak anne eğitim düzeyinin uyum sürecini etkilemediğini tespit etmiştir. Erken çocukluk eğitiminde, yoksulluk içinde yaşayan veya düşük anne eğitimine sahip olan, uyum sorunları yaşayan veya öğrenme güçlüğü çeken çocuklar akademik ve sosyo-duygusal yönden zorluklar yaşamaktadırlar (Ladd ve Burgess, 2001). Evdeki öğrenme ortamı okula uyumu etkileyen başka bir faktör olarak evde kendine ait alanları ve eşyaları olan, rutin programa sahip, eğitici etkinliklerle ilgilenen çocukların akranlarına göre okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Yılmaz ve İsmailoğlu, 2023). Evdeki bu ortamın sosyoekonomik düzeyi yüksek, bilinçli ebeveynler tarafından oluşturulduğu düşünülmektedir. Baptista vd., (2016) anne öğrenim durumunun çocukların akademik olarak okula

hazırbulunuşluklarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına nitelikli eğitim kurumları seçme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve çocuklarıyla daha kaliteli iletişim kurabildikleri ifade edilmiştir. Bu sayede annelerin, çocuklarının okula uyumlarını ve akademik başarılarını artırabildiği düşünülmektedir. Annelerin öğrenim durumlarının düşük olmasından kaynaklı gerekli bilgilere sahip olamadıkları, bu sebeple çocuklarının uyum ve davranış problemi yaşayabilecekleri söylenebilir.

Okula uyum düzeylerinin kardeş sayıları değişkeni incelendiğinde konsantrasyon problemi ve olumlu sosyal davranış alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Okula uyumun yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda ise pozitif yönlü anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kardeş sayısı arttıkça istenmeyen davranış görülme sıklığı da arttığı söylenebilir. Volling, Gonzalez, Yu ve Oh (2017) kardeş doğumundan sonra çocukların saldırgan davranışlarının gelişimini incelemiştir. Araştırmada kardeş doğumundan sonra saldırgan, yıkıcı davranışların görüldüğü ancak zamanla bu davranışların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların kardeşlerinin doğumundan önce saldırgan olma ve sonrasında da saldırgan davranışı devam ettirmelerinde zor mizaca sahip olmaları, annelerine güvensiz bağlanmaları ve ebeveynlerinin çatışmalı ilişkilerinin etkisinin olduğu belirtilmiştir. Buna karşın Başaran vd., (2014) kardeşi olmayan çocukların daha çok uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2013) araştırmasında kendini yönetme, okulu sevme ve okuldan kaçınma olan okula uyum alt boyutlarının kardeş sayısı değişkeni ile anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okula uyum ile kardeş sayısı arasında ilişki bulunmayan çalışmalar mevcuttur (Kaya ve Akgün, 2016; Kıt, 2023; Şepitci, 2018). Alanyazındaki bu sonuçlar, okula uyumda çocukların sosyal etkileşimlerinin ve davranışlarının kardeş sayısı gibi faktörlere bağlı olarak nasıl şekillendiğini göstermektedir. Kardeşler arasındaki pozitif destek, okula bağlılığı artırırken, çatışma durumları ise azalmasına neden olduğu düşünülmektedir.

#### **Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri İle Okula Uyum İlişkisine ve Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Okula Uyum Düzeyinin Yordayıcılığına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutları ile konsantrasyon problemleri arasında negatif yönde yüksek düzeyde, yürütücü işlev becerileri ile okula uyumun olumlu sosyal davranış alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği ve önleyici kontrol alt boyutları ile okula uyumun yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında çoğunlukla benzer sonuçlar elde edilmekle birlikte farklı sonuçlara da rastlanmıştır. Farklı bir sonuç olarak Sasser vd., (2015) yürütücü işlev becerileri ile saldırganlık davranışı arasında doğrudan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerilerinin okula uyum düzeylerini yordama düzeyi araştırılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri, onların okula uyum düzeyini ve okula uyumun alt boyutlarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre yürütücü işlev becerileri yüksek olan çocukların konsantrasyon problemlerini daha az yaşadıkları, daha az yıkıcı davranış sergiledikleri ve daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri söylenebilir. Bu sonuçlar ile alanyazın taramasında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Okul döneminde, davranışların düzenlenmesi ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkilerin, okula uyumu ve akademik başarıyı yordadığı belirtilmektedir (Jacobson, 2011; Lee, 2023; Sasser vd., 2015; Vernon-Feagans vd., 2016).

Temiz (2020), 14 okul öncesi öğretmeniyile yaptığı bireysel görüşmelerde öğretmenlerin sınıflarında en çok kurallara uyum sağlamada zorluk, dikkat ve konsantrasyon problemi, vurma, öfke, bağırma davranışlarıyla karşılaştıkları belirtilmektedir. Çocuklar yürütücü işlev becerilerini kullanmaya başladıklarında ise sınıf içi etkinliklerine odaklandıkları için boş kaldıkları zaman sergiledikleri olumsuz davranışa yönelik eğilimleri azalmaktadır (Ursache, Blair ve Raver, 2012). Yıkıcı/istenmeyen davranışlar gibi saldırgan davranışlar arttıkça çocukların öğrenme davranışlarının azaldığı (Çelik, 2021), öğrenmeyle ilgili dikkat düzeylerinin düşük olduğu (Fantuzzo vd., 2004) tespit edilmiştir. Önleyici kontrol becerilerinin artmasıyla da saldırganlık davranışları azalmaktadır. Çünkü tepkilerini baskılayan veya düzenleyen çocuğun saldırgan davranışlara başvurma ihtimali de azalır (Polat ve Göncü, 2021).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Çalışma belleği yüksek olan çocukların akademik becerileri, duygularını yönetme ve arkadaşlık gibi sosyal becerilerinin de yüksek olduğu (Yılmaz, 2022), sosyal beceri, davranış düzenleme ve öz düzenleme becerilerinin artmasıyla okula uyum düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (Şepitci, 2018). Romero-Lopez vd., (2020) tarafından yürütücü işlevler programı “Executive Function Training Program in Preschool” (EFE-P) 50 kontrol 50 deney grubuna atanan 5-6 yaş çocukların okul öncesi dönemde sosyal yeterliliği

teşvik etme potansiyeli araştırılmıştır. Programın çocukların sosyal becerilerini ve duygusal kontrolünü iyileştirebileceğini, dolayısıyla okul öncesi çocukların sosyal uyumunu destekleyebileceğini öne sürülmüştür. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların yürütücü işlevler ve sosyal yeterlilik alanlarında kontrol grubundaki akranlarına göre daha iyi puanlar aldığını göstermiştir. Araştırma, okul öncesi eğitimde yürütücü işlevlerin önemini vurgulayarak, öğretmenlerin bu becerileri geliştirmeye yönelik programların uygulanmasının sosyal ve duygusal gelişimi desteklemede etkili olabileceğini göstermektedir. Kaçamak-Öğüt vd., (2020) araştırmalarında 36-71 ay DEHB tanısı olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerileri karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda DEHB'li çocukların yürütücü işlev becerilerinin önleyici kontrol ve çalışan bellek alt boyutlarında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. DEHB'li çocukların öz düzenleme ve sosyal beceriler açısından zorluk yaşadıkları ve akran reddine daha çok maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Turan (2023) ilkokul birinci ve ikinci sınıf 255 çocuğun yürütücü işlev becerileri ile okula uyum ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasında Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu, Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği'ni kullanılmıştır. Yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyumun cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kızların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yürütücü işlev becerileri, okula uyum ve sosyal yeterlilik ile pozitif yönlü anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle çocukların yürütücü işlev becerileri arttıkça okula uyum ve sosyal yeterlilikleri de artış göstermektedir.

Alamos, Williford, Downer ve Turnbull (2022), okula önleyici kontrol beceri düzeyi yüksek olarak başlayan çocukların, akranlarına göre, etkileşimde bulunurken daha olumlu duygu ve davranışlar sergiledikleri, diğer çocuklarla etkileşimi ve iletişimi başlattıkları ve sürdürdüklerini belirtmiştir. Önleyici kontrolün akranlarla olumlu etkileşimde ve duygu düzenlemeyle dolaylı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Anaokuluna daha düşük önleyici kontrol becerisiyle başlayan çocukların, yıl boyunca öğretmenleri ve akranlarıyla daha çatışmalı etkileşimlere girdikleri gözlemlenmiştir. Teke (2023), çocukların yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği alt boyutlarının öğretmen, ebeveyn ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde ve sosyal-duygusal uyumlarında anlamlı ilişki bulurken çocukların duygu düzenleme becerilerinde ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Koç (2023) 5 farklı ülkeden 21 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada okul öncesi çocukların okula uyumlarını ve sosyal-duygusal problemlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda bağlanma problemi, ayrılık kaygısı,

akranlarla olan iletişim bozukluğunun okula uyumu etkileyen etmenlerden olduğu belirtilmiştir.

Çelik (2021) 5-6 yaş çocukların okula uyum, psikolojik iyi oluş ve öğrenme davranışlarını incelemiştir. Çalışmada Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi Kontrol Listesi'nin alt boyutu konsantrasyon problemi ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun alt boyutları (fiziksel sağlık, yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, düşük içselleştirme ve dışsallaştırma) arasında negatif yönlü anlamlı farklılık bulunmuştur. Yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunun öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun alt boyutları ile arasında negatif yönlü anlamlı farklılık tespit etmiştir. Olumlu sosyal davranış alt boyutunda ise psikolojik iyi oluş ve öğrenme davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı farklılık saptanmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda alanda çalışan araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören 48-72 aylık 312 çocuk ile sınırlıdır. Araştırma, ülke genelinde daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir.
- Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu çalışma nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.
- Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerilerinin okula uyum düzeyini yordadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bir müdahale programı geliştirilip yürütücü işlev becerileri ve okula uyuma yönelik sınıf içi etkinlikler yapılması önerilir.
- Okula uyum ve yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların için önemini vurgulamak adına öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Okula uyum ve yürütücü işlev becerilerinde kız çocuklarının erkeklere göre daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi çocukların ailelerine yönelik erken okula uyum programlarının artırılması önerilebilir.
- Araştırmada yürütücü işlevler ve okula uyum ile okula devam süresi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda erken yaştan itibaren okul öncesi eğitime katılımı teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

- Okula uyum ve yürütücü işlevler öğretmen ve ebeveyn tutumları değişkenleri açısından incelenebilir.



## KAYNAKÇA

- Ackerman, D. J., & Friedman- Krauss, A. H. (2017). Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1-24. <https://doi.org/10.1002/ets2.12148>
- Adagideli F. H., Ural, O., Polat, Ö. (2019). Çaba gerektiren kontrol ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 39-52.
- Afyoncuoğlu, M. Ç. (2022). *Sınıfa uyum öğretmen gözlem kontrol listesinin türkçeye uyarlanması ve koronavirüs (covid-19) pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kto Karatay Üniversitesi
- Ahçı, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84-100. <https://doi.org/10.30703/cije.321400>
- Akçınar, B. & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. <https://doi.org/10.17755/esosder.325593>
- Akış, G.ve Alakoç Pırpır, D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *TurkishStudies*, 13(19), 21-49. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13950>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2801\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5)
- Arabacıoğlu, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]
- Arabacıoğlu, B. ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (1), 175-192.
- Arsan-Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri Türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 4(3), 762-787.

- 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00199-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00199-9)
- Uysal, H., Aydos, E. H., & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Aydoğdu, F. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolü. *Eğitim Ve Bilim*, 47(212). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11353>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bağçeli Kahraman, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi Erken Görünüm*, 2(1) 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144>
- Bağçeli Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431421>
- Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* içinde (s. 39-74). Eğiten Kitap.
- Bailey, C.M (2006, Şubat). Dealing with problem behavior. *Furtherance Of The Acts of Congress*, 1-2.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2, 145-150.
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597–615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>

- Basharpoor, S., Heidari, F., Narimani, M., & Barahmand, U. (2022). School adjustment, engagement and academic self-concept: Family, child, and school factors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 23-38. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.6>
- Başaran, S., Gökmen, B. & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bekirler, A., & Günay Bilaloğlu, R., (2022). Okula uyumu etkileyen etmenler. S. Şahin ve R. Günay Bilaloğlu (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde* (s. 27-66). Eğiten Kitap.
- Berk L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150–164. <https://doi.org/10.1177/0734282906296406>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bierman, K. L., & Sanders, M. T. (2021). Teaching explicit social-emotional skills with contextual supports for students with intensive intervention needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 14–23. <https://doi.org/10.1177/1063426620957623>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications içinde* (s. 300-320). Open University Press.
- Bodrova, E, & Leong, DJ. (2007). Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. J. L. Rooparine & J. Jones (Eds.), *Approaches to early childhood education içinde* (s. 241-260). Merrill/Prentice Hall.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010, Eylül). Curriculum and Play in Early Child Development. Encyclopedia on Early Childhood Development: Executive Functions. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/play/according-experts/curriculum-and-play-early-child-development>
- Bozkır, K. (2023). 60-72 aylık çocuklarda akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev ve problem çözme becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47-63. <https://doi.org/10.1037/a0029536>
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>
- Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313-333. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1>
- Bulut, A. (2019). Okul Öncesi Eğitime Başlangıçta Yaşanılan Uyum Sürecine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 656-681. <https://doi.org/10.26466/opus.571801>
- Cao, Y., Huang, T., Huang, J., Xie, X., & Wang, Y. (2020). Effects and moderators of computer-based training on children's executive functions: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580329>
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3)
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function: Body and mind. P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology: Body and mind* içinde (s. 706-743). Oxford University Press.

- Carr, V., Brown, R. D., Schlembach, S., & Kochanowski, L. (2017). Nature by design: Playscape Affordances support the use of executive function in preschoolers. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 25-46. <https://doi.org/10.1353/cye.2017.0002>
- Carrera, P., Jiménez-Morago, J. M., Román, M., & León, E. (2019). Caregiver ratings of executive functions among foster children in middle childhood: Associations with early adversity and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 106, Article 104495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104495>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Tremblay, M. S., Slater, L., ... Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 573-578. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.011>
- Center on the Developing Child (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function*. Working Paper Number: 11. Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>
- Cesur, C. ve Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.643778>
- Chi, S. A., Kim, S., Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2). <http://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher-Child Interactions and the Development of Executive Function in Preschool-Age Children Attending Head Start. *Early Education and Development*, 27(6), 751-769. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1129864>
- Clements, D. H., Sarama, J., & Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.009>

- Cragg, L., & Nation, K. (2007). Self-ordered pointing as a test of working memory in typically developing children. *Memory*, 15(5), 526-535. <https://doi.org/10.1080/09658210701390750>
- Cubides-Mateus, D. M., LoCasale-Crouch, J., & Turnbull, K. L. (2023). Do neighborhood resources mitigate family risk to preschool children's executive function skills growth? *Prevention Science*, 24(1), 115-125. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01480-3>
- Çelik, H. R., (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://hdl.handle.net/11499/38616>
- Danby, S., Thompson, C., Theobald, M., & Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 63–71. <https://doi.org/10.1177/183693911203700210>
- Demir, C. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının çalışma belleği ve örüntü becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Demirci, F.G. (2023). *Doğa temelli yürütücü işlevler programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Devine, R. T., Bignardi, G., & Hughes, C. (2016). Executive function mediates the relations between parental behaviors and children's early academic ability. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01902>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

- Dilber, M. (2023). *Anne çocuk etkileşim programının 48-60 aylık çocukların yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-20.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dolgikh A, Bayanova L and Chichinina E (2023) Potential impact of extra education on the development of executive functions within a year in preschool children: an exploratory research. *Front. Psychol.* 14:1193472. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1193472
- Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten: Is teacher perceived control over child behaviour a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 663–675. <https://doi.org/10.1348/000709909X453149>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010b). Teacher-Child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training. *Developmental Psychobiology*, 36(2), 161-174. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2302\(200003\)36:2<161::aid-dev7>3.0.co;2-0](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2302(200003)36:2<161::aid-dev7>3.0.co;2-0)
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.012>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>

- Erdoğan, N. I. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- Erdoğan, N. İ. ve Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- Ernst, J., Sobel, D., & Neil, A. (2022). Executive function in early childhood: Harnessing the potential of nature-based practices to elevate and equalize outcomes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1011912>
- Espy K. A., McDiarmid M. M., Cwik M. F., Stalets M. M., Hamby A., & Senn T. E., (2010). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychol.* 26, 265–286. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6)
- Fabian, H. & Dunlop, A-W.A. (2007). The first days at school. In J. Moyles (Ed.), *Beginning teaching, beginning learning* (3rd ed.) Maidenhead, England: Open University Press.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 212-230 <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.212.40276>
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social– emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.001>
- Feldman, M., Maye, M., Levinson, S., Carter, A., Blacher, J. & Eisenhower, A. (2019). Student-teacher relationships of children with autism spectrum disorder: Distinct contributions of language domains. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 94–104. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.006>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

- Fitamen, C., Blaye, A. & Camos, V. Five-Year-Old Children's Working Memory Can Be Improved When Children Act On A Transparent Goal Cue. *Sci Rep* **9**, 15342 (2019). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-51869-4>
- Fitzpatrick C., Pagani L. S. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence* **40**(2), 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.11.007>
- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of experimental psychology: General*, **137**(2), 201. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.2.201>
- Fridman, R., Eden, S., & Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in psychology*, **11**, 1790.
- 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 : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, **28**(4), 347–359. <https://doi.org/10.1037/spq0000031>
- Gade, M., Zoelch, C., & Seitz-Stein, K. (2017). Training of Visual-Spatial Working Memory in Preschool Children. *Advances in cognitive psychology*, **13**(2), 177–187. <https://doi.org/10.5709/acp-0217-7>
- García-Molina, A, Enseñat-Cantalops, A, Tirapu-Ustárriz, J, & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, **48**(8), 435–440. <https://doi.org/10.33588/rn.4808.2008265>
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Bassett, H. H. (2020). Direct and indirect pathways to early school adjustment: Roles of young children's mental representations and peer victimization. *Early Childhood Research Quarterly*, **51**, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.001>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, **134**(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frias, N. S., & Escobedo-Hernandez, P. (2020). Positive learning environment, academic engagement and self-regulated learning in high school students. *Acta Colombiana de Psicología*, **23**(2), 267-278.

- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program. *Frontiers in psychology*, 12, 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36) ,1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82585>
- Gülay Ogelman, H. , Sarac, S. , Kahveci, D. & Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 102-112. <https://doi.org/10.32960/uead.1056705>
- Güler Yıldız T, Kara Ertürk H, Tanrıbuyurdu E, Gönen M (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Gündoğdu, E. G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileriyle sosyal uyumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/4879/1/g%C3%BCndo%C4%9Fduesra.pdf>
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive sciences*, 13(2), 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Haas, P., Sudeck, G., Kelava, A., Cattarius, M., Meibohm, M., Schmid, J., Kistoglidou, E., & Gawrilow, C. (2022). Acute effects of a motor coordination intervention on executive functions in kindergartners: a proof-of-concept randomized controlled trial. *Pilot and feasibility studies*, 8(1), 185. <https://doi.org/10.1186/s40814-022-01125-w>
- Hamamcı, B. (2020) *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology*, 174(5-6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>

- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 11, 62. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Isquith, P. K., Gioia, G. A. ve Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403-422
- Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 17(3), 255-280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Kaçamak Öğüt, D., Özbaran, N. B., Köse, S., & Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(4), 423-428. <https://doi.org/10.5455/apd.69056>
- Kar, H.M. (2022). *Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/4508>
- Karabekmez, S., & Akman, B. (2022). Examination of the executive function skills of 5- year-old children receiving pre-school education according to some variables. *OPUS Journal of Society Research*, 19(48), 617-632.
- Karaman, O. (2022). An experimental study related to school adjustment of children in the preschool period. *International Education Studies*, 15(2), 149-160. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n2p149>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kang, J., Horn, E. M., & Palmer, S. (2016). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 789-800. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4>
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 0-0. <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>

- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Kennedy, K., Lagattuta, K. H., & Sayfan, L. (2015). Sibling composition, executive function, and children's thinking about mental diversity. *Journal of experimental child psychology*, 132, 121–139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.007>
- Kısaoğlu, Ş. Y., ve Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345. <https://doi.org/10.16916/aded.1169305>
- Kıt, B. (2023). 5–6 yaş çocukların okula uyum durumunun farklı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12619/101424?show=full>
- 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. [https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_6)
- Koç, N. (2023). School adjustment in the early years: children's social-emotional problems in different countries and applied solutions. *International Journal Of Progressive Education*, 19(5), 81-96. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.603.6>
- Korucu, I., Rolan, E., Napoli, A. R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Development of the home executive function environment (HEFE) scale: Assessing its relation to preschoolers' executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.001>
- Korucu, I., Litkowski, E., & Schmitt, S. A. (2020). Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness. *Early Education and Development*, 31(3), 455-473. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287>
- Koşkulu-Sancar, S., Van de Weijer-Bergsma, E., Mulder, H., & Blom, E. (2023). Examining the role of parents and teachers in executive function development in early and middle childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 67, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101063>

- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Ladd, G. W., and Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment ? *Child Development*, 72, (5), 1579- 1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74, 1344-1367. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Lakhani, P. K., Jain, K. ve Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>
- Lee Y. E. (2023). Bioecological profiles of preschool children's individual, familial, and educational characteristics, and their relations with school adjustment, academic performance, and executive function in first grade. *Frontiers in psychology*, 14, 1185098. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185098>
- Little, M. H., Cohen-Vogel, L., & Curran, F. C. (2016). Facilitating the Transition to Kindergarten: What ECLS-K Data Tell Us about School Practices Then and Now. *AERA Open*, 2(3). <https://doi.org/10.1177/2332858416655766>
- Romero-Lopez, M., Pichardo, M. C., Ingoglia, S., & Justicia, F. (2018). *The role of executive function in social competence and behavioural problems in childhood education*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(3), 490-499.

- Myers, S. S. and Pianta, R. C. 2008. Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37: 600–608.
- Makila, L. M., Marecia, S. ve Wasanga, C. (2017). Influence of self-regulation on resilience in school adaptation in Post War Context, Mt. Elgon Subcounty, Bungoma County, Kenya. *International Journal of Education and Evaluation*, 3(10), 30-46.
- Margetts, K., & Phatudi, N. C. (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2012.760341>
- Manjunath, N. K., & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian journal of physiology and pharmacology*, 45(3), 351-354.
- Meng, Q., Yan, Z., Abbas, J., Shankar, A., & Subramanian, M. (2023). Human–computer interaction and digital literacy promote educational learning in pre-school children: mediating role of psychological resilience for kids’ mental well-being and school readiness. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2248432>
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 59-80. <https://doi.org/10.7822/omuefd.373028>
- McAlister, A. R., & 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12043>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children’s early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>

- McDermott, J. M., Westerlund, A., Zeanah, C. H., Nelson, C. A., & Fox, N. A. (2012). Early adversity and neural correlates of executive function: implications for academic adjustment. *Developmental cognitive neuroscience*, 2 Suppl 1(Suppl 1), S59–S66. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.09.008>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moriguchi, Y., Chevalier, N., & Zelazo, P. D. (2016). Editorial: Development of executive function during childhood. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00006>
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- O'Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M. & Barker, B. (2018). Reconstructing readiness: Young children's priorities for their early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.
- Ogelman, H. G. ve Güngör, H. (2020). Akran ilişkileri ve okula uyum. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* içinde (s. 139-153). Eğitim Kitap.
- Olowonirejuaro, O. A. (2021). *Influence of teacher factors on pre-school Children's school adjustment in ilorin south local government area of kwara state* (Order No. 28647430). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2563495355). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/influence-teacher-factors-on-pre-school-children/docview/2563495355/se-2>
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Özgür, A.B. (2023). *Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin matematiksel akıl yürütme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/cokluortam/cokluortam/E/A/E/B/C/645e2c0562de4.pdf>
- Özsoy, Ş.Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Özyurt, M. ve Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3) , 1250-1267. DOI: 10.17860/mersinefd.441260
- Paro, K. M. L., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657–692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- Pennequin, V., Sorel, O., & Fontaine, R. (2010). Motor planning between 4 and 7 years of age: changes linked to executive functions. *Brain and cognition*, 74(2), 107–111. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2010.07.003>
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: the roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child development*, 81(5), 1550–1564. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01491.x>
- Pianta, R. C., la Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <https://doi.org/10.1086/499701>
- Polat, Ö., ve Akyol, N. A. (2019). Okula uyum ve ilkokula hazırbulunuşluk. A. Oktay (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 1-25). Anı Yayıncılık.
- Polat, Ö., ve Göncü, H. B. (2021). Anasınıfına devam eden çocukların çaba gerektiren kontrolleriyle sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 939-959. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.935557>

- Prager, E. O., Ernst, J. R., Mazzocco, M. M., & Carlson, S. M. (2023). Executive function and mathematics in preschool children: Training and transfer effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 232, 105663. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105663>
- Pundir, M. R. ve Dheeran, A. (2016). Adjustment problems of new school entrants' girls . *The International Journal Of Indian Psychology*, 3(2). DOI: [10.25215/0302.103](https://doi.org/10.25215/0302.103)
- Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49(2), 292-304. <https://doi.org/10.1037/a0028343>
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 594-603. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.81.4.594>
- Miss Rani Pundir, & Anuradha Dheeran. (2016). Adjustment problems of new school entrants' girls. *International Journal of Indian Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.25215/0302.103>
- Riley, J. L. (1995). The relationship between adjustment to school and success in reading by the end of the reception year. *Early Child Development and Care*, 114(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/0300443951140103>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 7(1), 91–102. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Rogers, B. (2003). *Behaviour recovery: Practical programs for challenging behaviour and children with emotional behaviour disorders in mainstream schools*. Australian Council for Educational Research.

- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2023). School readiness – what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2)
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0036>
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi. Karabük Üniversitesi]. Karabük Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/891>
- Sağlam, C., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 82–101. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261379>
- 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, 120–132. doi:10.1017/S1355617710001335
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: the mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30(Pt A), 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>
- Serpell, Z. N., & Esposito, A. G. (2016). Development of Executive Functions: Implications for Educational Policy and Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 203–210. <https://doi.org/10.1177/2372732216654718>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>

- Schmerse, D., & Zitzmann, S. (2021). Early school adjustment: Do social integration and persistence mediate the effects of school-entry skills on later achievement? *Learning and Instruction*, 71, Article 101374. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101374>
- Schmitt, S. A., Korucu, I., Purpura, D. J., Whiteman, S., Zhang, C., & Yang, F. (2019). Exploring cross-cultural variations in the development of executive function for preschoolers from low and high socioeconomic families. *International Journal of Behavioral Development*, 43(3), 212–220. <https://doi.org/10.1177/0165025418785469>
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73–96. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5)
- Sim, F., Thompson, L., Marryat, L., Law, J., & Wilson, P. (2019). Preschool developmental concerns and adjustment in the early school years: Evidence from a Scottish birth cohort. *Child: Care, Health and Development*, 45(5), 719-736. <https://doi.org/10.1111/cch.12695>
- Sinclair, D., & Murray, L. (1998). Effects of postnatal depression on children's adjustment to school: Teacher's reports. *British Journal of Psychiatry*, 172(1), 58-63. <https://doi.org/10.1192/bjp.172.1.58>
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology In Russia: State Of The Art*, 9(4), 106-122. <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0409>
- Son, S.-H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education and Development*, 24(4), 468–490. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675548>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child development*, 83(4), 1180–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Stein, M., Auerswald, M., & Ebersbach, M. (2017). Relationships between Motor and Executive Functions and the Effect of an Acute Coordinative Intervention on Executive Functions in Kindergartners. *Frontiers in psychology*, 8, 859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00859>

- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663–684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- Stuhr, C., Hughes, C. M., & Stöckel, T. (2020). The role of executive functions for motor performance in preschool children as compared to young adults. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01552>
- Sturge- Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x>
- Sun, Y., Sahakian, B. J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W., & Feng, J. (2023). Early-initiated childhood reading for pleasure: Associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychological Medicine*, 54(2), 359-373. <https://doi.org/10.1017/s0033291723001381>
- Şahin, G., ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-9.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Şepitçi Sarıbaş, M. & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1717-1741.
- Taşkın-Gökçe, T. G., ve Kandır, A. (2020). Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 49-65. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042252>
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, I(I), 1-10.

- Tiryaki, E. E. ve Aksoy, V. (2023). Özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21 (3), 1384-1403. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303148>
- Topcu, E. ve Nazlı, S. (2018). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1 (1), 1-20.
- Tozduman-Yaralı, K. ve Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856 – 870.
- Turan, S. (2023). İlkokul çocuklarında yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Atlas Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi <https://hdl.handle.net/20.500.12900/148>
- Tuncer, N. (2021) Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formu'nun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordama gücünün incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 17(35). DOI: 10.26466/opus.832602
- Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(16), 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>
- Tunçeli, H.İ. ve Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi . *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 3(4).
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0 (16), 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2011). The promotion of self- regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>

- Valiente, C., Doane, L. D., Clifford, S., Grimm, K. J., & Lemery-Chalfant, K. (2021). School Readiness and Achievement in Early Elementary School: Moderation by Students' Temperament. *Journal of applied developmental psychology*, 74, 101265. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101265>
- van der Fels, I. M., Smith, J., De Bruijn, A. G., Bosker, R. J., Königs, M., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2019). Relations between gross motor skills and executive functions, controlling for the role of information processing and lapses of attention in 8-10 year old children. *PLOS ONE*, 14(10), e0224219. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224219>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., & Baeyens, D. (2017). Keeping the spirits up: The effect of teachers' and parents' emotional support on children's working memory performance. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00512>
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., & Family Life Project Key Investigators (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental psychology*, 52(3), 430–441. <https://doi.org/10.1037/dev0000087>
- Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., & Adbo, K. (2021). Development of Preschool Children's Executive Functions throughout a Play-Based Learning Approach That Embeds Science Concepts. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 588. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>
- Villaseñor, E., Martín, A., Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria [Effects of parents' educational level, school type, and gender on the development of attention and memory]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 257–276.
- Volling, B. L., Gonzalez, R., Yu, T., & Oh, W. (2017). Iv. Developmental trajectories of children's aggressive behaviors after the birth of a sibling. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(3), 53–71. <https://doi.org/10.1111/mono.12310>
- Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior regulation and early math and vocabulary knowledge in German preschool children. *Early Education & Development*, 24(3), 310-331. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.693428>

- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Yalçın, V. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüş ve deneyimleri. *Journal of Current Researches on Educational Studies* 7(2). <https://doi.org/10.26579/jocures-7.2.1>
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56) , 118-134 . <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1076799>
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2014). okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., Kesek, A., Nelson, C. A., & Luciana, M. (2008). Handbook of developmental cognitive neuroscience.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000. *National Center for Education Research*.
- Wang, S., Xie, H., Huang, J., & Liang, L. (2023). A systematic review and meta-analysis of the associations between teacher–child interaction and children’s executive function. *Current Psychology*, 42(21), 17539-17559. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04647-5>
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: the roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in psychology*, 9, 1886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.002>

- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Willoughby, M., Holochwost, S. J., Blanton, Z. E., & Blair, C. B. (2014). Executive functions: Formative versus reflective measurement. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 12(3), 69–95. <https://doi.org/10.1080/15366367.2014.929453>
- Willoughby, M. T., Magnus, B., Vernon-Feagans, L., & Blair, C. B. (2016). Developmental delays in executive function from 3 to 5 years of age predict kindergarten academic readiness. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 359-372. <https://doi.org/10.1177/0022219415619754>
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: Examining the moderating effect of gender and teacher–child relationship. *Early Education and Development*, 26(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.970503>
- Wu, S., Zhang, D., Li, X., Zhao, J., Sun, X., Shi, L., Mao, Y., Zhang, Y., & Jiang, F. (2022). Siblings and Early Childhood Development: Evidence from a Population-Based Cohort in Preschoolers from Shanghai. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5739. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095739>

## EKLER

### EK 1.

#### ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

| Kişisel Bilgiler                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                           |                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------|
| Adı ve Soyadı                                                                                                                                                                                                                                  | Elif ALANYÜZ ÖZ                                                                                           |                          |           |
| E-postası/Web Sayfası                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                           |                          |           |
| Bildiği Yabancı Diller                                                                                                                                                                                                                         | İngilizce                                                                                                 |                          |           |
| Uzmanlık Alanı                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                           |                          |           |
| Öğrenim Bilgileri                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                           |                          |           |
|                                                                                                                                                                                                                                                | Üniversite                                                                                                | Bölüm                    | Yıl       |
| Lisans                                                                                                                                                                                                                                         | Dokuz Eylül Üniversitesi                                                                                  | Okul Öncesi Öğretmenliği | 2016-2020 |
| Tez Başlığı                                                                                                                                                                                                                                    | Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi |                          |           |
| Tez Danışmanı                                                                                                                                                                                                                                  | Doç.Dr. Duygu ÇETİNGÖZ                                                                                    |                          |           |
| Akademik Eserler                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                           |                          |           |
| <p><b>Özyılmaz, G., Yıldırım, R.G., Bakırcı, B., Alanyüz, E. ve Konur, Ö. (2022, Mayıs). <i>Okul öncesi öğretmenlerinin fetemm eğitimine yönelik farkındalıkları</i> [Bildiri sunumu]. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, İzmir.</b></p> |                                                                                                           |                          |           |
| Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                           |                          |           |
| -                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                           |                          |           |
| Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                           |                          |           |
| -                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                           |                          |           |

## EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-59404966  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Elif ALANYÜZ ÖZ)

29.09.2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 28.09.2022 tarihli ve 59134337 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

## ETİK İZİN



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-382238  
Konu : Araştırma İzni-Elif ALANYÜZ ÖZ

ACELE  
04.10.2022

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 07.09.2022 tarih ve 351991 sayılı yazımız.  
b) İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 29.09.2022 tarih ve 59404966 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Elif ALANYÜZ ÖZ, "Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR  
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (10 Sayfa)

## OKUL İZİNLERİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-59134337  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Elif ALANYÜZ ÖZ)

28/09/2022

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Dokuz Eylül Üniversitesinin 08.09.2022 tarihli ve 352037 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.09.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul Küçükçekmece İlçesi Okul Öncesi Eğitim Kurumları  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci ve Öğretmen  
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
28/09/2022  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

## ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

### “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi”



**Emine Hande Aydos** <aydos@...>

Alıcı: ben ▼

Merhaba Elif,  
Ekte ölçme aracını ve puanlama dosyasını iletiyorum.  
Detaylı bilgi uyarlama makalesinde yer alıyor.  
Kolaylıklar.

---

**Gönderen:** Elif Alanyüz <...@...>

### “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu”



**Hande Arslan Çiftçi** <...@...com>

Alıcı: ben ▼

Merhaba Elif Hanım,  
Tabii kullanabilirsiniz. Ekte iletiyorum.  
İyi çalışmalar dilerim...

## ÖLÇME ARAÇLARI

### ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ ÖĞRETMEN FORMU

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

☐

| Kesinlikle<br><u>doğru</u> değil | Doğru<br>değil | Kısmen<br>doğru | Doğru | Kesinlikle<br>doğru |
|----------------------------------|----------------|-----------------|-------|---------------------|
| 1                                | 2              | 3               | 4     | 5                   |

|                                                                                 |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi – Kontrol Listesi

|                                                                                                                                                                                  |                    |         |           |         |         |                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------|-----------|---------|---------|-----------------------|
| Okulun İsmi                                                                                                                                                                      | Çocuğun İsmi:      |         |           |         |         |                       |
| Öğretmenin İsmi:                                                                                                                                                                 | Çocuğun Yaşı:      |         |           |         |         |                       |
|                                                                                                                                                                                  | Çocuğun Cinsiyeti: |         |           |         |         |                       |
| Geçtiğimiz üç hafta boyunca bu çocuk zamanının çoğunu (en az 8 gün) sınıfında mı geçirdi?                                                                                        |                    |         |           |         |         |                       |
| EVET ( )                                                                                                                                                                         |                    |         | HAYIR ( ) |         |         |                       |
| Geçtiğimiz üç hafta boyunca, aşağıda belirtilen ifadelerin çocuk için asla, nadiren, ara sıra, sık sık, çok sık ya da hemen hemen her zaman doğru olduğunu söyleyebilir misiniz? |                    |         |           |         |         |                       |
|                                                                                                                                                                                  | Asla               | Nadiren | Ara sıra  | Sık sık | Çok sık | Hemen hemen her zaman |
| 1 Konsantre olur                                                                                                                                                                 | 6                  | 5       | 4         | 3       | 2       | 1                     |
| 2 Arkadaş canlısıdır                                                                                                                                                             | 1                  | 2       | 3         | 4       | 5       | 6                     |

### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. **Çocuğun Doğum Tarihi:** ...../...../.....(Gün, ay ve yıl olarak belirtiniz)
2. **Çocuğun Cinsiyeti:** ☐ Kız ☐ Erkek
3. **Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:**  
☐ 0-1 yıl ☐ 1-2 yıl ☐ 2-3 yıl ☐ 3 yıl ve üstü
4. **Annenin Eğitim Durumu:**  
☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Ön Lisans  
☐ Lisans ☐ Lisansüstü
5. **Babanın Eğitim Durumu:**  
☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Ön Lisans  
☐ Lisans ☐ Lisansüstü
6. **Kardeş Sayısı:**  
☐ Kardeş yok ☐ 1 kardeş ☐ 2 kardeş ☐ 3 ve üstü kardeş

