

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL
ESNEKLİK BECERİLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ziynet TÜMTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Danışman
Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ**

KONYA-2025

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL
ESNEKLİK BECERİLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ziynet TÜMTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Danışman
Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ**

KONYA-2025

ONAY SAYFASI



ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimin her bir aşamasında, yoğun çalışma dönemlerinde dahi benim ve çalışmam için zamanını ayıran, engin bilgilerini ve deneyimlerini aktaran, saat fark etmeksizin her türden soruma özveri ile cevap veren, en zor anlarımda metanetli tavrı ile bana destek olan kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ’a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ve lisans dönemim boyunca kapısını her zaman bizlere açık tutan, ilmin ve bilimin ışığında yolumuzu aydınlatan bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Kezban TEPELİ’ye ve karşılarında büyük bir heyecan, gurur ve minnetle durduğum çok değerli bölüm hocalarıma sonsuz kez teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında kullandığım ölçeklerin uygulanmasında bana içtenlikle yardımcı olan ve kolaylık sağlayan Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve Akdağmadeni İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne, okul idarecilerine, beni güler yüzle karşılayan okulöncesi öğretmenlerine, araştırmamın baş mimarları öğrencilere ve destekleyici tutumları ile veri toplama sürecime katkı sağlayan ebeveynlere teşekkür ederim.

Sonunda ve başında her zaman hep yanımda olan hakları ödenemeyecek azmimi, metanetime ve sabrımı ilmek ilmek işleyen, yaşam kaynaklarım anneme ve babama; hayatım boyunca her zaman yanımda olan, her türlü duyguyu birlikte yaşadığım, her türlü zorluğa benimle birlikte göğüs geren sevgili kardeşim, yol arkadaşım Neziha TÜMTÜRK’e, moral ve motivasyon kaynağım değerli kardeşim Volkan TÜMTÜRK’e, emekleri anlatılamayacak öğretmenlerime ve idarecilerime; öğrencilik ve meslek hayatıma yön veren kıymetli hocam Edip AKIN’a, azmin ve kararlığın sembolü değerli hocam İbrahim KALKAN’a, üniversite hayatıma gidecek yolun inşasında emeğini benden asla esirgemeyen merhum hocam Şükrü DOĞRU’ya, süreç içerisinde her türlü imkanını benim için seferber eden ve yanımda olduklarını her fırsatta hissettiren iş arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ün “ Çalışmadan, yorulmadan ve üretmeden rahat yaşamak isteyen toplumlar; evvela haysiyetlerini sonra hürriyetlerini daha sonra istiklal ve istikballerini kaybetmeye mahkûmdurlar ” sözüyle çıktığım her yolda var gücümle çalışacağıma sizler huzurunda söz veriyorum.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	7
1.6. Sosyal Problem Çözme	7
1.6.1. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi ve Etkileyen Faktörler...11	
1.6.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Bireysel Farklılıklar.....16	
1.6.3. Sosyal Problem Çözme Modelleri ve Basamakları.....17	
1.6.4. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Açıklayan Kuramlar.....20	
1.7. Yürütücü İşlevler	26
1.7.1. Yürütücü İşlevler ve Frontal Lob İlişkisi.....30	
1.7.2. Yürütücü İşlevlerin Temel Bileşenleri.....32	
1.7.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi.....38	
1.8. Duygu Düzenleme	41
1.8.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi.....44	
1.8.2. Duygu Düzenleme Becerisini Etkileyen Faktörler.....46	
1.9. Yürütücü İşlev Becerileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki... 50	
1.10. Duygu Düzenleme Becerileri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki..... 52	
1.11. İlgili Araştırmalar	53
1.11.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar..... 53	
1.11.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar..... 60	

1.11.3. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	65
2. GEREÇ ve YÖNTEM.....	72
2.1. Araştırmanın Modeli:	72
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi:	73
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	75
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
2.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi	75
2.3.3. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG)	76
2.3.4. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	77
2.4. Veri Toplama Süreci	78
2.5. Verilerin Analizi.....	79
3. BULGULAR.....	82
3.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar.....	82
3.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuçlar.....	87
4. TARTIŞMA.....	94
4.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum	94
4.2. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum.....	100
4.3. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum	102
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
5.1. Sonuç.....	108
5.2. Öneriler.....	110
6. KAYNAKLAR	112

EKLER.....	132
EK-A Etik Kurul Belgesi	132
EK-B Valilik İzni	134
EK-C Ölçek İzinleri.....	135
EK: D Turnitin.....	138
9. ÖZGEÇMİŞ.....	139



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BDKE :Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Testi

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

NSEG :Nesne Seçiminde Esneklik Görevi

WKET :Wisconsin Kart Sıralama Testi



ÖZET

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Duygu Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi

Ziynet Tümtürk
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2025

Bu araştırmanın amacı okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik-soyutlama) ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünü belirlemektir. Araştırma Türkiye'nin Yozgat ilinde yaşamakta olan 60-71 aylık 210 çocuk ile gerçekleştirilmiş olup; araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Wally Sosyal Problem Çözme Testi", "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin duygu düzenleme becerilerini, duygu düzenleme becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel esneklik becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı ve okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde aracı rol etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yaş ve okulöncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin anlamlı farklılaşma gösterdiği; anne ve babaların öğrenim durumu değişkeninin yalnızca soyutlama becerisi üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenirken; bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel esneklik becerisi; sosyal problem çözme becerisi; duygu düzenleme becerisi.

SUMMARY

REPUBLIC OF TURKEY
SELÇUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

Exploring the Relationship Between Cognitive Flexibility and Social Problem-Solving Skills in Preschool Children from the Perspective of Emotional Regulation Abilities

Ziynet Tümtürk
Department of Child Development

MASTER THESIS / KONYA-2025

The purpose of this study is to determine the mediating role of emotional regulation skills in the relationship between cognitive flexibility skills (cognitive flexibility-abstraction) and social problem-solving skills among preschool-aged children. Conducted in Akdağmadeni district of Yozgat province, Turkey, the research involved 210 children aged between 60-71 months; it utilized the "Personal Information Form", "Wally Social Problem-Solving Test", "Flexibility in Item Selection Task Test", and "Emotion Regulation Scale". The findings of the study indicate that cognitive flexibility skills in preschool children significantly predict emotion regulation skills, emotion regulation skills predict social problem-solving skills and cognitive flexibility skills predict social problem-solving skills. Additionally, emotion regulation skills play a mediating role in the relationship between cognitive flexibility skills and social problem-solving skills. However, it was determined that emotion regulation skills do not have a statistically significant mediating effect on the relationship between abstraction skills and social problem-solving skills. Additionally, the study found significant variations in cognitive flexibility and abstraction skills based on age and duration of preschool education; parental education level significantly affected only abstraction skills, whereas cognitive flexibility and abstraction skills did not show significant variations based on gender and number of siblings.

Key Words: Cognitive flexibility skills; social problem-solving skills; emotional regulation skills.

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Okulöncesi dönem beyin gelişiminin en aktif olduğu dönem olup bu dönem erken çocukluk yılları içinde yer almaktadır. Okulöncesi dönemde büyüme ve olgunlaşmaya dayalı olarak fiziksel, motor, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında önemli değişiklikler ve ilerlemeler görülmekte olup; dönemin ana teması bağımlı bebeklik yıllarından bağımsız çocukluğa doğru sergilenen değişimdir. Bu dönemde çocuk kendisini bir birey olarak algılamaya, çevresiyle daha açık şekilde iletişim kurmaya, bilişsel ve toplumsal beceriler geliştirmeye başlamaktadır (Özabacı 2022). Yaşamın ilk yıllarında çocuğun deneyimleri aile merkezli iken büyüme ile birlikte çocuğun sosyal yaşamı hızlı bir şekilde genişlemekte; çocukların yeteneklerine yönelik bilgilerini geliştirmelerinde akranlar giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Akran etkileşiminin olduğu ortamlarda sosyal açıdan karşılaştırmalar da oldukça güçlüdür (Bandura 1989b). Çocuklar oyun oynarken, oyuncak paylaşırken ve arkadaş olmaya çalışırken, kişilerarası ilişkileri zorlayıcı, problem oluşturan durumlar ile karşılaşabilmektedirler (Stevens 2009). Bu problemler; güvensizlik, düşük benlik saygısı, çevreye ilgisiz olmak, ilişki kurmada zorlanmak, içe kapanık olmak, bağımlılık, hem kendine hem de başkasına zarar verecek şekilde yalan söylemek, yetişkin tarafından onay görmemek, çalmak, öfke duymak, saldırgan davranmak, saldırıya maruz kalmak, hırçın olmak, yalnızlaşmak, reddedilmek, kaygı duymak, suça meyletmek, hata yapmak, grup halinde bir oyunu devam ettirememek, kandırılmak, alay konusu olmak, hayal kırıklığı yaşamak vb. şekilde sıralanabilmekte; bu sosyo-duygusal ve davranışsal problemler ile başa çıkmak veya bu sorunlara yönelik çözüm yolları bulmak, çözüm yollarını gerçekleştirerek sosyal uyumu sağlamak ise sosyal problem çözme ile açıklanmaktadır (Kayılı 2015). Yaşam içerisinde sosyal bağlamda karşılaşılan her türlü gerçek problem sosyal problemi ifade etmekteyken (D“Zurilla ve ark 2004); kişinin sosyal çevrede karşılaştığı bu problemlere, yeni stratejiler, fikirler ve çözümler üretme süreci sosyal problem çözme olarak tanımlanmaktadır (Terzi 2003) Bu kapsamda çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözme becerileri yani sosyal problem çözme becerileri, çocukların sosyal uyumlarının ve duygusal iyi oluşlarının bir belirleyicisi konumunda olup (Rubin ve ark 1998, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu 2017) çocukların, sosyal açıdan yetkin davranışlar sergilemesinde, arkadaşları tarafından kabul görmesinde, arkadaşları ile başarılı

ilişkiler geliştirmesinde ve bu ilişkileri sürdürmesinde oldukça önemli bir beceri olarak görülmektedir (Stevens 2009). Etkili sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların depresyon eğilimlerinin daha az olduğu, bu çocukların etkili sosyal problem çözme becerisine sahip olmayan çocuklara kıyasla gerçek yaşamda karşılaşılan çatışmalar ve stres ile daha iyi başettikleri; etkili sosyal problem çözme becerisi sergilemeyen çocukların ise depresyon eğilimlerinin daha fazla olduğu, arkadaşları tarafından düşük kabul gördüğü, sosyal çatışma durumlarının çözümünde otorite temsillerinden yardım almayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Goodman ve ark 1995, Hopmeyer ve Asher 1997). Sosyal problem çözme gelişimsel süreç içerisinde biyolojik olarak belirlenmiş yeteneklerle, sosyal durumlar ve deneyimlere edinilen bir beceri olup (Crick ve Dodge 1994); bu becerinin başarılı bir şekilde uygulanması bazı bireysel değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenler; zeka, muhakeme becerisi, geçmiş yaşantı ve deneyimler, güdülenme ve duygular (Morgan 2005) olmakla birlikte sosyal problem çözme becerilerini etkileme olasılığı bulunan diğer iki değişkenin ise bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerisi olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik, üst düzey bilişsel özellikler ile ilişkilendirilen yürütücü işlev becerilerinden biridir (Zelazo ve Carlson 2012). Alan yazında yürütücü işlevler ile ilgili ortak bir tanım bulunmamakla birlikte; yürütücü işlevler, belirli nöral sistemler ve ağların etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan, bireylerin kendi düşüncelerinin ve eylemlerinin kontrolüne yardımcı olan bilişsel süreçler (Carlson ve ark 2013, Karakaş ve Karakaş 2000) olup; bilişsel ve fiziksel sağlık, yaşam kalitesi ve yaşam başarısı, okula hazır bulunuşluk ve okul başarısı, akademik başarı, iş başarısı, evlilik uyumu gibi yaşamın hemen hemen her alanında gerekli ve önemli beceriler olarak değerlendirilmektedirler (Diamond 2013, Gonzalez ve ark 2014). Yürütücü işlevler, temel ve üst düzey bileşenler olarak iki farklı kategoride değerlendirilmekte olup; yürütücü işlev becerilerinin temelindeki bileşenlerin çoklu yapının parçası olan çalışan bellek, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerinden meydana geldiği; üst düzey yürütücü işlev becerilerinin de problem çözme, plan yapma vb. süreçlerde aktif hale getirilen karmaşık işlem becerilerinden oluştuğu kabul görmektedir (Miyake ve ark 2000, Davidson ve ark 2006, Carlson ve ark 2013, Diamond 2013). Yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden olan çalışma belleği hem yeni hem de eski bilgilerin sürekli olarak dönüşüme uğradığı, yeni ve eski bilgilerin birleştirildiği, aktarıldığı, bilişsel görevlerin gerçekleşmesinde bilginin geçici olarak tutulduğu ve düzenlendiği

bellek tipi (Solso ve ark 2010) iken; engelleyici kontrol, görevin tamamlanmasına engel teşkil edecek doğal ancak gereksiz düşünce ve davranışların engellenmesini, önüne geçilmesini sağlamaktadır (McClelland ve ark 2007). Bu iki temel bileşen üzerine kurulan bilişsel esneklik (Garon ve ark 2008, Diamond 2013) ise çoklu fikirler öne sürme, alternatifler bulma, davranışları özel bir bağlama ya da duruma göre düzenleme amacıyla değişimi içeren çok boyutlu bir süreçtir (Stevens 2009) ve erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösterdiği görülmektedir (Anderson 2002, Deak 2003, Anderson 2008, Best ve Miller 2010, Ionescu 2012). Bilişsel esneklik bütün durumlarda bilhassa sosyal bağlamlarda başarılı bir şekilde manevra yapma becerisinde rol alan bilişsel bir faktördür. Bilişsel esneklik düzeyi düşük çocuklar, kuralların ya da prosedürlerin değişmesiyle mücadele içerisine girmekte, yeni durumlara ve taleplere uyum sağlama sürecinde zorluklar yaşamakta, aynı hataları tekrarlayabilmekte, kuralları bozabilmekte, değişime karşı direnç gösterebilmektedirler. Tüm bunların yanında daha önceki süreçte öğrenmiş oldukları davranışlara düzen verme ve yapılan hatalardan ders çıkarımı yapmayı öğrenmede başarısızlıklar yaşayabilmekte, sosyal problemlere ilişkin alternatif çözümler üretemeyebilmektedirler (Anderson 2002, Thomas 2011). Sosyal problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik becerilerinin ortak bağlantılarının temasını ise karmaşık problem çözme becerisi oluşturmaktadır (Stevens 2009). Bilişsel esneklik ile problem çözme arasındaki ilişki, sosyal biliş ve sosyal ilişkilerle bağlantılıdır. Bu kapsamda sosyal problem çözme becerisi eşsiz bir bilgi işleme biçimi olarak ifade edilmekte olup; yüksek düzeyde bilişsel esneklikte düşünememe, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerisini bozabileceği için sosyal sorunlara ilişkin uyarlanabilen ve değişen tepkiler vermek esnek düşünme kapasitesini gerekli kılmaktadır (Crick ve Dodge 1994, Thomas 2011). Ayrıca bireyin günlük yaşamı göz önüne alındığında aynı günde birden fazla duygunun tecrübe edildiği ancak sosyal bağlamda ilişkilerin devam ettirilebilmesi için duyguların her şartta ve ortamda doğal seyir izlemediği görülmektedir. Birey duygularını yaşarken mevcut durumdaki ortamdan ve çevresindeki bireylerden bağımsız değildir. O halde bireyin duygu düzenleme stratejilerini edinmesi oldukça önemli bir konu haline gelmektedir (Denollet ve ark 2008). Duygular, uygun şartların sürdürülmesi ve olumsuz şartlarla başa çıkılması için olabildiğince hızlı bir şekilde değerlendirme yapma ve harekete geçme davranışına izin veren donatılmış biyolojik süreçler olup; deneyim sürecinin değerlendirilmesi ve

duruma uygun davranılmasına hazırlayan araçlardır (Cole ve ark 2004). Duygu düzenleme terimi ise, amaca ulaşmak için duygusal tepkilerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden, değiştirilmesinden sorumlu olan bütün içsel ve dışsal süreçlerden meydana gelmekte (Thompson 1994) olup; yüksek düzeylerdeki pozitif ve negatif duygular ile (korku, neşe, zevk, öfke, sıkıntı ve diğer duygular) mücadele etmeyle ilgili niteliklerin ve süreçlerin karakterize edilmesi için kullanılmaktadır (Kopp 1989).

Okulöncesi dönem, çocuğun ağılarındaki (yeni kardeş, sınıf akranları, komşu akranları, öğretmenler) genişlemeye bağlı olarak önemli sosyal çevrelere işaret etmekte; bu tarz sosyal etkiler, çocuğa duygu, duygunun düzenleyici etkileri, sosyal açıdan duygunun kabul edilebilirliğiyle ilgili hem yeni hem de farklı bilgiler sunmaktadır. Ayrıca okulöncesi yıllar bilişsel ve dilsel büyüme dönemi olup; bu dönem içerisinde çocuklar, dikkat ve dürtüleri değiştirerek yeniden düzenlemekte zorluklar yaşayabilmekte, neşe ve heyecan duygusu da dâhil olmak üzere duygu durumlarındaki nitelikler (gecikme, yoğunluk, süre, süreli dalgalanmalar) yönünden kendilerini yaşıtlarından ayırt edebilmektedirler (Cole ve ark 1994). Duygu düzenleme becerileri, çeşitli uyum sonuçlarında önemli rol almakta, söz konusu bu becerileri iyi olan okulöncesi dönem çocukları, daha az davranışsal zorluk yaşarken; öğretmenleri ve ebeveynleri ile daha kolay etkileşim içerisine girmektedirler. Duygu düzenleme becerileri; okulöncesi dönem çocuklarının akranlarıyla arkadaşlık kurmalarını ve arkadaşlarıyla olumlu yönde etkileşime geçmelerini sağlamaktadır. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri daha az davranış sorunu ve daha iyi akademik ilişkiyle ilgilidir (Dollar ve Calkins 2008). Duygu düzenleme, belirli bir durumun sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan farkındalığını gerektirmekte ve duyguların değişimini içermektedir (Koop 1989, Cole ve ark 2004, Eisenberg ve Spinrad 2004). Alan yazın incelendiğinde; duygu düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinden prefrontal korteks sorumlu olup; prefrontal korteks alanlarından orbitofrontal korteks duygu düzenleme, dorsolateral korteks yürütücü işlevler ile ilişkilidir. Her iki alanda iç içe geçmiş halde çalışmakta olup birbirlerini etkileme potansiyeline sahiptir (Arı ve Şahin 2016).

Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal ağılarındaki genişlemelere bağlı olarak karşılaşacakları sosyal problemlerin çeşitlilik göstermesi, problemlerin duruma uygun esneklik ve hızla çözüm gerektirmesi, bu dönem içerisinde duyguların çocuklar tarafından baş edilmesi güç bir durum olarak algılanması, yürütücü işlev becerilerinin

temel bileşenlerinden olan bilişsel esnekliğin, erken çocukluk döneminde kritik düzeyde bir gelişim kaydetmesi, okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri, bilişsel esneklikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma öncesi yapılan literatür taramasında; bilişsel esneklik ve sosyal problem çözme becerileri değişkenlerinin yurt dışında okulöncesi dönem çocuklarıyla (Stevens 2009); yurt içinde yetişkin örneklem gruplarıyla (Sucu 2020, Mürşitoğlu 2021) çalışıldığı tespit edilmiş; yurt içinde ise okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esnekliğini konu alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmiştir (Karlı 2015, Şahin 2015, Söğüt 2019, Gökdağ 2020, Değirmenci 2022, Akar 2023). Bu bağlamda araştırmada; okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada; okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik becerisi ve soyutlama becerisi) ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracılık rolünün incelenmesi amaç edinilmiştir.

Araştırmanın genel amacına paralel olacak şekilde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik becerisi ve soyutlama becerisi) duygu düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?
2. Okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?
3. Okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik becerisi ve soyutlama becerisi) sosyal problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?
4. Okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik becerisi ve soyutlama becerisi) ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü var mıdır?
5. Okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik becerisi ve soyutlama becerisi) demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okulöncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birey, doğası gereği kendi sosyal çevresinde yer alan diğer kişilerle etkileşime girmekte ve iletişim kurmaktadır ancak sosyal ortakları ile kuracağı her bir etkileşim ve iletişim karşılaşılabileceği farklı sosyal problemleri de beraberinde getirmekte, şartlar ve duygular da nadiren aynı kalmaktadır. Bu kapsamda sosyal ağların ve sosyal işleyişin sürdürülebilmesi, değişime uyum sağlanabilmesi için sosyal problem çözme, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerisinin edinilmesi, bu becerilerin geliştirilmesi ve kullanılması oldukça önemlidir. Yaşamın ilerleyen yıllarında bir hayli işlevsel ve önemli olan bu becerilerin temelleri ise okulöncesi dönemden geçmektedir (Denollet ve ark 2008, Thomas 2011, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu 2017).

Bu bağlamda bu araştırmada; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin duygu düzenleme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile bilişsel esneklikleri arasında ortaya çıkan ilişkide okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracı rol üstleneceği öngörülmektedir. Ayrıca alanda okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görüldüğünden araştırma sonucunda elde edilen bulguların alanyazında yapılacak olan diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, ilgili literatürün genişlemesine, uygulama alanlarının artmasına, dolaylı olarak yürütülen ve yürütülmesi planlanan eğitim ve öğretim faaliyetlerine katkı sağlaması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak olan eğitim programlarının alt yapısının oluşturulmasında araştırma sonucunda elde edilecek bulguların önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan diğer değişkenlerin yanı sıra bilişsel ve duygusal becerilere vurgu yapması bakımından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, çalışma grubundaki 60-71 aylık çocuklardan ve öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma sonuçları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları (Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi ve Duygu Düzenleme Ölçeği) aracılığı ile yapılan ölçümler ve değerlendirilmeler ile sınırlıdır.
3. Duygu Düzenleme Ölçeği Kontrol Alt Boyutu aracılığı ile yapılan ölçümler ve değerlendirilmeler ile sınırlıdır.
4. Çalışma süresince ulaşılabilen hem yerli hem de yabancı kaynaklar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Problem Çözme: Kişinin, sosyal çevrede karşılaştığı problemlere, yeni stratejiler, fikirler ve çözümler üretme sürecidir (Terzi 2003).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden biri olarak çoklu fikirler ve alternatifler bulma, duruma veya bağlama göre davranışları uyarlama amacıyla yapılan değişimi ifade etmektedir (Stevens 2009).

Duygu Düzenleme: Kişinin amaca ulaşmak için duygusal tepkilerini, izleme, değerlendirme, değiştirme becerisidir (Thompson 1994).

1.6. Sosyal Problem Çözme

Birey; toplumun karmaşık ve devamlı değişen doğası sebebiyle uyum sağlaması veya tepkide bulunması gereken herhangi bir sorun ya da sorunlu bir durumla sürekli olarak karşılaşabilmektedir. Bireyin bir ya da birkaç engelin varlığına bağlı olarak bir soruna veya bir duruma belirgin bir şekilde tepkide bulunamaması durumunda problem ortaya çıkmaktadır (D' Zurilla ve Goldfried 1971, D' Zurilla ve ark 2004). Bu kapsamda problem; mevcut durum ile olması hedeflenen durum arasındaki fark olarak tanımlanmakta ve hedeflenen duruma bir takım engellerden dolayı ulaşamama durumunu ifade etmektedir (Nezu ve ark 2007). Gündelik yaşamda giyilecek kıyafete karar verememe, işe veya okula geç kalma, arkadaş ya da yakın tanıdıklar ile tartışma, mutsuz giden evlilik hayatı, gelecek kaygısı, öfke kontrolünü sağlayamama gibi durumlar problem olarak nitelendirilirken (Çekici 2009); gerçek yaşamda karşılaşılan sosyal içerikli her türden sorun; sosyal problem olarak adlandırılmakta ve kişinin uyum sağlama işlevini etkilemektedir. Bu sorunlara çözüm bulma ve sorunun üstesinden gelebilecek bilişsel ya da davranışsal tepki oluşturma süreci ise sosyal problem çözme olarak tanımlanmaktadır (D' Zurilla ve ark 2004). Sosyal problem çözme kavramı, kişilerarası problem çözme kavramıyla aynı anlamı ifade etmekte (Kayılı 2015, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu 2017) ve bu kavram

kişinin, günlük yaşamda karşılaştığı problemli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi amacıyla oluşturduğu bilişsel ve davranışsal süreçler şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımda yer alan bilişsel ve davranışsal süreçler; problemli durumu iyileştirmeyi, problemin oluşturduğu duygusal sıkıntıyı indirmeyi veya her iki durumu birden gerçekleştirmeyi amaçlarken (D' Zurilla ve ark 2004); bu süreçler belirli bir problem için çeşitli alternatif çözümler sunmanın yanı sıra sunulan alternatifler arasından potansiyel en etkili çözümü seçme ihtimalini artırmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried 1971) .

Problem durumu; üstesinden gelmeyi, engel konumunda olan şeylerle uğraşmayı hatta çaba sarf etmeyi, özellikle değişimi bunun yanında mevcut durumdan arzu edilen duruma doğru bir şekilde ulaşmak amacıyla harekete geçmeyi gerekli kılmaktadır. Bireylerin değişimi, zorlu ve rahatsız edici süreç olarak algılaması, problem çözme stillerinin de farklılaşmasına yol açabilmekte; bu kapsamda yeterli problem çözme becerisine sahip bireyler, problem durumunun varlığını “doğal bir olgu” olarak kabullenmekte ve problemin üstesinden gelebilecek etkili davranışlar sergilemektedirler (Çekici 2009). Etkili problem çözme becerisine sahip olmayan bireyler ise günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş etme konusunda özgüven eksikliği, panik, endişe, çaresizlik gibi negatif duygular yaşamakta, negatif duyguların üstesinden gelememeleri nedeniyle problemin çözümüne yönelik herhangi bir girişimde bulunamama veya bulundukları girişimin yetersiz kalması gibi sonuçlarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum kişilerin çözülemeyen problemlerinin niceliğini artırmakla birlikte ruhsal sağlığını da bozabilmektedir (Dora 2003).

Erken çocukluk döneminde ise çocuklar, söz dinlememek, şımarıklık, utangaçlık, kıskançlık, güvensizlik, yalnızlık, bağımlılık, yalan söylemek, çirkin ifadeler kullanmak, iletişim kurmakta zorlanmak, içe kapanık olmak, saldırgan olmak, saldırı hedefi olmak, suça meyletmek, öfke ve kaygı duymak, herhangi bir şeyi izinsiz almak, grup halinde bir aktiviteyi sürdürememek, alay konusu olmak gibi bir takım duygusal ve davranışsal sorunları içeren sosyal problemlerle karşılaşabilmektedirler (Poyraz ve Özyürek 2005, Kayılı 2015). Çocuklar da yetişkin bireyler gibi karşılaştıkları kişilerarası problemlerle başa çıkmada birden fazla çözüm yolu kullanırlarken; bunlardan bazıları problemin çözümünde etkili, bazıları etkisiz olabilmekte, bazıları ise yalnızca bir tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını esas alacak şekilde çözümü öngörmektedir. Bu kapsamda sosyal problemler ile çocukların olumlu, etkili

ve üretken bir şekilde mücadele etmeyi öğrenmesi, en önemli sosyal gelişimsel görevlerden biridir (Battistich ve ark 1989) . Çocukların problemlerle başa çıkmaları için yeni stratejiler, fikirler ve çözümler üretmeleri gerekmekte olup; bu süreçte, önemli olan problemin çözümüne geleneksel yöntemlerle (şiddet, saldırganlık vb.) değil yapıcı, barışçıl yollar ile ulaşılmasıdır (Terzi 2003). Ancak çocukların çoğunlukla gerçek yaşamda insan ilişkilerini konu alan problem durumlarını etkili olmayan yöntemlerle çözdükleri ve bu durumun problemin çözümünden ziyade farklı problemleri meydana getirdiği de bilinmektedir. Çocukların davranışlarının okul öncesi dönemde şekillendiği göz önüne alındığında bu dönemde edinilen davranışların yaşamın ileri dönemlerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Dereli 2008). Bu dönemde başlayan karşı gelme, söz dinlememe ve paylaşmama gibi problem davranışlar, ilkökul döneminde kavga, yalan, çalma gibi davranışlara; ergenlik döneminde ise şiddet, diğer kişilerin mallarına zarar verme, suç işleme gibi davranış problemlerine dönüşebilmektedir (Lösel ve Bender 2003, Lösel ve Bender 2012). Sosyal problem çözme becerileri; çocukların, sosyal açıdan yetkin davranışlar sergilemesinde, arkadaşları tarafından kabul görmesinde, arkadaşları ile başarılı ilişkiler geliştirmesinde ve bu ilişkileri sürdürmesinde oldukça önemli bir beceri olarak görülmektedir (Stevens 2009). Sosyal yönden yetkin davranışlar sergileyen çocukların, daha iyi sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları, arkadaşları ile yaşadıkları sosyal çatışmaları çözmek için daha fazla alternatif çözüm ürettikleri belirlenmiştir (Shure ve ark 1971). Ayrıca Hopmeyer ve Asher (1997) tarafından yapılan bir araştırmada; arkadaşları tarafından kabul gören çocukların sosyal çatışma durumlarının çözümünde daha fazla sözel yöntem tercih ettikleri; arkadaşları tarafından düşük kabul gören çocukların ise sosyal çatışma durumlarının çözümünde otorite temsillerinden yardım almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Etkili sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların depresyon eğilimlerinin daha az olduğu, bu çocukların etkili sosyal problem çözme becerisine sahip olmayan çocuklara kıyasla gerçek yaşamda karşılaşılan çatışmalar ve stres ile daha iyi başettikleri belirlenmiştir (Goodman ve ark 1995). Sosyal problemlerin çözümü, çocukların kendileri dışındaki kişilerin bakış açılarını düşünmelerine, sosyal bağlamda kurulan ilişkilerle ilgili anlayış geliştirmelerine, yaşlıları ile kurdukları ilişkilerin sorumluluklarını kendi üzerlerine almalarına olanak tanımaktadır (Terzi 2003). Okulöncesi dönemde sosyal sorunları çözme becerisini edinen çocuklar; empati geliştirebilecek, çatışma

durumlarına yapıcı çözümler üretebilecek, çevresindeki kişiler ile pozitif ilişkiler kurabilecek, hem kendi haklarını korumanın hem de diğerlerinin haklarına saygı göstermenin önemini, hedefler belirlemeyi ve kendisini hedefe götürecektir planları nasıl yapacaklarını öğrenebileceklerdir (Battistich ve ark 1989, Aberson 2014).

Çocuklar sosyal problemler ile karşı karşıya kaldıklarında çözüm sürecine birtakım tepkiler ile yaklaşmakta; bu tepkiler kendi içerisinde prososyal davranışlar ve antisosyal davranışlar olarak iki farklı kategoride değerlendirilmektedir. Problemin çözüm sürecini olumlu yönde etkileyen tepkiler prososyal davranışlar; problemin çözüm süreci aksatan, olumsuz yönde etkileyen tepkiler ise antisosyal davranışlar olarak açıklanmaktadır (Dereli-İman 2013). Prososyal davranışlar, kişinin diğer insanlara yardım etme, onlarla ilgilenme, iş birliği yapma, paylaşma ve empati eğilimi ile tasvir edilebilecek kişisel niteliklerden olup; diğer insanlara yarar sağlamakta ve prososyal ilişkiler üzerinde teşvik edici bir rol üstlenmektedir (Flouri ve Sarmadi 2016). Kişiye içsel motivasyon sağlamanın yanı sıra dışsal herhangi bir kaynağın etkisiyle gerçekleşmediği gibi ödül kazanmak ve cezadan kurtulmak amacıyla da gerçekleşmemektedir (Karaman ve Dinçer 2020). Yine prososyal davranışlar, diğer bireylerle etkileşim kurmanın olumlu yolu olarak açıklanmakta, diğer insanların duygularını hissetmeyi, sorunu çözmek ya da ortak amaca ulaşmak amacıyla birlikte çalışmayı, onların isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı içermektedir (Hay ve Cook 2010). Bu kapsamda çocuklarda prososyal davranışlar, davranışın türü, sebebi ve motivasyonel eğiliminden dolayı çeşitlilik göstermekte; bu davranışlar oyuncağını arkadaşları ile paylaşmak gibi olağan eylemler, kalbi kırılmış veya güçsüz birine yardımcı olmak gibi dikkat çeken eylemler olabileceği gibi başka birinin duygularının korunması amacıyla yalan söylemeye değin uzanan karmaşık eylemleri içermektedir. Gelişimsel süreç içerisinde çocuklar, farklı bir ülkede meydana gelen doğal bir afet sonrasında bireylerin ne hissediyor olabileceklerini hayal edebilir, bağış toplama gibi bir yardım davranışı ile motive olabilir, başka bireylerin durumsal nitelikleriyle empati kurabilirler (Hammond ve ark 2015). Prososyal davranışlar, çocukların erken dönemde geliştirdikleri davranış kalıpları ile sosyal ve bilişsel, sosyal ve duygusal kapasitelerinin altında şekillenmekte; çocukların motor becerilerinin ve fiziksel yeterliliklerinin artması, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden anlama yeteneklerinin ilerlemesi, topluluk (aile, okul vb.) bağlamında sosyal içerikli yeni durumlarla karşılaşılması ve bu ortamlarda anne ve baba, akran, öğretmen beklentilerine maruz

kalınması ile toplum yanlısı davranışlara dönüşmektedir (Eisenberg ve ark 2013, Eisenberg ve ark 2015). Olumlu sosyal davranış eğilimi gösteren çocukların; iş birliğine ve paylaşımına açık, yardımsever, destekleyici ve açıklayıcı tavırlar sergilemeleri, bu davranışların tamamını olmasa dahi birkaçını göstermeleri beklenmektedir (Bee ve Denise 2014). Yine prososyal davranışlar sergileyen çocuklar, akran ilişkilerinde herhangi bir çıkar ya da fayda gütmemekte; ödül beklemeksizin sergilenen bu davranışlar, gelişimle birlikte çocuğa içtenlik, yakınlık, dostluk, koruma, empati duygularını kazandırmaktadır (Dereli 2008). Bu kapsamda prososyal davranışlar, topluma uyum sağlamayı ve sosyalleşmeyi sağlayan olumlu sosyal davranışlardan olup; bireysel ve toplumsal açıdan iyileştirici özelliğe sahip olmakla birlikte sosyal ilişkilerin kurulmasını ve kurulan ilişkilerin sağlıklı olarak devam ettirilebilmesini sağlamaktadır (Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı 2017). Çocukların sosyal davranışlarının gelişimi, çoğunlukla onların bazı özel yaşantıları tarafından belirlenmekte ve çocukların büyümesiyle birlikte davranışlarının şekillenmesinde ebeveynler ve diğer çocuklar giderek daha fazla etkili olmaktadır. Bu kapsamda prososyal davranışlar gibi antisosyal davranışları da çocuklar, kişisel yaşantılar yoluyla edinmektedirler (Morgan 2010). Antisosyal davranışlar, genel anlamda sosyal kurallara, herhangi bir kişiye ya da nesneye zarar veren davranışları ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Saldırma, tartışma, alay etme, eleştirme, yalan söyleme, hırsızlık yapma, kavga etme, bağırma, kaçma gibi birçok olumsuz davranış içermektedir (Kazdin 1987, Bee ve Denise 2014). Olumsuz sosyal davranış gösteren çocuklar, yaşlıları ile sağlıklı ilişkiler kuramamakta ve yaşlılarına saldırgan tavırlar göstermektedirler. Bu yüzden de sosyal bağlamdan dışlanmaktadır (Trawick Smith 2014) .

Erken yaşlarda edinilen olumsuz sosyal davranışlar, sosyal gelişimin desteklenmesi ve sosyal gelişimde pozitif yönde ilerleme kaydedilmesi ile olumlu sosyal davranışlara dönüşebilmektedir (Bredekamp 2015). Bu sebeple çocukların sosyal bağlamda karşılaştıkları sosyal problemlerle baş edebilecek becerileri erken yaşlarda edinmeleri ve geliştirmeleri oldukça önemlidir.

1.6.1. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi ve Etkileyen Faktörler

Çocukların günlük yaşamdaki sosyal işlevleri gerçekleştirebilmelerinde sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi oldukça önemli olup; sosyal problem çözme becerisi, sosyal bağlamda edinilen deneyimlerin kalitesi üzerinde de etkili olmaktadır

(Walker ve ark 2013). Sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde biyolojik ve fizyolojik temelli faktörlerin yanında ev bağlamı ve akran ilişkileri gibi pekçok faktör etkili olmaktadır (Stevens 2009). Biyolojik ve fizyolojik temelli olası faktörlerin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini derinlemesine inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır (Rich ve Bonner 2004). Ancak Crick ve Dodge (1994)'ye göre çocuklar; sosyal durumlarla, biyolojik olarak belirlenen yeteneklerle, çevreden kazanılmış geçmiş deneyimler dolu bir hafıza ile karşı karşıyadırlar. Travmatik beyin yaralanması geçiren çocuklar ile yürütülen araştırmalar, sosyal problem çözme becerilerinin nöral temelini ortaya koymaktadır (Stevens 2009). Travmatik beyin yaralanması geçiren çocukların sosyal problem çözme becerilerinin eksik; sosyal yeterliliklerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Warschausky ve ark 2003). Benzer şekilde travmatik beyin yaralanması geçiren çocukların, varsayımsal problem durumlarına sıklıkla kaçınmacı tarzda yaklaştıkları ve agresif çözüm önerilerinde bulundukları da görülmüştür (Ganesalingam ve ark 2010).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreci, sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olup; bireyin sosyal davranışlarının temeli bebeklik döneminde anneye olan bağlılık ile başlamakta; ilerleyen süreçte bebek büyümekte ve çevreyi keşfetmek için annesinden kopmaktadır. Çocuklar büyümeyle birlikte başka kişilerle karşılaşmakta; olumlu ve olumsuz yönde gelişebilen ilişkiler kurmaktadır. Çocuğun karşılaştığı bireye yönelik davranış şekli, bir başka ifade ile karşılaştığı kişi ile iş birliği içerisine girmesi ya da kişiye saldırgan bir tepkide bulunması, genellikle çocuğun deneyimlediği sosyal öğrenme yaşantıları ile gözlemlediği modellere bağlı olarak değişmektedir (Morgan 2010). Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramında üç tip model tasvir etmekte bunlardan ilki; bireyin gerçek yaşamında belli bir eylemde bulunan canlı modeller olup; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlar bireyin canlı modelleri olabilmektedir. İkincisi sembolik modeller olup; sembolik modeller, hikâye veya roman kahramanları, çizgi film karakterleri, film yıldızları, meşhur sporcular vb. kişi ve karakterlerden oluşmaktadır. Üçüncüsü ise sözel modeller olup; modellerde, model olarak sunulan şey kişi veya karakter olmayıp; bireyin davranım şeklini ilgilendiren sözel talimatlar (erkekler ağlamaz vb.) yer almaktadır (Arı 2017). Erken çocukluk döneminde olan çocuklar çoğunlukla anne ve babalarını, öğretmenlerini, takip ettikleri çizgi filmlerde yer alan karakterleri ve

yaşıtlarını model almaktadırlar (Kayılı 2015). Çocuklar öncelikle aile bağlamında sosyal ikilemlere maruz kalmakta; problem çözme konusunda çocuklar için rol model olacak kişiler ise ebeveynler, kardeşler ve diğer aile bireylerinden oluşmakta (Stein ve Albro 2001) olup; rekabete dayalı ilişkilerin yanı sıra kardeşler de çocuklara olumlu ve zengin deneyimler sunmaktadır (Reynolds 2008). Bu kapsamda bir veya daha fazla kardeşe sahip bir çocuk, okulöncesi eğitimine başlamadan önce kardeşi/kardeşleri ile çok fazla zaman geçirmekte; öyle ki bu zaman çocuğun, anne ve babası ile birlikte geçirdiği zamandan daha fazla olmaktadır. Çocuk kardeşi/kardeşleri ile geçirdiği zaman süresince, yardım etme, sadakat, çatışma, rekabet gibi birçok kavramı öğrenmekte ve ilerleyen yıllarda bu kavramlar sosyalleşme sürecini etkilemektedir. Kardeş, çocuğa pozitif iletişim kurma, kendinin ve diğer bireylerin duygularını tanıma ve paylaşma, olumsuz durumlarla başa çıkabilmeyi öğrenme imkânı sunabilmektedir (Apaydın Demirci ve ark 2015, İpek Yükselen ve Acar Şengül 2015). Apaydın Demirci ve ark (2015) üç kardeşe sahip olan çocukların sosyal problem çözme becerisi puan ortalamalarının tek kardeşe sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çocukların günlük yaşamda karşılaştığı aile içi yaşantılar da sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu kapsamda; iki yaş çocuğu alışveriş, takas gibi konularda çatışmalara alışkın hale gelirken; dört yaş çocuğu ise aile içi problem durumlarını (eşler arası çatışma) hem gözlemekte hem de bu durumların içinde bulunmaktadır (Stein ve Albro 2001). Eşler arasında yaşanan çatışmalar, çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu olmayan, istenmeyen yönde etkilerken; evlilik çatışmaları esnasında, çatışmayı saldırgan stratejiler ile çözen annelerin, bu durumun tanığı konumunda olan çocuklarının sosyal problem çözme becerileri daha düşük olmaktadır. Ayrıca, daha düşük düzeyde yaşanan evlilik çatışmalarının çözümünde daha sık akılcı stratejiler kullanan annelerin bu duruma şahit olan çocukları, varsayımsal toplumsal problemlere alternatif çözümler bulmada daha başarılıdırlar (Goodman ve ark 1999). Petit ve ark (1988) tarafından yapılan araştırmada da çocuğuna karşı ön yargılı olan ve problemlerin çözümünde saldırgan stratejiler tercih eden annelerin çocuklarının, yaşıtlarına göre sosyal problem çözme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde kötü muameleye maruz kalan çocukların sosyal yeterliliklerinin, kötü muameleye maruz kalmayan çocukların sosyal yeterliliklerinden daha düşük olduğu da belirlenmiştir (Levendosky ve ark 1995). Bu araştırmalar, sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre

sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde modelleme ile öğrenmeyi destekler niteliktedir. Modelleme, bireyin davranışını, diğer bireyin davranışını model olarak değiştirme süreci olup (Bandura 1989b) çocuklar model alma yolu ile olumlu ve olumsuz duygu ve davranışları öğrenebilmektedirler. Örneğin; anne ve babalar, çocuklarının problemli davranışlarını değiştirmek için saldırgan stratejilere başvuruyor ve şiddet kullanıyor ise çocuk da ilerleyen süreçte güçsüz gördüğü bireylere şiddet uygulayabilmektedir (Arı 2017). Sosyal problemleri çözme becerisi, daha önce birbirleriyle tanışmamış farklı bireylerin çözüme yönelik girişim çabalarının harmanlanmasını zorunlu kıldığından yetişkinlerin çocuklarına değişik yaş gruplarındaki bireyler ile etkileşim kurabilecekleri ortamlar sunması ve bu etkileşimlerin tatmin edici ve başka bireylerin düşüncelerini yorumlama becerilerini artırıcı nitelikte olmasına dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Yine yetişkinlerin çocuklarının bireysel olarak karşılarına çıkan problemlerin yanı sıra diğer problem durumlarını da tanımasına fırsat tanımaları ve bireylerin birbirlerinin yardımına ihtiyacı olduğuna yönelik duygunun geliştirilmesine destek olunması da diğer önemli konulardan biridir (Bingham 1998). Bu süreçte çocukların karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için duygularını düzenlemeyi öğrenmeleri de önem arz etmekte olup; çocuklar duyguları bilme, ifade etme, duyguları ile ilgili konuşmaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Uygun rol-model olarak, çocukların duygu düzenlemeye yönelik çabaları pekiştirilerek, probleme uygun düşünme yeteneğini öğrenmeleri için programlar hazırlanarak çocukların duygu düzenleme becerileri geliştirilebilir ve sosyal problemlerin çözümüne katkı sağlanabilir. Çocuklara kendi deneyimlerini, hissettikleri duyguları, problemi çözmek için kullandıkları stratejileri değerlendirmelerine fırsat tanıyacak hikayeler sunulması da sosyal problem çözme becerilerini destekleyebilir (Arı ve Yaban 2016).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun deneyimleri aile merkezli iken; büyümeyle birlikte çocuğun sosyal yaşamı hızlı bir şekilde genişlemekte; çocukların yeteneklerine yönelik bilgilerini geliştirmesinde akranlar giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Akran etkileşimlerinin olduğu ortamlarda sosyal açıdan karşılaştırmalar da oldukça güçlüdür. Çocuğun karşılaştırılacağı en yakınındaki kişiler yaşıtları ve kardeşleri olup; en fazla deneyime ve yetkinliğe sahip olan akranlar, etkili düşünme becerileri ve davranış stilleri ile çocuklara model olmaktadır (Bandura 1989b).

Erken çocukluk döneminde okul, çocukların zihinsel yeterliliklerinin geliştirilmesini ve sosyal yönden onaylanmalarını sağlayan ilk ortamdır. Çocukların zihinsel becerilerindeki gelişime paralel olarak toplumsal bağlama etkili şekilde dahil olmaları için gereken bilgi ve sorun çözme becerilerini, çocuklara okul kazandırmaktadır. Okulda çocukların düşünsel yetileri ve bilgileri sürekli teste tabi tutulmakta, değerlendirilerek sosyal yönden diğer çocuklarla karşılaştırılmaktadır (Bandura 1989b). Okul bağlamında akran ilişkileri sosyal problem çözme becerisinin gelişimini etkilemekte; çocuklar kreş ve okulöncesi ortamında, ev dışında yaşlıları ile arkadaşlıklar kurmanın yanında ev ortamına göre kendilerine sosyal açıdan eşsiz deneyimler sunan kalabalık akran grubuyla karşılaşmaktadırlar (Gauvain 2001). Çocuklar yaş aldıkça daha çok sosyal durumlarla karşılaşmakta, deneyim elde etmekte, böylelikle sosyal problem çözme becerilerinin düzeyi ve niteliği de artmaktadır (Crick ve Dodge 1994). Ayrıca çocuk perspektif alma ve soyut olarak düşünebilme kabiliyetinin gelişmesi ile kendisi dışındaki kişi fiziksel olarak ortamda bulunmasa bile o kişinin duygularına karşı (sıkıntılı durumu duyma veya okuma) empatik tepki gösterebilmektedir (Eisenberg ve ark 2006). Brownell (2013) prososyal davranışların bebeklik dönemindeki gelişimini incelediği çalışmasında; yaşamın ikinci yılının, prososyal davranışlar açısından önemli bir dönem olduğunu, çocukların yeni yürümeye başlamasıyla birlikte diğer bireylerin ihtiyaçlarını, isteklerini, duygusal durumlarını anlayabilecek ve bunları değerlendirebilecek düzeye geldiklerini, aynı zamanda bebeklerin başka bireylere yardım etmeye ve onları rahatlatmaya yönelik motivasyonlarının da arttığını ortaya koymaktadır. Rubin ve Krasnor (1983) anaokulu çocuklarının ve anaokuluna hazırlık döneminde olan çocukların, varsayımsal problem durumlarını çözmek için prososyal stratejileri kullanmayı tercih etme olasılıklarının antisosyal stratejilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Youngstrom ve ark (2000) yapmış oldukları boylamsal bir çalışmada, çocukların okulöncesi dönemden birinci sınıfa gelinceye değin varsayımsal problemlere daha pozitif çözümler ürettiklerini bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalarda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş ile paralel olacak şekilde geliştiği ve farklılaştığı görülmektedir.

1.6.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Bireysel Farklılıklar

Sosyal problem çözme becerisi, bazı bireysel farklılıklar ile ilişkilendirilmiş olup bunlar; zeka, muhakeme becerisi, geçmiş yaşantı ve deneyimler, güdülenme, duygular (Morgan 2005, Stevens 2009) olarak sıralanabilir.

Zeka: Piaget, zekayı ‘‘organizmanın/bireyin çevreye etkin bir şekilde uyum sağlaması’’ olarak tanımlamıştır (Arı 2017, Senemoğlu 2018). Diğer bir ifade ile zeka, kişinin önceden karşılaşmadığı problemleri çözebilme becerisi olup; bu problem hem somut hem de soyut olabilmektedir (Arı 2017). Zeka seviyesi arttıkça problem çözmedeki başarı da o denli artmaktadır (Morgan 2005).

Muhakeme Becerisi: Muhakeme becerisi de problem çözme becerisi gibi insan zekası için önemli bir ögedir. Sternberg’in üç aşamalı zeka teorisine göre muhakeme, yeni bir bilginin üretilmesi için önceden öğrenilen eski bilgi ögelerini sentezleme çabası olarak tasvir edilmekte, bu kapsamda muhakeme becerisi yüksek olan çocuklar, probleme ilişkin çözüme ulaşmada daha başarılı olmaktadır (Morgan 2005, Solso ve ark 2010).

Güdülenme: Bu kavram organizmada gerginlik oluşturan ihtiyaçların giderilmesi amacıyla organizmanın hedefe yönelik düşüncelerini ve eylemlerini ifade etmekte; bireyin problemlili durumu çözmesi için güdülenmesi gerekmekte, bu durum problemlili durumun çözümlenme sürecini daha kolay hale getirmektedir (Morgan 2005, Arı 2017).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Problem çözmeyi etkileyen değişkenlerden bir diğeri de bireylerin yaşantı ve deneyimleridir. Bunlar bireyin benliğini meydana getirmekte olup; bireyin bilgisi, davranışları, inançları ve değerleri, duyguları, kullandığı sözcükler ve gerçekleştirdiği işler geçmiş yaşantısının sonucunu yansıtmakla birlikte gelecek yaşamındaki eylemlerini de ön görebilmektedir. Birey karşılaştığı zorlu bir duruma tüm kişisel kaynaklarını, geçmişte edindiği ipuçlarını ve bilgilerini gözden geçirerek çözüm aramaktadır (Bingham 1998). Geçmiş yaşantı ve deneyimler, günlük hayatta pratik olarak kullanılan problemlerin çözümüne dayanak oluşturmakla birlikte zamanla şartlara bağlı olarak değişebilmektedir. Daha önce benzer bir problemin çözümünde etkili olan bir karar başka bir zamanda etkili olmamaktadır (Arı 2017). Çocuklar yaşamın ilk yıllarında yetiştikine bağımlı ve deneyimsiz olduklarından hangi duruma ne tepki vereceklerini, aldıkları kararlar ve

yaşadıkları deneyimler neticesinde öğrenmekte, bu süreçte deneyimledikleri yaşantılar, yaşam süresince karşılaştıkları sosyal bağlamda kurulan ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (İpek Yükselen ve Acar Şengül 2015).

Duygular: Duygular, bilinçaltında saklanmakta ve vücutta depo edilmektedirler. Hem yönlendirilebilen hem de serbest bırakılabilen oldukça kuvvetli bir enerjiyi taşımaktadırlar. Bu durumda duyguların farkında olarak onu yönlendirmek önem arz etmektedir (Mountrose 2000). Duygular, problem çözme sürecinin temel parçalarından biridir. Çocuklar da yetişkin bireyler gibi duygularının kabul görmesini, onaylanmasını ve duyguları ile mücadele edebileceklerine dair güven duyulmasını istemektedirler (Reynolds 2008). Çocuğun içinde bulunduğu duygu durumunu kendisinin tanımlamasına izin vermek; duygularını fark etmesine ve onlarla özdeşleşmesine, çevresindeki insanlar tarafından kabul edildiğini hissetmesine katkı sağlayarak diğer insanları kabul etmesine, kendine ve onlara güven duymasına, sağlıklı iletişim kurmasına ve sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Mountrose 2000, Reynolds 2008). Çocuğun hem akranları hem de diğer bireylerle kuracağı iletişimde hedefleri yer almakta, iletişim sürecinde bir problemle karşılaşması durumunda ise duygularını ve eylemlerini düzenleyerek kendini ifade etmesi beklenmektedir. Ancak çocuğun, duygularını ve eylemlerini düzenlemede veya ifade etmede karşılaşılabileceği herhangi bir problem, çocuğun çözüm üretememesine ve sosyal yönden yetkin davranışlar sergileyememesine sebep olabilmektedir (Yardimci 2023).

1.6.3. Sosyal Problem Çözme Modelleri ve Basamakları

D’Zurilla ve Golfried (1971)’e göre sosyal problem çözme süreci beş aşamadan oluşmakta olup bunlardan ilki; problem yönelimi ya da yerleştirme, ikincisi problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, üçüncüsü probleme ilişkin alternatif çözümlerin üretilmesi, dördüncüsü çözüme karar verilmesi, sonuncusu ise karar verilen çözümün uygulanarak doğrulanmasıdır. Bu beş aşamalı problem çözme yaklaşımı, alan yazında en çok ele alınan sosyal problem çözme modeli olarak kabul görmektedir. Bu model, gerçek hayatta karşılaşılan problemler karşısında bireylerin probleme yönelim şeklini ve problemi çözme tarzlarının belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Problem yönelimi, olumlu problem yönelimi ve olumsuz problem yönelimi olmak üzere iki boyuttan; problem çözme tarzları ise rasyonel tarz, dikkatsiz/dürtüsel tarz, kaçınan tarz olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu yaklaşıma göre etkili problem çözme; probleme olumlu şekilde yönelmenin,

problemin sistematik ve amaçlı bir şekilde çözümünü (rasyonel tarz) kolaylaştırdığı ve olası pozitif sonuçları ortaya çıkardığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan işlevsiz ya da etkili olmayan problem çözümü ise probleme olumsuz yönelimin, dikkatsiz/dürtüsel tarz veya kaçınan tarzda problem çözümünü desteklediği ve bu durumun problem çözümünde olası negatif sonuçlar doğurduğu süreç olarak açıklanmaktadır (D' Zurilla ve ark 2004).

D' Zurilla ve Goldfried tarafından ortaya konulan bu model, sosyal bilginin işlenmesinde etkili olan gelişimsel etkenleri araştırmak amacıyla 1974 yılında Spivack ve Shure tarafından uygulanarak genişletilmiştir. Araştırmacılar uyumsuz davranış sergileyen çocuklar ile iyi uyumlu davranış sergileyen çocukları birbirlerinden ayıracak problem çözme becerilerini, kişilerarası bilişsel problem çözme modeli ile ele almışlardır. Bu model ile çocukların kişilerarası problem durumuna ilişkin alternatif çözüm geliştirme becerileri değerlendirilmektedir. Bu kapsamda kişilerarası problem durumunu fark etme, problem hakkında çeşitli çözümler üretme, çözüme ulaşmak için araç kullanma, çözüme yönelik değerlendirme yapma, bireysel ve sosyal açıdan motivasyonun davranışlar üzerindeki etkisini bilme becerilerini kullanarak çocukların probleme yönelik düşüncelerini nasıl geliştireceklerini ve kendi düşüncelerini nasıl değerlendireceklerini öğrenmeleri sağlanmaktadır. Araştırmacılar kişilerarası problem çözme modeli ile bilişsel becerilerin, etkili bir sosyal bilgi işlem sürecinin ön koşulu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hedef odaklı düşünme, nedensel düşünme ve alternatif çözümler üretme, sonuçlara yönelik tahminde bulunma ve diğer insanların amaçlarını anlamaya yönelik becerilerin tamamı, perspektif almayı gerekli kılan bilişsel yönden gelişmiş beceriler olarak kabul edilmiştir. Çocukların kişilerarası sorunlara ilişkin bilişsel olarak sergiledikleri problem çözme becerileri yaşa bağlı değişikliklerle ilişkilendirilmiştir. Bilişsel problem çözme becerilerindeki eksikliklerin, okulöncesi dönemde ve ilkokul çağında yer alan çocukların problem içerikli sosyal becerileri, dürtüsel davranışları ve içe kapanıklıkları ile ilişkili bulunmuştur (Shure ve Spivack 1980, Anlıak ve Dinçer 2005, Stevens 2009, Adrian ve ark 2010).

Yeates ve ark (1990)'ın geliştirmiş oldukları "Interpersonal Negotiation Strategies-INS" Kişilerarası Müzakere Stratejileri Modeli'ne göre; sosyal problem çözme süreci dört adımdan oluşur. İlk adım problemin tanımlanması aşaması olup; bu aşama problemin sosyal doğasının tanımlanmasına, çözüm sürecinin amacının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. İkinci adım alternatif stratejilerin oluşturulması

aşaması olup; bu aşamada problemin çözümüne yönelik birçok stratejiyi farklı bakış açıları ile düşünme becerisi kullanılmakta ve etkin olacağı düşünülen stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir. Üçüncü adım ise belirlenen stratejilerden bir tanesinin seçilmesi ve uygulanması aşaması olup; bu adım, bir önceki adımda belirlenen mevcut alternatif stratejilerden en etkili olacağı düşünülen stratejinin seçilmesinden ve seçilen stratejinin uygulanmasından oluşmaktadır. Dördüncü adım ise sonuçların değerlendirilmesini içeren son aşama olup; problemin çözümüne yönelik uygulanan stratejilerin ve süreçlerin değerlendirilmesinden oluşmakta ve nihai olarak değerlendirme süreci, çevreden gelen dönütler ile basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstererek sosyal problem çözme becerisinin artmasını sağlamaktadır.

Crick ve Dodge (1994) ‘ ye göre sosyal problem çözme süreci altı basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak sosyal ipuçlarının fark edilmesi, ikinci basamak sosyal ipuçlarının yorumlanması, üçüncü basamak sosyal amaçların belirlenmesi, dördüncü basamak problemin çözümüne ilişkin muhtemel stratejilerin üretilmesi, beşinci basamak üretilen stratejilerin olası etkinliklerinin değerlendirilmesi, altıncı basamak ise stratejiye uygun olarak tepkide bulunma aşamasıdır. Bu model sosyal etkileşim süreç ve adımlarını ele alan bilgi işlem modelidir.

Bingham(1998) problem çözme sürecini sekiz basamakta ele almaktadır. Bunlardan ilki problemin tanınması ve çözme ihtiyacının hissedilmesi, ikincisi temel problemin açıklanması ve ilişkili ikincil problemin anlaşılmasına çalışılması, üçüncüsü probleme ilişkin verilerin toplanması, dördüncüsü toplanan veriler arasından problemin çözümüne uygun olacak verilerin seçilerek düzenlenmesi, beşincisi probleme ilişkin alternatif çözüm yollarının belirlenmesi, altıncısı çözüm yollarını değerlendirerek en uygun olacağı düşünülen çözüme karar verilmesi, yedincisi belirlenen çözüm yolunun uygulanması/denenmesi, sekizincisi ise problemin çözümünde kullanılan yöntemin değerlendirilmesidir.

Webster-Stratton ve Reid (2003); çocukların sosyal problem çözme sürecini yedi basamakta değerlendirmiş, ilk basamakta çocuk ‘ ‘ Benim problemim ne? ’ ’ sorusu ile duygularını ve sorunun ne olduğunu tanımlamakta, ikinci basamakta soruna ilişkin ‘ ‘ Çözüm ne olabilir? ’ ’ sorusuna cevap aramakta, ardından üçüncü basamakta ‘ ‘Başka çözüm yolları ne olabilir?’ ’ sorusu ile farklı çözüm yolları düşünülmekte, dördüncü basamakta çözüm yollarının ‘ ‘ Sonuçları nedir? ’ ’ sorusu ile neler olabileceği değerlendirilmekte, beşinci basamakta çözüm yolları arasında ‘ ‘ En iyi

çözüm veya seçenek nedir? ” sorusu ile çözümün olumlu duygulara yol açma, adil ve güvenli olma durumu değerlendirilmekte, altıncı basamakta “ Planımı uygulayabilir miyim?” üzerine düşünölmekte ve son basamakta “ Bunu nasıl yaptım?” sorusu ile sonuç değörlendirilmektedir.

Dereli (2008) sosyal problemin çözüm sürecini altı aşamada ele almıştır. Bunlardan ilki problemin ne olduğunun tanımlanması, ikincisi problem durumu ile ilgili beyin fırtınasının yapılması, üçüncüsü beyin fırtınasıyla ortaya çıkan çözümlerin sonuçları, dördüncüsü en iyi çözümün ya da seçimin ne olacağına karar kılınması, beşincisi seçilen çözüme problem durumuna uygun görölen çözümün uygulanması, altıncısı da ortaya çıkan sonuçların değörlendirmeye alınması aşamasıdır.

1.6.4. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Açıklayan Kuramlar

1.6.4.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Albert Bandura, 1960’lı yıllarda John Dollard ve Neal Miller’ın “taklide dayalı öğrenme” görüşünü geliştirerek sosyal bilişsel öğrenme kuramının temelini oluşturmuştur. Kuram ilk önce “gözleyerek öğrenme” ardından “sosyal öğrenme kuramı” olarak tanımlanmış, bilişsel süreçlerin kuramdaki yerinin önem kazanması ile “Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı” olarak isimlendirilmiştir (Bandura 1989a, Kaiser ve ark 1997, Arı 2006) . Sosyal ve bilişsel öğrenme kuramı, temelde gözlem ve taklit yolu ile öğrenmeye dayalı olup bu kurama göre bireyler; gözlem aracılığı ile çeşitli birçok davranışı öğrenmektedirler. Dolayısı ile bireyin davranışlarının kontrolünü sağlamakta ve davranışa yönelik öngöröde bulunmakta, gözlem aracılığı ile öğrenme süreci önemli bir boyut kazanmaktadır (Avşaroğlu 2017). Bandura’ya göre gözlem aracılığı ile öğrenme, yalnızca bir bireyin diğer bireylerin etkinliklerini basitçe taklit etmesi olarak değil; çevrede, gerçekleşen olayları zihinsel açıdan işlemleri ile edinilen bilgi sürecidir. Bandura, gözlem ve taklit aracılığı ile öğrenmenin birbirinden farklı kavramlar olduğunu ve gözlem aracılığı ile öğrenmenin her zaman taklit içermeyebileceğini belirtmektedir (Senemoğlu 2018). Miller ve Dolar’a göre taklit, aynı davranışın sergilenmesi (trafikte kırmızı ışığın herkes için dur anlamına gelmesi), başka bir kişinin davranışının kopyalanması (bir ödevin öğretmen tarafından yetersiz görölmesine karşın beğenilen ödevin taklit edilmesi) ve birbirine benzeyen bağımlı davranışların sergilenmesi (babası gelince ödöllandirileceğini bilen çocuğun kapıya doğru koşması durumunda diğer kardeşin de koşma davranışını taklit etmesi) olarak üç farklı boyutta görölebilmektedir (Arı 2006, Avşaroğlu 2017). Sosyal ve

bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde en çok önem arz eden öge ise modeldir. Bireylerin, davranışın öğrenilmesi sürecinde o davranışın başka bireyler tarafından nasıl gerçekleştirildiğini görmeleri gerekmekte, bu öğrenme sürecinde gözlemleyen kişiye gözlemci, taklit edilen yani davranışı gerçekleştiren bireye ise model denmektedir (Avşaroğlu 2017). Modeller, daha çok saygın, yüksek statüde görülen güçlü bireylerden oluşmakta olup; ebeveynler ve öğretmenler de okulöncesi dönemde ve ilkokul çağında olan çocuklar için saygın bir konuma sahiptirler. Bu kapsamda anne ve babalar, öğretmenler, diğer yetişkinler, akranlar ve grup liderleri çocuklara pek çok zihinsel, psikomotor, duyuşsal ve sosyal davranışlar kazandırabilmektedirler. Bunun için öncelikle kazandırılmak istenen davranışı gösterir iyi bir model olmalı ve gerçekleştirilen davranışların sonuçlarının çocuklar tarafından gözlenmesini sağlamalıdır. Bu kapsamda çocuklara problem çözme becerilerinin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde, ahlaki değerlerin oluşturulmasında, davranışların öz kontrolünün sağlanmasında model olunması, bunun yanında çocukların durumu gözlemleyebilmeleri için fırsatlar sunulması oldukça önemlidir (Senemoğlu 2018).

Sosyal öğrenme kuramı; çocukları sosyal bağlamda kurulan ilişkiler konusunda düşünmeye yöneltmenin, bunun yanında sosyal davranışlarla ilgili bilgi kazanmaları için çocuklara imkan sunmanın önemli olduğunu belirtmekte ve sosyal problem çözme davranışının, ödül ve ceza kullanımı ile şekillendiğini savunmaktadır. Örneğin, bir çocuk başka bir çocuk ile iş birliği içerisinde hareket ederek bir problemi çözmekte, ödüllendirilir ise bu davranışın tekrarlanması olası bir durum olmaktadır. Diğer yandan çocuk, şiddeti kullanarak problemi çözer ve cezalandırılır ise bu davranıştan kaçınması da olası bir durumdur (Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018, Rumjaun ve Narod 2020). Bandura 1965 yılında üç farklı gruba ayırdığı çocuklar ile bir deney gerçekleştirmiş; bir grup çocuğa, oyuncak bebeğe şiddet uygulayan, vuran bir yetişkinin pekiştirildiği film, diğer bir grup çocuğa şiddet uygulayan yetişkinin cezalandırıldığı film, bu grupların dışında kalan gruba ise şiddet uygulayan yetişkinin davranışlarına karşın pekiştirme ya da cezalandırma kullanılmayan film izlettirilmiştir. Ardından üç farklı gruptaki çocuklara filmde gördükleri bebeğe benzeyen bir bebek verilerek saldırganlık durumları değerlendirilmiştir. Çocukların tamamının izlemiş oldukları saldırganlık davranışını öğrendikleri ancak saldırganlığın pekiştirildiği filmi izleyen çocukların, saldırganlığın cezalandırıldığı filmi izleyen çocuklara göre şiddet içerikli davranışı sergileme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Burger

2006). Bir taraftan pekiştirme yoluyla saldırganlık davranışı kazandırılır iken diğer taraftan ceza kullanılarak saldırganlık davranışı engellenmiştir. Diğer bir ifade ile birey, kendinin veya başka birinin sergilediği davranışları gözlemleyerek, kendince oluşturduğu ölçütler ile kıyaslayarak değerlendirme yapabilmekte, pekiştirme veya cezalandırma ile kendi davranışlarını düzenleyebilmektedir (Senemoğlu 2018).

1.6.4.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Eric Erikson'ın psikososyal temelli gelişim kuramına göre insan gelişimi, yaşam boyu devam eden bir süreçten oluşmaktadır. İnsan toplumsal bir varlık olup içerisinde yer aldığı toplumla ilişkisi insanın gelişimini etkilemektedir. Kuram insan gelişimini sekiz farklı dönemde incelemekte; bu kapsamda birey, her bir gelişim döneminde olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlanabilecek psikolojik bir bunalım ve çatışma ile karşılaşmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu gelişim evresinden diğer bir gelişim evresine geçerken yaşadığı bu bunalım ve çatışma durumlarının, probleme uygun olacak yaşantısal deneyimler ile çözümlenebilmesi, bireyin bu gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde atlatmasını sağlarken; çözümlenemeyen bunalım ve çatışmalar, diğer gelişim dönemlerine aktarılmaktadır. Erikson psikososyal gelişim dönemlerini;

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik
2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku
3. Girişime Karşı Suçluluk
4. Başarıya Karşı Aşağılık
5. Kimliğe Karşı Rol Kargaşası
6. Yakınlık Kurmaya Karşı Yalnız Kalma
7. Üretkenliğe Karşı Duraklama
8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk olarak sıralamıştır (Yurtsever Kılıçgün 2015, Arı 2017).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramının ilk üç dönemi erken çocukluk yıllarını kapsamaktadır.

1. *Temel Güvene Karşı Güvensizlik*: Bu dönem doğum ile başlamakta ve bebek bir yaşına gelinceye kadar devam etmektedir. Bu dönem anne-baba ve bebek ilişkisinin niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Ebeveyn, bebeği acıktığında onu yeterince besler, altı kirlendiği zaman temizler, korku anında kucağına alarak sakinleştirir ve ihtiyaç duyduğu her anda bebeğin yanında bulunursa; bebekte temel güven duygusu gelişmekte, bu duygu bebeğin diğer

gelişim dönemine sağlıklı bir şekilde ve hazırbulunuşluk ile geçmesini sağlamaktadır. Eğer ebeveyn bebeğin ihtiyaçlarını gereken şekilde karşılamaz ise bebek güvensizlik duygusu geliştirmekte; güvensizlik duygusu beraberinde bebeğe kişisel değersizliği de getirmekte, bu duygular bebeğin içe kapanık bir hal almasına neden olarak diğer gelişim dönemine bunalım içerisinde girmesine sebep olmaktadır (Arı 2017).

2. *Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku*: Bu dönem psikososyal gelişim kuramının ikinci dönemi olup bir yaş ile üç yaş arası süreci kapsamaktadır. Bu dönem Erikson tarafından bağımsızlık evresi olarak belirlenmiştir. Çocuk emeklemeye ve yürümeye başladığı zaman çevreyi keşfetme ve bağımsız olma ihtiyacı hissetmekte; bağımsızlık ihtiyacının giderilmesi için ise özgür bırakılmayı istemektedir (Yavuzer 2017) . Bu noktada çocuğun istekleri ile ebeveyn istekleri aynı olmayabilmekte; anne-baba tehlikeli olarak değerlendirdiği davranışlardan uzak durması için çocuğu kısıtlayabilmektedir. Ayrıca bu dönemde kazanılan tuvalet alışkanlığı yani fizyolojik olgunlaşma ile gelen dışkı ve idrar kontrolü çocuğun en mühim özerklik girişimidir. Ebeveynler hem çevreyi keşfetmeyi hem de dışkı-idrar kontrolünü sağlamayı düzene koymak, kural getirmek, çocuğu eğitmek istemekte; anne babanın, çocuğa katı kurallar koyması, yaptırımlar uygulaması, bağırması, sevgiden yoksun bırakması gibi psikolojik temelli cezalandırmaları, çocuğun özerklik girişiminden kuşku duymasına ve utanmasına sebep olmaktadır (Arı 2017). Diğer yandan çocuğun kendini kontrol etme becerisi ebeveynler tarafından desteklenirse çocuğun bağımsızlığı gelişmekte ve çocuk güven duygusu edinmektedir (Yavuzer 2017).

3. *Girişime Karşı Suçluluk*: Bu dönem üç yaşından beş yaşın sonuna kadar devam eden dönemi kapsamakta olup bu dönem okulöncesi döneme karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuğun motor becerilerinin ve dil gelişiminin oldukça hızlı olduğu, çocukların sosyal çevreyi ve psikolojik çevreyi tanıma istekleri ve keşfetme girişimlerinin ise gittikçe arttığı görülmektedir. Bu dönemde çocuk merakını gidermek, kendi yeteneklerini ve gücünü bilmek, yapabileceği şeyleri anlamak amacıyla devamlı hareket halindedir ve girişime yönelik çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Anne ve babanın, çocuğun soru sormasına, kendini ifade etmesine, koşmasına ve oynamasına müsaade etmesi,

çocuğun girişimci davranışlarını desteklemesi, çocuğun girişkenlik duygusunun gelişmesini sağlamakta; çocuğun eleştirilmesi, azarlanması, girişimlerinin engellenmesi ise çocukta suçluluk duygusunun oluşmasına ve özgüveninin azalmasına sebep olabilmektedir. İlerleyen süreçte çocuk, sorumluluk almayı gerektiren girişimlerden kaçınabilmektedir (Arı 2017, Yavuzer 2017, Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018).

1.6.4.3. Ekolojik Sistem Kuramı

Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan ekolojik sistem kuramı; bireyin gelişiminde bireysel ve çevresel faktörleri bir arada ele almakta ve etkileşimsel olarak incelemektedir. Bu yaklaşıma göre birey, kendi bireysel özelliklerinden, sosyal bağlamda yakın ve uzak çevresinden ve diğer sistemler arası ilişkilerden etkilenmektedir. Birey, sergilediği davranışlar ile hem çevre üzerinde etkili olabilmekte hem de çevresel faktörlerin etkisi ile birey-çevre arasındaki davranışları etkilenebilmektedir. Birey ekolojik sistemin temelinde bulunmakta ve etrafı iç içe geçmiş sosyokültürel sistemler ile çevrelenmektedir. Bu sistemler iç halkadan dış halkaya doğru mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem olarak sıralanmaktadır (Atzaba-Poria ve ark 2004, Neal ve Neal 2013). Kuramda yer alan en temel birim çocuk (organizma/birey) olup; çocuğun yaşı, cinsiyeti, engel durumu, kronik sağlık problemleri, kişilik yapısı gibi birçok nitelik sistemin temelini etkileme potansiyeline sahiptir ve sistemin ilk katmanında etkilidirler (Kızıldağ 2019). Ekolojik Sistem Yaklaşımı'na göre sistemler:

Mikrosistem: Ekolojik sistem kuramına göre en içteki katman olup, çocuğun (organizmanın/bireyin) ev ortamını ve aile fertlerini, bulunduğu eğitimsel ve toplumsal bağlamları içermektedir. Bu katman çocuğun bu çevre ile birebir kurduğu iletişimi, gerçekleştirdiği aktiviteleri ve etkileşimleri kapsamakta; mikrosistemde yetişkin bireylerin davranışları, çocuğun davranışları üzerinde etkili olabilirken çocuğun kapasitesi, fiziksel ve kişilik nitelikleri de yetişkin bireylerin davranışlarını etkileyebilmektedir.

Mezosistem: Ekolojik sistem kuramının ikinci katmanı olup mikrosistemi çevrelemekte, çocuğun çevresinde bulunan ev, okul, mahalle gibi mikrosistemlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini içermektedir. Bu katmanda aile, okul, akran gibi mikrosistemler arası etkileşimler yer almaktadır. Örneğin, okulda şiddete maruz kalan

çocuğun, şiddete yönelik davranışı ev ortamında kardeşlerine uygulaması nedeniyle sistemler arası (okul-ev) kurulan etkileşim mezosistemde yer almaktadır.

Ekosistem: Çocuğun doğrudan herhangi bir sistemin içerisinde bulunmadığı ancak dolaylı yoldan çocuğun, yakın çevresiyle kurduğu ilişkileri etkileyen toplumsal çevreyi kapsamaktadır. Toplumsal çevre, anne ve babanın çalıştığı ortamlar, ziyaret edilen dini kurumlar, sağlık ve sosyal hizmet kurumları ve kuruluşları gibi sistemler olabilmekte; örneğin, ebeveyn ve sağlık sistemi arasında kurulan ilişki, çocuk açısından dolaylı etkileşim oluşturmaktadır.

Makrosistem: Kültür, sosyal ve dini değerler, gelenekler, etnik yapı, kanunlar gibi öğeler makrosistem içerisinde yer almakta, makrosistem organizmanın yaşamakta olduğu farklı sosyal ve kültürel sistemlere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, toplum içerisinde yer alan azınlık nüfusun kendi değerleri bu katmanın öğelerini oluşturmaktadır.

Kronosistem: Kronosistem kendinden önceki katmanların tamamını içine almakta ve zamanı vurgulamaktadır. Çocuk ve çevre kaynaklı değişimler bu katmanı şekillendirmektedir. Örneğin, yaşanan savaşlar nedeniyle oluşan göç neticesinde ‘‘mülteci çocuklar ve okul’’ konulu yeni bir sorun alanı doğmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris 2006, Kızıldağ 2019).

1.6.4.4. Vygotsky’nin Sosyo-Kültürel Kuramı

Vygotsky’ye göre zihinsel süreçler sosyal ortam tarafından şekillenmekte; sosyal ortam, neyi, nasıl düşündüğümüzü etkilemektedir. Biliş, çocuğun sosyal ortamda başka bireyler ile kurduğu etkileşim sonucu oluşmakta; çocuğun hem kendi öğrenme çabaları hem de toplumun (anne baba, öğretmen, akran) öğretme çabaları bilişin çalışma stiline katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle sosyal ortam, bilişsel süreçlerin kazanılmasında oldukça önemli olup çocuğun gelişim sürecinde merkezi rol üstlenmektedir (Bodrova ve Leong 2007). Çevre ve çocuk arasındaki etkileşim, yüksek zihinsel işlevler için ön koşuldur (Bodrova 2003). Vygotsky bireye, sosyal ortamda bütüncül bir anlayışla bakarken gelişim ile çevresel imkanlar arasında ilişki kurmakta ve ‘‘yakınsak gelişim alanı’’na vurgu yapmaktadır (Kirca-Demirbaga 2018). Kuramda yakınsak gelişim alanı, çocuğun problem tabanlı bir duruma ilişkin ortaya çıkardığı kendi gelişim potansiyeli ile yetişkin bir birey ya da kendisinden daha yetenekli yaşlıları rehberliğinde ortaya çıkardığı gelişim potansiyeli arasındaki aralık

olarak tanımlanmakta; çocuğun yeterli olgunluğa ulaşmamış ancak olgunlaşma süreci içerisinde yer alan bilişsel becerilerini kullanarak yapabildikleri ile daha yetenekli bir rehber eşliğinde yapabileceklerini kapsamaktadır (Vygotsky 1978). Yakınsak gelişim alanı bilişsel gelişimde sosyal etkinin ve öğretimin önemini ortaya koymaktadır (Şener Kılıç 2015). Yine kuramda Vygotsky, kültürün de biliş üzerinde etkili olduğuna vurgu yapmakta; kültürel deneyimler, problemi çözmek amacıyla kullandığımız akıl yürütme becerilerini ve yöntemleri etkilediğinden kültürü mantıksal süreçten ayrı bir şekilde değerlendirmemektedir. Çocuk kültürel anlamda bilgi birikimini benimsemekte, bilgiyi edinmekte ve düşünürken bilgiyi aktif olarak kullanmaktadır. Çocuk yalnızca düşünen ve sorun çözen olmaktan ziyade sosyal ortamın yansıması olmakta, spesifik bir düşünür, iletişimci, dinleyici ve hatırlatıcı haline gelmektedir (Bodrova ve Leong 2007). Kurama göre dilin, biliş üzerindeki rolü sosyal bağlama ve kültüre göre daha büyük olup; dil, düşünme için bilişsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Düşünme, dil aracılığı ile daha esnek ve soyut bir hal almakta; çocuklar, düşünmek için dili kullandıklarında nesneye gereksinim duymamaktadırlar. Dil, çocuğun hayal kurmasına, yeni fikirler ortaya çıkarmasına ve fikirlerini başka kişiler ile paylaşmasına imkan tanımakta; bu kapsamda dil, sosyal açıdan bilgi alışverişinde bulunma yollarını oluşturmaktadır (Bodrova ve Leong 2007). Kurama göre çocuklar, sosyal ve kültürel bağlamda sergilenen davranışları gözlemlemekte, taklit etmekte ve sosyal etkileşimler yoluyla bilgiyi oluşturmaktadırlar. Çocuklar dili yalnızca başka kişiler ile iletişim kurmak amacıyla kullanmamakta; sorunlarına çözüm aramak, planlamak, davranışlarını gözlemlemek ve rehber olmak için de dili kullanmaktadırlar. Çocukların öğrenme yaşantılarına, yetişkin bireylerden ve akranlardan aldıkları destek katkı sağlamakta; çocuğa verilen destek kademeli olarak değiştirilerek çocuğun mevcut performansı artırılmaktadır. Bu nedenle çocukların problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir (Şener Kılıç 2015, Kirca-Demirbaga 2018).

1.7. Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlev becerileri, bireylerin plan yapmasını, dikkatini odaklamasını, yönergeleri hatırlamasını, birden fazla görevi başarılı bir şekilde yürütmesini sağlayan zihinsel süreçlerdir. Beyin, yoğun bir hava alanındaki trafik kontrol sistemi gibi düşünüldüğünde; dikkat dağıtıcı şeyleri filtrelemek, görevleri öncelik sırasına göre yerleştirmek, hedefleri belirleyerek hedeflere ulaşmak ve dürtülerin kontrolünü

sağlamak için bu beceri dizisine ihtiyaç duymaktadır (Center on the Developing Child at Harvard University 2011). “Yürütücü işlev” kavramını ilk olarak Baddeley ve Hitch (1974) tarafından kullanmış olup bu kavramı “merkezi yürütücü” olarak isimlendirmişlerdir. Aynı kavram Lezak (1983) tarafından insan davranışının dışavurumunun nasıl gerçekleştiği ile ilişkili, davranış boyutu olarak tanımlanmıştır. O zamandan günümüze kadar geçen süre içerisinde aynı terim çok sayıda araştırmacı tarafından farklı kavramlarla isimlendirilmiştir. Bu terime yüklenen bazı kavramlar şunlardır:

- “Yürütücü Kontrol” (Atkinson ve Shiffrin 1968)
- “Merkezi Yürütücü” (Baddeley ve Hitch 1974)
- “Yürütücü İşlevler” (Miyake ve ark 2000)
- “Yürütücü İşlev” (Meuwissen ve Zelazo 2014)

Yürütücü işlevler, bugün birçok farklı araştırma alanında kullanılmakta olup bu kavram altında bir arada bulunan ve kavramın çeşitli yönlerinin altını çizen farklı tanımlamalar yapılmaktadır (Arslan Çiftçi 2020). Bagetta ve Alexander (2016) yürütücü işlevlerin kavramsallaştırılması ve işlevleri hakkında yürüttükleri çalışmada; yürütücü işlevleri araştıran 106 deneysel çalışma incelemiş, çok sayıda çalışmada farklı tanımlamaların yapıldığına ve genel olarak ortak bir dil eksikliğinin olduğuna vurgu yapmışlardır. Yürütücü işlevler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olup; Moriguichi (2014) yürütme işlevini; belirli bir amaca ulaşmak için uygun görülen fiilleri yürütebilme, uygun olmayan fiilleri ise engelleyebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Diamond (2013) yürütücü işlevi; dikkat, odaklanma ve konsantrasyon için gerekli olan yukarıdan aşağı bir dizi zihinsel süreç olarak açıklarken; Carlson ve ark (2013) yürütücü işlevi; amaca yönelik problem çözümünde bulunan nörobilişsel beceriler grubu olarak belirtmişlerdir. Hughes (2011) yürütücü işlevi; farklı bilişsel süreçleri içerisinde barındıran şemsiye bir kavram olarak tanımlamıştır. Gonzalez ve ark (2014) yürütücü işlevleri; planlama, çalışma belleği ve öz düzenleme bileşenlerini içinde barındırdığı düşünülen, önemli bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri ifade eden kapsamlı bir terim olarak ifade etmişlerdir.

Kimi araştırmacılar yürütücü işlevleri üst düzey karmaşık bilişsel işlemlere dayalı süreçlerle ilişkilendirirken; kimi araştırmacılar da yürütücü işlev becerilerinin serin/soğuk (cool) ve sıcak (hot) olarak iki farklı kategorisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Kişinin sosyo-duyuşsal alanı sıcak yürütücü işlevler, bilişsel süreçleri ise serin/soğuk yürütücü işlev özellikleri göstermektedir. Bu ayrım biyolojik temelin yanı

sıra davranışsal sonuçlara dayanmaktadır. Nörolojik görüntülemelerde ortaya çıkan kanıtlara göre problem durumunun çözümü için beynin iki farklı bölgesi de uyarılmakta olup duygusal işlem süreci orbitofrontal korteks; bilişsel işlem süreci ise dorsolateral prefrontal korteks tarafından yönetilmektedir. Diğer bir ifadeyle orbitofrontal korteks sosyal ve duyuşsal yürütücü işlevler; dorsolateral prefrontal korteks ise bilişsel yürütücü işlevler ile ilişkilidir (Brock ve ark 2009, Zelazo ve Carlson 2012). Ardilla (2008) bu iki prefrontal alanın yeteneklerinin birbirinden farklı; aynı zamanda da birbirleri ile yakından ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Dorsolateral alan ile ilişkilendirilen bilişsel yürütücü işlevler; problem çözme, planlama, soyutlama, strateji geliştirme ve geliştirilen stratejiyi uygulama ve çalışma belleğini içermektedir; orbitofrontal alan ile ilişkilendirilen duyuşsal yürütücü işlevler; biliş ve duyguyu koordine etmekten sorumlu olup sosyal açıdan kabul edilebilir stratejileri takip ederek temel dürtüleri bireysel dürtüler ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirmeyi ifade etmektedir. Bilişsel yürütücü işlevlerle ilişkilendirilen soğuk yürütücü işlevlerden sorumlu beyin bölgesi hasar gören bireyler, yeni bir materyali öğrenme ya da probleme yönelik yeni çözümler üretme becerilerini; sosyo-duyuşsal işlevlerle ilişkilendirilen sıcak yürütücü işlevlerden sorumlu beyin bölgesi hasar gören bireylerse dürtülerini kontrol etme, perspektif alma ve uygun davranışta bulunma becerilerini kaybetmektedirler (Brock ve ark 2009). Sıcak ve soğuk yürütücü işlevlerin birbirinden ayrılabilir olduğu durumların yanı sıra her ikisinin de sıcak ve soğuk durumlarda ya da normal psikolojik işlevselliğin sağlandığı durumlarda birlikte aktif olduğu da belirtilmektedir (Zelazo ve Carlson 2012). Serin/soğuk (cool) yürütme süreçleri bütünüyle bilişsel olarak kabul görüp soyut, bağlamdan koparılmış problemler esnasında bu süreçler kullanılırken; sıcak (hot) yürütme süreçleri, yürütme sürecinin duygusal yanlarıyla ilgilidir, duygulanım ve motivasyon düzenlemesini gerekli kılan durumlar için önemlidir (Anderson 2008). Sıcak yürütücü işlevler, duygusal ya da sosyal süreçlerde aktive edilmekte ve dışsal ödülün bulunduğu görevlerle ölçülmektedir (Beck ve ark 2011). Soğuk yürütücü işlevler, bilişsel açıdan çaba sarf etmeyi gerektiren ve duygusal yönden nötr durumlarda ya da aktivitelerde uyarılmaktadır (Zelazo ve Carlson 2012). Kim ve ark (2013) yapmış oldukları çalışmada okulöncesi çocukların sergilediği sosyal ve duygusal davranış problemleri ile zayıf sıcak yürütücü işlev becerileri (duygu düzenleme-hazzı geciktime görevi) arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşırken; Brock ve ark (2009) soğuk yürütücü

işlev becerileri (bilişsel yetenek testi) ile akademik performans (matematik ve okuma becerileri) arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Willoughby ve ark (2011) da okulöncesi çocukların soğuk yürütücü işlev becerileri (soğuk öz düzenleme) ile akademik performansları arasında; zayıf sıcak yürütücü işlev becerileri (sıcak öz düzenleme) ile dikkatsizlik ve problem davranışlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sıcak ve soğuk yürütücü işlevlerin gelişimi doğumdan yetişkinliğe değin devam eden uzun süreli bir süreç olmakta; okulöncesi yıllarda özellikle 3-5 yaş arasında yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde dramatik bir şekilde “büyüme atağı” yaşanmakta, ergenlik boyunca ve ergenlik sonrasında da gelişme süreci devam etmektedir. Sıcak ve soğuk yürütücü işlevler birbirinden farklı gelişimsel süreçler izlemekte bu kapsamda; soğuk yürütücü işlevlere karşın sıcak yürütücü işlevler bu gelişimsel sürecin gerisinde kalmakta ve ilerleyen süreçte gelişimine devam etmektedir (Meuwissen ve Zelazo 2014). Prencipe ve ark (2011) 8-15 yaş arası çocuklarla yapmış oldukları araştırmada; yaklaşık on yaş çocuklarının soğuk yürütücü işlev görevlerinde yetişkin performansına benzer geçişler yaptıkları, sıcak yürütücü işlev görevlerinde yetişkin performansına benzer geçişin yaklaşık on dört yaşına kadar gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır. Soğuk yürütücü işlevlerin gelişimi yaş ile ilişkilendirilirken, sıcak yürütücü işlevlerin gelişiminin ise kişisel farklılıklara bağlı olarak yetişkinlik süresince devam etmesi olası görülmektedir (Zelazo ve ark 2014, Carlson ve ark 2013).

Yürütücü işlevleri açıklayan ortak bir tanımın bulunmaması, yürütücü işlevlerin hem işlevini hem de yapısını tanımlayan teorik modellerin de farklı görüşlerle şekillenmesine neden olmuştur. Yürütücü işlevler teorik modellerde; merkezi üniter bir yapı ya da çok boyutlu üniter bir yapı olarak iki şekilde kategorize edilmektedir. Aynı zamanda bu iki yaklaşımın bütünleşmesine yönelik tartışmalar da mevcuttur. Miyake ve ark (2000) yürüttükleri çalışma ile bütünleştirici yürütücü işlev modelinin öncüsü olmuşlardır (Buttelmann ve Karbach 2017, Arslan Çiftçi 2020). Miyake ve ark (2000), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik bileşenlerinin ayrılabilirlik durumlarını doğrulayıcı faktör analizi ile araştırmışlardır. Analiz sonucunda üç yürütücü işlev bileşeninin de birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğu aynı zamanda da ayrılabilir olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlevlerin üniter ve üniter olmayan yapısının

anlaşılması amacıyla yürütülen çalışma, işlevlerin hem birliğini hem de çeşitliliğini ortaya koymuştur. Alan yazında bu model “*Birlik ve Çeşitlilik Modeli*” olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu modele dayanan bir diğer çalışmada Diamond (2013) tarafından sunulmuştur. Diamond (2013)’ın yürütücü işlevler modeli çok boyutlu olup üç temel bileşen esaslıdır. Diamond (2013), bu üç temel bileşenden bilişsel esnekliğin, çalışma belleği ve engelleyici kontrol bileşenlerinden ortaya çıktığını ve dolayısıyla bilişsel esneklik bileşeninin daha sonra gelişim gösterdiğini öne sürmüştür. Yürütücü işlevler, temel bileşenler üzerine kurulmakta; bunlar; çalışma belleği, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol olup; akıl yürütme ve problem çözme vb. beceriler de bu bileşenler üzerine kurulan üst düzey yürütücü işlev becerileridir (Miyake ve ark 2000, Davidson ve ark 2006, Carlson ve ark 2013, Diamond 2013).

Üç temel bileşenden çalışma belleği; soyut ve karmaşık temalar da dahil olacak şekilde bilginin akılda tutulmasına, zihinsel manipülasyonuna ve zihinsel formuna uygun şekilde hareket edebilme yeteneği olarak ifade edilirken; engelleme bireyin uygun olmayan davranışlara karşı durması, uygun yanıt için kendini kontrol edebilmesi, dürtüsel davranışlardan kaçınarak kendini düzenleyebilmesi, tercih temelli hareket edebilmesi ile karakterize edilmektedir. Bireyin var olan davranışını değişen olay ve duruma göre hızlı ve esnek şekilde uyarlayabilmesi ise bilişsel esneklik becerisi olarak tanımlanmaktadır (Miyake ve ark 2000, Davidson ve ark 2006). Yürütme sürecindeki temel bileşenler, ortamdaki değişikliklere bağlı olarak bireylerin eylemlerini esnek bir yöntemle izlemesine, davranışlarını uyarlamasına ve yeni, kompleks sorunların çözümü için gerekli eylem ve stratejiler edinmesine fırsat tanımaktadır (Scionti ve ark 2020).

1.7.1 Yürütücü İşlevler ve Frontal Lob İlişkisi

Yürütücü işlevler üzerine yapılan araştırmaların tarihi süreci frontal lobları hasar gören hastalara dayanmakta, bu kapsamda frontal lobları hasar gören hastaların, davranışlarını kontrol etmekte ve düzenlemekte ciddi sorunlar yaşamaları, gündelik hayatlarında işlevsel problemlerin olması nedeniyle hastalardan bazıları ile nöropsikolojik araştırmalar yürütülmüştür. Bir grup hasta çeşitli bilişsel görevlerde büyük ölçüde bozulmamış performans gösterirken bir grup hasta bir dizi kompleks ön lob ya da yürütme görevinde bozulmuş performans sergilemişlerdir (Miyake ve ark 2000, Gazeley ve Rossen 2019). Frontal lob insan beynindeki serebral hemisferin yaklaşık üçte birlik kısmını kaplamakta; filogenetik gelişimin son basamaklarında

ortaya çıkmasına rağmen insanda en geniş ve gelişmiş formunu almış durumdadır. Frontal lobun fonksiyonel işlevi, duyu kortekslerinden alınan dış çevreyle ilgili bilgileri, limbik sistem ve hipotalamustan alınan insanın duygusal durumuyla ilgili içsel bilgileri bir arada toplamak olup; frontal lob insana has olarak nitelendirilen davranışlardan sorumlu bölge olarak bilinmektedir (İyisoy 2006). Frontal lob istemli hareket, anlamlı dil ile yürütücü işlevlerin (üst düzey) yönetimi için oldukça önemli olup; davranışlarımızın ve duygusal alanımızın kontrol merkezi olarak kabul görmüş, kişiliğimize ev sahipliği yaptığı belirtilmiştir (Beaumont 2008, Demir 2019). Yine frontal lob; motor, premotor ve prefrontal olmak üzere üç bölgeden oluşmakta, her bir bölgenin kendine has anatomisi ve fonksiyonel özellikleri bulunmaktadır. Hareket programından premotor korteks, istemli hareketlerin yönetiminden motor korteks, yürütücü işlevlerden ise prefrontal korteks sorumludur (Mollahasanoğlu 2006). İnsanın prefrontal korteksi, sinir sistemindeki tüm bilgileri toplamakta, bir araya getirmekte, formüle ve aktive etmekte, değişiklikler yapmakta ve değerlendirmektedir. Bu yüzden prefrontal korteks bölgesi; bilinçlilik, farkındalık, dikkat alanı gibi kavramlarla da tanımlanmaktadır. Prefrontal korteksin özel bölgeleri daha yüksek bilişsel süreçlerin işlevlerinde de yetkin konumdadır (Kalyoncu 2008). Prefrontal korteks frontal lobun anterior bölümünde olup; motor ve premotor korteksin ön kısmında yer almakta, prefrontal korteks kendi içerisinde dorsolateral prefrontal, orbitofrontal ve anterior singulat alan olarak üç alt bölüme ayrılmaktadır. Yürütücü işlevler; dorsolateral prefrontal korteksin dürtü ve duygu düzenlemesi; orbitofrontal korteksin dikkat, güdülenme ve motivasyon vb. işlevler ise anterior singulat alanın sorumluluğundadır. Dorsolateral prefrontal korteks; motor planlama, dikkat yönlendirme, bilişsel setleri veya kurulumu güncelleme, dikkat ve işleyen bellek vasıtasıyla davranışı gözlemleyerek uyum sağlama işlevleriyle ilişki içerisinde (Beaumont 2008).

Yürütücü işlevlerin üst düzey bilişsel işlevlerinin yanı sıra sıcak (hot) ve soğuk (cool) yürütücü işlev olmak üzere iki farklı türünün olduğu belirtilmekte (Zelazo ve Müller 2002, Zelazo ve Carlson 2012); sıcak (hot) ve soğuk (cool) yürütücü işlevlerin birbirinden ayrımı biyolojik temel ve davranışsal sonuçlar ile belirlenmiş olup; nörolojik görüntülemelerde beynin her iki bölümünün de problem çözümü için uyarıldığı görülmüştür. Ancak işlevsel olarak orbitofrontal korteksin sosyal ve duygusal yürütücü işlevlerle dorsolateral prefrontal korteksin üst düzeyde bilişsel

yürütücü süreçlerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dorsolateral alanı yani beynin bilişsel yürütücü işlevleri hasar gören kişiler; yeni bir materyali öğrenme, problem çözme, yeni çözüm teknikleri üretme becerilerini; orbitofrontal yani sosyal ve duygusal yürütücü işlevleri hasar gören kişiler; dürtülerini engelleme, bağdaştırma ve uygun davranış sergileme becerilerini kaybetmektedirler (Brock ve ark 2009).

1.7.2. Yürütücü İşlevlerin Temel Bileşenleri

Yürütücü işlev becerilerinin temel bileşenleri, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklikten oluşmakta olup; bu bileşenler birbirleriyle ve karmaşık düşünme becerisi gerektiren üst düzey yürütücü işlev becerileri ile ilişkilendirilmektedirler (Miyake ve ark 2000, Diamond 2013).

1.7.2.1. Engelleyici Kontrol

Engelleyici kontrol temel yürütücü işlevlerden biri olup; kişinin kuvvetli bir iç yatkınlığı ya da dış cazibeyi geçersiz hale getirebilmesi için dikkatini, davranışlarını, düşüncelerini, duygularını kontrol edebilmesini ve duruma uygun olanı ya da gerekli olanı gerçekleştirebilmesini içermektedir. Engelleyici kontrol dürtülere, eski düşünce veya eylemsel davranışlara, çevrede bireyi herhangi bir yöne yönelten uyarana karşı koyabilmesini sağlayarak değişmesini, tepki ve davranışlarını seçebilmesini mümkün kılmaktadır (Diamond 2013). Ketleme temelde odaklanmaya engel olabilecek, dikkati dağıtabilecek etmenlerin ya da istenilmeyen dominant ve güçlü tepkilerin bile isteye engellenmesi olup; öğrenilmiş ve dahası otomatik hale gelen davranışların değişimi gerekli olduğunda kullanılan ilk aşamadır. Devam etmekte olan fiillerin sonlandırılması, alakasız uyarıların olumsuz etkilerine karşın kontrol sağlanması ve diğer yürütücü işlev becerilerinin doğru bir şekilde sürdürülmesinde anahtar roledir (Gültekin Ahçı 2016). Kişinin kendi kendini kontrol etmesi, duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi içeren engelleyici kontrol yönüdür. Kendini kontrol, kilo vermeye çalışırken tatlı yemek, evliyken romantik bir kaçamak yapmak, zevklere dalmak, hile yapmak ya da çalmak gibi çeldiricilere direnmeyle ve duygularınızı inciten birine refleks olarak karşılık vermek ya da bir çocuğun oyuncağını almak gibi sosyal normları gözetmeyen istediğini yapmayı/almayı içeren dürtüsel davranımlarda bulunmamakla ilgilidir (Diamond 2013).

1.7.2.2. Çalışma Belleği

Çalışma belleği algı ile gelecekte gerçekleşmesi muhtemel eylem arasında köprü görevi üstlenmekte bireyin çevresinde yer alan herhangi bir uyarının varlığı sona erdiğinde devreye girmektedir. Algılanana uyarın ile uyarana gösterilen tepki arasında yaşanan duraklamanın sonunda bilgilerin birbiriyle bağlantı içerisinde olmasını sağlayacak mekanizmanın çalışması çalışma belleğine bağlıdır. Çalışma belleği, önemli bir bilişsel kontrol aracı olup; gün içerisinde bireyin farkında olmadığı bağlantıları çalışma belleği geçici ve bilinçli bir şekilde kurmakta ve gündelik işlevler için gerekli olan bilişsel kontrol niteliğini taşımaktadır (Gazzeley ve Rosen 2019). Çalışma belleği, zaman içerisinde meydana gelen olayları anlamlandırabilmede kritik önem arz etmekte ve bu beceri önceden olan şeyleri akılda tutarak daha sonra gerçekleşen durumlarla ilişkilendirmeye yardımcı olmaktadır. Yazılı ya da sözlü dili anlamlandırılması, zihinde herhangi bir matematik işlemi yapılması, öğelerin tekrar sıralanması, düzenlenmesi, yönergelerin eylem planına çevrilmesi, eylem planına ya da düşüncelere yeni edinilen bilgilerin eklenmesi (güncellemek), alternatiflerin değerlendirilerek bilişsel olarak ilişki kurulması gibi birçok davranış çalışma belleğinin işlevleri arasında yer almaktadır. Çalışma belleği görünürde bir biri ile ilgisi bulunmayan şeyler arasındaki bağlantıyı görme ve bir bütünü parçalara ayırma yeteneği olarak değerlendirilmekte; dolayısıyla bütünü parçalara ayırıp yeni yöntemlerle tekrar birleştirme sürecinde yaratıcılık için de oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca çalışma belleği algıya dayalı girdilerle birlikte kavramsal bilgileri de gerektirmekte, bu kapsamda plan yapma ve karar alma durumlarında geçmiş ve gelecek umutlara dikkat edilmesini sağlamaktadır (Diamond 2013).

Çalışma belleği genel olarak kısa süreli bellek ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılmakta (Gazzeley ve Rosen 2019); Baddeley ve Hitch (1974) tarafından yapılan ilk çalışmada da *çalışan belleğin*, kısa süreli bellek olarak adlandırıldığı ve ilerleyen çalışmalarda yeni bulgularla değiştirildiği dikkati çekmektedir. Çalışan bellek; üst düzey karmaşık görevleri geçici olarak depolamaya, bilgileri değiştirmeye ve düzenlemeye izin veren sınırlı sistem olarak tanımlanmakta olup; bilişsel işleme dayalı karmaşık süreçlerin manipüle edilmesi ve birden fazla bileşenden oluşma nitelikleri ile kısa süreli bellekten ayrılmaktadır. Bu durumda çalışan bellek, bilginin depolanmasının yanı sıra türlü biliş şekillerinin hizmetinde nasıl manipüle edildiğiyle de ilişkilidir (Goldstein 2013).

Baddeley'in çalışan bellek modeli üç bileşenden meydana gelir: merkezi yönetici, fonolojik döngü ve görsel-mekansal kopyalama (Baddeley ve Hitch 1974, Baddeley ve ark 1996, Baddeley 1998, Baddeley ve Repovs 2006). Fonolojik döngü, hem sözel hem de işitsel bilgileri tutan tekrarlama alanı olmakla birlikte; sözel kavramanın gerçekleşebilmesi için içsel konuşmayı tutmaktadır. Fonolojik döngü kendi içinde fonolojik depo ve söyleyiş tekrarlama işlemi olarak iki alt bileşene ayrılmakta; fonolojik depo, bilgileri sadece kısa bir süreliğine (birkaç saniye) depoda tutarken; fonolojik depoda tutulan bilgilerin sönmesi ise söyleyiş tekrarlama işlemi ile engellenmektedir. Örneğin; bir iletişim numarasını veya bir kişinin ismini hatırlama uğraşısı ya da bir profesörün ne anlattığını anlama çabası için fonolojik döngü terimi kullanılmaktadır (Solso ve ark 2010, Goldstein 2013). Görsel-mekansal kopyalama (alan) ise görsel ve mekânsal bilgileri, imgeleri tekrar işlemi yapmadan genel hatları ile bellekte tutmaktadır. Örneğin zihinden bir görsel oluşturma, bulmaca çözme veya yol arama/bulma vb. görevleri gerçekleştirirken görsel-mekansal kopyalama alanı kullanılmaktadır. Hem fonolojik döngü hem de görsel-mekansal kopyalama, merkezi yöneticinin alt bileşenleridir (Goldstein 2013). Baddeley ve ark (1996)'na göre merkezi yönetici, çalışan bellekte "çalıştıran" bileşen olarak işlev görmektedir; merkezi yönetici çalışan belleğin kontrol merkezidir. İşlevsel görevi ise bilgilerin depolanması olmayıp; bilgilerin görsel ve mekânsal kopyalama ile fonolojik döngü bileşenleri tarafından nasıl kullanılacağını koordine etmektir. Bu nedenle "*Dikkatin kontrolü*" olarak tanımlanmaktadır. Merkezi yönetici; dikkatin belirli bir göreve odaklanma, bölünme, geçiş yapma süreçlerinin nasıl gerçekleşeceğini belirlemekte; örneğin kişinin, aynı anda hem araç kullanması hem de cep telefonu ile konuşmasında merkezi yönetici rol almaktadır. Kişinin telefonda konuşması, konuşmayı anlaması fonolojik döngü bileşenini, ilerlediği yer ve yolların zihinsel tasarımını yapması, aracı planına göre yönlendirmesi görsel-mekansal kopyalama bileşenini kontrol etmeyi; dikkatin ilgili uyarıcıya odaklanması ise ilgisiz uyarıcıyı göz ardı etmesini sağlamaktadır (Baddeley 1998, Goldstein 2013).

Çalışma belleği ve engelleyici kontrol çoğunlukla birbirlerine ihtiyaç duyup birbirlerini desteklemekte iken; birlikte meydana çıkmakta, ikisinden birine ihtiyaç duyulurken diğerine ihtiyaç duyulmaması nadiren görülen bir durum olmaktadır. Çalışma belleği engelleyici kontrolü desteklemektedir. Çünkü uygun olanın ne olduğunu, nelerin engellenebileceğini bilmek amacıyla hedefin zihinde tutulması

gerekmektedir. Böylelikle zihinde tutulan bilgilere yoğun bir şekilde konsantre olunarak bilgilerin davranışa yön verme olasılığı artırılmakta ve engelleyici hata olasılığı azaltılmakta, engellenmiş olmaktadır (Diamond 2013).

1.7.2.3. Bilişsel Esneklik

Yürütücü işlevlerin alt boyutlarından biri olan bilişsel esneklik; görev dizilerinde esnek geçiş yeteneğine, eylem kontrolüne, değişiklik karşısında uyuma izin vermesiyle öne çıkmakta olup; çoklu bir dizi görevin yönetimi, uyarlanabilen yeni davranışların gelişmesini desteklemekte ve birçok yaşamsal olayın sonuçları ile ilişkilendirilebilmektedir (Buttelman ve Karbach 2017). Son bir asırlık literatür incelendiğinde esnekliğin kolay tanımlanamadığı görülmekte; bilişsel esneklik kavramı sezgisel görünse dahi geniş bir davranış çeşitliliği ile kendisini göstermektedir. Bilişsel esnekliğin birleşik bir tanımı bulunmamakla birlikte yapılan bilişsel esneklik tanımlamaları bu durumu kanıtlamaktadır (Ionescu 2012). Bilişsel esneklik, iki veya daha fazla görev arası geçiş yeteneği (Miyake ve ark 2000), görev kuralı ya da görev talebi değişikliğini içeren düşünme süreçlerini değiştirme (Zelazo ve Carlson 2012), farklı bakış açıları arasında esnek olarak gidip gelebilme (Anderson 2008) ve birçok şeyi anda düşünme becerisi (Gökdağ 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik, çoklu fikirler ve alternatifler bulma, duruma veya bağlama göre davranışları uyarlama amacıyla yapılan değişim olup; çok boyutlu bir süreçtir (Stevens 2009). Bilişsel esneklik, herhangi bir kalıba bağımlı olmadan farklı açılardan bakabilme, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilme yeteneği, farklı fikirlere karşı hoşgörülü olma gibi özellikleri içerisinde barındıran bir kavramdır (Yelpaze ve Yakar 2019). Bilişsel esneklik, çevresel değişikliklere bağlı olarak uygun bir şekilde hız ve esnekliği gerekli kılan durumlarda oldukça önem arz etmektedir (Zelazo 2004). Bilişsel esneklik, değişen taleplere ve öncelikli konumda olan şeylere uyum sağlamayı, hatalı olunan durumları kabullenmeyi ve ansızın gelen, beklenmedik fırsatları değerlendirmek için gereğince esnek olmayı içermekte, bu kavram bilişsel katılığın tersidir. Bilişsel esneklik ile yaratıcılık, görev ve küme değiştirme arasında çok fazla benzeşme bulunmaktadır (Diamond 2013). Cañas ve ark (2006) bilişsel esneklik ile bilişsel açıdan esnek olamama kavramlarının “Düşünme Psikolojisi”nin inceleme alanında olan dört farklı kavramla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kavramlar;

a)*Bilişsel Blokaj*: Alternatif bir hareket sergilemenin uygun olduğu durumlarda dahi kişinin en başından beri sergilediği harekete ısrarcı bir şekilde devam etme eğilimi göstermesi olarak tanımlanmakta; bu durumda kişi görevin yalnızca belirli yönlerine dikkat kesilmekte ve diğer yönlerini göz ardı etmektedir.

b)*Bilişsel Histerezis*: Bilişsel daralma ya da tünel görüşü olarak da isimlendirilen bu kavram; alınan bir kararın yanlış olduğuna dair kanıtlar sunulmasına rağmen kişinin aynı karara bağlı kalma eğilimi göstermesi olarak açıklanmaktadır.

c)*İşlevsel Sabitleme*: Bir görevde yer alan nesnelerin sadece yaygın olarak bilinen işlevlerini dikkate alma eğilimi olup; işlevsel sabitleme yaşayan kişiler için nesne, öncesinde kategorileştirdikleri nitelikler ile sınırlı olduğundan nesnelerin yeni formunu kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar.

d)*İşlevsel Azalma*: Bir sorunla karşılaşılması durumunda sorunun nedenini tek bir değişkene bağlayarak olması muhtemel diğer bütün değişkenleri ihmal etme eğilimidir. Cañas ve ark (2006)'na göre bu dört kavram birbirinden farklı açıklamalar içerse de ortak paylaşımları; sabit bir eyleme neden olma, mevcut şartlar altında işlevsel olmayan bir strateji ile eylemi sürdürme ve sorunun çözümüne engel olma olarak açıklanabilir.

Bilişsel esneklik genel anlamda üç nitelik ile karakterize edilmekte olup; bunlardan ilki deneyimlerle elde edilebilen bir çeşit öğrenme işleyişi yeteneği geliştirmek, ikincisi bilişsel işlem sürecinde kullanılan stratejilere uyum sağlayabilmek, üçüncüsü ise bireyin görevini devam ettirdiği anda meydana gelen yeni ve beklenmedik durumlara adaptasyon gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir (Payne ve ark 1993).

Bireyin karmaşık bir dizi görevi gerçekleştirmesi, görevin gerektirdiği hedef davranışın çevresel şartlara uyarlanması ile mümkündür. Görevin karmaşıklığa ve gelişmeye açık olması içerisinde bulunan koşullarda da değişiklikler meydana getirmekte; bireyin hedef davranışı değişen koşul ve duruma göre uyarlaması için ise esneklik gerekmektedir. Hedef davranışın değişen koşul ve duruma göre şekillendirilebilmesi aynı zamanda bilginin dikkate ve bilgi temsillerine bağlı olarak yeniden yapılandırılmasını ifade etmekte; görevin alışılmışın dışında bir davranış ile yerine getirilmesi gerektiğini fark etmek, var olan durumu değerlendirmek ve yeni durumu planlamak için dikkatin daha yüksek düzeyde kontrolü istenmektedir. Ayrıca

bireyin daha öncesinde edindiği deneyimlerde bilgiyi nasıl kategorize ettiği, mevcut duruma göre hangi stratejileri izleyeceği bilginin yeniden yorumlanmasıyla belirlenmekte; başka bir deyişle bilişsel esneklik yeni durumu fark etmeyi, değerlendirmeyi ve bilgiyi yeniden yapılandırmayı içermektedir (Cañas ve ark 2006). Uzamsal olarak perspektifleri ya da kişilerarası görüşü değiştirebilmek bilişsel esnekliğin bir yönünü oluşturmaktadır; “Farklı bir açıdan baksaydım bu nasıl görünürdü?” ya da “Bunu sizin bakış açınızdan görebilecek miyim?” cümleleri bu durumu açıklar nitelikte örnekler olarak verilebilir. Perspektif değişimi yapılabilmesi için öncesinde var olan perspektifin engellenmesi ya da kullanım dışına bırakılması ve çalışma belleğine farklı bir perspektif yüklenerek etkin hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bilişsel esneklik için engelleyici kontrol ve çalışma belleği gerekli olup; bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrol üzerine kuruludur (Diamond 2013). Bilişsel esneklik teorisi, öğrenme davranışının içeriğe bağımlı olduğunu ileri sürmekle birlikte; bilginin seçici bir şekilde kullanımını içermekte ve kavramsal açıdan çeşitli düşünme stratejilerinin bilgi birikimine sahip olmakla ilişkilendirilmektedir. Bilginin en üst düzeyde uyarlanabilme potansiyeli ise karmaşık bir temsilin varlığına dayalı olup; bilgi birçok açıdan öğrenilmeli, çoklu olarak temsil edilmeli, çeşitli uygulamalarla denenmeli ve farklı şekillerde kullanılmalıdır. Kişinin mevcut bilgilerini esneterek duruma özgü kullanımı için fırsat tanınmalıdır (Spiro 1988). Spiro ve Jehng (1990) bilişsel esneklik teorisinde; görevin bir temsilini birden çok perspektiften sunan insanların, çevrede gerçekleşen durumsal değişiklikleri kolay bir şekilde yorumlayabileceklerini, bilişsel yönden daha esnek olabileceklerini ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda, bilişsel esneklikte olan insanlar bilgilerini hızlıca yeniden yapılandırma ve tamamıyla değişen durumlara karşılık yanıtları uyarlama becerisine sahiptirler. Anderson ve Martin (1998), bilişsel esneklikte önemli olan şeyin en doğru seçeneği bulmaktan ziyade seçim öncesi seçenekleri görebilmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda bireyler eylemlerini uyarlama kararı almadan önce var olan seçeneklerin fakında olarak sosyal biliş sürecinden geçirmekte; bu seçenekler ile farklı senaryolar kurmakta; karmaşık bilgi-işlem süreci olan bireyler daha fazla senaryo oluşturmakta ve daha esnek davranmaktadırlar (Anderson ve Martin 1998). Bir kişinin bilişsel olarak esnek olmaması, durumsal taleplerle başa çıkmada işlevsel davranışlarda bulunmamasına neden olmakta; dolayısı ile hatalı davranış ortaya çıkmaktadır (Cañas ve ark 2006). Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan çocuklar,

değişime karşı direnç gösterebilmekte, görev kurallarını bozabilmekte, hatalarını tekrarlayabilmekte; daha öncesinde öğrenmiş olduğu şeyleri tekrar düzenlemede ve yapılan hatalardan ders çıkarmayı öğrenmede başarısızlıklar sergileyebilmektedirler (Anderson 2002).

1.7.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi

Yürütücü işlevlerin gelişimi prefrontal korteksteki olgunlaşma düzeyine bağlı olarak artış göstermekte; bununla birlikte yürütücü işlevler çocuğun buradaki sinir ağını oluşturan sosyal deneyimleri tarafından şekillendirilmektedir. Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi bebeklik döneminde başlamakta, erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişme seyretmekte, geç ergenlikte olgunlaşma düzeyine ulaşmakta, genç yetişkinlik döneminde ise kötüleşmektedir (Diamond 2013). Yine yürütücü işlev becerileri, basitten karmaşığa doğru bir ilerleme kaydetmenin yanı sıra yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir. Yürütücü işlev becerileri küçük yaş grubunda bulunan çocuklar tarafından dışsal olarak kullanılmakta; söz gelimi çocuklar problem çözme esnasında gerçekleştireceği işlemi yüksek ses ile kendilerine tekrarlamakta; yaşın ilerlemesine bağlı olarak çocuk bu süreci içselleştirmekte; çocuk problemin çözümü için gerekli olan aşamaları zihninden geçirerek takip edebilecek düzeye geldiği için kendine yönelik konuşma ortadan kaybolmaktadır. Ancak yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde ve kullanılmasında bireysel farklılıklar olabilmekte; kimi çocuk bisiklete binmeyi kendiliğinden öğrenebilirken kimi çocuk için de bu davranış yardım gerektirebilmektedir. Yürütücü işlev becerilerinin işlemleri tam olarak gerçekleştirmemesi durumunda ise kişinin akademik ve sosyal yaşama uyumu olumsuz etkilenmektedir (Demir 2019). Garon ve ark (2008) yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde hiyerarşik bir sıranın olduğunu, yürütücü işlev bileşenlerinin mevcut durumdaki beceriler üzerine kurulduğunu, temel dikkat bileşenlerinin de bu gelişimin temelini oluşturabileceğini ileri sürmüşlerdir. Carpanter ve ark (1998) tarafından 9-15 ay aralığında bulunan 24 bebek üzerinde yapılan bir araştırmada; bebeklerin sosyal ve bilişsel becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bu becerilerin özellikle dikkat becerisinin anne-bebek etkileşimiyle olan ilişkisine odaklanılmış; bebeklerin yaklaşık bir yaşlarında ortak dikkat, takip, eylem taklidi, dili ve jestleri anlayarak tepki verme gibi temel yürütme işlevini gerekli kılan bir dizi davranışı kasıtlı olarak gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Hughes (1998) okulöncesi dönemde olan elli çocuğun yürütücü işlev becerileri ile zihinsel ve sözel yetenekleri arasındaki

ilişkiyi incelediği araştırmada; çocukların yürütücü işlevleri araştırma kapsamında belirlenen bir görev performansıyla test edilmiştir. Yürütücü işlev becerilerinin, çocukların zihinsel, sözel ve sözel olmayan yetenekleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, okulöncesi dönemde yaşla birlikte çocukların yürütücü işlev becerileri performansının geliştiğini belirlemiştir. Yürütücü fonksiyon, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca gelişim gösterirken yetişkinliğin ilerleyen sürecinde gerilemeye başlamakta; sonuç olarak genç yetişkinlerin yürütücü fonksiyonları, çocukların ve ileri yaş yetişkinlerin yürütücü fonksiyonlarından daha iyi performans göstermektedir (Zelazo ve ark 2004).

1.7.3.1. Engelleyici Kontrol ve Çalışma Belleğinin Gelişimi

Dört ay ve üzeri bebeklerle yürütülen araştırmalar, daha sonraki süreçte yürütücü işlev becerilerinin öncü bileşenleri olarak kabul görülebilecek engelleyici kontrol ve çalışma belleğinin varlığına ilişkin kanıtlar sağlamış (Cuevas ve ark 2018); üç yaş çocuklarının birçoğunun, herhangi bir görev kuralını zihninde tutabildiğine, kurala karşı tepki verebildiğine ve baskın tepkiyi engelleme becerisi gösterebildiğine dikkat çekilmiştir (Garon ve ark 2008). Diamond (1995), çocukların bilgiyi zihinde tutma yetisinin erken geliştiğine vurgu yaparak; bebeklerin ve küçük yaştaki çocukların dahi uzun süreliğine bir ya da iki şeyi zihinlerinde tutabildiklerini belirtmiş, Gathercole ve ark (2004) ise 4-15 yaş aralığında olan çocuklar üzerinden çalışma belleğinin yapısını ve gelişimini inceledikleri araştırmalarında; çalışan belleğin temel yapısının altı yaş ve büyük olasılıkla daha önceki yaş dilimlerinden itibaren var olduğu, çalışan belleğin her bir bileşeninin erken çocukluktan ergenliğe kadar doğrusal bir gelişme gösterdiği ve fonksiyonel kapasitenin de bu ölçüde genişlediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar arasında gelişen ilk yürütücü işlev bileşeniyle ilgili fikir ayrılıkları bulunmakta olup; bazı araştırmacılara (Garon ve ark 2008, Diamond 2013) göre çalışma belleği gelişen ilk yürütücü işlev bileşen olmakla birlikte yaşamın ilk altı aylık sürecinde ortaya çıkmaya başlamakta ve ketleyici kontrolün basit düzey formları da altı aydan sonra gelişim göstermektedir. Bazı araştırmacılar ise ilk önce gelişim gösteren bileşenin ketleyici kontrol olduğunu, çalışma belleğinin beş yaş sonrasında geliştiğini öne sürmektedir (Best ve ark 2009).

1.7.3.2. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bireyin karmaşık davranışları yerine getirmede kendi kendini yönetmesi büyümenin çarpıcı bir yönünü oluşturmakta; çocuklar genellikle davranışı

gerçekleştirirken kendi istekleri, arzuları tarafından yönlendirilmektedirler. Kendilerine söylenileni yapmak güç davranışların üstesinden gelmeyi gerektirse dahi zaman içerisinde daha esnek bir hal almaktadırlar. İçsel esneklik önemli görülmesine rağmen nasıl gelişim gösterdiği konusunda nispeten az şey bilinmekte; bu durumun, çocukların bir görevden diğerine ne zaman ve hangi göreve geçileceğinin saptanabileceği kontrollü çalışmalar yürütmenin zorluğundan kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Munakata ve Snyder 2010).

Hayattaki başarının en önemli unsurlarından biri rutin haline gelen davranışı yeni davranışlarla değiştirme yeteneğidir ve bu yetenek çok yavaş bir gelişim göstermektedir (Munakata ve ark 2012). Baym ve ark (2012) 8-13 yaş arası çocuklar ile 20-27 yaş arası yetişkinler üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukların ve yetişkinlerin verilen görevi gerçekleştirirken benzer frontal ve parietal bilişsel kontrol bölgeleri kullandıklarını ancak çocukların kuralları daha yavaş güncellediklerini saptamışlardır. Dikkat kontrolünün bebeklik dönemiyle birlikte ortaya çıktığı, bebeklerin dört ile altı aylıktan itibaren dikkat esnekliklerinin iki farklı nesne arasında geçiş yapabilir düzeye ulaştığı ve erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösterdiği de görülmektedir (Anderson 2002, Anderson 2008, Ionescu 2012). Bilişsel esnekliğin, çalışma belleği ve ketleyici kontrol üzerine kurulması ve bir yere kadar her iki bileşeni de içermesinden dolayı bu beceri en son gelişim göstermekte; bilişsel esneklik yetileri, çalışma belleği ve ketleyici kontrol bileşen formlarının gelişmesinin ardından gelişmeye başlamaktadır (Garon ve ark 2008, Diamond 2013). Bilişsel esneklik becerileri, yaklaşık olarak iki yaşında ortaya çıkmakta (Diamond 2013); görevin karmaşıklık düzeyine bağlı olarak 2-3 yaşında olan çocuklar bilişsel esneklik içeren görevleri gerçekleştirebilmektedirler. Bilişsel esneklik 5-7 yaş arasında önemli bir gelişme kaydetmekte ancak bu gelişme çocukluk ve ergenlik döneminde de doğrusal olarak devam etmektedir (Best ve Miller 2010). Bilişsel esnekliğin gelişimi prefrontal kortekste bulunan sinir ağlarının olgunlaşma sürecini yansıtmaktadır (Buttelman ve Karbach 2017). Deák (2003) bilişsel esnekliğin gelişiminin, dil ve ket vurma gibi diğer bilişsel süreçlerin gelişimine paralel bir şekilde ilerleme kaydettiğine ve en hızlı gelişimsel ilerlemenin iki ile beş yaş arasında gerçekleştiğine, Anderson (2002) ise bilişsel esnekliğin bilhassa yedi ile dokuz yaşları arasında kritik bir gelişimsel süreçten geçtiğine ve on iki yaş dolaylarında da olgunlaştığına vurgu yapmaktadır. Cepeda ve ark (2001) tarafından yaşam süresince bireylerin yürütücü

kontrol süreçlerinde ortaya çıkan değişiklikleri incelemek amacıyla yapılan araştırmada; bilişsel esneklik gelişiminin yaş değişkenine bağlı olarak doğrusal bir ilerleme göstermediği; U şeklinde bir eğri izlediği görülmüş, bilişsel esnekliğin çocukluk dönemince gelişim gösterdiği ve ileri yaşlarda gerilemeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.8. Duygu Düzenleme

Duygu, bireyin deneyimlerinin duyuşsal unsurları ile beraber birçok etkenin (biyolojik, psikolojik, çevresel) etkenin içerisinde yer aldığı, karmaşık etkileşimleri ifade etmektedir. Duygular, kişinin hayatta kalma mücadelesinde önemli bir yere sahip olup (Southam-Gerow 2014); olumsuz durumların üstesinden gelmek, olumlu durumların devamlılığını sağlamak amacıyla eşit düzeyde olabildiğince hızlı hazırlanmaya ve değerlendirmeye imkan tanıyan süreçlerdir (Cole ve ark 2004). Duygular, kişinin yaşamındaki hareketlenmeyi veya canlanmayı ifade etmekte; temelinde uyarıcı-tepki ve fizyolojik uyarım-davranışa yönelik tepki yer almaktadır. Duygu, kişinin mevcut durumdaki güdülenme hali ve öz değerleri ile şekillenmektedir (Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018). Herkes yaşamında yönetilmesi gereken güçlü duygular yaşamakta; bu duygular, hem olumlu hem de olumsuz niteliklerde olabilmekte, günlük yaşamı karakterize ederek kişisel deneyimleri önemli düzeyde etkilemektedir (Barnow 2012). Duygular, çocuk için temel ihtiyaçların ve bu ihtiyaçların üzerindeki etkisinin dışavurumu olup; ihtiyaçların doyurulmasına veya doyurulmamasına bağlı olarak yaşanan haz veya keder, çocuğun olumlu duygular(sevinç, mutluluk vb.) veya olumsuz duygular(keder, öfke, korku) yansıtmasına neden olmaktadır (Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018).

Kişinin, yaşamında yer alan en temel güçlük ve sosyal açıdan refahı için de en önemli gereklilik, yaşadığı duygusal deneyimlerle başa çıkma şekli, amaca uygun ve ölçülü olarak duyguları düzenleme durumu (Barnow 2012) olup; duygu düzenleme, alan yazında birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır. Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme kavramı, kişinin hedeflerine ulaşmak için duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve değiştirme becerisi olarak tanımlanırken; Eisenberg ve Spinrad (2004) ise bu kavramı; sosyal açıdan uyum sağlamak veya bireysel hedeflere ulaşmak amacıyla kendi içsel duygu durumunu ve duygunun davranışsal bileşenlerini başlatma, kaçınma, engelleme, sürdürme ya da modüle etme süreci olarak tanımlamaktadır. Gross (2014) ise duygu düzenlemeyi, mevcut durumda duygulardaki

değişim ile birlikte yeni duyguların başlatılması veya duygusal tepkilerin vurgulanması, bu tepkilerin azaltılması, bastırılması ya da sürdürülmesi olarak ifade etmiştir.

En yalın şekilde duygu düzenleme becerisi, kişinin duygusal yönden uyarılma durumunu yönetmesine yardım eden eylemler, beceriler ve stratejiler şeklinde tanımlanmakta; duygu düzenleme becerisi, çaba gerektirmekte, bilinçli biçimde olabileceği gibi bilinçsiz ve nispeten otomatik biçimde de olabilmektedir. Kişi, karşılaşmış olduğu güçlüklerle, kurduğu etkileşimlere ve yaşadığı deneyimlere istinaden duygusal tepkiler oluşturmakta ve bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bu tepkileri yönetmektedir. Duyguların düzenlemesine yönelik süreçler, kişinin hedeflediği şeyleri gerçekleştirmesi ve bazı zamanlarda da gerçekleştirmesinin engellenmesi için duygusal içerikli deneyimlerin yoğunluğu ile birlikte değerinin de korunmasına, engellenmesine ya da artırılmasına yardım edebilmektedir (Hyson 2004, Gross ve Thompson 2007, Dollar ve Calkin 2019). Örneğin, oyuncağını akranı ile paylaşmak zorunda kalan bir çocuk öfke durumunu kontrol edebildiğinde çocuğun, hoşuna giden farklı bir oyuncağa yönelme ve akranındaki oyuncak ile yeniden oynamayı bekleme ihtimali daha yüksek olacakken; öfkesini düzenleyemeyen çocuk, sosyal açıdan pozitif ilişkiler geliştirmeyi kendisi için daha güç bulabilmekte; diğer bir ifadeyle duygularını uygun bir strateji kullanarak düzenleyen çocuklar, uyumlu ve sosyal yönden uygun davranışlar sergileyebilmektedir (Dollar ve Calkins 2019).

Duygu düzenleme, bireysel ve sosyal hedefler doğrultusunda duygusal deneyimlerin nasıl yönetildiği ile ilgili olup duygusal tepkilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerin sentezinden meydana gelmektedir (Thompson 1994, Öztürk Samur 2015). Bu tanıma göre duyguların düzenlenmesinde hem içsel hem de dışsal süreçler yer almakta; diğer bir ifade ile kişi duygularını kendi düzenlediği gibi bu duygular başka bireylerce de yönetilmektedir. Bu kapsamda duygu düzenleme işlevsel bir amaca hizmet etmekte; bu amaç bireyin ya da başka bir kişinin olumlu eğilimini devam ettirmek, kendi kendini savunmak ve iyi olarak nitelendirilen ilişkileri sürdürmek gibi duyguların niçin yönetildiğini belirten şeylerdir. Duygu düzenleme, bireyin duygusal içerikli durumunun değerlendirilmesini, değerlendirmeye istinaden oluşan tepkileri ve değişimi içeren bir süreçlerden oluşmakta olup aynı zamanda sadece duygusal uyarılma durumunu engellemek için değil duygusal uyarılmayı devam ettirmek veya

artırmak için de duygu düzenleme becerileri gerekebilmektedir. Bu durumda duygu yönetiminde, yalnızca duygu düzenlemeye ilişkin stratejiler değil duygunun yoğunluğu ve zamansal nitelikleri de önemlidir (Thompson 1991, Thompson ve Calkins 1996).

Duygu düzenleme, biyolojik(merkezi ve çevresel sinir sistemi), davranışsal ve sosyokültürel süreçler üzerine temellenmekte (Thompson ve ark 2008, Calkins 2011); yani duyguların deneyimlenmesi ve ifade edilmesinde, biyolojik kaynaklı bir tepki, gözlemlenebilir nitelikte davranışsal tepki, sosyal etkileşime dayalı bir deneyim bulunmaktadır. Biyopsikososyal süreçler açısından ele alındığında ise çocuğun etkileşime dayalı ilişkileri biyolojik süreçler öncülüğünde gelişmekte ve çocuğun işlevselliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Cichetti ve ark 1995, Cichetti ve ark 2012, Calkins ve Perry 2016).

Duygu düzenlemenin amacı, duygusal tepkileri azaltmak veya bastırmak olmayıp duyguların, uyumlu bir şekilde kullanılabilmesini kolay hale getirebilmektir (Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018). Duygu düzenleme becerileri, mental sağlığı, yaşlılar ile kurulan ilişkileri, akademik işleyişi ve sosyal yeterlilikleri öngörmektedir (Calkins ve Perry 2016). Duyguların çocuk tarafından yönetilmeye başlanması ile çocuğun, davranışlarını kontrol etme becerisi artmakta ve sosyal açıdan yetkin ilişkiler tesis edilmekte ve bu ilişkiler devam ettirilebilmektedir (Yaşar 2015). Çocuğun gereken yerde duygularını kontrol edebilmesi duygusal gelişimini pozitif olarak etkilemekte ve daha fazla empati göstermesini desteklemektedir. Diğer yandan duygularını kontrol edemeyen çocuk, daha çok korku ve endişe gibi negatif duygular yaşayabilmektedir (Yıldız Bıçakçı ve Durualp 2018). Duygularını daha iyi düzenleyen ve kontrol eden çocuklar, davranışa yönelik güçlükler ile daha az karşılaşmakta, bakım verenler ve öğretmenler, bu çocukların yönetilmesinin daha rahat olduğunu düşünmektedirler. Yaşlıları da duygularını düzenlemede daha iyi olan çocukları sosyal yönden daha becerikli bulduğu için onlar ile arkadaşlık ve etkileşime dayalı pozitif ilişkiler kurma olasılıkları yüksek olmaktadır. Sosyal yönden yetkin nitelikte davranış, davranış problemlerinin azlığı ve akademik açıdan daha iyi işlevselliğe ilişkili olup; dolayısı ile sınıf içerisinde duygularını düzenleyebilen çocuk, öğrenme bağlamından da daha çok faydalanmaktadır (Hyson 2004, Dollar ve ark 2019). Duygularını daha iyi düzenleyebilen çocukların, daha yaratıcı ve daha geniş hayal gücüne sahip oldukları da belirlenmiştir (Hoffmann ve Russ 2012). Duyguların başarılı bir şekilde

düzenlenmesi, uyumlu işlevsellik için ön koşul (Haga ve ark 2009) olup; duygu düzenleme bilişsel alanda işlevsellik ve akademik alanda başarıyla ilişkilidir. Etkili bir bilişsel performansın (problem çözme ve dikkat becerileri) gerçekleştirilebilmesi için duygusal yönetim gerekli olup; duygu düzenleme becerisi, davranışlara esneklik sağlamakta ve durumsal değişikliklere adapte olmayı kolaylaştırmaktadır (Thompson 1991). Etkin bir şekilde duygularını düzenleyebilen çocuklar; duygusal açıdan uyarılma yaşadıklarında kendi kendilerini yatıştırma, sakinleştirme, dikkati başka yöne çekme, farklı alternatif başa çıkma yöntemleri kullanarak duygusal tepkilerin yoğunluk düzeyini değiştirme, önemli atfedilen hedeflere ulaşma amacıyla düşünce, duygu ve davranış arasındaki koordinasyonu sağlama, diğer kişilerin duyguları ve davranışları üzerinde etkili olmak için duyguları kullanma ve içinde yer aldığı kültürden bir parça olma gibi pek çok ediniyi gerçekleştirmektedirler (Hyson 2004).

1.8.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Bireyin erken gelişim sürecinde düzenleme becerileri ilk olarak biyolojik alandan başlamakta, psikolojik alan ve sosyal alana doğru ilerleme kaydetmektedir (Sameroff 2010). Yaşamın ilk aylarında bebekler, emme, başın yönünü değiştirme, eli ağza götürme gibi refleksif hareketleri olumsuz uyarılma durumlarını modüle etmek için kullanmakta; ilk başta tesadüfi olarak ortaya çıkan bu davranışlar, düzenleyici işlevinin farkına varılmasıyla istendik davranışlar haline gelmektedir (Dodge ve Garber 1991). Bebekler kendi kendilerini sakinleştirebilirler, sakinleşme sürecinde başparmaklarını, emziklerini araç olarak kullanabilmekte ve duygusal uyarılmalarını kontrol edebilmektedirler (Hyson 2004). Yaşamın ilk yılı süresince duygu düzenleme, bebek ve bebeğe bakım veren kişi arasında kurulan ilişkiye bağlı olarak meydana gelen süreçler tarafından kontrol edilmekte (Kopp 1989); bakım veren kişiler, daima bebekler tarafından verilen sinyalleri okumakta; bu sinyaller, duygusal bileşen içermekle birlikte açık mesaj vermektedir. Bakım verenler de bebeklerin sinyallerine göre tepkide bulunmakta; bebeğin ağlama davranışı, karnının acıktığını, uykusunun olduğunu, acı çektiğini ve sıkıntılı bir durum içerisinde bulunduğunu işaret etmektedir. Bu ipuçları, bebeğin gereksinimlerinin bakım veren kişiler tarafından karşılanması için yönlendirici konumunda olup; bakım verenlerce başlatılan ve kolay hale getirilen temel ihtiyaçların (açlık, sıcaklık, uyarılma) düzenlenmesi zaman içerisinde çocuğun kendini düzenleme becerisiyle bütünleşmektedir (Sameroff 2010). Duygu düzenleme

hem diğ er bireylerin duyguların y on etilmesine y onelik çabalarını hem de  ocuğ n kendi düzenleme stratejilerini barındırmaktadır (Thompson 2001).

Bebeğ n duygusal, motor, bilişsel ve sosyal alanda gelişim göstermesi ve benlik farkındalığının artması ile bebek, duygu düzenleme becerisinde d   kaynaklara ve d  sal düzenlemeye daha az ihtiyaç duymaya ba lamakta ve duyguların düzenlenmesinde daha aktif rol almaktadır. Bir yenidoğ an sıkıntılı bir durumla kar ıla tığ nda kontrolsüz ağlama davranışı gerçekleştirirken, hareket edebilme becerisini kazanan  ocuk yardım arayışına girmekte, okulöncesi dönemde yer alan  ocuk yaşadığı stres hakkında d   nebilmede ve hissettikleri üzerine konu abilmekte, okul dönemindeki  ocuk ise duruma ilişkin geli mi  daha farklı stratejiler kullanabilmekte, dikkatini tekrar y onlendirebilmede, kendine has stratejileri kullanabilme konusunda kendini yeterli düzeyde anlama kapasitesine sahip olmaktadır (Thompson 1991). Bu kapsamda düzenleme becerileri, bebeklik döneminde ve erken çocukluk yıllarında tekrarlanan etkileşimler aracılığı ile dikkat becerisinin, eylemlerin ve sosyal etkileşimlerin düzenlenmesine doğ r dönüşüm göstermektedir (Sameroff 2010). Duygu düzenleme becerisi, bebeklik dönemi içerisinde ba lasa dahi duyguların kontrol edilmesinin ve y on etilmesinin geliştirilmesinde okulöncesi dönem kritik bir önem arz etmektedir. Okulöncesi dönemde birçok  ocuk, grup ortamlarında artan düzeyde daha çok zaman geçirmekte; bu bağlamlar, çocukların kendi arzuları ile başka bireylerin arzuları arasındaki dengeyi kurmalarını, bekleme davranışını, rutin i leyi e uymalarını, başkaları tarafından sergilenen zorlu duygusal içerikli tepkiler ile mücadele etmelerini gerekli kılmaktadır (Hyson 2004). Okulöncesi dönemde dil becerilerinde yaşanan ilerleme duygu düzenleme becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemli olup; çocuklar bu dönem içerisinde zorlayıcı durumlara karşın zorlayıcı duygular hissettiklerinde kendi kendileri ile konuşma davranışı sergileyerek ya da yetişkin bir kişiyle kaygılarını paylaşarak sakinle meye çalışmaktadırlar (Zeman ve ark 2006). Duygular ile ilgili konuşma, çocukların hem kendi duygularını hem de başka bireylerin duygularını anlamlandırmalarına yardım etmekten; diğ er yandan duyguların ifade edilmesini öğrenemeyen çocuklar kendi duygu durumları arasındaki ilişkiyi kurmakta ve kendisi dışındaki kişilerin hissettiğ  şeyleri doğ r tanımlamada g    k yaşamaktadırlar (Hyson 2004). Bu dönemde dil, düşünce ve davranışın y on etilmesi amacıyla kullanılmakta olup; böylece duygu düzenleme becerileri, bakım veren kişiden bağımsız bir şekilde kullanılmaya ba lamakta ve  ocuğ n kendi

kontrolünde gerçekleşen bağımsız bir süreç haline gelmektedir (Cole ve ark 1994, Thompson 1994).

1.8.2. Duygu Düzenleme Becerisini Etkileyen Faktörler

Aile: Morris ve ark (2007) çocukların duygu düzenleme becerilerinde ailenin etkisini ele alan üçlü bir model ortaya koymuşlardır. Bu modele göre çocukların duygu düzenleme becerileri; ailenin duygusal ortamından (aile-evlilik ilişkileri, bağlanma, ebeveyn tutumları), duyguya ve duygu kontrolüne ilişkin ebeveynlik uygulamalarından (duygulara yönelik tepkiler, duygu koçluğu), ebeveyn duygu düzenleme becerilerinin öğrenilmesinden (gözleme dayalı öğrenme, sosyal referanslama, modelleme) etkilenmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocuğun bakımı sağlanırken ve çocuk ile ortak deneyimler yaşanırken çocuk tarafından tecrübe edilen duygusal uyarılmaların gözlenmesi, duygusal arzuların kontrol edilmesi ve duruma uygun tepkiler verilmesi ile sağlanabilmektedir (Thompson 1994).

Yaşamın birinci yılında bebek ve bakım veren kişi arasında kurulan bağlanma ilişkisi, davranışsal uyum ile duygusal işlevsellik açısından önemlidir (Calkins ve Perry 2016). Duygu düzenlemeye yönelik teoriler güvenli bağlanmanın, bakım veren kişinin destekleyici yaklaşımı ile geliştiğini, bakım veren uygulamalarının çocukların karşılaştıkları çevresel güçlüklerle cevap verme becerilerine ilişkin beklentileri ve duygusal uyarılmayı azaltmada başarılı olduğuna dair inançları artırdığını ileri sürmektedir (Sroufe 1996). Şahin ve Arı (2015) okulöncesi dönem çocukları ile yapmış oldukları araştırmalarında; güvenli bağlanma örüntüsü sergileyen çocukların, kaçınmacı ve negatif bağlanma örüntüsü sergileyen çocuklara nispeten duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Tulpar ve ark (2020) güvenli bağlanan okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin ve dikkat-dürtü kontrollerinin daha gelişmiş olduğunu bulmuşlardır. Ural ve ark (2015) ebeveynine (anne) güvensiz bağlanan okulöncesi dönem çocuklarının anksiyete ve içe dönüklük düzeylerinin güvenli bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bağlanmanın yanı sıra ebeveyn tutumları da ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı etkilemektedir. Yapılan araştırmalar olumlu ve destekleyici ebeveynlik uygulayan ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğunu, düşmanlık ve psikolojik kontrol gibi olumsuz ebeveynlik tutumları uygulayan ebeveynlerin çocuklarının zayıf düzeyde

duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Morris ve ark 2007, Morris ve ark 2017).

Ebeveyn-çocuk arasında güvenli bağlanmanın gerçekleştirilememesi, çocuğun katı, güç odaklı, baskıcı ebeveyn tutumuna maruz kalması, ebeveyn ile çocuk arasında işlevsiz bir döngünün oluşmasına neden olmakta; erken çocukluk yıllarında çocuklar bakım verene kin beslemekte ve muhalif davranışlar sergilemekte; bu durum ise antisosyal, saldırgan ve duygusuz davranışları meydana getirmektedir (Kochanska ve ark 2009).

Çocukların duygularını rahatlıkla dile getirebilecekleri ortamda büyümeleri de duygu düzenleme yetilerinin gelişiminde rol oynamakta; anne ve babalar tarafından çocukların duygularının kabul görmesi ve ne hissettiklerini ifade etmelerine fırsat tanınması, çocuğun duygularını tanımasına, duruma ilişkin duygusal yoğunluğunu yönetmesine olanak sağlamaktadır (Şahin ve Arı 2015). Diğer yandan evlilik çatışması yaşayan ailelerde çocuklar, olası çatışma durumuna karşı aşırı düzeyde temkinli davranarak çatışmaya maruz kalmaktan kaçınabilmekte ya da çatışmayı engelleyecek davranışlarda bulunabilmektedir (Davies ve Forman 2002). Çocukların duyguları yönetmek için kullandığı bu çeşitli stratejiler, anlık güvende olma ve rahatlama duygusu sağlasa dahi ilerleyen süreçte çocuklar, duygusal yönden savunmasız kalabilmektedirler (Thompson ve ark 2008). Ciddi düzeyde depresyon geçirmekte olan ebeveyn ile aynı ortamı paylaşan çocuk, ebeveynin yaşadığı duygusal duruma ve karmaşaya kendini duygusal bir şekilde dahil ederek zihnini sürekli bununla meşgul edebilmekte; bu durum çocuğa başka kişilerin duygusal refahının sorumluluğunu yükleyebilmekte ve duygusal olarak çocuğun kendi refahını olumsuz etkileyebilmektedir (Thompson ve Calkins 1996, Thompson 2001). Çocuğun içinde bulunduğu bağlama yönelik duygu düzenleme becerileri; psikolojik açıdan sağlıklı ya da uyumlu olarak değerlendirilemeyecek sonuçlara da neden olabilmektedir (Thompson ve ark 2008).

Anne ve babaların, duygular ve duyguların düzenlenmesine yönelik stratejiler hakkında çocuklara nispeten daha fazla bilgileri bulunmakta; bu bilgilerden ve yaşamdan edindikleri deneyimlerden dolayı çocukları duygusal içerikli olayların, tanımlanması, ifade edilmesi, öncülleri ve sonuçları, değerlendirilmesi ile ilgili konularda bilgilendirebilirler (Dunn ve ark 1991). Ayrıca ebeveynler, tutumları ve davranışsal uygulamaları ile rol model olmakta; çocuklar duyguların nasıl

düzenleneceğini gözlem aracılığı ile öğrenmekte (Morris ve ark 2007); ebeveynler, problemli durum karşısında rehberlik yaparak, durumun olumlu yönlerine dikkat becerilerini yönlendirerek, duygusal uyarıma neden olan duruma ilişkin yorumlama stilinde değişiklik yaparak, olası baş etme seçenekleri önererek çocukların duygularını düzenlemelerine yardımcı olabilmektedirler (Thompson 2001).

Akran İlişkileri: Akran ilişkileri, akranlar tarafından kabul görmek ve beğeni almak, reddedilmek ve zorbalığa maruz kalmak, oyun arkadaşı seçilmek ya da istenilmemek gibi pek çok olumlu ya da olumsuz nitelikteki sosyal ve psikolojik davranışları içermekte olup (Çiçekoğlu ve ark 2019); çocukların duygu düzenleme becerisi kazanma ve geliştirme sürecinde oldukça etkili olmaktadır. Akranlar, çocuklara sosyalleşme deneyimi sunarak duygu düzenleme becerilerine ebeveyn ve çocuk arası etkileşimden farklı istekler yüklemektedir. Yapılan araştırmalar, duygu düzenleme becerisi iyi olan çocukların, sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu ve arkadaşları ile başarılı ilişkiler kurduklarını, yetersiz düzeyde duygu düzenlemesine sahip çocukların, sosyal açıdan pozitif bir şekilde etkileşime girme ve pozitif ilişkilere dayalı arkadaşlık geliştirmede güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Calkins ve Perry 2016). Hernández ve ark (2017) okulöncesi dönem çocuklarının sosyal ilişkilerinde, duygularının yordayıcı rolünü inceledikleri araştırmalarında; olumlu duyguların sıklığı akranlar tarafından kabul görme ile pozitif; akranlar tarafından reddedilme ile negatif yönde ilişkili iken; öfke sıklığı ile akranlar tarafından kabul görme arasında negatif yönde ilişki saptamışlar ve duyguların sosyal bağlamda kurulan ilişkilerin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eisenberg ve ark (1993) problem davranışlara karşı daha fazla yapıcı stratejiler kullanan çocukların, saldırgan davranışlarının ve duygusal yoğunluklarının daha düşük, sosyal yönden yeteneklerinin ve statülerinin ise daha yüksek olduğunu, daha az yapıcı stratejiler tercih eden çocukların duygusal yoğunluklarının daha fazla ve sosyal açıdan uyumlu nitelikteki davranışlarının daha az olduğunu belirlemişlerdir. Hem düşük düzeyde duygu düzenleme ve olumsuz duygusallık hem de yoğun nitelikteki olumlu duygusallık, çocuklarda problemli davranışları öngörmektedir (Eisenberg ve ark 1996). Qashmer (2023) tarafından yapılan araştırmada da okulöncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin olumlu alt boyutları(sakin-sosyal, bütünleşik); duygu düzenleme alt boyutu ile pozitif; değişkenlik/olumsuz alt boyutu ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Sosyal ve Ekonomik Koşullar: Ebeveynlerin öğrenim durumları, mesleki statüleri ve gelirleri vb. değişkenler ailenin sosyal ve ekonomik şartlarının belirleyicisidir (İqbal ve ark 2021). Olumsuz sosyal ve ekonomik şartlar ailelerin stres düzeylerini yükseltmekte, uygun koşullar altında çocuk bakımını güçleştirmektedir (Feigelson 2011). Yoksulluk, çocuk bakımına ilişkin istikrarsızlık ve şiddet, çocukların üzüntü ve kızgınlık duygularını esnek ve uyumlu bir şekilde ifade etmelerini güçleştirmektedir (Hyson 2004). Takeuchi ve ark (1991) ekonomik stres ile çocukların duygusal, davranışsal problemleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; ailenin sosyal ve ekonomik düzeyinin çocukların duygu ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiğini, ekonomik stres yaşayan çocukların antisosyal ve dürtüsel davranışlarının, depresif semptomlarının daha fazla olduğunu, daha yoksul ailelerin çocuklarının duyguları düzenleme ve dürtülerini kontrol etme becerilerinde güçlük çektiklerini saptamışlardır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) gelir durumu değişkeni açısından okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılaşma görüldüğünü, duygu düzenleme becerilerinin yüksek aylık geliri aile çocuklarında daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Mizaç: Mizaç; doğuştan gelen, çocukların sosyal davranışları ve psikolojik uyumlarının yanı sıra kişilik gelişimleri üzerinde de etkili olan önemli bir bileşen olarak tanımlanmakta (Arı ve Yaban 2016); çocukların duygu düzenleme becerilerini de etkilemektedir (Fox ve Calkins). Zor bir mizaca sahip olan çocuklar kendilerini kontrol etmede güçlük yaşamakta olup; duygu durumlarını düzenlemek için daha çok desteğe gereksinim duymakla birlikte bu desteği almakta da zorlanmaktadırlar (İlhan Ildız ve Bütün Ayhan 2021). Blair ve ark (2004) zor mizacı olan çocukların duygu düzenlemeye yönelik stratejilerinin daha yetersiz olduğunu; Gözün Kahraman ve Gökşen (2021) de yetersiz düzeyde duygu düzenleme becerisi olan çocukların daha çok tepkisel ve daha az sebatkar mizaca sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu kapsamda daha düşük düzeyde duygu düzenleme becerisi olan tepkisel çocukların daha çok saldırgan ve sosyal yöden daha düşük pozitif davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Arı ve Yaban 2016).

Diğer Faktörler: Ebeveynler ve çocuklar, kendi şahsi niteliklerine göre bazı davranışlar ortaya koymakta, ilişkilerine bireysel özelliklerini katmakta ve duygusal açıdan geçmişte edindikleri sosyalleşme deneyimleri ilerleyen süreçteki etkileşimlerin

temelini meydana getirmektedirler. Dolayısı ile çocuk özellikleri (cinsiyet, gelişimsel durumu) ve ebeveyn özellikleri (bağlanma örüntüleri, aile deneyimleri, ruhsal sağlık durumu, meta-duygu felsefesi, stres ve sosyal destek düzeyleri) duygu düzenleme becerisinin sosyalleşmesini etkileyen faktörlerdendir (Morris ve ark 2007, Thompson 1991).

1.9. Yürütücü İşlev Becerileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Yürütücü işlevlerin, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğu, planlama, akıl yürütme gibi üst düzey yürütücü işlevlerin bu bileşenler üzerine kurulduğu ve problem çözme becerisinin de üst düzey yürütücü işlevlerden biri olduğu kabul görmektedir (Miyake ve ark 2000, Diamond 2013). Problem çözme becerisi, belirli bir soruna çözüm bulma ya da belirlenen bir hedefe ulaşma sürecinde yer alan bilişsel bir beceri olarak (Wang ve Chiew 2010, Funke ve ark 2018) özel bir görev alanına ilişkin bilgiye ve genel bilişsel yeteneklere dayanmaktadır (Schafer ve ark 2024a). Problem çözme, problemin temsil edilmesi, planlama (strateji) yapılması, planın (stratejinin) uygulanması ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesini içeren bilişsel işlem sürecidir. Bu süreçte görevle ilgili olmayan şeylerin engellenmesi, problemin temsillerinin, stratejilerinin ve sonuçlarının izlenerek dikkatin değişen problem durumuna esnek bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir (Zelazo ve ark 1997). Bu kapsamda sıralanan bilişsel becerilerin yürütücü işlev becerilerinin temel bileşenleri olduğu görülmekte olup yürütücü işlevlerin problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Schafer ve ark 2024b). Swanson ve Beebe-Frankerberger (2004) ilkökul çocukları ile yürüttüğü araştırmada; çalışma belleği ile bilişsel esnekliğin çocukların problem çözme becerileri performansı ile ilişkili olduğu tespit edilmiş, benzer şekilde Schafer ve ark (2024b) tarafından altı ve sekiz yaş grubu çocuklar ile yapılan araştırmada da çalışma belleğinin görevi sürdürme aşamasında; bilişsel esnekliğin ise problem çözmenin farklı aşamaları arasında geçiş yapmada etkin olduğu ve diğer bileşenlere göre problem çözme performansı ile olan ilişkisinin daha güçlü bulunduğu, hem bilişsel esnekliğin hem de çalışma belleğinin çocukların problem çözme performansına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Shure ve Spivack (1982) ise dört yaşındaki çocukların dahi sosyal problem çözme, duyguları anlama, gerçek problem durumlarına ilişkin çeşitli çözümleri ve olası sonuçları düşünme becerisini öğrenebileceklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu becerileri edinmelerini sağlayan araçlara

sahip olduklarında; çocukların istem dışı tepkileri engelleme, esnek bir şekilde düşünme, yeni durumlara uygun ve uyarlanabilirliği daha yüksek tepkilerde bulunma becerilerinin de olacağı düşünülmektedir (Goldstein ve Naglieri 2014). Benavides-Nieto ve ark (2016) beş yaş grubu çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; yüksek düzeyde yürütücü işlev becerileri puanı alan çocukların sosyal açıdan etkileşim, iş birliği ve bağımsızlık puanlarının da yüksek olduğunu tespit etmişler ve bu çocukların yönergeleri takip etmede daha iyi performans sergilediğini, akran odaklı ilişkiler geliştirdiklerini, başka bireyleri kabullendiklerini, yetişkin bireylerden bağımsız tepkiler verdikleri, güven duygularının gelişmiş olduğunu belirlemişlerdir.

Yürütücü işlevler, pek çok zihinsel, sosyal ve duygusal becerinin temelini oluşturmakta olup bireylerin sosyal açıdan uygun, sorumlu ve etkin davranışlar sergilemeleri için gereklidir (Lezak ve ark 2012). Yürütücü işlev becerilerindeki eksiklik ya da bozulma bilişsel, davranışsal ve sosyal becerileri etkilemekte olup düşük düzeyde dürtü kontrolü, çalışma belleği performansında azalma, planlamaya ve organizasyona yönelik problemler, görev performanslarını düzenlemede ve çeşitli stratejilerin üretilmesinde ve uygulanmasında güçlükler, bilişsel esneklikte eksiklik ile ilişkilendirilmektedir (Anderson 2002). Muskara ve ark (2008) çocukluk döneminde travmatik beyin hasarı alan ergenler ve genç yetişkinler ile yürüttükleri araştırmalarında; yürütücü işlevleri daha yüksek düzeyde olan bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin ve sosyal işlevselliklerinin de daha yüksek düzeyde olduğunu; yüksek düzeyde yürütücü işlev bozukluğu olan bireylerin ise daha düşük düzeyde sosyal problem çözme becerilerine ve sosyal işlevselliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Romero-Lopez ve ark (2018), okulöncesi dönem çocukları üzerinde yürütücü işlev becerileri, davranışsal problemler ve sosyal yeterlilikler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; davranışsal problemlerin(hiperaktivite, saldırganlık) genellikle engellemeden kaynaklı eksiklikler ile dikkat problemlerinin çalışma belleği eksiklikleri ile bilişsel esneklik eksikliğinin ise daha yüksek düzeyde saldırganlık ve çekingenlik puanıyla ilişkili olduğu tespit edilirken; bilişsel esnekliğin ve çalışma belleğinin, sosyal beceriler ve uyum ile en güçlü düzeyde ilişkili faktörler olduğu saptanmıştır.

1.10. Duygu Düzenleme Becerileri İle Sosyal Problem  zme Becerileri Arasındaki İlişki

Duygular, sosyal ve duygusal bir bağlam için esas olmakla birlikte bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını önemli ölçüde ekileyerek problem durumlarının ya büyümesine neden olmakta ya da küçülmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda bireyin duygularını düzenleyebileceği bir olgunluğa ulaŐması sosyal problemleri  zmenin önemli bir yönüdür (Bingham 1998). Duygu düzenleme becerisi, yaşamın ilk yıllarında bakım veren ve  ocuk ilişkisinde yetişkin desteği ile sağlanırken; çocuğun özerkliğinin artması ve iş birliğine daha açık hale gelmesiyle bakım veren ve  ocuk iş birliği içerisinde gerçekleŐmektedir (Kopp 1989). Okul  ncesi dönem ise duygu düzenleme becerisi açısından zor bir geçiş dönemidir. Bu dönemde çocuklar arkadaşları ile başarılı ilişkiler geliştirmeye çalıŐsa dahi arkadaşları ile kurdukları oyunlar pek çok çatışma durumunu da içerisinde barındırmaktadır. Bu kapsamda çocukların oyunu baŐlatmaları, sürdürmeleri, m zakare etmeleri, diğer bireyler tarafından kabul görmeleri için bu sıkıntılı duygu durumlarını düzenlemeleri gerekmektedir (Raver ve ark 1999). Çocuklar duygularını başarılı bir Şekilde düzenleyemezler ise sosyal yönden etkileşime engel olabilecek öfke-sıkıntı krizleri g r lebilmektedir (Cole ve ark 1994). Duygu düzenleme becerisi çocukların duygusal yeterliliklerinin; sosyal problem  zme becerisi ise sosyal yeterliliklerinin bir yönüdür (Denham ve ark 2003, Denham 2006). Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal yeterlilikleri, sosyal bilgi işleme süreci ve duygu durumlarının birleŐimi ile açıklanabilmektedir (Denham 2006). Okulöncesi dönem çocukları devamlı olarak kendilerinin ve diğer bireylerin davranışlarını anlama çabası içerisindedirler, bu anlamlandırmada duygular aktif rol alarak bireyler arasındaki etkileşime yön verecek bilgileri iletirler (Dodge ve ark 2002). Bu durum, bir bulmaca göreviyle ilgilenen okulöncesi dönemde yer alan bir grup çocuğun arasına katılmaya çalışan başka bir çocuğun karar verme süreciyle örneklendirilebilir; ilk olarak çocuğun bu gruba nasıl katılacağına karar vermesi için içinde bulunduğu ortamdan, kendisinin ve diğer bireylerin davranıŐlarından bir bilgiyi kodlaması, ardından kodladığı bilgiyi yorumlaması gerekmektedir ancak burada duygusal açıdan uyarılma durumuna bağlı olarak farklılıklar görülebilmekte olup; utangaçlık nedeniyle korkarak titreme davranışı sergileyen  ocuk arkadaŐlarının yüzlerindeki ifadeleri dostça algılayamayabilmektedir. Yorumlama gerçekleŐtikten sonra çocuğun hedefleri

doğrultusunda arkadaş grubuna katılmanın olası yollarını da düşünmesi gerekmekte olup; yine korkak ve utangaç bir çocuğun hedefleri cesur bir çocuğun hedeflerine göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısı ile duyguların değerlendirilmesi sosyal problem çözme sürecinin her bir adımında yer almaktadır (Denham 2006). Apaydın Demirci ve ark (2020); okulöncesi dönem çocukların duyguları düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı değerde bir ilişkinin olduğu, duygu düzenleme beceri puanları arttıkça sosyal problem çözme beceri puanlarının da arttığı, duygu düzenleme beceri puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Blair ve ark (2004) okulöncesi dönem çocuklarının duygusal açıdan kullandıkları başa çıkma stratejilerinin, çocukların davranış problemleri ve sosyal yeterlilikleri üzerindeki rolünü araştırdıkları çalışmalarında; olumsuz duygular yaşayan çocukların problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanımını, daha yüksek düzeyde sosyal yeterlilik ve daha düşük düzeyde davranış problemleri ile ilişkilendirmişlerdir. Yılmaz ve Tepeli (2013) duyguları anlama ve düzenleme beceri düzeyleri yüksek olan okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Duygu düzenleme becerisi, prefrontal korteksin orbitofrontal alanı tarafından yönetilmekte olup; bu bölgede meydana gelen hasar sonucunda sosyal yönden etkileşimde azalma ve kontrolü kaybetme, kişilik değişikliği, geri çekilme davranışı, yalnızlık, saldırganlık, sosyal durumlara yönelik duygu durum ifadelerinin sıklığında ve yoğunluğunda azalma, duyguları algılayamama gibi değişimler meydana gelebilmekte ve bireyler empatiden uzak, sabırsız, inatçı, kaba, uygunsuz ve uyumsuz sosyal davranışlar sergileyebilmektedir (Miller 2013, Kolb ve Whishaw 2015).

1.11. İlgili Araştırmalar

1.11.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

1.11.1.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

İyi (2024), 5-6 yaş gurubu çocuklara verilen ‘‘Yaşam Beceri Eğitim Programı’’nın sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkilerini araştırdığı deneysel tasarıma dayalı bir çalışma yürütmüştür. Program deney grubunda yer alan 36 çocuğa haftada üç etkinlik gerçekleştirilerek beş hafta süresince uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; uygulanan müdahale programının, çocukların sosyal becerilerine yönelik son test puanlarını artırdığı, bunun yanında hem yaşam becerilerinin hem de sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine katkı sağladığı bulunmuştur. Ebeveynler de program sonrasında çocukların sosyal beceri davranışlarında olumlu yönde değişim gözlediklerini bildirmişlerdir.

Karakaya (2024), 60-72 ay aralığında çocuğu olan anne-babaların ebeveyn tutumları ile bu ebeveynlerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini ilişkisel tarama yöntemi ile incelediği çalışmasında; sosyal problem çözme becerilerinin; otoriter ebeveynlik ile arasında negatif; hem aşırı koruyucu ebeveynlik hem de izin verici ebeveynlik tutumları ile pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenirken; ebeveynin demokratik tutumunun, sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir.

Yardimci (2023) tarafından yapılan araştırmada ise gelişimsel açıdan dil bozukluğu tanısı alan ve almayan 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin (sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik), sözel olarak dil performansları tarafından yordanma durumu araştırılmış olup; sosyal problem çözme becerileri puanlarının, gelişimsel dil bozukluğu tanısı almayan çocuklarda daha yüksek ve bu becerinin sosyal yetkinlik puanı ile pozitif yönlü ancak düşük düzeyli anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Atak (2023), eşli dansların 4-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği yarı deneysel tasarlanmış çalışma yürütmüştür. Deney grubunda yer alan 16 çocuk ile 10 hafta süresince ve günlük 30 dakika eşli dans faaliyeti gerçekleştirilirken kontrol grubunda olan çocuklara okul öncesi öğretim programında yer alan kazanımlar kapsamındaki çalışmalar yapılmıştır. Eşli dans faaliyetlerinin, deney grubunun sosyal problem çözme becerilerini anlamlı olarak pozitif yönde etkilediği, ayrıca eşli dans faaliyetlerinin cinsiyet değişkeni açısından sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir.

Sarı (2023), 5-6 yaş grubu 100 okulöncesi dönem çocuğunun sosyal problem çözme becerileri ile kendi benliklerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının; benlik algısının alt

boyutu olan öz yeterlik puanı ile pozitif yönlü, anlamlı ancak düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2023) tarafından okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 386 çocukla yürütülmüş bir diğer araştırmada; dinleme ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki, ilişkisel tasarım modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların bu becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğu, baba öğrenimi ve mesleği, okulöncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.

Çınar (2022) okulöncesi eğitimi alan 4-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; ebeveyn ve çocuk iletişimi ile sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ancak düşük düzeyli bir ilişki tespit etmiştir.

Yüksel (2022), okulöncesi eğitim almakta olan 48-66 ay grubu çocukların sosyal yetkinlik, sosyal davranış problemleri ile bu çocukların anne ve babalarının sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki durumunu araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 341 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiş olup; anne ve babaların rasyonel olarak problem çözme tarzlarıyla çocuklarının kızgınlığa yönelik saldırganlıkları arasında pozitif yönlü; anne ve babaların kaçınmacı problem çözme tarzları ile çocuklarının anksiyeteye ilişkin içe dönüklük davranışları arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir.

Bal (2022) okulöncesi eğitim almakta olan 176 çocuk ile yürütmüş olduğu çalışmada; çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaşlıları ile olan oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda; sosyal problem çözme becerileriyle yaşlılar ile kurulan oyun davranışı arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı; sosyal problem çözme becerisinin en az iki kardeşi olan çocuklar ile okulöncesi eğitim kurumunun sosyal ve ekonomik durumunun alt seviyesinde yer alan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Karakoç (2022) 4-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, anne-baba-çocuk ilişkisine göre etkilenme durumunu deneysel bir çalışma ile araştırmıştır. Araştırmanın hem deney hem de kontrol grubu 50 ebeveyn ve 50

çocuktan oluşmuş olup; deney grubundaki ebeveynlere anne ve babalara sosyal problem çözmeye ilişkin eğitim verilmiş ve eğitimden üç ay sonra eğitime katılan anne ve babaların çocuklarına sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için ölçek uygulanmış olup; eğitimin deney grubundaki ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı farklılaşmaya neden olduğu, bu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yüksek bulunduğu ve anne ve babanın eğitim durumu, ekonomik durumu, yaşı, çocuk sayısı değişkenlerine göre de sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılaşmanın görüldüğü tespit edilmiştir.

Akkuş (2022), anne-baba-çocuk ilişkisine göre çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasını; okulöncesi eğitimi almakta olan 4-6 yaş grubu çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri ile yürütmüştür. Çocukların sosyal problem çözme becerileriyle olumlu anne ve çocuk ilişkisi puan ortalaması arasındaki ilişkinin anlamlı bulunduğu, ebeveyni (baba) yükseköğretim(ön lisans-lisans) mezunu olan çocukların daha yüksek sosyal problem çözme beceri puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Oğur (2022) çocukların yalnızlık ile sosyal memnuniyetlerinin, sosyal problem çözme becerileri tarafından yordama düzeyini ortaya koymak için yapmış olduğu araştırmasını; 5-6 yaş grubu 70 çocuk ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda; sosyal yönden problem çözme beceri puanlarının; yalnızlık ile sosyal memnuniyet puanlarıyla negatif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişkisinin bulunduğu ve bu değişkenler üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Çaylı (2022), okulöncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile dijital oyun bağımlılığı eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını araştırdığı çalışmada; çocukların dijital platformda oyun bağımlılıklarına meyilli davranışları ile sosyal problem çözme becerilerinin negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilerek, dijital platformda oyun bağımlılıklarına meyilli davranış puanlarındaki artışa karşın sosyal problem çözme davranışlarının azaldığı saptanmıştır.

Akalın (2021), yaratıcı dramayı konu edinen eğitim programının, çocukların sosyal becerilerine (sosyal davranış ve sosyal problem çözme) etkisini incelediği deneysel tasarıma dayalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın hem deney hem de kontrol grubunda 60-66 aylık 20'şer çocuk yer almaktadır. Kontrol grubu çocuklarına

yalnızca okulöncesi eğitim programı uygulanırken; deney grubu çocuklarına okulöncesi eğitim programının yanında ‘‘Yaratıcı Drama Eğitim Programı’’ da uygulanmıştır. Program hafta içi beş gün boyunca günde bir buçuk saat olmak üzere otuz gün süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklara uygulanan programın, çocukların sosyal beceri toplam puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beydoğan (2019), 48-60 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini yordayan durumları belirlemek amacı ile gerçekleştirdiği araştırmasını ilişkisel tarama modeliyle desenlemiş olup; araştırma 280 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal problem çözme becerilerinde; hem akran ilişkileri hem de kaygı durumları değişkenlerinin yordayıcı etki gösterdiği, bu etkide en yüksek katkının akran ilişkilerine ait olduğu belirlenmiştir. Yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve okulöncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerinin, sosyal problemlere çözüm üretme becerisini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı saptanmıştır.

Çeliker (2019) okulöncesi eğitimi almakta olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile yaratıcılık seviyeleri arasında ilişkiyi incelediği araştırmasında; okulöncesi eğitime devam süresi, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu (anne), doğum sırası değişkenlerinin; sosyal problem çözme beceri puanlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu, sosyal problem çözme beceri puanlarındaki artışa bağlı olarak ‘‘Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi’’ alt boyutu ayrıntılara dikkat etme yeteneği puanının azaldığı görülmüş olup; değişkenler arasındaki ilişki negatif yönlü bulunmuştur.

Kayılı (2015), Montessori sınıfında olan ve deney grubunda yer alan 18 çocuğa, haftada iki gün olmak üzere toplamda 64 oturumluk sosyal becerileri konu edinen bir müdahale programı uygulayarak bu program ile desteklenen Montessori yönteminin okulöncesi dönem çocukların duyguları anlama ile sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkinliğini deneysel yöntem tasarımı ile araştırmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yönteminin yanı sıra uygulanan sosyal beceri eğitim programının, duyguları anlama becerisi ile sosyal problemlere çözüm üretme becerisi üzerinde pozitif yönde etki gösterdiği belirlenmiştir.

1.11.1.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Justicia-Arraez ve ark (2021), evrensel düzeyde bir okulöncesi eğitim programının (AC1), 3-4 yaş grubu okulöncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal açıdan yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde ve davranışsal problemlerin azaltılmasındaki etkinliğini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel tasarım ile planlanan bir araştırma yapmıştır. Deney grubu çocuklara, programla eğitilen becerilerin (duyguların tanımlanması, ifade edilmesi ve düzenlenmesi, iletişim ve problem çözme becerileri, kurallar, paylaşma, yardım etme), sosyal becerilerin (sosyal bağımsızlık, sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim) geliştirilmesi ve davranışsal problemlerin azaltılmasını içeren bir eğitim verilmiş olup; çocukların program kapsamında eğitilen beceri puanları ile sosyal beceri puanlarının daha yüksekken; davranış problemlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Programın, erken çocukluk dönemi çocukların duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi, iletişim becerileri, sosyal içerikli davranışların (yardımlaşma, paylaşma) ve becerilerin (problem çözümü ve sosyal etkileşim) geliştirilmesi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Walker-Henderson (2012) okulöncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri ile mizaçlarının, çocukların ilkökul döneminde akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı boylamsal çalışma yapmıştır. Çocukların mizaçları ve engelleyici kontrol becerileri annelerin/bakım verenlerin derecelendirmeleri ile sosyal problem çözme yeterlilikleri laboratuvar ziyaretinde varsayıma dayalı bir ölçüm ile akademik başarıları (matematik-dil becerileri) ise öğretmen raporları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal ve akademik becerileri üzerinde mizacın yordayıcı bir rol üstlendiği, sosyal problem çözme yeterliliği gösteren çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, mizaç ile akademik başarı arasındaki ilişkide sosyal problem çözme becerisinin aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Domitrovich ve ark (2007), Head Start okulöncesi eğitim programında yer alan çocuklara dokuz hafta boyunca öğretmenler tarafından uygulanan *''Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (PATHS) Programı''* nın, çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve problemli davranışların azaltılması amacıyla tasarlanmıştır. Program uygulanan çocukların, başka kişilerin duygularını anlama ve problem durumlarına uygun

alternatif çözümler üretme, akranlar ile iş birliği ve sözel iletişim beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Program uygulanan çocuklar, öğretmenler tarafından sosyal yönden daha az geri çekilme davranışı sergileyen çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir.

Beelmann (2003) zihinsel ve sosyal alanda gelişimsel gerilik yaşayan okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan sosyal problem çözmeye yönelik programın, çocuklar üzerindeki etkinliğini araştırmıştır. Araştırma deneysel olarak tasarlanmış ve 32 çocuğun katılımı ile yürütülmüştür. Çocukların davranışları, eğitim esnasında eğitimcinin gözlemleri ile değerlendirilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları programa başlamadan önce, programdan bir ay ve dört ay sonra olmak üzere üç farklı zaman diliminde ölçülmüş olup; uygulanan program, çocukların içsel ve dışsal sorunları çözme becerilerinde etkili bulunmuştur.

Webster-Stratton ve ark (2001) erken dönemde davranış problemleri sergileyen 4-8 yaş aralığındaki 99 çocuk ve ailesi ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu katılımcılarına “*Incredible Years Dinosaur Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Müfredatı*” kullanılarak çocuk eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrası deney grubunda yer alan çocukların, okul ortamında daha az saldırgan davranışlarda bulundukları, ev ortamında daha az dışsallaştırma problemi yaşadıkları, akranları ile olan ilişkilerinde daha sosyal davranış sergiledikleri ve yaşanan çatışmaların çözümünde daha pozitif stratejileri tercih ettikleri görülmüştür.

Shure ve ark (1971) tarafından yapılan diğer araştırmada ise dezavantajlı grupta yer alan dört yaş grubu okulöncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme düşünceleri ve okul davranış uyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; sosyal problem çözme düşüncesi, arkadaşlar ve otorite ile yaşanan problemlere alternatif çözümler üretme, nasıl sonuçlanacağı ve nedenlerinin ne olabileceğini düşünme becerisi olarak üç parametre ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda problem durumlarına alternatif çözüm üretme düşüncesi ile öğretmen tarafından değerlendirilmesi yapılan sınıf davranışlarındaki uyum arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir.

1.11.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

1.11.2.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akar (2023) 60-71 aylık çocuklara “*Bilişsel Esneklik ve Soyutlama Becerisi Eğitim Programı*” uygulamış ve uygulanan eğitim programının çocukların bilişsel esneklik-soyutlama becerilerine ve ahlaki yargılarına etkilerini araştırmıştır. Deney grubu çocuklara 10 hafta süresince haftada iki gün 20 oturum halinde “*Bilişsel Esneklik ve Soyutlama Becerisi Eğitim Programı*” uygulanmıştır. Araştırma yarı deneysel desen modeli ile gerçekleştirilmiş, veriler “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi*” ve “*Ahlaki Yargı Ölçekleri*” ile toplanılmıştır. Uygulanan programın; deney grubu çocukların bilişsel esneklik ile soyutlama becerisi son-test ile kalıcılık test puanlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Değirmenci (2022) beş yaş grubu 208 çocuk ile yürüttüğü çalışmada kodlama eğitim programının çocukların bilişsel esneklik becerisine ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Çalışmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmış, veriler “*Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi*” ve “*Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Rubriği*” kullanılarak toplanmıştır. Kodlama eğitim programı çocuklara araştırmacı tarafından eğitilen öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kodlama eğitimi almış olan çocukların bilişsel esneklik becerilerinde artış tespit edilmiştir.

Aydın (2022) 48-72 aylık çocukların kaygı düzeyleri ile ebeveynlerinin (anne) kaygı düzeyleri, psikolojik açıdan dayanıklılıkları, bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki durumunu araştırmıştır. Araştırma Gaziantep ilinin merkez ilçelerinde anaokulunda öğrenim gören 438 çocuğun anneleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; annelerin psikolojik açıdan dayanıklılıkları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde; anne kaygı düzeyi ile bilişsel esnekliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca anne bilişsel esnekliğinin; çocuk kaygı düzeyini yordayarak anne-çocuk kaygısı ilişkisine aracı etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdağ (2020) okulöncesi dönem çocukları ile birlikte yürütmüş olduğu çalışmada; çocukların sayı algıları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki

incelenmiştir. Araştırma nicel yöntemle tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler “*Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi*” ve “*Sayı Algısı Testi*” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sayı algıları ile bilişsel esneklik beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca ebeveynin eğitim durumu değişkenin bilişsel esneklik becerisi ile matematik becerileri açısından anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.

Söğüt (2019) 5-8 yaş Türk çocuklarının bilişsel esneklik ve sayı bilgileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada “*Wisconsin Kart Sıralama Testi*”, “*Penn Koşullu Dışlama Testi*” ve “*Erken Sayı Bilgisi Testi*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sıralama kriterlerinin (şekil, sayı, boyut, yoğunluk) değişiminde kuralların zorlukları ile zorluk dereceleri arasındaki geçişte esnekliğin kritik önemde olduğu gözlemlenmiştir.

Şahin (2015) anaokuluna devam eden altı yaş grubu (60-71 ay) 70 kız ve 67 erkek çocuk ile çocukların bağlanma örüntülerinin yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerilerini etkileme durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda; hem soyutlama hem de bilişsel esneklik becerisi alt boyutları puanlarının güvenli bağlanma sergileyen çocuklarda daha yüksek bulunduğu, duygu düzenleme becerileri puanının; bilişsel esneklik becerisi alt boyutu puanı ile anlamlı pozitif yönde ilişkili olduğu saptanırken; soyutlama becerisi alt boyut puanı ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Karslı (2015) 45-77 ay arası 75 iki dilli (Türkçe-Ermenice) ve 75 tek dilli (Türkçe) çocukları, üst bilişsel kararların doğruluğu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma yarı deneysel desen modeli ile tasarlanmış ve veriler “*Katılımcı Bilgi Formu*”, “*Peabody Resim Kelime Testi*”, “*Alıcı Dil Alt Testi*”, “*Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi Testi*” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda iki dillilerin üst bilişsel karar doğruluğu ve bilişsel esneklik düzeyleri yönünden tek dillilerden daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca tek dillilerde üst bilişsel karar doğruluğunun bilişsel esneklik düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıkladığı ancak iki dillilerde üst bilişsel karar doğruluğunun bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olarak rol üstlenmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Küçüköyük (2015) okulöncesi eğitimine devam eden 36-60 aylık çocukların ebeveynlerinin (anne) ayrılma kaygıları ve bağlanma stilleri ile çocukların ayrılma

kaygıları ve davranışları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rol oynama durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne bağlanma şekli ile ayrılma kaygısı arasında bilişsel esneklik becerisinin anlamlı aracı rol etkisi göstermediği saptanmıştır.

1.11.2.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wu ve ark (2021) farklı ebeveyn tutumlarının çocuk öznel iyi oluşuyla ilişkisinde bilişsel esnekliğin ve duygusal zekânın aracı rolünü araştırmışlardır. Duygusal zekanın; yetkin ebeveynlik davranışı ve bireyin yaşam doyumu arasında anlamlı aracı rol etkisinde bulunduğu, bilişsel esnekliğin otoriter ebeveynlik davranışı ve zihinsel bozukluklar arası ilişkide dolaylı etki gösterdiği, hem bilişsel esneklik hem de duygusal zekanın otoriter ebeveynlik davranışı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde etki göstermezken gençlerin öznel iyi oluş halleri, duygusal zekaları ve bilişsel esnekliklerinin yetkili ebeveynlik davranışı ile pozitif yönde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Scionti ve ark (2020) sistematik bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada 3-6 yaş grubu çocuklara verilen bilişsel eğitimin söz konusu çocukların yürütme işlevleri üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna cevap aramışlardır. Bilişsel eğitimin yürütme işlevlerini genel olarak etkilediği, bu eğitimin gelişimsel riskli çocuklarda, düşük sosyal ve ekonomik düzeye sahip aile çocuklarında ve grup oturumlarıyla eğitim alan çocuklarda daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bernier ve ark (2020) büyüme sürecinde bağlanma ve annenin özerkliği destekleme davranışının çocukların yürütücü işlevleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Analizler sonucunda bağlanma davranışının yürütücü işlevlerin tamamıyla ilişkili olduğu ancak annenin çocuk özerkliğine desteğinin sadece planlama becerisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Calkins ve ark (2019) problem çözme esnasında anneler tarafından çocuklara sunulan bilişsel ve duygusal desteğin çocukların bilişsel esnekliğini etkileme durumunun yanı sıra bakım verenin yani annelerin davranışlarının çocukların bilişsel esnekliğinden etkilenme öngörüsü üzerine kurulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan çocuklar okulöncesi dönemden anasınıfına, anasınıfından ise birinci sınıfa kadar üç farklı zaman diliminde, tasarlanan üç farklı problemin çözümü

sırasında ebeveynleri ile birlikte gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre problem durumunda anne duygusal desteğinin çocukların bilişsel esnekliğini etkilediği ancak anne bilişsel desteğinin ilerleyen yıllarda çocukların bilişsel esnekliğini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dekker ve ark (2018) yapmış oldukları araştırmalarında; çocuklarını destekleyen, sınırlı şekilde müdahale eden, çocuklarına daha çok açık uçlu sorular yönelten ebeveynlerin çocuklarının, engelleyici kontrol performanslarının daha iyi oldukları, daha fazla açık uçlu soru yöneltilen çocukların bilişsel esneklik, ketleme ve işleyen bellek işlevlerindeki performanslarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mohtasham (2018) yönetici işlevler, sosyal duygusal yetkinlik, örneklendirme kavramlarının birbirleri ile ilişkilerini ve çocuk gelişimindeki önemini araştırdığı nicel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 3-4 yaş grubu 34'ü kız, 25'i erkek 59 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri *“Duygu Bilgisi Testi”*, *“Zor Durumlar Görevi Ölçeği”*, *“Şekil Modelleme Değerlendirmesi”* ve *“Kart Sıralama Testi”* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlevler ve duygusal yeterlik arasında çift yönlü bir ilişki bulunmuş olup; yanlış ve verimsiz yanıtları (tepki) engelleyebilen çocukların duygusal yetkinlik düzeylerinin daha iyi olacağı ve bu durumun bilişsel esneklik becerisi ile doğru orantılı olduğu yönünde çıkarımda bulunulmuştur.

Gonzalez ve ark (2014) 5-6 ve 9-10 yaş aralığında olan iki farklı yaş grubunun motor kontrolü ile yürütücü işlevleri arasındaki ilişkiyi motor görevin tamamlanma süresi, görev esnasında kullanılan el (sağ-sol) ve uzay kullanım performansları ile değerlendirmişlerdir. Kavrama becerisinde sağ elini kullanan çocukların yürütücü işlev değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu, çocukların el ve alan (uzay) kullanımlarının yürütücü işlevlerle karşılıklı ilişki içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocukların takvim yaşı ile sağ-yakın uzay kullanımları arasında çift yönlü bir ilişkinin bulunduğunu, takvim yaşı daha büyük olan çocukların kendilerine yakın ve uzak alanı kavrama olasılıklarının daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Gibbon ve ark (2014), farklı büyüklükteki küme boyutlu görevlerde çocukların bilişsel esnekliğini, kontrol süreçlerinin bilişsel esnekliğin gelişimine katkısını ve görev değiştirme ile küme boyutu etkileşimini araştırmışlardır. Uyaran tekrarının

çocuklarda ‘‘Uyaran-Görev Hazırlama’’ hesabına göre görev geçişini bozabileceği, çocukların küçük küme boyutlu görevlerdeki esnekliğinin büyük küme boyutlu görevlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lewis-Morrarty ve ark (2012) koruyucu aile hizmetinden yararlanan çocuklarda ‘‘ABC Müdahalesi (Bağlanma ve Biyodavranışsal Yakalama)’’nin bilişsel esneklik ve zihin teorisine yönelik becerilere etkisini araştırmıştır. Analizler sonucunda koruyucu aile hizmetinden yararlanan ‘‘ABC’’ uygulanan çocukların kontrol müdahalesinde olan çocuklara göre bilişsel esneklik ve zihin kuramı becerilerinin daha yüksek olduğu, ‘‘ABC’’ uygulanan çocuklar ile daha önce hiç koruyucu aile hizmetinden yararlanmayan çocukların bilişsel esneklik ve zihin kuramı becerilerinin benzer yetenekler gösterdiği bulunmuştur.

Clearfield ve Niman (2012) sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen bebeklerin bilişsel esneklik gelişimlerini boylamsal olarak araştırmışlardır. Araştırma kapsamında bebeklerin bilişsel esnekliği 6, 9 ve 12 aylık üç farklı periyotta ölçülmüştür. Normal gelişim gösteren yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bebeklerin görevi beklenen örüntüde ve sürede tamamladıkları ancak düşük sosyoekonomik düzeye sahip bebeklerin görevi farklı örüntüde gecikmeli olarak tamamladıkları gözlemlenmiştir. İlk bebeklik döneminde bilişsel esnekliğin düşük sosyoekonomik düzeyden olumsuz yönde etkilendiği ve sosyoekonomik düzeyin bebeklerin bilişsel gelişim örüntüleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Stevens (2009) problem davranışlar, sosyal problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik becerisi arasındaki ilişkiyi öğretmen raporlarına dayalı olarak incelediği araştırmasında; daha iyi bilişsel esneklik becerisi sergileyen okulöncesi dönem çocukların, sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu, daha az dışsallaştırma davranışlarında bulundukları saptanmıştır.

Climie (2008) tek dil konuşan (29 çocuk) ve iki dil konuşabilen (39 çocuk) 3-4 yaş grubu 68 çocuğun bilişsel esneklik becerilerini araştırmıştır. Araştırma nicel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmış, veriler ‘‘Bilgisayarlı ve Bilgisayarsız Yürütücü İşlev İçerikli Yetenek Testi’’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin iki dil konuşabilen çocuklarda daha yüksek ve hızlı olduğu ancak iki dil konuşma durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri genel performanslarında avantaj sağlamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Nilsen (2007) 4,5-5,5 yaşları arası 61 çocuk ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan çocukların iletişimsel bakış açısı almaları ve yürütücü işlevlerin temel bileşenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada “Peabody Resim Kelime Testi”, “Dokunma Görevi”, “Kırmızı-Mavi Köpek” ve “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubu çocukların, iletişimsel davranışlarına rehberlik etmek amacıyla konuşan partnerlerinin perspektiflerini dikkate aldıkları, çocukların bilişsel esneklik sergileyerek ve engelleyici kontrol kullanarak kendi davranışlarını engelledikleri tespit edilmiştir.

1.11.3. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

1.11.3.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akgür Öztürk (2024) 3-6 yaş grubu okulöncesi dönem çocukları ve ebeveynleri ile yürüttüğü çalışmada; çocukların ekrana bağlı teknolojik cihaz kullanma durumlarının, çocukların davranış sorunları ve duygu düzenleme yeterlilikleri üzerindeki yordayıcı etkisi araştırılmıştır. Okulöncesi yaş grubunda yer alan çocukların ekran tabanlı teknoloji kullanımlarının, davranış sorunları ile pozitif; sosyal beceriler ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilirken duygu düzenleme ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin de anlamlı düzeyde pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Çocukların teknolojik cihaz kullanımının, duygu düzenleme becerilerini negatif olarak yordadığı saptanmıştır. Çocukların ekran tabanlı problemli teknolojik cihaz kullanımı duygu düzenleme becerilerindeki güçlükler ile ilişkilendirilmiştir.

Bulut (2024) erken çocukluk dönemindeki çocuklarda anne bağlanma (kaygı-kaçınma) düzeyi ile çocuk duygu düzenleme becerileri ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide çocukların negatif duygular ile başa çıkma stiline yordayıcı rolünü incelemiştir. Araştırma 36-72 aylık okulöncesi eğitime devam etmekte olan çocuklar ve anneleri ile yürütülmüş olup; annenin bağlanma (kaygı-kaçınma) düzeyi, çocuk duygu düzenleme becerileri ilişkili bulunmuş, ayrıca çocuğun negatif durumlarla başa çıkma stiline bu ilişkide kısmi düzeyde aracı rol oynadığı tespit edilmiştir.

Salıktutluk Yıldız (2020), 5-6 yaş grubu okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan duygu düzenlemeye yönelik müdahale programının, katılımcıların sosyal bilgi işlem süreci becerilerine etkisini deneysel yöntem ile araştırmış olup; program deney grubu

çocuklara sekiz hafta süresince haftanın iki günü uygulanmıştır. Bu kapsamda deney grubu çocukların dahil olduğu programın; çocukların bilgi işlem süreci becerilerinde anlamlı düzeyde etki gösterdiği, bu çocukların son test ve kalıcılık testi bilgi işlem süreci beceri puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlhan Yıldız (2022), 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan duygu düzenleme becerisinin desteklenmesine ilişkin müdahale programının, bağlanma örüntülerine göre çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle kurulan güven tabanlı ilişki üzerindeki etki durumunu incelemiştir. Araştırma yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırma farklı bağlanma örüntülerine sahip (güvenli-kaçıncı-negatif) 100 çocuk ile yürütülmüştür. Destek eğitim programının, güvenli bağlanma örüntüsü olan çocukların duyguları düzenleme becerileri ile öğretmenleriyle kurduğu güven tabanlı ilişki durumunu anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilediği; kaçınmacı bağlanma örüntüsü olan çocukların sadece duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönde etki gösterdiği bulunmuştur. Negatif bağlanma örüntüsüne sahip çocukların hem duygu düzenleme becerileri hem de öğretmen ile kurulan güven tabanlı ilişki durumları üzerinde anlamlı düzeyde farklılığın görülmediği saptanmıştır.

Civil (2022) okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmayı 36-72 aylık 257 çocuk ve ebeveyni (anne) ile yürütmüştür. Bu kapsamda; annenin duygu düzenleme becerisi ile yaşam doyumunun çocuğun duygu düzenleme becerisini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca duygu ayarlama alt boyut puanının altı yaş grubu çocuklar lehine farklılaştığı, kardeş sayısındaki artışa bağlı olarak çocukların da duygu düzenleme puanlarının artış gösterdiği, ebeveyni (anne) üniversite ya da üzeri eğitim almış çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Şepitçi Sarıbaş (2022) Sivas ilinde çocuk evleri sitesinde kalmakta olan 48-60 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme becerilerine ilişkin müdahale programının kaygı düzeyleri, duygularını düzenleme becerileri ile akran ilişkileri üzerindeki etkisini deneysel modelle incelediği araştırmasında; program deney grubu çocuklara kurumun bakıcı personelinin katılımıyla çocuk gelişim uzmanı tarafından haftanın iki gününde on haftalık süreçte uygulanmıştır. Müdahale programının; çocukların duyguları düzenleme becerileri ile arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, kaygı seviyelerini ise azalttığı saptanmıştır.

Öztemür (2018), 48-60 aylık 62 okulöncesi dönem çocuğu ile yürütücü işlevler, duygu düzenleme becerisi ve kendine yönelik konuşma değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çocukların duygu düzenlemeleri "*Şeffaf Kutu İçinde Çekici Oyuncak*" görevi, mizaca dayalı kendini denetleme ile olumsuz duygusallık durumları "*Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu*", kendine yönelik konuşma ise bir kart gruplama görevi aracılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların dürtü kontrol problemlerinin, kendilerine yönelik konuşmaları tarafından yordandığı belirlenmiş, dürtü kontrolü ile işler bellek güçlüğünün, kendini denetleme yeterliliği ile arasında negatif yönde, olumsuz duygusallıkla pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şensoy (2022) yapmış olduğu araştırmasında; okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme (kişilerarası problem çözme) becerilerini ebeveynlerine bağlanma stilleri açısından incelediği araştırmasında; bağlanma stilleri ile yalnızca sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı ilişki gösterdiği, sosyal problem çözme becerisi üzerinde duygu düzenlemenin yordayıcı etkide bulunduğu ve bu değişkenin sosyal problem çözme beceri puanlarını varyansının istatistiksel açıdan %58'ini anlamlı değerde açıkladığı saptanmıştır.

Tekin (2022) anne-babaların ebeveynlik tutumları ile 4-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocuk duygu düzenleme becerilerinin; annelerin ve babaların demokratik tutumu ile negatif yönde; otoriter ve fazla koruyucu tutumu ile pozitif yönde ilişki gösterdiği tespit edilir iken; çocukların duygu düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerilerinin negatif yönde ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Sezgin Acar (2021), okulöncesi eğitimine devam etmekte olan çocukların duygu düzenleme becerileri ile sosyal yönden yetkinlik becerilerinin, okula hazırlık yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış, 60-72 aylık 183 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluk yeterliliklerinin değişkenlik-olumsuzluk ile anksiyete-içe dönüklük alt boyutları tarafından olumsuz etkilendiği, duygu düzenleme ve sosyal yönden yetkinlik becerilerinin okula hazır bulunuşluğa katkı sağladığı belirlenmiştir.

Arslan (2021) okulöncesi dönemde bulunan çocukların duygu düzenleme yeterlilikleri ile ebeveynlerinin (anne) evlilik doyumu arasındaki ilişkide ebeveynin duygu sosyalleştirme davranışının aracı rol üstlenme durumunu incelemiştir.

Araştırma sonucunda; çocukların duygularını düzenlemeye yönelik becerilerinin sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, yaş, annenin eğitim durumu) açısından anlamlı farklılaşma gösterdiği, çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynin destekleyici tutumdaki duygu sosyalleştirme davranışı ve ebeveynin evlilik doyumu arasında pozitif yönde; ebeveynin destekleyici olmayan tutumu ve çocukların duygu düzenleme yeterlilikleri ile ebeveynin evlilik doyumu arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Koca (2020), duygu düzenleme yeterlilikleri ile empati becerileri arasında ilişkiyi incelediği çalışmasını okulöncesi eğitimine devam eden 157 çocuk ile yapmış olup; duyguların düzenlenmesine yönelik beceriler ile empati becerisi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ancak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar (2019) okulöncesi dönemdeki çocukların sembolik oyun becerileri, yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını; 3-5 yaş aralığında yer alan okulöncesi öğrenimine devam eden 65 çocuk ile yürütmüştür. Çocukların sembolik oyun davranışları yarı yapılandırılmış gözlem kullanılarak değerlendirilmiş ve video ile kayıt altına alınmıştır. Duygu düzenleme becerileri ‘‘Aç Timsah Oyunu’’ ile yürütücü işlev becerileri (dürtü kontrolü) ‘‘Gece-Gündüz Görevi ve Fısıldama Görevi’’ ile ölçülmüştür. Dürtü kontrol becerisinin, gerçekte olmayan nesne kullanım sıklığı, oyun süresi, sembolik oyunda kurulan senaryolar ile ilişkili olduğu tespit edilirken; sembolik oyun, yürütücü işlev becerileri, duygu düzenleme değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Ersan (2017) çocukların saldırganlık durumlarını duygusal yeterlilikleri yönünden incelemiştir. Araştırma okulöncesi eğitimine devam eden 863 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; duyguların ifade edilme becerisi alt boyutlarının (öfkeli, üzgün ve korkmuş) ve ifade etme düzeylerinin, değişkenlik-olumsuzluk duygu düzenleme alt boyutunun, duygu düzenlemenin toplam puanının çocukların fiziksel saldırganlıkları üzerinde yordayıcı etki gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda duyguların ifade edilmesi alt boyutlarının (öfkeli, üzgün) ve ifade etme düzeylerinin, değişkenlik-olumsuzluk duygu düzenleme alt boyutunun, çocukların ilişkisel saldırganlıkları üzerinde anlamlı değerde yordayıcı rol oynadığı belirlenmiştir.

Kayhan Aktürk (2015) okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ve arkadaşları ile olan ilişkilerini araştırdığı çalışmasında; çocukların duygularını

düzenleyememeleri ile arkadaşlarına karşı saldırgan, çekingen davranış sergileme, aşırı düzeyde hareketli olma puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Çocukların duygularını düzenleyememe ve çekinden davranış sergileme alt boyut (arkadaşlarına karşı asosyal davranış sergileme, arkadaşları tarafından dışlanma, arkadaşlarına korkulu/kaygılı davranış sergileme) puanları ile anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Duygularını düzenleyememe ve arkadaşlarına yardım etmeyi hedefleyen sosyal davranış sergileme puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki saptanmıştır.

Şahin (2015) yapmış olduğu çalışmada; altı yaş grubu çocukların bağlanma ilişkilerine göre yürütücü işlev becerileri (soyutlama-bilişsel esneklik) ile duyguların düzenlenmesine yönelik becerilerin farklılaşma durumunu araştırmıştır. Araştırma 137 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; bağlanma ilişkilerine göre yürütücü işlev becerileri alt boyut (soyutlama-esneklik) puanları ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Güvenli bağlanma örüntüsü sergileyen çocukların soyutlama ile bilişsel esneklik beceri puanlarının, kaçınmacı bağlanma örüntüsü sergileyen ve negatif bağlanma örüntüsü sergileyen çocuklara karşı daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların duyguları düzenlemeye yönelik beceri puanlarının ortalamalarının bağlanma ilişkilerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Güvenli bağlanma ilişkisi sergileyen çocukların duyguları düzenlemeye yönelik beceri puanlarının, kaçınmacı bağlanma ve negatif bağlanma ilişkisi sergileyen çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yürütücü işlevlerin alt boyutu olan bilişsel esneklik ile duyguları düzenlemeye yönelik beceriler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yağmurlu ve Altan (2010), okulöncesi dönem çocuğun mizacı ve duygu düzenleme becerilerinin annelerin duygu sosyalleştirmesi ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 48-60 aylık 145 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri (anne) katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; çocuklarda görülen davranış problemlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği, çocukların duygu düzenleme becerileri ve ebeveynlerin (anne) duygu sosyalleştirme düzeyleri arası ilişkinin anlamlı düzeyde pozitif yönde olduğu, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin çocuklardaki duygu düzenleme becerilerini öngördüğü bulunmuştur.

1.11.3.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Fernandes ve ark (2021) okulöncesi dönemdeki çocukların ebeveynleri ile kurdukları bağlanma ilişkilerinin, akran grubu bağlamında gözlemlenen duyguları düzenleme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma Portekizli 53 çekirdek aile ile yürütülmüştür. Çocukların, anneleri ve babaları ile kurdukları bağlanma ilişkisi üç yaşlarında iken ev ortamında “*Bağlanma Davranışı Q Set*” kullanılarak, duyguları düzenleme becerileri ise “*Duygu Düzenleme Q Set*” kullanılarak beş yaşlarında okulöncesi eğitim sınıfında gözleme dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; anne-çocuk ile baba-çocuk güvenli bağlanma ilişkisinin, çocuk duygu düzenleme becerileri üzerinde pozitif etkiler gösterdiği, ebeveyn ile bağlanma ilişkisinin ortak etkisinin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde ebeveynler ile ayrı ayrı kurulan bağlanma ilişkisinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Ntouro ve ark (2013), okulöncesi dönemde duygusal uyarılma durumlarına karşın kekemelik görülen ve kekemelik görülmeyen çocukların duygu düzenleme becerilerini ve bunların akıcı dil yeterliliği ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma, deneysel model ile tasarlanmış ve 18 kekemelik görülen, 18 kekemelik görülmeyen olmak üzere 36 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklardan biri nötr diğeri öfke duygusu uyandıran iki farklı görevi tamamlamaları istenerek çocukların çalışmaları video kayıt altına alınmış ve kodlama yöntemi ile duyguları düzenlemeye yönelik becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; çocukların duygu düzenleme becerilerinin kekemelik üzerinde yordayıcı etkide bulunduğu, zorlayıcı görev esnasında kekemelik görülen çocukların daha çok olumsuz duygularını dile getirdikleri ve kendi kendilerine konuşma davranışı sergiledikleri, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocukların akıcı bir şekilde konuşmakta zorlandıkları saptanmıştır.

Blair ve ark (2004) okulöncesi dönem çocuklarının mizaç, sosyal davranış ve duygu düzenleme ile ilişkilerini boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Araştırma 153 okulöncesi çocuğu ile yürütülmüştür. Çocukların, mizaçları “*Çocuk Davranış Anketi*”, duygu düzenlemeleri “*Çocukların Olumsuz Duygularla Başa Çıkma Davranış İlişkin Anket (Kısa Form)*”, sosyal davranışları “*Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Kısa Formu*” kullanılarak değerlendirilmiştir. Duygu düzenleme (baş çıkma) becerisi ile sosyal davranışların birbirleri ile direkt ve dolaylı yoldan ilişkili olduğu, duygu ile baş çıkma yeterliliğinin toplum yanlısı davranışların (prososyal)

gelişiminde mizaca kıyasla daha önemli bir rol aldığı, negatif mizaç eğiliminin fazla düzeyde olduğu okulöncesi dönem çocukları için yalnızca problemlerle yüzleşmenin fayda sağladığı ve bu çocukların yapıcı bir şekilde duygu düzenleme becerileri geliştirmeleri için sınıf bağlamında engelleyici ve müdahaleye yönelik stratejiler kullanılmasının gerekli olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda sadece duygu düzenlemede pasif başa çıkma stratejileri kullanmanın çocukların uyumsuz olarak nitelendirilen davranışlarının gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Hipson ve ark (2019) küçük yaşta çocukların utangaçlık durumları ile okulöncesi dönemdeki sosyal uyumları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü araştırmışlardır. Araştırmaya 2,5-5 yaş aralığında olan 248 çocuk katılım sağlamıştır. Çocukların utangaçlıkları ve duygu düzenleme becerileri ebeveynleri tarafından, sosyal uyumları ise eğitimciler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; aktif olarak yapılan duygu düzenleme yeterliliğinin utangaçlık, sosyal yönden geri çekilmiş ve sosyal davranışlar arası ilişkide aracı rol aldığı, erkek çocuklarda sosyal yönden geri çekilme (sosyal dışlanma) davranışının daha güçlü olduğu bulunmuştur.

Cole ve ark (2009) çocukların kullandığı duygu düzenleme stratejilerini çocuk etkenleri (yaş, mizaç, dil becerisi) ve ebeveynin (annenin) uygun sosyalleşmesi açısından ele almıştır. Araştırmanın örneklemini 3-4 yaş grubu 116 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ebeveynin(anne) duygu sosyalleşmesi ile çocuğun öfke duygusuna yönelik kullandığı duygu düzenleme stratejileri arasında ilişki bulunmuştur.

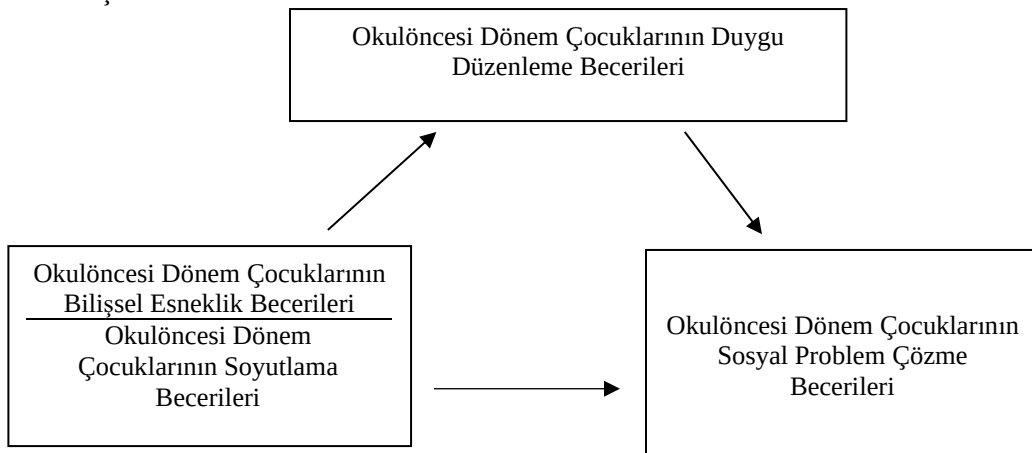
Are ve Shaffer (2016), çocuk duygu düzenleme becerileri ile ebeveynin (anne) duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkide aile duygularının ifade edilmesinin aracı rol üstlenme durumunu araştırmışlardır. Araştırma 3-5 yaş grubunda çocuğu olan 110 ebeveyn (anne) ve çocuğu ile yürütülmüştür. Bu kapsamda; çocuk duygu düzenleme yeterlilikleri ve ebeveynlerin (anne) duygu düzenleme güçlüklerinin negatif; çocuk yaşı ile ebeveynin (anne) duygu düzenleme güçlükleri arasında pozitif yönde ilişkili bulunduğu, ebeveyn (anne) duygu düzenleme güçlüğünün gelir durumu ile çocuk cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik-soyutlama) ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle birden fazla değişken arasındaki değişim ve değişimin nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem katılımcıların bir konu ile ilgili durumlarını mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar 2016). Bu araştırmada da mevcut duruma herhangi bir müdahalede bulunmaksızın var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır (Karasar 2016). Araştırmanın bağımsız değişkeni okulöncesi dönem çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik-soyutlama), bağımlı değişkeni okulöncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri, aracı değişkeni ise okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileridir. Aracı rol modelleri; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan gözlenemeyen, bir model ya da gözlemlenebilir nitelikte değişkenler aracılığı ile ortaya çıkaran modeller olup; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arası ilişkide aracı değişken etkisi ile dolaylı ilişkinin belirlenmesini sağlamaktadır (Yılmaz ve İlhan Dalbudak 2018).

Araştırmanın amacı ışığında Baron ve Kenny'nin (1986) aracı etki analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma bağlamında incelenen model aşağıda Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Bilişsel Esneklik Becerileri (Bilişsel Esneklik-Soyutlama) Arasındaki İlişkide Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolünün İncelendiği Model

Bu modelde, öncelikle çalışmanın bağımsız değişkeni olan okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) ile aracı değişken olan duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, ardından duygu düzenleme becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine olan etkisi ve sonrasında da bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) sosyal problem çözme becerilerine olan etkisinin değerlendirilmesi, en son olarak ise bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) ile sosyal problem çözme becerileri arasında ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın örneklem grubunu, Yozgat ili Akdağmadeni ilçesinde MEB'e bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına ve anasınıflarına devam eden, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 60-71 aylık çocuklar oluşturmaktadır. TÜİK (2021)'in yayınladığı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre Türkiye genelinde 60-71 aylık çocuk sayısının 1 303 558 olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamı Yozgat olup Yozgat'ta bulunan 60-71 aylık çocuklar Türkiye geneli kitlenin %1'ine karşılık gelmekte olup; araştırmanın örneklem grubu bu bilgilere uygun olacak şekilde hesaplamalarla belirlenmiştir (Böke 2009).

$$n_0 = \frac{Nt^2PQ}{d^2(N-1) + t^2PQ} = \frac{1\ 303\ 558 * (1,96)^2 * 0,005 * 0,995}{(0,01)^2 * (1\ 303\ 558 - 1) + (1,96)^2 * 0,01 * 0,99} \cong 191$$

%95 olasılıkla t tablo değeri=1,96

İşletme seçilip seçilmeme olasılığı P=0,5 Q=0,5

N : Popülasyondaki birim sayısı

P : İncelenecek olayın görüş sıklığı

Q : İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı

t : t tablosunda bulunan teorik değer

d : Örneklem hatası

Araştırma kapsamında yapılan örneklem hesabı sonucunda 60-71 ay grubu minimum 191 çocuğa ulaşılması hedeflenmiş; çalışmada oluşabilecek örneklem kaybı (%10) göz önüne alındığında ise 60-71 ay grubu en az 210 çocuğa ulaşılması hedeflenmiş ve araştırmanın örneklem grubunda 210 çocuk yer almıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocuklara ve bu çocukların ebeveynlerine yönelik demografik özellikler Tablo 2.1. sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın Örneklem Grubunda Yer Alan Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

	İstatistikler
Yaş, n (%)	
60-65 Ay	111 (%52,9)
66-71 Ay	99 (%47,1)
Cinsiyet, n (%)	
Kız	113 (%53,8)
Erkek	97 (%46,2)
Kardeş Sayısı, n (%)	
Tek Çocuk	29 (%13,8)
İki Çocuk	104 (%49,5)
Üç Çocuk ve Üzeri	77 (%36,7)
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi, n (%)	
1 Yıl ve Daha Az	117 (%55,7)
1-2 Yıl	65 (%31,0)
2 Yılden Fazla	28 (%13,3)
Anne Öğrenim Durumu, n (%)	
İlköğretim/Ortaöğretim	71 (%33,8)
Lise	77 (%36,7)
Üniversite	62 (%29,5)
Baba Öğrenim Durumu, n (%)	
İlköğretim/Ortaöğretim	36 (%17,2)
Lise	83 (%39,5)
Üniversite	91 (%43,3)

Tanıtıcı istatistikler Sayı (Yüzdelik) değer olarak verilmiştir.

Tablo 2.1. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları ele alındığında 113 (%53,8)'ünün kız, 97 (%46,2)'sinin ise erkek çocuktan oluştuğu belirlenmiştir. Çocukların 111 (%52,9)'inin 60-65 aylık, 99 (%47,1)'unun ise 66-71 aylık olduğu belirlenmiştir. Çocukların 29 (%13,8)'unun tek çocuk olduğu, 104 (%49,5)'ünün iki kardeşe sahip olduğu, 77 (%36,7)'sinin üç ve üzeri sayıda kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri incelendiğinde ise çocukların 117 (%55,7)'sinin bir yılın altında, 65 (%31,0)'inin bir ve iki yıl arasında, 28 (%13,3)'inin iki yılın üzerinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın

örneklem grubunu oluşturan çocukların annelerinin 71 (%33,8)'inin ilköğretim/ortaöğretim mezunu, 77 (%36,7)'sinin lise mezunu, 62 (%29,5)'sinin ise üniversite mezunu olduğu belirlenirken; araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların babalarının ise 36 (%17,2)'sının ilköğretim/ortaöğretim, 83 (%39,5)'ünün lise mezunu, 91 (%43,3)'inin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocukların cinsiyetine, okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, ailedeki çocuk sayısına ve ebeveyn öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Araştırmanın örneklem grubundaki okulöncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için kullanılan bu test, 1985 yılında Spivack-Shure'un "Okul Öncesi Problem Çözme Testi" ve 1986 yılında Rubin-Krasnor'un "Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi" nin birleşiminden meydana gelmektedir. Test ile çocuklara kişiler arası ilişkilerde çatışmayı veya sorunu anlatan on beş adet görsel sunularak varsayıma dayalı problem durumlarına karşın verdikleri tepkiler değerlendirilmektedir. Test kartlarındaki görseller, kız ve erkek çocukların cinsiyetlerine göre değişmekte olup; uygulama aşamasında her görsel çocuğa tek tek sunulmakta; her görselden sonra da çocuğa böyle bir problem durumuyla karşılaştığında problemin çözümü için ne yapabileceği veya ne söyleyebileceği sorusu yöneltilmektedir. Çocuğun vermiş olduğu her bir prososyal cevap bir puan iken; prososyal olmayan cevaplar ile yanıtsız kalınan sorular ise sıfır puan olarak kaydedilmektedir (Yılmaz 2012, Kayılı 2015). Testin, geçerlik ve güvenilir bir ölçüm aracı olma durumu farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocuklar ile yürüttüğü çalışmada; testin güvenilirliğini iç tutarlılık katsayısı ve aralıklı tekrar analizi ile incelemiş olup; iç tutarlık güvenilirlik değeri KR-20 katsayısını .79, testin aralıklı korelasyon katsayısını .95 olarak hesaplamıştır. Testin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi kullanılmış, KMO katsayı değeri .701 olarak bulunmuştur. Kayılı (2015) ise 3-5 yaş Türk çocukları üzerinde yaptığı araştırmasında; testin iç tutarlık güvenilirlik değerini üç, dört ve beş yaş çocuklarından oluşan üç farklı grup için ayrı ayrı hesaplamış olup; iç tutarlık güvenilirlik değeri yaş

gruplarına göre sırası ile .72, .79 ve .81 olarak belirlenirken; iki yarı test güvenilirlik katsayısı da yaş gruplarına göre sırası ile .69, .74 ve .77 olarak bulunmuştur. Çocukların, test sorularına verdikleri ilk ve ikinci ölçüm yanıtlarının tutarlılık oranının ortalamasının da .73 olduğu tespit edilmiştir. Testin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi kullanılmış olup; KMO katsayısının .814 olduğu saptanmıştır. İki çalışmada da testteki on beş (15) sorunun tek faktör altında bir araya geldiği belirlenerek; bu faktörün ölçeğe yönelik varyansı Yılmaz (2012) % 36,17; Kayılı (2015) ise %46 oranında açıkladığı bulunmuştur. Testin okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirlik değerlere sahip olan bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz 2012, Kayılı 2015).

2.3.3. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG)

Jacques-Zelazo (2001)'nın geliştirmiş olduğu ve Şahin ve Arı (2017)'nin 60-71 aylık çocuklar üzerinde Türkçe uyarlamasını yapmış olduğu bu test; araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Test "bilişsel esneklik" becerisi ve "soyutlama" becerisi olarak iki alt boyuttan oluşmakta ve otuz maddeyi içermektedir. Toplam on sekiz denemeden oluşmakta olup on beş deneme puanlamaya dahil edilmektedir. Her denemede üç farklı nesnenin üç farklı boyutlu kombinasyonları katılımcıya gösterilmektedir. Test kapsamında çocuktan ilki nesne tanıtımı, ikincisi favori nesneler, sonuncusu ise nesne seçiminde esneklik olmak üzere üç görevi gerçekleştirmesi beklenmektedir. İlk görev ile çocuğun nesneleri doğru tanımlayıp tanımlayamayacağı belirlenirken; ikinci görev ile kendilerine sunulan iki nesneyi nasıl seçeceklerinin gösterilmesi amaçlanmaktadır. Son görev ise ikisi uygulama, on beşi test denemesi olmak üzere on sekiz denemeden meydana gelmekte olup; her bir denemede çocuktan iki seçim yapması istenir. İlk seçimde çocuktan beklenen şey tek bir yönü ile birbirlerine benzeyen iki nesneyi seçmekken; ikinci seçimde farklı bir yönü ile birbirlerine benzeyen iki nesneyi seçmesidir. Katılımcıların, her denemenin ilk deneme uygulamasını doğru bir şekilde eşleştirmeleri durumunda kendilerine bir puan; ikinci deneme uygulamasının da doğru eşleştirilmesi durumunda o eşleştirmeden de kendilerine bir puan verilmektedir. Katılımcıların ilk deneme uygulamasını yanlış eşleştirmeleri halinde kendilerine sıfır puan; ikinci eşleştirme denemesi de yapılmadan sıfır olarak puanlanmaktadır. Testin alt boyutları olan

soyutlama becerisi ve bilişsel esneklik becerisi puan değerleri ayrı ayrı hesaplanmakta; hem soyutlama becerileri hem bilişsel esneklik alt boyutları için alınabilecek toplam puanlar sıfır ile on beş arasında değişmektedir (Şahin ve Arı 2017, Akar 2023). Test güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş olup; ilk alt boyut olan soyutlama becerilerine ilişkin değer (α) 0,81,; ikinci alt boyut olan bilişsel esneklik becerilerine ilişkin değer (α) 0,86 olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan test tekrar-test güvenirliği de hem soyutlama hem de bilişsel esneklik becerisi alt boyutları için hesaplanmış olup; sırasıyla 0,89 ve 0,90 bulunmuştur. Testin, alan yazında geçerliği kabul gören iki test (WKET ve BDKE) ile yapılan korelasyon analizinin .44- .73 değerleri arasında değişim gösterdiği ve testlerin birbirleri ile uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca testin iki faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçeğe yönelik varyansın % 62'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmış olup; okul öncesi dönem çocukların (60-71) yürütücü işlev becerilerinin (soyutlama-bilişsel esneklik) değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlere sahip olan bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve Arı 2017).

2.3.4. Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997)'nin geliştirdiği, Batur ve Yağmurlu (2007)'nin de Türkçe uyarlamasını yapmış olduğu bu ölçek; okul öncesi dönem çocukları ve okul çağı çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmakta olup; iki alt boyuttan (değişkenlik-olumsuzluk, duygu düzenleme kontrol) ve yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; üç ile altı yaş çocukların davranışlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip öğretmenlere ve ebeveynlere uygulanabilmek olup; öğretmenler ve ebeveynler için iki ayrı formda düzenlenmiştir. Ebeveynlerden ve ya öğretmenlerden, ölçekte yer alan davranışları çocukların sergiledikleri davranışlarda ne sıklıkla gözlemlediklerini 1-4 arasında değişen ölçütlerle değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenler için düzenlenen form kullanılmıştır. Ölçeğin genel ortalama puanı, kişinin her bir maddeye verdiği puanların toplamının madde sayısına bölünmesiyle ortaya çıkmakta ve boş bırakılan maddeler ortalama puan hesabına dahil edilmemektedir. Alt ölçeklerin puanlaması da alt ölçekte yer alan maddelerin toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği, esneklik yetersizliği, duygu durum değişkenliği ("*Geniş ruh hali dalgalanmaları sergiler*") ve öfke düzensizliğini gösterir maddelerden oluşmakta olup; çocukların bu alt ölçekte yüksek puan almaları duygu

düzenlemeye ilişkin zorlukları ifade etmekte iken; duygu düzenleme kontrol alt boyutu, durumu, bağlama uygun pozitif-negatif duygusal gösterimleri (“*Üzgün, kızgın ya da kızgın, korktuğunu ya da korktuğunu söyleyebilir*”) ve empati içerikli uyumsal düzenlemeyi gösterir maddelerden meydana gelmekte olup; çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olması bu alt ölçekten yüksek puan aldıklarını göstermektedir (Batum ve Yağmurlu 2007, Yağmurlu ve Altan 2010). Yağmurlu ve Altan (2010) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmalarında; duygu düzenleme ölçeğinin anne değerlendirmelerinin iç tutarlık katsayısını (Cronbach Alfa) .75 ve öğretmen değerlendirmelerinin iç tutarlık katsayısını (Cronbach Alfa) .84 olarak belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında duygu düzenleme ölçeğinin kontrol alt boyutuna ait cronbach alfa katsayısı 0,836 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan verilerin toplanabilmesi için ilk olarak Selçuk Üniversitesi’nden 26.04.2023 tarih ve 2023/453 sayılı Etik Kurul İzni (Ek-A) ve Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 04.08.2023 tarih ve E-55005497-20-80984984 sayılı araştırma onay izni (Ek-B) alınmıştır. Bu araştırmada kapsamında kullanılan ölçek ve testler için gerekli izinler alınmış ve araştırma süreci planlanmıştır. Araştırma okulöncesi eğitime devam eden 60-71 aylık çocuklar ile yürütüleceği için MEB’den gerekli izinler alınmıştır. Veri toplamaya başlama tarihi belirlenirken araştırmaya katılan çocukların okula uyum süreci dikkate alınmış ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminin ikinci ayında veri toplama süreci başlatılmıştır. İlk olarak araştırmanın yürütüleceği bölgede İlçe Milli Eğitim Müdürü, ardından ilçede yer alan okulöncesi eğitim kurumları ve okulöncesi öğretmenleri araştırmacı tarafından ziyaret edilerek kendilerine araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Öğretmenler aracılığı ile araştırmanın hedefini, uygulama şeklini, toplanan verilerin ne amaçla kullanılacağını, katılımın gönüllülük ilkesine dayalı olduğunu, katılımcıyı rahatsız edecek bir durumun bulunmadığını ancak olası bir rahatsızlık durumunda katılımcının araştırmadan ayrılabilceğini, verilen yalnızca ilgili araştırma için kullanılacağını belirten veli onam formu ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynlerin konuya ilişkin bilgi almak veya soru sormak isteyebileceği düşünülerek veli onam formuna araştırmacının ismi ve iletişim bilgisi de eklenmiştir. Ebeveynlerden gerekli onay alındıktan sonra araştırmacı tarafından sınıf mevcudunun kalabalık olduğu, sabah ve öğle grubu olarak eğitim vermekte olan, ilkokul bünyesinde yer alan, okulöncesi eğitim sınıfları ile veri toplama

sürecine başlanılmıştır. Araştırmaya katılan her bir sınıfta ilk olarak çocuklar ile tanışma etkinliği gerçekleştirilmiş ve okulöncesi öğretmenleri ile birlikte çocuklara, ebeveynlerinin uygulama sürecinden haberdar oldukları, uygulamanın gönüllük ilkesi çerçevesinde gerçekleştirileceği, kendilerini rahatsız edecek bir şeyin olmadığı, yine de rahatsız olmaları halinde uygulamanın sonlandırılabilceği, uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verilmiştir. Okul idaresi ve okulöncesi öğretmenleri tarafından uygun görülen optimum ortamlarda (ışık, ısı, gürültü, kullanılacak materyal) araştırmacı tarafından her bir çocuğa “*Wally Sosyal Problem Çözme Testi*” ve “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*” uygulanarak çocukların cevapları kayıt altına alınmıştır. Ebeveynler tarafından cevaplandırılan “*Kişisel Bilgi Formu*” öğrenci ürün dosyaları ile ailelere gönderilmiştir. Öğretmenler tarafından değerlendirilen “*Duygu Düzenleme Ölçeği*” gün sonunda kendilerine teslim edilmiş ve karşılıklı istişare yapılarak yine belirlenen tarihte “*Duygu Düzenleme Ölçeği*” ve “*Kişisel Bilgi Formu*” da tekrar kendilerinden teslim alınmıştır. Araştırmaya Yozgat ili Akdağmadeni ilçesinde yer alan MEB’e bağlı tüm okulöncesi eğitim kurumları ve sınıfları dahil edilmiş, katılımı onaylanan 60-71 aylık 210 çocuk ve öğretmenleri ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan okul idarecilerine, öğretmenlere ve çocuklara teşekkür edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 30 istatistik paket programı kullanılmış olup; sayısal değişkenlere ait verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov normallik testi aracılığı ile değerlendirilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Mutlak çarpıklık değerinin $\pm 2,0$ ’nin altında; basıklık değerinin ise 7,0’nin altında olması durumunda verilerin normal dağıldığı yönünde karar verilmektedir (Kim 2013). Araştırmada kapsamında kullanılan ölçek, test ve görevlere yönelik normallik dağılım testi sonuçları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek, Test ve Göreve Yönelik Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	-0,564	0,216
Soyutlama Becerileri	-1,537	1,761
Bilişsel Esneklik Becerisi	-0,884	0,966
Duygu Düzenleme Kontrol Alt Boyutu	-1,120	2,313

Araştırmada verilerin analizinde; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmış, okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama) çocukların yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesinde iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmede “bağımsız gruplar için t testi” tekniği kullanılmıştır. Okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama) çocukların, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, okulöncesi eğitime devam süresi değişkenleri açısından incelenmesinde ise bağımsız iki veya daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkı belirlemek amacıyla “ tek yönlü varyans analizi ” tekniği (Büyüköztürk 2021) ve ortaya çıkan farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. Yine araştırmada kullanılan ölçek, test ve görevler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak yapısal eşitlik modelinin ön koşulları olan örneklem büyüklüğü, uç değer analizi, çoklu bağlantı problemi ve normallik varsayımları incelenmiş (Ullman 2013); sonrasında araştırma kapsamında toplanan verilerin uygunluğu incelendikten sonra aracılık modellerinin test edilmesinde Baron ve Kenny’nin (1986) geleneksel yöntemi ve Sobel testi yerine bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem aracılığı ile orijinal veriden yeniden örnekleme yaparak çok sayıda regresyon eşitliğinin modellenmesi sağlanmakta ve sonuçların güvenilirliği artmaktadır (Preacher ve ark 2007, Zhao ve ark 2010). Bu kapsamda araştırmada; aracı değişkenlerin dolaylı etkileri 5000 kişilik örneklem üzerinden bootstrap tekniği kullanılarak değerlendirilmiş; aracı değişkenlerin %95 güven aralığında sıfırın yer almaması dolaylı etkinin anlamlı olduğuna işaret ettiğinden; aracılık modellerinin test edilmesinde bootstrap yöntemi kullanılmıştır (Preacher ve Hayes 2008).

Tablo 2.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek, Test ve Göreve Yönelik Tanıtıcı İstatistikler

İstatistikler	
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	
<i>Ort±SS</i>	10,87 ± 2,19
<i>M (min-max)</i>	11 (4-15)
Soyutlama Becerileri	
<i>Ort±SS</i>	14,45 ± 0,82
<i>M (min-max)</i>	15 (12-15)
Bilişsel Esneklik Becerisi	
<i>Ort±SS</i>	10,30 ± 3,34
<i>M (min-max)</i>	11 (0-15)
Duygu Düzenleme Becerisi (Kontrol Alt Boyutu)	
<i>Ort±SS</i>	3,24 ± 0,50
<i>M (min-max)</i>	3,3 (1-4)

Tanıtıcı istatistikler sayısal veriler için *ortalama ± standart sapma* ve *Medyan (minimum, maksimum)*, kategorik veriler için *Sayı (Yüzdelik)* değer olarak verilmiştir.

Tablo 2.3. incelendiğinde “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” toplam puan ortalaması 10,87 ± 2,19 puan olarak saptanmıştır. Araştırmada “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi” soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Soyutlama becerileri puan ortalaması 14,45 ± 0,82 puan, bilişsel esneklik puan ortalaması ise 10,30 ± 3,34 olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında duygu düzenleme ölçeğinin kontrol alt boyutu alınmış olup bu alt boyut puan ortalaması 3,24 ± 0,50 olarak saptanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Araştırma kapsamında bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik ve soyutlama becerisi) sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkilere yönelik pearson korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 3.1. 'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Bilişsel Esneklik (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Sosyal Problem Çözme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Sosyal Problem Çözme Becerisi	Soyutlama Becerisi	Bilişsel Esneklik Becerisi
Soyutlama Becerisi	r=0,483 p<0,001		
Bilişsel Esneklik	r=0,758 p<0,001	r=0,442 p<0,001	
Duygu Düzenleme Becerisi	r=0,223 p=0,001	r=0,071 p=0,304	r=0,172 p=0,012

r: Pearson korelasyon katsayısı, Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.1. incelendiğinde sosyal problem çözme becerileri ile soyutlama becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,483$ $p<0,001$). Sosyal problem çözme becerileri ile bilişsel esneklik becerileri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,758$ $p<0,001$). Sosyal problem çözme becerileri ile duygu düzenleme becerisi arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=0,223$ $p=0,001$). Soyutlama becerileri ile bilişsel esneklik becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanırken ($r=0,442$ $p<0,001$); bilişsel esneklik becerileri ile duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,172$ $p=0,012$). Soyutlama becerileri ile duygu düzenleme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ($r=0,071$ $p=0,304$).

3.1.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Tablo 3.2. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri	
	Duygu Düzenleme Becerisi	Sosyal Problem Çözme Becerisi
	$\beta \pm se$	$\beta \pm se$
Bilişsel Esneklik Becerisi	0,03 $\pm$ 0,01	0,49 $\pm$ 0,03
Duygu Düzenleme Becerisi	-	0,41 $\pm$ 0,20
Sabit	2,97 $\pm$ 0,11	4,51 $\pm$ 0,67
Model Anlamlılık	$R^2=0,300$ $F=6,374$; $p=0,012$	$R^2=0,584$ $F=145,162$; $p<0,001$

β : Regresyon katsayısı, se : Standart hata, R^2 : Belirleyicilik Katsayısı, Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.2. incelendiğinde bilişsel esneklik becerisinin duygu düzenleme becerisi üzerinde pozitif yönlü ve $0,03 \pm 0,01$ birimlik anlamlı etkisi bulunmaktadır ($\beta=0,03$ $p<0,001$). Bilişsel esneklik becerisi duygu düzenleme beceri puanındaki değişimin %30'unu anlamlı şekilde açıklamaktadır ($F=6,374$; $p=0,012$).

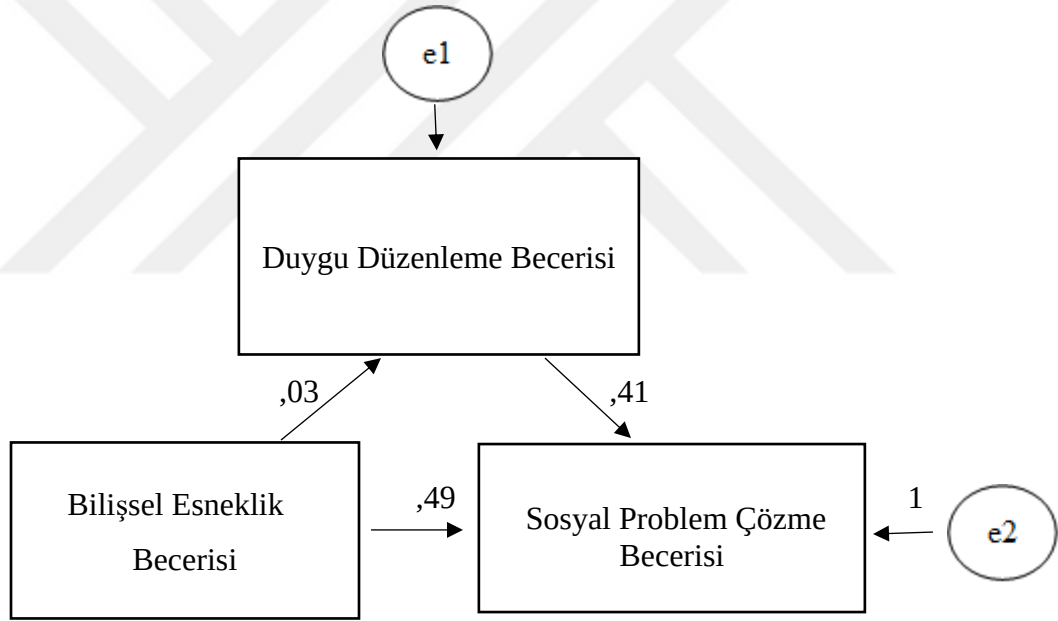
Aracı modelde bilişsel esneklik becerisinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönlü ve $0,49 \pm 0,03$ birimlik anlamlı etkisi bulunmaktadır ($\beta=0,49$ $p<0,001$). Duygu düzenleme becerisinin ise çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönlü ve $0,41 \pm 0,20$ birimlik anlamlı etkisi bulunmaktadır ($\beta=0,41$ $p<0,001$). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme beceri puanları, sosyal problem çözme becerileri puanlarındaki değişimin %58,4'ünü anlamlı şekilde açıklamaktadır ($F=145,162$; $p<0,001$).

Tablo 3.3. Bilişsel Esneklik Becerileri (Bilişsel Esneklik), Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Modeli Arasındaki Etkilere Yönelik Sonuçlar

Etkiler	$\beta \pm se$	P	β için %95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Dolaylı Etki	$0,011 \pm 0,007$	<0,001	0,003	0,026
Toplam Etki	$0,498 \pm 0,030$	<0,001	0,440	0,556
Doğrudan Etki	$0,487 \pm 0,030$	<0,001	0,428	0,546

β : Regresyon katsayısı, se : Standart hata, Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.3.'de aracı modelde toplam etki incelendiğinde bilişsel esneklik becerisinin sosyal problem çözme becerisi üzerinden toplam (basit regresyon analizi) etkisinin pozitif yönlü $0,498 \pm 0,030$ birim olduğu belirlenmiştir. Bulunan toplam etkinin duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi incelenmiş; bu kapsamda duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde bilişsel esneklik becerisinin sosyal problem çözme becerisi üzerinden doğrudan (çoklu regresyon analizi) etkisinin pozitif yönlü $0,487 \pm 0,030$ birim olduğu saptanmıştır. Bilişsel esneklik becerisinin duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde (aracı etki analizi) sosyal problem çözme becerisi üzerinden dolaylı etkisinin pozitif yönlü $0,011 \pm 0,007$ birim olduğu belirlenirken; toplam etkinin $0,487 \pm 0,030$ birimini doğrudan etki $0,011 \pm 0,007$ birimini dolaylı etki açıklamaktadır. Sonuç olarak aracı etki modelinde bilişsel esneklik becerisi duygu düzenleme becerisini arttırırken bu durum sosyal problem çözme becerisini arttırmaktadır.



Şekil 3.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracı Etki Modeli.

3.1.2. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Tablo 3.4. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri	
	Duygu Düzenleme Becerisi	Sosyal Problem Çözme Becerisi
	$\beta \pm se$	$\beta \pm se$
Soyutlama Becerileri	0,04 $\pm$ 0,04	1,26 $\pm$ 0,16
Duygu Düzenleme Becerisi	-	0,83 $\pm$ 0,26
Sabit	2,61 $\pm$ 0,61	-9,98 $\pm$ 2,40
Model Anlamlılık	$R^2=0,005$	$R^2=0,269$
	$F=1,061$; $p=0,304$	$F=38,150$; $p<0,001$

β : Regresyon katsayısı, se: Standart hata, R^2 : Belirleyicilik Katsayısı, Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.4. incelendiğinde soyutlama becerisinin duygu düzenleme becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmamaktadır ($\beta=0,04$ $p=0,304$). Soyutlama becerileri, duygu düzenleme beceri puanlarındaki değişimi istatistiksel olarak açıklamamaktadır ($F=1,061$; $p=0,304$). Aracı modelde soyutlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönlü ve $1,26 \pm 0,16$ birimlik anlamlı etkisi bulunmaktadır ($\beta=1,26$ $p<0,001$). Duygu düzenleme becerisinin ise çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönlü ve $0,83 \pm 0,26$ birimlik anlamlı etkisi bulunmaktadır ($\beta=0,83$ $p<0,001$). Soyutlama becerileri ve duygu düzenleme beceri puanları, sosyal problem çözme beceri puanlarındaki değişimin %26,9'unu anlamlı şekilde açıklamaktadır ($F=38,150$; $p<0,001$).

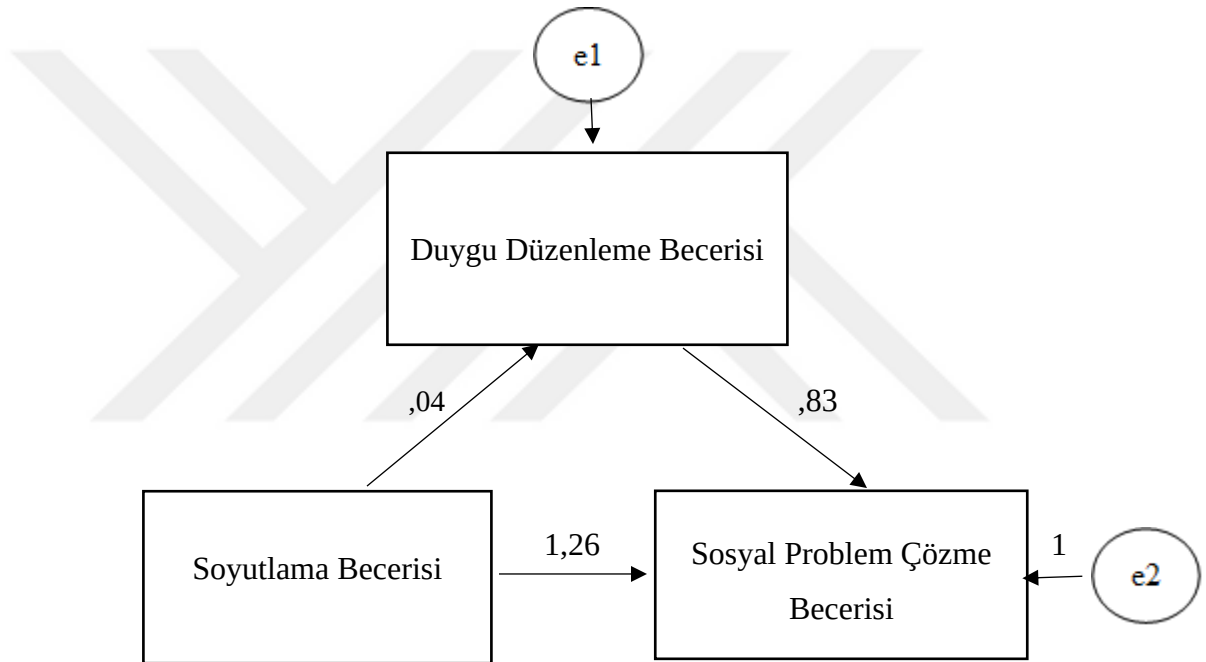
Tablo 3.5. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Modeli Arasındaki Etkilere Yönelik Sonuçlar

Etkiler	$\beta \pm se$	P	β için %95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Dolaylı Etki	0,036 $\pm$ 0,044	0,364	-0,046	0,134
Toplam Etki	1,294 $\pm$ 0,163	<0,001	0,974	1,615
Doğrudan Etki	1,258 $\pm$ 0,160	<0,001	0,944	1,572

β : Regresyon katsayısı, se: Standart hata, Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.5. incelendiğinde kurulan modelde doğrudan etkide soyutlama becerisinin sosyal problem çözme becerisi üzerinden toplam (basit regresyon analizi) etkisinin pozitif yönlü $1,294 \pm 0,163$ birim olduğu tespit edilmiş ve bulunan toplam

etkinin duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi incelenmiştir. Duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde soyutlama becerisinin sosyal problem çözme becerisi üzerinden doğrudan (çoklu regresyon analizi) etkisinin pozitif yönlü $1,258 \pm 0,160$ birim olduğu bulunmuştur. Soyutlama becerisinin duygu düzenleme becerisinin aracı etkisinde (aracı etki analizi) sosyal problem çözme becerisi üzerinden dolaylı etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Toplam etkinin $1,258 \pm 0,160$ birimini doğrudan etki açıklarken $0,036 \pm 0,044$ birimlik dolaylı etkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak aracı etki modelinde soyutlama becerisinin duygu düzenleme becerisi aracılığında sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 3.2. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracı Etki Modeli.

3.2. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Tablo 3.6. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	Ort±Ss	T	P
Bilişsel Esneklik Alt Boyutu	Kız	10,07 ± 3,46	t=-1,075 p=0,284	
	Erkek	10,57 ± 3,19		
Soyutlama Alt Boyutu	Kız	14,49 ± 0,83	t=0,655 p=0,513	
	Erkek	14,41 ± 0,81		

Bağımsız Örneklem t Test (t); Özet istatistikler ortalama ± standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların cinsiyet değişkeni açısından “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi” bilişsel esneklik ($t=-1,075$ $p=0,284$) ve soyutlama ($t=0,655$ $p=0,513$) becerileri alt boyutlarında 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Bilişsel esneklik alt boyutunda kız çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=10,07$) iken erkek çocuklarının puan ortalamasının ise ($\bar{X}=10,57$) olduğu belirlenmiştir. Soyutlama alt boyutunda ise kız çocuklarının puan ortalamasının ($\bar{X}=14,49$) iken erkek çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}=14,41$) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kız ve erkek çocuklarının bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin benzer olduğu ve cinsiyet değişkeninin çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinde farklılaşmaya neden olan değişken olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	Ort±Ss	T	P
Bilişsel Esneklik Alt Boyutu	60-65 Ay	8,45 ± 3,16	t=-10,489 p<0,001	
	66-71 Ay	12,37 ± 2,08		
Soyutlama Alt Boyutu	60-65 Ay	14,17 ± 0,97	t=-5,648 p<0,001	
	66-71 Ay	14,77 ± 0,42		

Bağımsız Örneklem t Test (t); Özet istatistikler ortalama ± standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların yaş değişkeni açısından “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi” bilişsel esneklik ($t=-$

10,489 $p < 0,001$) ve soyutlama ($t = -5,648$ $p < 0,001$) alt boyutlarında 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bilişsel esneklik alt boyutunda 60-65 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 8,45$) iken 66-71 ay grubu çocuklarının puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 12,37$) olduğu saptanmıştır. Soyutlama alt boyutu açısından ise 60-65 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 14,17$) iken 66-71 ay grubu çocuklarının puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 14,77$) olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda 66-71 ay grubu çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama alt boyut puan ortalamalarının 60-65 ay grubu çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

			ANOVA Sonuçları						Post Hoc Fark
			Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Bilişsel Esneklik Alt Boyut	Kardeş Sayısı		G. Arası	36,483	2	18,242	F=1,648	p=0,195	-----
	Tek Çocuk	9,28 ± 4,64	G. İçi	2291,617	207	11,071			
	İki Çocuk	10,39 ± 3,14	Toplam	2328,100	209				
	Üç Çocuk ve Daha Fazla	10,56 ± 2,97							
Soyutlama Alt Boyut	Kardeş Sayısı		G. Arası	1,921	2	0,961	F=1,440	p=0,239	-----
	Tek Çocuk	14,69 ± 0,66	G. İçi	138,103	207	0,667			
	İki Çocuk	14,40 ± 0,85	Toplam	140,024	209				
	Üç Çocuk ve Daha Fazla	14,43 ± 0,82							

Tablo 3.8. incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni açısından “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*” bilişsel esneklik alt boyut puanı $F(1,648)$, $p > 0,05$, soyutlama alt boyut puanı ise $F(1,440)$, $p > 0,05$, olarak saptanmıştır. Elde edilen alt boyut puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı kardeş sayısı değişkeni açısından tek çocuk, iki kardeş, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin benzer olduğu kardeş sayısı değişkeninin çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinde farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.9. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Okula Devam Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

		ANOVA Sonuçları						Post Hoc Fark
		Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Bilişsel Esneklik Alt Boyut	Okula Devam Süresi	G. Arası	76,926	2	38,463			
	1 Yıl ve Daha Az ^a	G. İçi	2251,174	207	10,875	F=3,537	p=0,031	a<c
	1-2 Yıl Arası ^b	Toplam	2328,100	209				
	2 Yıldan Fazla ^c							
Soyutlama Alt Boyut	Okula Devam Süresi	G. Arası	4,303	2	2,151			
	1 Yıl ve Daha Az ^a	G. İçi	135,721	207	0,656	F=3,281	p=0,040	a<b a<c
	1-2 Yıl Arası ^b	Toplam	140,024	209				
	2 Yıldan Fazla ^c							

ANOVA (F); Özet istatistikler ortalama $\pm$ standart sapma değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 3.9. incelendiğinde “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi”nin bilişsel esneklik alt boyut puanlarının çocukların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Bilişsel esneklik alt boyutunda gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni Testi sonucunda farkın kaynağının bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile iki yıldan daha fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik alt boyut puan ortalamaları açısından en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=11,64$) iki yıl ve daha fazla süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde ederken bunu 1-2 yıl arası süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar takip etmiş ($\bar{X}=10,52$) ve en düşük puan ortalamasını ise ($\bar{X}=9,85$) ise bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların elde ettiği belirlenmiştir. Bilişsel esneklik alt boyut puan ortalamaları açısından bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalaması iki yıldan fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasına göre

istatistiksel olarak düşüktür ($F=3,537$ $p=0,031$). “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*”nin soyutlama alt boyut puanlarının çocukların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Soyutlama alt boyutunda gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni Testi sonucunda farkın kaynağının bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile bir iki yıl ile iki yıldan daha fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=14,32$) bir iki yıl arası okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=14,62$), iki yıl ve daha fazla süredir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=14,61$) olarak tespit edilmiştir. Soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasının bir iki yıl arası ve iki yıldan fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasına göre istatistiksel olarak düşük olduğu belirlenmiştir ($F=3,282$ $p=0.040$).

Tablo 3.10. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

		ANOVA Sonuçları						Post Hoc Fark
		Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Bilişsel Esneklik Alt Boyut	Anne Öğrenim Durumu	G.Arası	46,849	2	23,424	F=2,126	p=0,122	----- --
	İlkokul/Ortaokul ^a	10,11 ± 3,67	G. İçi	2281,251	207			
	Lise ^b	9,90 ± 3,52	Toplam	2328,100	209			
	Lisans ve Üzeri ^c	11,02 ± 2,56						
Soyutlama Alt Boyut	Anne Öğrenim Durumu	G.Arası	3,195	2	1,597	F=2,817	p=0,042	a<c
	İlkokul/Ortaokul ^a	14,28 ± 0,93	G. İçi	136,829	207			
	Lise ^b	14,52 ± 0,82	Toplam	140,024	209			
	Lisans ve Üzeri ^c	14,56 ± 0,64						

Tablo 3.10. incelendiğinde anne öğrenim durumu değişkeni açısından ‘‘Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi’’ bilişsel esneklik alt boyut puanı F (2,126), p >0,05 olarak belirlenmiştir. Elde edilen alt boyut puanları açısından anlamlı bir farklaşma olmadığı anne öğrenim durumu değişkeni açısından ilkokul/ortaokul, lise, lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin benzer olduğu anne öğrenim durumu değişkeninin çocukların bilişsel esneklik ve becerinde farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. ‘‘Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi’’nin soyutlama alt boyut puanı F (2,817), p <0,05 olarak saptanmış, 0,05 düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklaşma olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni Testi sonucunda farkın kaynağının ilkokul/ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans düzeyi ve üzerinde mezun annelerin çocuklarının arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından; ilkokul/ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}$ =14,28) iken lisans ve üzeri mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{X}$ =14,56) olarak belirlenmiştir. Soyutlama becerileri alt boyut puan ortalamaları açısından annesi üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının annesi ilkokul/ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir (F=2,817 p=0,042).

Tablo 3.11. Bilişsel Esneklik Beceri (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

		ANOVA Sonuçları							Post Hoc Fark
		Var. K.	KT	Sd	KO	F	P		
Bilişsel Esneklik Alt Boyut	Baba Öğrenim Durumu		G.Arası	19,863	2	9,931			
							F=0,891	p=0,412	----
	İlkokul/Ortaokul ^a	10,33 ± 3,36	G. İçi	2308,237	207	11,151			---
	Lise ^b	9,94 ± 3,43	Toplam	2328,100	209				
Soyutlama Alt Boyut	Lisans ve Üzeri ^c	10,62 ± 3,24							
	Baba Öğrenim Durumu		G.Arası ₁	5,348	2	2,674			
	İlkokul/Ortaokul ^a	14,22 ± 0,99	G. İçi	134,676	207	0,651	F=4,110 p=0,018		a<c b<c
	Lise ^b	14,36 ± 0,88	Toplam	140,024	209				
	Lisans ve Üzeri ^c	14,63 ± 0,64							

ANOVA (F); Özet istatistikler *ortalama ± standart sapma* değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$).

Tablo 3.11. incelendiğinde baba öğrenim durumu değişkeni açısından “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*” bilişsel esneklik alt boyut puanı $F(0,891)$, $p > 0,05$, olarak belirlenmiştir. Elde edilen alt boyut puanları açısından anlamlı bir farklaşma olmadığı baba öğrenim durumu değişkeni açısından ilkokul/ortaokul, lise, lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin benzer olduğu baba öğrenim durumu değişkeninin çocukların bilişsel esneklik becerilerinde farklaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*”nin soyutlama alt boyut puanı $F(4,110)$, $p < 0,05$ olarak saptanmış, 0,05 düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklaşma olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Bonferroni Testi sonucunda farkın kaynağının ilkokul/ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans düzeyi ve üzerinde mezun babaların çocuklarının arasında olduğu yine lise mezunu babaların çocukları ile lisans düzeyi ve üzerinde mezun babaların çocuklarının arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından; ilkokul/ortaokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=14,22$) iken lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{X}=14,36$) ve lisans ve üzeri mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{X}=14,63$) olarak belirlenmiştir. Soyutlama becerileri

alt boyut puan ortalamaları açısından babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının babası ilkokul/ortaokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($F=4,110$ $p=0,018$).



4. TARTIŞMA

4.1. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerisinin duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç çocuklardaki bilişsel esneklik becerisi açısından ele alındığında çocukların bilişsel esneklik becerileri arttıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre yeni, beklenmedik veya alışılmadık bir durum karşısında bilişsel açıdan esnek olma becerisine sahip okulöncesi dönem çocuklarının duygularını daha iyi düzenleyebilecekleri ve yönetebilecekleri düşünülmektedir. Yürütücü işlev becerileri, üst düzey zihinsel süreçlerin temelini oluşturmakta olup; bu bilişsel beceriler bireyin duygusal yönden yaşamının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Schmeichel ve Tang 2015). Garnefski ve ark (2001)'na göre duygu düzenleme geniş bir çerçevede biyolojik, sosyal ve davranışsal süreçler ile bilişsel açıdan bilinçli ve bilinçsiz süreçleri ifade etmekte olup; stresli bir durumda duygular, nabız ve solunum hızı, terleme gibi duygusal uyarılma ile görülen etkenler tarafından kendini düzenler iken; sosyal yöden kişilerarası desteğe ve maddi desteğe ulaşma çabası ile davranışsal yönde ise ağlamak, bağırarak, geri çekilmek gibi davranışlar aracılığı ile düzenlenir. Duygu düzenleme bireyin duygu durumunun farkında olmasını, düzenleme ihtiyacı hissetmesini ve bağlamsal taleplere ve hedeflere göre alternatif stratejileri esnek şekilde ele alarak uygulamasını gerektiren bir süreçtir (Gross ve Jazeieri 2014). Bu sürece yürütücü işlev becerileri de dâhil olmakta olup; bilişsel esneklik becerisi farklı duygusal ortamlara göre duyguların esnek bir şekilde düzenlenmesine, engelleyici kontrol ortama ve hedefe uygun olmayan duygusal tepkilerin ve stratejilerin bastırılmasına, çalışma belleği ise duygu düzenlemenin hedeflerine uygun olarak sürdürülmesine imkân tanımaktadır (Schmeichel ve Tang 2015). Bireyin mevcut duruma karşı verdiği duygusal tepkisi, duruma yönelik algısına göre değişmekte olup; tepkide bulunmadan önce duygusal durumunu bilişsel açıdan tekrar değerlendirmesi, duruma ilişkin farklı bakış açıları ile diğer yönleri görebilmesi duygusal olarak tepki yoğunluğunun azalmasını sağlayabilir (Şahin 2015). Diğer bir ifade ile biliş ya da bilişsel süreçler, bireyin duygularını ya da hislerini yönetmesine ya da düzenlemesine yardımcı olabilmektedir (Garnefski ve ark 2001). Bu kapsamda duygusal yönden

bireyi zorlayan bir problem durumu karşısında bilişsel açıdan esnek bir şekilde düşünebilen bireylerin, başka perspektif ile olası çözümler üreterek duygusal durumlarını düzenleyebildikleri söylenebilir. Şahin (2015) okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptarken; Ghosh ve Halder (2020) ise daha iyi bilişsel esneklik becerisine sahip olan genç ve yetişkin bireylerin duygu düzenleme becerilerinin de daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada sonucunda duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri puanları arttıkça sosyal problem çözme beceri puanlarının da arttığı söylenebilmektedir. Yeni bir olaya veya duruma yönelik uygun nitelikte tepkilerde bulunabilen ve bu süreçte duygularının farkında olarak onları kontrol edebilen okulöncesi dönem çocuklarının duygusal yönden daha az yıpranarak karşılaştığı sosyal problemler ile sağlıklı bir şekilde baş edebileceği düşünülmektedir. Duygu düzenleme duyguların yönetilmesine ilişkin bir beceri olup; bireylerin duygularını anlamalarını ve ifade etmelerini sağlayacak becerileri kazanmalarına, diğer bireylerle kurdukları etkileşim esnasında başkalarının duygularına yönelik anlayış göstermelerine ve kazanılan becerileri alışılmadık yeni bir durumda uygulamalarına imkân sağlayacak duygu düzenleme müdahaleleri ile geliştirilerek (Danadel ve Ashori 2024) sosyal becerileri etkileyebilir. Hasani ve Taher (2020) yapmış oldukları çalışmalarında; davranış terapisi aracılığı ile deney grubunda yer alan okulöncesi dönem çocuklarına verilen duygu düzenleme eğitim programının çocukların duygusal bilgi düzeylerini, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Şepitçi Sarıbaş (2022) duygu düzenlemeye yönelik müdahale programının okulöncesi dönem çocuklarının kaygı seviyelerini azaltırken; duygu düzenlemeye ilişkin becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Duygu düzenleme becerilerine yönelik okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan müdahale programlarının, sosyal bilgi işlem sürecine ilişkin becerilerin artmasında (Salıktutluk Yıldız 2020), duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde (Mestci ve ark 2019, Hasani ve Taher 2020) etkili olduğu görülmüş olup yetişkin bireyler ile yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda Danadel ve Ashori (2024) işitme güçlüğü yaşayan ergenler ile yaptıkları araştırmalarında; deney grubuna

uygulanan sekiz oturumda tamamlanan duygu düzenlemeye yönelik eğitimin; ergenlerin sosyal problemlere yönelim şekli (olumlu problem yönelimi, olumsuz problem yönelimi) ile bu problemleri çözme tarzları (rasyone tarz, dikkatsiz-dürtüsel tarz) üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler gösterdiğini, sosyal problem çözme beceri puanlarını artırdığını ve sosyal problem çözme becerilerindeki değişimin %51’lik dilimini açıkladığını belirlemişlerdir. Güss ve Starker (2023) tarafından yapılan araştırmada ise yetişkin bireylerin duygularını düzenlerken kullandıkları stratejilerin karmaşık problem durumlarının çözümü üzerinde yordayıcı etki gösterdiğini, duygu düzenlemenin problem çözme becerisi performansında duygulardan daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişkiler saptanırken; duygu düzenleyememe ile arkadaşlık ilişkilerinde çekingen davranışlarda bulunma alt boyut puanları arasında pozitif, arkadaşlık ilişkilerinde yardım etme davranışını hedefleyen prososyal davranışlarda bulunma puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Kayhan Aktürk 2015). Hipson ve ark (2019) ise küçük yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerisine yönelik yeterliliklerinin; utangaçlık, sosyal yönden geri çekilmiş ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiğini saptamışlardır. Bu bulgular duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermekte olup; duygusal yeterliliğin bir yönü olan duygu düzenleme becerilerinin, sosyal yeterliliğin bir yönü olan sosyal problem çözme becerilerinin ve prososyal davranışların gelişiminde oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Blair ve ark 2004, Denham 2006).

Araştırmada sonucunda bilişsel esneklik becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu durum okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bilişsel esneklik becerisi, sosyal bağlamlarda duruma uygun ve başarılı manevra yapmada etkili olan bilişsel bir faktör olarak okul, iş ve sosyal yaşam problemleri ile baş etmek, probleme yönelik rasyonalist, etkili ve çeşitli çözümler üretebilmek için bireye esneklik sağlamaktadır (Thomas 2011, Akdal ve Omak 2024). Okulöncesi dönemde oyun oynama, arkadaşlık kurma ve oyuncak paylaşımı gibi kişilerarası ilişkileri güçleştiren sosyal problemlere uyarlanabilir tepkiler verebilmek, diğer bireyler ile iletişim kurabilmek ve sürdürebilmek, sosyal

bağlama, olaya, duruma uyum sağlayabilmek için bilişsel esneklik becerisi gereklilik arz etmektedir (Stevens 2009, Thomas 2011). Sosyal problem çözme becerisini açıklayan modellere bakıldığında araştırmacıların (Yeates ve ark 1990, Crick ve Dodge 1994, Webster-Stratton ve Reid 2003) sosyal problem çözme sürecinde problem durumlarının çözümüne yönelik olası stratejilerin ve birbirinden farklı çözüm yollarının neler olabileceği ile ilgili bir basamağa yer verdikleri görülmektedir. Bu kapsamda çocuğun belirlenen probleme yönelik perspektif alabilmesi, birden fazla çözüm ortaya koyabilmesi, sonuçlarını tahmin edebilmesi, çözümün beklenen sonuca ulaştırmada yetersiz kalması durumunda tekrar alternatif çözümlerin üretilmesi için bilişsel esneklik becerisi kullanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde; Stevens (2009) okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme, bilişsel esneklik ve sosyal becerileri ile problem davranışlarını incelediği araştırmasında; bilişsel esneklik becerisi daha iyi olan çocukların, sosyal problem çözme becerisinde ve sosyal becerilerde de daha iyi olduklarını, problem davranışları daha az sergilediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Benavides-Nieto ve ark (2016) daha yüksek yürütücü işlev beceri puanına sahip olan beş yaş grubu çocukların bağımsızlık, sosyal yönden etkileşim ve iş birliği puanlarının da daha yüksek olduğunu, tepkilerini yetişkin yaştaki bireylerden bağımsız olarak verdiklerini, kendileri dışındaki bireyleri kabullendiklerini, akran merkezli ilişkiler geliştirdiklerini ve gelişmiş güven duygularının olduğunu saptamışlardır. Buğa ve ark (2018) yüksek düzeyde bilişsel esneklik becerisi olan üniversite öğrencilerinin sosyal problemlere yönelik tutumlarının daha olumlu, problem çözme stillerinin daha etkili, sistematik ve akılcı olduğunu tespit ederken; Sucu (2020) üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerisi toplam puanlarının bilişsel esneklik becerileri tarafından yordandığını belirlemiştir. Çetin ve ark (2023) ise okul idarecilerinin bilişsel esneklik becerisi toplam puanları ile etkili tarzda problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Bilişsel esneklik becerisi eksikliği, yeni duruma uyum sağlamada, göreve yönelik performansı düzenlemede, birden fazla stratejinin üretilmesi ve uygulamaya konulmasında yaşanan güçlükler ve sosyal beceriler ile ilişkilendirilmiştir (Anderson 2002, Muskara ve ark 2008, Romero-Lopez ve ark 2018). Romero-Lopez ve ark (2018) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri eksiklikleri daha fazla saldırgan ve çekingen davranış puanıyla ilişkilendirirken; bilişsel esneklik ile çalışma belleğinin, çocukların

sosyal becerileri ve uyumları ile en güçlü seviyede ilişkili bileşenler olduğu saptanmıştır. Muskara ve ark (2008) ise çocukluğunda travmatik beyin yaralanması yaşayan ergen ve genç yetişkin örneklem grubu üzerinde yaptıkları araştırmalarında; yürütücü işlev becerileri daha yüksek olan ergenlerin ve genç yetişkinlerin sosyal yönden işlevselliklerinin ve problem çözme becerilerinin daha yüksek; yüksek yürütücü işlev becerileri bozukluğu olanların ise sosyal işlevsellik ve sosyal problem çözme becerilerinin daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekleyici nitelikte olup; yüksek bilişsel esneklik becerisi olan bireylerin sosyal problemlere uygun ve alternatif çözümler üretme olasılıklarının da daha iyi olacağı, sosyal yönden sağlıklı ilişkiler sürdürebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rol etkisi gösterdiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; bilişsel esneklik becerisinin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde; duygu düzenleme becerisinin de sosyal problem çözme becerisi üzerinde pozitif yönlü anlamlı etki gösterdiği ve bilişsel esneklik becerisinin duygu düzenleme becerisinin aracı etkisiyle sosyal problem çözme beceri puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuca göre çocukların bilişsel esneklik becerisindeki artış duygu düzenleme becerilerini artırmakta bu iki becerideki artış ise çocukların sosyal problem çözme becerilerini artırmaktadır. Buna göre duygu düzenleme becerisi ve bilişsel esneklik becerisinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini artırmada önemli rol üstlendiği söylenebilir. Sosyal problem çözme becerisi, bir bilgi işleme biçimi olarak değerlendirilmekte olup; bu modele göre çocukların sosyal yönden etkileşim kurarken aktifleştirdikleri bilişsel süreçler altı farklı basamakta değerlendirilmektedir. Bu kapsamda ilk basamakta çocuklar seçici dikkati kullanarak farklı ortamlardaki sosyal ipuçlarını algılamakta, ipuçlarına katılım sağlamak ve bunları kodlamaktadırlar. İkinci basamakta ipuçlarını yorumlamakta ve bu adım kendilerinin, amaçlarının, daha önceki performanslarının değerlendirilmesini, perspektif alınmasını, etkileşimde olduğu diğer bireylerin bilişsel durumlarını, davranışlarını, iletişimlerini anlamayı içermektedir. Üçüncü basamakta çocuklar sosyal amaçlar oluşturmakta olup; amaçlar sosyal çevreye ve ipuçlarına istinaden belirlenmektedir. Dördüncü basamak; muhtemel stratejiler geliştirme ya da sosyal yönden yeni problem durumlarına karşı yeni stratejiler oluşturmayı içermektedir.

Beşinci basamak olası stratejilerin değerlendirilerek izlenecek stratejiye karar verilmesini içermekte iken; son basamak stratejiye uygun davranışta bulunmaktan ve takip etmekten oluşmaktadır. Bu süreç içerisindeki döngü davranışa bağlı olarak yeniden başlayabilmekte olup; uygun nitelikte sosyal problem çözme becerisi için bilişsel esneklik becerisi gerektiren basamak dördüncü basamaktır. Yani çocuk ortama ya da duruma bağlı olarak belirli bir probleme birçok çözüm üretebilmeli ve çözüm istenen hedefe ulaşmada yetersiz kalıyor ise alternatif çözümler oluşturabilmelidir. Aynı zamanda araştırmacılar her bir basamakta gerçekleşen bilişsel süreçler ile çocukların duygularının iç içe geçmiş bir durumda olduğunu belirtmekte olup; çocukların belirledikleri hedeflere ulaşma isteklerinin duyguları tarafından artırılabilceğini, engellenebileceğini ya da stratejilerinin etkilenebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda çocukların duyguları sosyal problem çözme sürecinin her bir basamağını etkilemektedir (Crick ve Dodge 1994, Denham 2006, Stevens 2009, Thomas 2011). Mostow ve ark (2002) ilkököl dönemi çocuklar ile yürüttüğü çalışmalarında; bilişsel ve sosyal beceriler arasındaki ilişkide duygunun aracı rol üstlendiğini belirlemişlerdir. Aydılek Çiftçi (2017) de okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevselliği ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerinin aracı etki oluşturma durumunu yapısal denklem modeli ile incelediği araştırmasında; çocukların, bilişsel gelişim düzeyinin duygusal gelişim düzeyini, duygusal gelişim düzeyinin ise sosyal problem çözme becerisini doğrudan etkilediği, bilişsel gelişim düzeyi ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygusal gelişim düzeyinin dolaylı aracı etki gösterdiğini saptamıştır. Riley (2015) ise orta çocukluk döneminde bulunan çocukların sosyal davranışlarını, yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerileri açısından ele aldığı çalışmada; hem yürütücü işlevler hem de duygu düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu, yürütücü işlevler ve sosyal davranışlar arası ilişkide duygu düzenlemenin aracı etkisine yönelik değerlendirmede ise modeller arasındaki uyumun “iyi” olarak nitelendirildiğini ancak duygu düzenlemenin dolaylı aracı etkisi göstermediğini tespit etmiştir. Bu sonucu, duygu düzenleme becerisinin, orta çocukluk dönemi çocukların sosyal becerileri üzerindeki rolünün daha büyük olabileceği ile açıklamıştır.

4.2. Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Soyutlama) Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygu Düzenleme Becerisinin Aracılık Rolü Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bilişsel esneklik becerisi, bilişsel esneklik ve soyutlama olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta olup; araştırma kapsamında okulöncesi dönem çocuklarının hem bilişsel esneklik becerileri hem de soyutlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmesinin yanında bilişsel esneklik becerisi ile sosyal problem çözme becerileri arasında duygu düzenleme becerilerinin aracılık rolü belirlendiğinden araştırmada soyutlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerisinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde aracı rol etkisi olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında sosyal problem çözme becerileri ile soyutlama becerileri arasında duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünü konu edinen çalışmaya rastlanılamamış olmakla birlikte değişkenlerin ilişkisel değerlendirmelerinde araştırma bulgularına benzer sonuçların olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında soyutlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Soyutlama; bilişsel süreçlere dayanan, bilişsel yetiler, zihinsel temsiller, şemalar ve deneyimler değiştikçe gelişen, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulmasına, benzer öğelerin bulunmasına, genelleme yapılmasına, bireyin dikkatini sadece görev/durum ile ilgili olan bilgilere odaklamasına ve bu bilgileri depolamasına imkân tanıyan, ilgili bilgilerin, zahmetsiz ve hızlı bir şekilde işlenmesini sağlayan bir beceridir (Endicott ve ark 2003, Hampton 2003, Ionescu 2012). Sosyal problem çözme ise bilişsel ve davranışsal süreçlere dayanan, günlük yaşamdaki problemli durumlar ile etkili bir şekilde başa çıkabilmeyi sağlayan bir beceridir (D' Zurilla ve ark 2004). Bu kapsamda soyutlama, bilişsel süreçleri uyarmakta ve problem çözme becerisinin temelini oluşturmakta olup; edinilen deneyimlerin ve bilgilerin farklı bağlamlarda genelleştirilmesine ve esnek biçimde aktarım yapılmasına imkân tanıyarak değişen/yeni durum ya da bağlamlarda rasyonalist olarak davranmayı sağlamaktadır (Olsen ve Tylen 2022). Alan yazın

bilgileri araştırma sonuçlarını destekleyici nitelikte olup; soyutlama becerisi iyi olan çocukların sosyal problemlere yönelik çözüm geliştirme olasılıklarının daha gelişmiş olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sonucunda soyutlama becerilerine yönelik kurulan modelde çocuklardaki duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri puanları arttıkça sosyal problem çözme beceri puanlarının da arttığı söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde; Apaydın Demirci ve ark (2020) okulöncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup; Bozkurt Yükçü (2017) ile Yılmaz ve Tepeli (2013) okulöncesi dönem çocuklarının duyguları anlamaya ve düzenlemeye yönelik beceri puanlarının artması ile birlikte sosyal problem çözme becerisi puanlarının da arttığını saptamışlardır. Civil (2022) ise okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin duygu düzenleme becerileri tarafından yordandığını, duygu düzenleme beceri puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarının istatistiksel olarak %58'ini açıkladığını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama becerilerinin duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre çocuklardaki soyutlama becerilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir. Soyutlama becerisi zamana ve ortama bağlı etkenlerden bağımsız olarak sadece önem arz eden ya da görev/durum ile ilgili bilginin depolandığı ve bunun dışında her şeyin çıkarıldığı bir bilgi depolama işlemi (Hampton 2003) iken; duygu düzenleme, duygusal tepkilerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden, değiştirilmesinden sorumlu bir beceri olmanın yanı sıra duygunun yoğunluğu ve zamansal niteliklerinden de etkilenebilen bir süreçtir (Thompson 1991, Thompson 1994). Bu kapsamda araştırma sonucunda ortaya çıkan durumun soyutlama becerisinin yalnızca bilişsel temelde bilgi depolama işlemine dayanmakta (Hampton 2003) iken duygu düzenlemenin bilişsel, davranışsal, sosyokültürel süreçler üzerinde temellenerek (Thompson ve ark 2008, Calkins 2011) birçok işlevsel amaca hizmet etmesinden, duygusal ve zamansal niteliklerden etkilenebilmesinden, bilişsel süreçlerin duygu düzenleme becerilerini tek başına açıklayabilecek düzeyde olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Şahin (2015) de okul öncesi dönem çocuklarının soyutlama alt boyut puanı ile duygu düzenleme beceri puanı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığını saptamıştır.

4.3. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerilerinin (Bilişsel Esneklik ve Soyutlama) Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma kapsamında; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda; kız ve erkek çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinin benzer olduğu ve cinsiyetin çocukların bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) üzerinde etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Dağaynası (2023) ve Gültekin Ahçı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik beceri puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gökdağ (2020) okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile cinsiyet değişkeni arasından anlamlı ilişki olmadığını tespit ederken; Memisevic ve Bisevic (2018) ise kız çocukların bilişsel esneklik becerisi puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemişler ancak istatistiksel olarak bilişsel esneklik ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Eren ve Konak (2024) okulöncesi dönemde yer alan çocukların yürütücü işlev becerileri puanlarının erkek çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığını, erkek çocukların yürütücü işlev becerilerine yönelik ölçek puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde farklı sonuçlara ulaşılmasının; gözlem yoluyla toplanan verilerden, cinsiyete yönelik kültürel yargılardan ve cinsiyetler arasında bu tür bir ayrımın söz konusu olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Tüfekçibaşı ve Şahin 2021, Dağaynası 2023).

Araştırma kapsamında okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda; 66-71 ay grubu çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik alt boyutu puan ortalamalarının 60-65 ay grubu

çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve yaş değişkeninin soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik becerisi, çalışma belleği ve engelleyici kontrol bileşenleri üzerinde temellenmekte ve bu bileşen formlarından sonra gelişmeye başlamaktadır. Bilişsel esneklik becerisi, yaklaşık olarak iki yaşlarında ortaya çıkmakta (Diamond 2013), gelişimsel açıdan en hızlı ilerleme iki ile beş yaş aralığında gerçekleşmekte (Deak 2003), bu gelişme çocukluk ve ergenlik döneminde de devam etmekte (Cepeda ve ark 2001, Best ve Miller 2010, Dick 2014) ve ileri yaşlarda gerilemeye (Cepeda ve ark 2001) başlamaktadır. Yapılan çalışmalar çoğunlukla çocukların soyutlama becerilerinin üç ile dört yaşları arasında geliştiğini, çocukların esneklik becerilerinin ise dört ile beş yaş aralığında ortaya çıktığını göstermektedir (Jacques ve Zelazo 2001, Blaye ve Jacques 2009, Bennet ve Müller 2010). Jacques ve Zelazo (2001) üç yaş grubu çocukların dört ve beş yaş grubu çocuklara kıyasla soyutlama ve bilişsel esneklik beceri performanslarının zayıf olduğunu, dört yaş grubu çocukların soyutlama beceri performanslarının iyi olduğunu ancak bilişsel esneklik beceri performanslarında zorlandıklarını, beş yaş grubu çocukların ise soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinde küçük yaş grubu çocuklara göre daha iyi performans sergilediklerini tespit etmişlerdir. Yerys ve ark (2012) da beş yaş grubu çocukların bilişsel esneklik becerisini ölçen görevde % 50 performans sergilediğini ve performansın altı yaşa değin en üst düzeye yaklaşmadığını saptamışlardır. Benzer şekilde Blaye ve Jacques (2009) üç yaş grubu çocukların beş yaş grubu çocuklara göre soyutlama becerilerinde daha düşük düzeyde performans gösterdiğini; Gültekin Ahçı (2016) da beş yaş grubu çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerisi puan ortalamalarının üç yaş grubu çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulguları alan yazından elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermekte olup; soyutlama ve bilişsel esneklik becerisinin yaşa bağlı olarak gelişimsel ilerleme kaydettiği ve yaşça daha büyük okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinin daha iyi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kardeş sayısı değişkeninin okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiş olup; tek çocuk, iki kardeş, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Gökdağ (2020) beş ile altı yaş arası

çocukların bilişsel esneklik beceri puanlarının sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; Yılmaz (2022) ise çalışma belleği ve engelleyici kontrol bileşenleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Groen (2015) de çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde aile faktörlerinin etkisini araştırdığı çalışmasında; çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde kardeş sayısı değişkeninin anlamlı etki göstermediğini belirlemiştir. Diğer yandan alan yazında araştırma bulguları ile benzerlik göstermeyen sonuçlara da rastlanılmıştır. Eren ve Konak (2024) okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğini, tek çocukların yürütücü işlev beceri puanları ile üç, dört ve üzeri çocukların puanları arasındaki anlamlı farklılığın kardeş sayısı fazla olan çocuklar lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Kardeşler, iş birliği, anlaşma ve çatışma gibi farklı etkileşim biçimleri aracılığı ile birbirlerinin hem sosyal gelişimini hem de bilişsel gelişimini etkileme gücüne sahiptirler. Bu kapsamda kardeşler arası sağlıklı, olumlu etkileşim ve sosyal modelleme, çocukları odaklanma, öğrenme, çevresel taleplere göre uyum sağlama vb. yürütücü işlev becerilerini öğrenmeye yöneltebileceği gibi kardeşler arası aşırı düzeyde rekabet, olumsuz nitelikteki ilişkiler ve biyolojik temelli etkenler (kardeşler arası yaş farkı, cinsiyet vb.) ise çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini engelleyebilmektedir (McAlister ve Peterson 2013, Wang 2023). Çocukların, kardeşleri ile geçirdiği zamanın ve etkileşimlerine imkân tanıyan fırsatların artması bilişsel esneklik becerilerinin gelişimini olası kılsa (Cole ve Mitchell 2010) da kardeşler genellikle genetik temelli benzer bileşenleri ve çevresel açıdan benzer büyüme ortamlarını paylaştığı için kardeşlerin bilişsel esneklik becerisi üzerinde doğrudan bir etkiye neden olma ve bu etkide farklı faktörlerin de rol alma durumunu tespit etmenin güç olduğu düşünülmektedir (Wang 2023).

Araştırma kapsamında okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu, okulöncesi eğitim kurumuna iki yıldan daha fazla süredir devam eden çocukların bilişsel esneklik becerisi puan ortalamaları bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından ise bir iki yıl arası ve iki yıldan fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasının bir yıl ve daha az süredir

okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasından istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç okulöncesi eğitime devam süresi arttıkça çocukların bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında araştırma bulgularının tersi yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalar (Öğütçen 2020, Eren ve Konak 2024) bulunmakla birlikte araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Yılmaz (2022) okulöncesi eğitim alan çocukların okulöncesi eğitim almayan çocuklara kıyasla çalışma belleği performans puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Alanyüz Öz (2024) ise çocukların yürütücü işlev becerilerinin (çalışma belleği ve engelleyici kontrol) iki ile üç yıl arası okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Bu durumun okulöncesi dönemin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olmasından, okul ortamında yürütücü işlev becerilerini destekleyici etkinliklere yer verilmesinden, öğretmen, çocuk ve akranlar arası etkileşimlerin niteliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Okulöncesi dönemde yürütücü işlev becerileri bileşenleri hızla gelişmekte olup, çocukların bu dönemde ilk kez okul ortamı ile karşılaşmaları ve çevresel beklentilere maruz kalmaları yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde teşvik edici bir rol üstlenmekte; okulöncesi eğitime yönelik programların ve sınıf ortamlarındaki çeşitli etkinliklerin çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu kapsamda çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler ve oyunlar; yönergeleri takip etme, çalışma belleği, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ve problem çözme becerilerini geliştirirerek yürütücü işlevlerin gelişimini destekleyen elverişli şartlar meydana getirmektedir (Yogman ve ark 2018, Rosas ve ark 2019, Dolgikh ve ark 2023).

Anne ve baba öğrenim durumu değişkeni açısından bilişsel esneklik beceri puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı, ilkokul/ortaokul, lise, lisans ve üzeri mezun annelerin ve babaların çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara paralel olarak Groen (2015) de ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların bilişsel esneklik becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etki göstermediğini ancak çalışma belleği ve engelleyici kontrol bileşenleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı etkiye neden olduğunu saptamışken; Dağaynası (2023) okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin annelerin ve babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılaşma

göstermediğini ancak annesi çalışan çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik beceri puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğütçen (2020) okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine yönelik puanlarının ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılaşma göstermediğini saptamışlardır.

Soyutlama becerileri alt boyut puan ortalamaları açısından ise annesi üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının annesi ilkököl veya ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Soyutlama becerileri alt boyut puan ortalamaları açısından babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının babası ilkököl veya ortaokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerini de içeren yürütücü işlev becerileri bilişsel performansa dayalı (Miyake ve ark 2000, Ardilla 2008, Zelazo ve ark 2017) olmakla birlikte çevresel faktörlerden biri olan ebeveyn eğitim düzeyinden de etkilenmektedir (Conway ve ark 2018). Yüksek düzeyde eğitim almış anne ve babaların, çocuklar üzerinde uyarıcı etkisi olan entelektüel bir ortam oluşturdukları, çocukları ile kurdukları etkileşim tarzlarında farklı bir dil kullandıkları görülürken; eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının, dil alanında hızlı bir gelişime ve geniş kelime hazinesine sahip olma, bilişsel alana dayalı testlerde iyi bir performans sergileme ve okula yüksek düzeyde katılım sağlama eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Alan yazında ebeveyn öğrenim durumu ile çocukların yürütücü işlev becerilerini ele alan araştırmaların sonucunda farklı sonuçlara ulaşılmış, ebeveynlerin öğrenim durumu ile ilişkilendirilebilecek ve çocukların yürütücü işlev becerilerini etkileyebilecek farklı çevresel değişkenlerden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda ebeveyn öğrenim durumunun yanı sıra ülkelerde kullanılan eğitim sistemine dayalı farklılıkların, çocukların öğrenim gördüğü okul türlerinin (özel/devlet), ailelerin gelir durumlarının ve yaşadıkları yerlerin ve ebeveynlerin mesleki statülerinin, çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin daha iyi olabileceği düşünülmektedir (Hoff-Ginsberg 1991, Hoff ve ark 2002, Hoff 2003, Ardila ve Rosselli 2005, Conway ve ark 2018). Gökdağ (2020) lisans düzeyinde öğrenim görmüş ebeveynlerin çocuklarının, lise düzeyinde öğrenim görmüş ebeveynlerin çocuklarına göre bilişsel esneklik beceri puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit

etmiştir. Yılmaz (2022) anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe okul öncesi dönem çocuklarının da yürütücü işlev beceri puanlarının da arttığını tespit ederken; Eren ve Konak (2024) ise eğitim düzeyi düşük olan annelerin ve babaların çocuklarının yürütücü işlev beceri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma kapsamında elde edilen bulgulara istinaden ulaşılan sonuçlara ve alan yazın bilgileri ile sonuçlara dayalı olarak sıralanan önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırma kapsamında; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinde duygu düzenleme becerilerinin aracı rol etkisi incelenmiştir. Araştırma 60-71 ay grubu 210 okulöncesi dönem çocuğu ile yürütölmüş olup; araştırma verileri “*Wally Sosyal Problem Çözme Testi*”, “*Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Testi*” ve “*Duygu Düzenleme Ölçeğı*” aracılığı ile toplanmıştır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bilişsel esneklik becerisi ile ilgili olarak; okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, bilişsel esneklik becerilerine yönelik kurulan modelde çocuklardaki duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerilerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı ve okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir.
- Soyutlama becerileri ile ilgili olarak araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerisinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde aracı rol etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında soyutlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı, soyutlama becerilerine yönelik kurulan modelde çocuklardaki duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarının soyutlama

becerilerinin duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırma kapsamında okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda; 66-71 ay grubu çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik alt boyutu puan ortalamalarının 60-65 ay grubu çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve yaş değişkeninin soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir.
- Okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırma kapsamında okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri) üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu, okul öncesi eğitim kurumuna iki yıldan daha fazla süredir devam eden çocukların bilişsel esneklik becerisi puan ortalamaları bir yıl ve daha az süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Soyutlama alt boyut puan ortalamaları açısından ise bir iki yıl arası ve iki yıldan fazla süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasının bir yıl ve daha az süredir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların puan ortalamasından istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Anne ve baba öğrenim durumu değişkeni açısından bilişsel esneklik becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ilkokul/ortaokul, lise, lisans ve üzeri mezun annelerin ve babaların çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Soyutlama becerileri açısından ise annesi üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Soyutlama becerileri alt boyut puan ortalamaları

açısından babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamasının babası ilkokul veya ortaokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik olarak sunulmaktadır.

- Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak olan eğitim programının içeriğine bilişsel ve duygusal becerileri temel alan etkinlikler eklenebilir.
- Okulöncesi eğitim öğretmenlerine çocukların sosyal problem çözme, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine, sınıf ortamında bu becerilerin nasıl desteklenebileceğine ve söz konusu becerilerden nasıl yararlanılabileceğine yönelik seminerler ve eğitim programları hazırlanabilir.
- Okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri (bilişsel esneklik) ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rol etkisi dikkate alındığında çocukların bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine ve desteklenmesine yönelik gerçekleştirebilecek müdahale programları ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin de gelişimi desteklenebilir.
- Ebeveyn eğitim durumunun çocukların bilişsel esneklik becerileri (soyutlama) becerileri üzerindeki etkisi dikkate alındığında ebeveynlere ve çocuk bakımından sorumlu bireylere okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerinin nasıl gelişim gösterdiği ve nasıl desteklenebileceği ile ilgili seminerler verilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde yürütücü işlev becerilerinin temel bileşenlerinden biri olan bilişsel esneklik becerileri ele alınmış olup yapılacak olan diğer çalışmalarda yürütücü işlev becerilerinin diğer bileşenlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme

becerileri ele alınmış olup yapılacak olan diğer çalışmalarda diğer değişkenler ele alınabilir.

- Yapılan bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmen gözlemlerine göre değerlendirilmiş olup yapılacak olan diğer çalışmalarda çocuklardan elde edilen veriler yoluyla çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan bu araştırma okulöncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilmiş olup yapılacak olan diğer çalışmalarda farklı yaş grupları ile çalışılabilir, bu alana yönelik olarak boylamsal çalışmalar yapılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Aberson B, 2014. Building executive functioning in children through problem solving. In: Handbook of executive functioning. Eds: Goldstein S, Naglieri JA, New York: Springer Science + Business Media, p. 509-22 <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5>
- Adrian M, Lyon AR, Oti R ve Tininenko J, 2010. Developmental foundations and clinical applications of social information processing: A Review. Marriage Fam Rev, 46, 5, 327-45 doi: [10.1080/01494929.2010.527809](https://doi.org/10.1080/01494929.2010.527809)
- Akalın N, 2021. Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar T, 2023. 60-71 Aylık çocuklara uygulanan bilişsel esneklik ve soyutlama becerisi eğitim programının çocukların bilişsel esneklik-soyutlama becerisi ve ahlaki yargılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdal D, Omak S, 2024. Yürütücü işlevler ve günlük ve toplumsal yaşam becerileri. In: Yürütücü işlevler ve özel gereksinimli bireyler. Eds: Kargın T, Güldenoğlu B, First ed. Ankara: Pegem Akademi, s. 144-159.
- Akgür Öztürk F, 2024. Okulöncesi dönemdeki çocukların problemli teknoloji kullanımı ile davranış problemleri, sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akkuş Ş, 2022. Ebeveyn çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki farklılaşmanın incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alanyüz Öz E, 2024. Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altıntaş TT, Yıldız Bıçakçı M, 2017. Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. The Journal of Academic Social Science Studies, 57, 245-61.
- Anderson P, 2002. Assessment and development of executive function (ef) during childhood. Child Neuropsychology, 8, 2, 71-82.
- Anderson PJ, 2008. Towards a developmental model of executive function. In: Executive function and the frontal lobes a life span perspective. Eds: Anderson V, Jacobs R, Anderson PJ, New York: Taylor Francis, p. 3-81.
- Anderson CM, Martin MM, 1998. The cognitive flexibility scale: Three validity studies. Communication Reports, 11, 1-9.
- Anlıak Ş, Dinçer Ç, 2005. Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38, 149-66.
- Apaydın Demirci Z, Arslan E, Temel M, 2015. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme ve Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18, 2, 910-25.

- Ardilla A, 2008. On the evolutionary origins of executive functions. *Brain and Cognition*, 68, 92–99.
- Ardila A, Rosselli M, 2005. The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28, 1, 539-60.
- Are F, Shaffer A, 2016. Family Emotion Expressiveness Mediates the Relations Between Maternal Emotion Regulation and Child Emotion Regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 5, 708-15 DOI: [10.1007/s10578-015-0605-4](https://doi.org/10.1007/s10578-015-0605-4)
- Arı R, 2017. Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme. 7. Baskı, Nobel Yayınevi, s. 47-284.
- Arı R, Şahin G, 2016. Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ines Journal*, 3, 6, 1-9.
- Arı M, Yaban EH, 2016. Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,1, 125-141.
- Arslan Çiftçi H, 2020. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan ES, 2021. Okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerin evlilik doyumu arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirmenin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak S, 2023. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Atkinson R, Shiffrin R, 1968. Human memory: A proposed system and its control processes. In: *The Psychology Of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Ed: Spence K, Spence J. 2nd ed, New York: Academic Press.
- Atzaba-Poria N, Pike A, Deater-Deckard K, 2004. Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 4, 707-18 doi: [10.1111/j.1469-7610.2004.00265.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00265.x)
- Avşaroplu S, 2017. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, In: *Eğitim psikolojisi*, Ed: Deniz ME, 9. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, s. 342-363.
- Aydın NT, 2022. 4-6 yaş çocukların kaygıları ile annelerinin kaygı psikolojik dayanıklılık ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydilek Çiftçi M, 2017. Erken çocukluk döneminde aile işlevselliğinin, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak sosyal problem çözme becerileri: Yapısal denklem modellemesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baddeley A, 1998. The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 523-6.
- Baddeley AD, Hitch G, 1974. Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89 [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley A, Sala SD, Robbins TW, 1996. Working memory and executive control (and discussion). *Biological Sciences*, 351, 1397-1404.
- Baddeley A, Repovs G, 2006. The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139, 5–21.

- Baggetta P, Alexander PA, 2016. Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain and Education*, 10, 1, 10-33.
- Bal H, 2022. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bandura A, 1989a. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175–84 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura A, 1989b. Social cognitive theory. In: *Annals of child development Six theories of child development revised formulations and current issues*. Ed: Vasta R, 6th ed, Greenwich, CT: JAI Press p. 1-60.
- Barnow S, 2012. Emotionsregulation und psychopathologie: Ein überblick. *Psychologische Rundschau*, 63, 2, 111-24 DOI:[10.1026/0033-3042/a000119](https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119)
- Baron RM, Kenny DA, 1986. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51, 6, 1173.
- Battistich V, Solomon D, Watson M, Solomon J, Schaps E, 1989. Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 2, 147–69 [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)
- Batum P, Yagmurlu B, 2007. What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.
- Baym C, Bunge S, Munakata Y, Souza M, Wendelken C, 2012. Flexible rule use: Common neural substrates in children and adults. *Developmental Cognitive Neuroscience* 2, 3, 329-39.
- Beaumont JG, 2008. *Introduction to neuropsychology*. 2nd ed, Guilford Press.
- Beck DM, Schaefer C, Pang K, Carlson, SM, 2011. Executive function in preschool children: Test–retest reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12, 169–193.
- Bee H, Denise B, 2014. *The developing child*. 13th ed. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Beelmann A, 2003. Wirksamkeit eines sozialen problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten vorschulkindern [Effectiveness of a social problem-solving program in preschool children with developmental deficits]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 17, 1, 27–41 <https://doi.org/10.1024/1010-0652.17.1.27>
- Benavides-Nieto A, Romero-López M, Quesada-Conde AB, Corredor GA, 2017. Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 471-78 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.092>
- Bennett J, Müller U, 2010. The development of flexibility and abstraction in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 4, 455–73 <https://doi.org/10.1353/mpq.2010.0004>
- Bernier A, Gagne CM, Regueiro S, 2020. Patterns of growth in executive functioning during school years: Contributions of early mother–child attachment security and maternal autonomy support. *Journal of Experimental Child Psychology*, 200, 104934. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104934>
- Best JR, Miller PH, 2010. A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641-60.

- Best JR, Miller PM, Jones LL, 2009. Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200.
- Beydoğan B, 2019. 4-5 Yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bingham A, 1998. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. Çev. Eds: Oğuzkan AF, Milli Eğitim Basımevi, 2. Baskı, s. 9-117.
- Blair KA, Denham SA, Kochanoffb A, Whipple B, 2004. Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 6, 419-43 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Blaye A, Jacques S, 2009. Categorical flexibility in preschoolers: Contributions of conceptual knowledge and executive control. *Developmental Science*, 12, 6, 863-73 <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00832.x>
- Bodrova E, 2003. Vygotsky and Montessori: One dream, two visions. *Montessori life*, 15, 1, 30-33.
- Bodrova E, Leong DJ, 2007. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education, 2nd ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bozkurt Yükçü Ş, Demircioğlu H, 2017. Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, 1, 2, 216-38.
- Böke K, 2009. Sosyal bilimlerde araştırma. In: Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, Der: Böke K, Alfa, s. 3-32.
- Bredenkamp S, 2015. Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. Çev: İnan HZ, İnan T, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brock L, Kaufman SR, Nathanson L, Grimm KJ, 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, 337-49.
- Bronfenbrenner U, Morris PA, 2006. The bioecological model of human development, In: Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Eds: Lerner RM, Damon W, 6th ed, John Wiley & Sons, p. 793-828.
- Brownell CA, 2013. Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18, 1, 1-9 doi: [10.1111/infa.12004](https://doi.org/10.1111/infa.12004)
- Buğa A, Özkamalı E, Altunkol Wise F, Çekiç A, 2018. Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzlarının İncelenmesi. *Gaun-Jes*, 2,1, 45-58.
- Bulut Ş, 2024. Okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı düzeyinin ebeveynlere bağlı değişkenlerle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Burger JM, 2006. Kişilik psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri, Çev. Ed: Erguvan Sarioğlu İD, 1. Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 524-57.
- Buttelmann F, Karbach J, 2017. Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Büyüköztürk Ş, 2021. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 29. Baskı, Ankara, Pegem Akademi, s. 39-67.

- Calkins SD, 2011. Caregiving as coregulation: psychobiological processes and child functioning. In: Biosocial Foundations of Family Processes, Eds, Booth A, McHale SM, Lansdale NS, New York: Springer Science & Business Media, p. 49–59.
- Calkins SD, Perry NB, 2016. The development of emotion regulation: implications for child adjustment. In: Developmental Psychopathology: Maladaptation and Psychopathology, Ed, Cicchetti D, third ed, Wiley, New York: Wiley, p. 187–242 <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy306>
- Calkins SD, Zeytinoğlu S, Leerkes EM, 2019. Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43, 12-23.
- Cañas JJ, Fajardo I, Salmerón L, 2006. Cognitive flexibility. 296-300. <https://www.researchgate.net/publication/272022148>
- Carlson SM, Zelazo PD, Faja S, 2013. Executive function. *Oxford handbook of developmental psychology*, In: Body and mind, First ed. New York, Oxford University Press, p. 706-42.
- Carpenter M, Nagell K, Tomasello M, 1998. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-174.
- Center on the Developing Child at Harvard University, 2011. Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. Working paper No. 11. Erişim adresi: www.developingchild.harvard.edu.
- Cepeda NJ, Kramer AF, Gonzales de Sather JC, 2001. Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychological*, 37, 715-30.
- Cicchetti D, Ackerman BP, Izard CE, 1995. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development. Psychopathology*, 7, 1, 1-10 <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Cicchetti D, Rogosch FA, Thibodeau EL, 2012. The effects of child maltreatment on early signs of antisocial behavior: Genetic moderation by tryptophan hydroxylase, serotonin transporter, and monoamine oxidase A genes. *Development and Psychopathology*, 24, 3, 907–928 doi: [10.1017/S0954579412000442](https://doi.org/10.1017/S0954579412000442)
- Civil F, 2022. 3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Clearfield MW, Niman LC, 2012. SES affects infant cognitive flexibility. *Infant Behavior & Development*, 35, 29-35.
- Climie E, 2008. Cognitive flexibility in bilingual preschool children. Doctor of Psychology. Canada: University of Calgary.
- Cole PM, Dennis TA, Smith-Simon KE, Cohen LH, 2009. Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 2, 324–352 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole PM, Martin SE, Dennis TA, 2004. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 2, 317-33.

- Cole K, Mitchell P, 2010. Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 2, 279-95 <https://doi.org/10.1348/026151000165698>
- Cole PM, Michel MK, Teti LO, 1994. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monogr. Soc. Res. Child Dev*, 59, 2/3, 73-100.
- Conway A, Waldfogel J, Wang Y, 2018. Parent education and income gradients in children's executive functions at kindergarten entry. *Children and Youth Services Review*, 91, 329-37.
- Crick NR, Dodge KA, 1994. A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cuevas K, Rajan V, Bryant LJ, 2018. Emergence of executive function in infancy. In: *Executive function: Development across the life span*, Ed: Wiebe SA, Karbach J, New York: Routledge, p. 11-28.
- Çaylı A, 2022. Okul öncesi dönem çocukların (5-6 yaş) dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Çekici F, 2009. Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik T, 2023. Okul öncesi eğitime devam eden 60- 72 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Çeliker S, 2019. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin İ, Padır MA, Coğaltay N, 2023. Examining the relationship between cognitive flexibility and effective problem solving skills in school principals: A canonical correlation analysis. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 12, 5, 2442-57.
- Çınar E, 2022. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçekoğlu P, Durualp E, Kadan G, 2019. Investigation of peer relations of preschool refugee and non-refugee children. *Arch. Psychiatr. Nurs.* 33, 4, 319-24 <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.01.004>
- Dağaynası S, 2023. Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinin ekrana maruz kalma durumlarına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Danadel M, Ashori M, 2024. Effects of emotion regulation training on social problem-solving in hard-of-hearing adolescents. *Current Psychology*, 43, 15366-75.
- Davidson MC, Amso D, Anderson LC, Diamond A, 2006. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 11, 2037-78. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>

- Davies PT, Forman EM, 2002. Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development*, 73, 6, 1880–1903 <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00512>
- Deák GO, 2003. The development of cognitive flexibility and language abilities. In: *Advances in child development and behavior*, Ed: Kail RV, 31, Academic Press, p. 271–327.
- Değirmenci Ş, 2022. Kodlama eğitim programının 5 yaş grubu çocukların bilişsel esneklik ve bilgi -işlemsel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dekker MC, Spruijt AM, Ziermans TB, Swaab H, 2018. Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies, 166, 340-359.
- Denham SA, 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17, 1, 57–89 DOI: [10.1207/s15566935eed1701_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham SA, Blair KA, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, Queenan P, 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, 74, 1, 238-56 DOI: [10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- Denollet J, Nykliček I, Vingerhoets AJ, 2008. Introduction: Emotions, emotion regulation and health. In: *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues*. Eds: Denollet J, Nykliček I, Vingerhoets AJ, New York: Springer, p. 3-11.
- Dereli E, 2008. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli - İman E, 2013. Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 1, 479-98.
- Diamond A, 1995. Evidence of robust recognition memory early in life even when assessed by reaching behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 419– 56.
- Diamond A, 2013. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–68.
- Dick AS, 2014. The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified Flexible Item Selection Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.021>
- Dodge KA, Garber J, 1991. Domains of emotion regulation. In: *The development of emotion regulation and dysregulation*, Eds: Garber J, Dodge KA, New York: Cambridge University Press, p.3-11.
- Dodge KA, Laird R, Lochman JE, Zelli A & Conduct Problems Prevention Research Group, 2002. Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60–73 doi: [10.1037/1040-3590.14.1.60](https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.60)
- Dolgikh A, Bayanova L, 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 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1193472>
- Dollar JM, Calkins SD, 2008. Emotion regulation and its development. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* 3, 546-59. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23665-1>

- Dollar JM, Calkins SD 2019. Emotion regulation and its development. Reference module in neuroscience and biobehavioral psychology <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23665-1>
- Domitrovich C, Cortes RC ve Greenberg MT, 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. The Journal of Primary Prevention 28, 2, 67-91 DOI:[10.1007/s10935-007-0081-0](https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0)
- Dora S, 2003. Sosyal problem çözme envanteri (revize edilmiş formu)'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dunn J, Brown J, Beardsall L, 1991. Family talk about emotions, and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology, 27, 3, 448-55 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>
- D' Zurilla TJ, Goldfried MR, 1971. Problem solving and behaviour modification. Journal of Abnormal Psychology, 78, 1, 107-26.
- D' Zurilla TJ, Nezu A, Maydeu-Olivares A, 2004. Social problem solving: Theory and assessment. In: Social problem solving: Theory, research, and training. Eds: Chang EC, D' Zurilla TJ, Sanna LJ, Washington, DC: American Psychological Association, p. 11-27 DOI:[10.1037/10805-001](https://doi.org/10.1037/10805-001)
- Eisenberg N, Fabes RA, Bernzweig J, Karbon M, 1993. The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. Child Development, 64, 5, 1418-38 <https://doi.org/10.2307/1131543>
- Eisenberg N, Fabes RA, Guthrie IK, Murphy BC, Maszk P, Holmgren R, Suh K, 1996. The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. Development and Psychopathology, 8, 1, 141-162 <https://doi.org/10.1017/S095457940000701X>
- Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL, 2006. Prosocial development, In: Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Eds: Lerner RM and W, 3th, New York: Wiley, p. 646-718.
- Eisenberg N, Spinrad TL, 2004. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, 75, 2, 334-39.
- Eisenberg N, Spinrad TL, Knafo A, 2015. Prosocial Development. In: Handbook of child psychology and developmental science. Ed: Lerner RM, 7th ed. New York: Wiley in Press, p. 1-47.
- Eisenberg N, Spinrad TL, Morris A, 2013. Empathy-related responding in children. In: Handbook of moral development. Eds: Killen M, Smetana JG, 2nd ed. New York: Psychology Press, p. 184-207.
- Endicott L, Bock T, Narvaez D, 2003. Moral reasoning, intercultural development and multicultural experiences: Relationships and cognitive bases. International Journal of Intercultural Relations, 27, 4, 403-19.
- Eren NH VE Konak M, 2024. Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60, 1108-34.
- Ersan C, 2017. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Feigelson MJ, 2011. Hidden Violence: Protecting young children at home, In: Early Childhood Matters, Ed: Leer B, 116, 1-8 <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/4665.pdf>

- Fernandes C, Fernandes M, Santos AJ, Antunes M, Monteiro L, Vaughn BE, Verissimo M, 2021. Early Attachment to Mothers and Fathers: Contributions to Preschoolers' Emotional Regulation. *Front Psychol.* 12, 1-7 [10.3389/fpsyg.2021.660866](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660866)
- Flouri E, Sarmadi Z, 2016. Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology*, 52, 2, 253–8 <https://doi.org/10.1037/dev0000076>
- Fox NA, Calkins SD, 2003. The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 1, 7–26 <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Funke J, Fischer A, Holt DV, 2018. Competencies for complexity: Problem solving in the twenty-first century. In: *Educational assessment in an information age: Assessment and teaching of 21st century skills*, Eds: Care E, Griffin P, Wilson M, Springer, 41-53, [10.1007/978-3-319-65368-6_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_3)
- Ganesalingam K, Yeates KO, Sanson A, Anderson V, 2010. Social problem-solving skills following childhood traumatic brain injury and its association with self-regulation and social and behavioural functioning. *Journal of Neuropsychology*, 1, 2, 149-70 <https://doi.org/10.1348/174866407X185300>
- Garnefski N, Kraaij V and Spinhoven P, 2001. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 8, 1311–27 [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garon N, Bryson SE, Smith IM, 2008. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Gathercole SE, Pickering SJ, Ambridge B, Wearing H, 2004. The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-90.
- Gazzaley A, Rosen LD, 2019. *Dağınık zihin yüksek teknoloji dünyasında kadim beyinler*, First ed, İstanbul, Metis, 9-331.
- Ghosh S and Halder S, 2020. Emotional regulation and cognitive flexibility in young adults. *Journal of Psychosocial Research*, 15, 2, 609-17.
- Gibbon LF, Cragg L, Carrol DJ, 2014. Primed to be inflexible: The influence of set size on cognitive flexibility during childhood. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13.
- Goldstein EB, 2013. *Bilişsel psikoloji*. I. Basım, İstanbul, Kaknüs, 30-746.
- Gonzalez C, Mills K, Genée I, Li F, Piquette N, Rosen N, Gibb R, 2014. Getting the right grasp on executive function. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00285>
- Goodman SH, Grawitt Jr GW, Kaslow NJ, 1995. Social problem solving: a moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Abnorm Child Psychology*, 23, 4, 473-85. DOI: [10.1007/BF01447209](https://doi.org/10.1007/BF01447209)
- Goodman SH, Barfoot B, Frye AA, Belli AM, 1999. Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13, 1, 33–45. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.1.33>
- Gökdağ A, 2020. Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gözün Kahraman Ö, Göksen E, 2021. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2, 3, 13-23.
- Groen LM, 2015. De invloed van gezinsfactoren op de ontwikkeling van executieve functies bij kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Master Thesis, Leiden University Faculty of Social and Behavioral Sciences, Hollanda.
- Gross JJ, 2014. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In: *Handbook of emotion regulation* Ed: Gross JJ New York: Guilford, p. 3-20.
- Gross JJ and Jazaieri H, 2014. Emotion, emotion regulation, and psychopathology. *Clinical Psychological Science*, 2, 4, 387-401 <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross JJ, Thompson RA, 2007. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: *Handbook of emotion regulation* Ed: Gross JJ New York: Guilford, p. 3-24.
- Guavin M, 2001. The social context of cognitive development. New York: The Guilford Press, p. 3-239.
- Gültekin Ahçı Z, 2016. 3-5 Yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 0, 1-7 doi: [10.1111/cdep.12095](https://doi.org/10.1111/cdep.12095)
- Güss CD, Starker U, 2023. The influence of emotion and emotion regulation on complex problem-solving performance. *Systems*, 11, 276, 1-18.
- Haga SM, Kraft P, Corby E-K, 2009. Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10, 3, 271–91 <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- Hammond SI, Waugh W, Satlof-Bedrick E, Brownell CA, 2015. Prosocial behavior during childhood and cultural variations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2, 19, 228–32 DOI: [10.1016/B978-0-08-097086-8.23182-6](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23182-6)
- Hampton JA, 2003. Abstraction and context in concept representation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358, 1435, 1251–59 doi: [10.1098/rstb.2003.1314](https://doi.org/10.1098/rstb.2003.1314)
- Hasani B, Taher M, 2020. Effect of emotion regulation training on social problem solving, emotional knowledge and emotion regulation in preschool children. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 63, 2, 2483–89.
- Hay DF, Cook KV, 2010. The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In: *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. Eds: Brownell CA, Kopp CB, Guilford Press, p. 100-31.
- Hernández MM, Eisenberg N, Valiente C, Spinrad TL, VanSchyndel SK, Diaz A, Silva KM, Berger RH, Southworth J, 2017. Observed Emotions as Predictors of Quality of Kindergartners' Social Relationships. *Social Development*, 26, 1, 21-39 <https://doi.org/10.1111/sode.12179>
- Hipson WE, Coplan RJ, Séguin DG, 2019. Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*, 28, 4, 893–907 <https://doi.org/10.1111/sode.12372>
- Hoff E, 2003. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-78.
- Hoff-Ginsberg E, 1991. Mother-child conversations in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782–796.

- Hoff E, Laursen B, Tardif T, 2002. Socioeconomic status and parenting. In: Handbook of parenting, Eds: Bornstein MH, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, sec. p. 231-252.
- Hoffmann J, Russ S, 2012. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 2, 175- 84
DOI: [10.1037/a0026299](https://doi.org/10.1037/a0026299)
- Hopmeyer A, Asher SR, 1997. Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 2, 235-54.
- Hughes C, 1998. Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-53
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x>
- Hughes C, 2011. Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20, 251-71.
- Hyson M, 2004. The emotional development of young children: building an emotion-centered curriculum, Ed: Zigler E, 2nd ed. New York, NY: Teachers Collage Press, p. 82-95.
- Ionescu T, 2012. Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30, 190-200.
- İlhan Ildız G, Bütün Ayhan A, 2021. Emotion regulation in children. In: *Recent Studies in Health Sciences*, St. Kliment Ohridski University Press, 170-85.
- İpek Yükselen A, Acar Şengül E, 2015. Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim, In: *Her yönüyle okulöncesi eğitim*. Eds: Turan F, İpek Yükselen A, Ankara: Hedef CS Basın Yayın, s. 177-197.
- İqbal S, Akhter N, Tabassum R, Noor AR, 2021. Socioeconomic status as a mediator in developing emotion regulation among students in secondary level education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15, 8, 69-87.
- İyi T, 2004. Yaşam becerileri programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme davranışlarına etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İyisoy MS, 2006. Antisozyal kişilik bozukluğu olan bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eştanısı ve yürütücü işlevlerle ilişkisi, Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, İstanbul.
- Jacques S, Zelazo PD, 2001. The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20, 573-91.
- Justicia-Arraez A, Carmen Pichardo M, Romero-Lopez M, Alba G, 2021. Can we manage behavioral problems through the development of children's social-emotional regulated behavior? Longitudinal study of a preschool program. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 18, 16, 8447
<https://doi.org/10.3390/ijerph18168447>
- Kaiser DH, Zentall TR, Galef BG, 1997. Can imitation in pigeons be explained by local enhancement together with trial-and-error learning? *Psychological Science*, 8, 6, 459-60
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00461.x>
- Kalyoncu Ş, 2008. 10-11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel değerlendirme sistemi ile yönetici işlevler arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş S, Karakaş HM, 2000. Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-27.

- Karakaya K, 2004. 4–6 Yaş aralığındaki çocuklara sahip ebeveynlerin tutumları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karakoç K, 2022. 48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerilerinin ebeveyn-çocuk ilişkisi yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman NN, Dinçer FÇ, 2020. Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4, 3, 639-64.
- Karasar N, 2016. Bilimsel Araştırma Yöntemi(23. Baskı), Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık s. 292-368.
- Karlı Y, 2015. Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üst bilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayhan Aktürk Ş, 2015. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayılı G, 2015. Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenmiş Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kazdin AE, 1987. Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. Psychological Bulletin, 102, 2, 187–203 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.2.187>
- Kim H-Y, 2013. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. Restorative Dentistry & Endodontics, 37, 44, p 52-54.
- Kim S, Nordling JK, Yoon JE, Boldt LJ, Kochanska G, 2013. Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. Journal of Abnormal Child Psychology, 41, 43–56.
- Kirca-Demirbaga K, 2018. A comparative analysis: Vygotsky’s sociocultural theory and Montessori’s theory. Annual review of education, communication ve language sciences. 15, 1, p. 113-26.
- Kızıldağ S, 2019. Okul sisteminde çocuk, In: Çocuk Psikolojisi, Ed: Özabacı N, 1. Baskı, Ankara: Nobel, s. 163-191.
- Koca A, 2020. 60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kochanska G, Barry RA, Stellern SA, O’bleness JJ, 2009. Early attachment organization moderates the parent–child mutually coercive 151 pathway to children’s antisocial conduct. Child Development, 80, 4, 1288- 1300 doi: [10.1111/j.1467-8624.2009.01332.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01332.x)
- Kolb B, Whishaw IQ, 2015. Emotion and the social brain. In: Fundamentals of human neuropsychology Eds: Brooks B, Persaud N, Pachnos K, 7th ed. New York: Worth Publishers, p. 548-74.
- Kopp CB, 1989. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. Developmental Psychology, 25, 3, 343-54.
- Küçüköyük C, 2015. 3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki:

Bilişsel esnekliğin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

- Levendosky AA, Alexandra O, Parker JG, 1995. Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 19, 10, 1183-1195 [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00086-N](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00086-N)
- Lewis-Morrarty, Dozer M, Terracciano KBSM, Moore SV, 2012. Cognitive flexibility and theory of mind outcomes among foster children: Preschool follow-up results of a randomized clinical trial. *Journal of Adolescent Health*, 51, 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.05.005>
- Lezak MD, 1983. Neuropsychological assessment, 2.baskı, Oxford: Oxford University Press.
- Lezak MD, Howieson DB, Bigler ED, Tranel D, 2012. Neuropsychological assessment. 5th ed. Oxford University Press.
- Lösel F, Bender D, 2003. Resilience and protective factors. In: Early prevention of adult antisocial behaviour. Eds: Farrington D, Coid J, New York: Cambridge University Press, p. 130-204.
- Lösel F, Bender D, 2012. Child social skills training in the prevention of antisocial development and crime. In: The Oxford handbook of crime prevention Eds: Farrington DP, Welsh BC, Oxford, UK: Oxford University Press, p. 102-29.
- McAlister AN, Peterson CC, 2013. Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: new longitudinal evidence. *Child Development*, 84, 4, 1442-58.
- Memisevic H, Biscevic II, 2018. Exploring the link between inhibitory control and cognitive flexibility in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 22, 1-11.
- Mestci S, Gökaya F, Ormankıran B, 2019. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4, 1, 56-71.
- Meuwissen AS, Zelazo PD, 2014. Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35, 18-23.
- Miller DC, 2013. Executive functions. In: Essentials of school neuropsychological assesment. Eds: Kaufman AS, Kaufman NL, second ed. Canada: John Wiley & Sons, Inc. p. 339-72.
- Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, Witzki A, Howerter A, Wager TD, 2000. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100 <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- McClelland MM, Cameron CE, Connor CM, Farris CL, Jewkes AM, Morrison FJ, 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-59.
- Mohtasham KM, 2018. Social-emotional competence, executive functioning and patterning: Their relationships and importance for child development. Doctor of Philosophy. Washington DC: George Mason University.
- Mollahasanoğlu A, 2006. Normal yaşlanma, hafif kognitif bozukluk ve erken evre Alzheimer tipi Demans sürekliliğinde yürütücü işlevlerdeki değişiklikler. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morgan CT, 2005. Psikolojiye giriş. Ankara: Meteksan.

- Morgan CT, 2010. Psikolojiye giriş. 18. Baskı, Eğitim Kitapevi Yayınları, 57-64.
- Moriguchi Y, 2014. The early development of executive function and its relation to social interaction: A brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Morris AS, Jennifer SS, Laurence S, Sonya SM, Lara RR, 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 2, 361-88
doi: [10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x)
- Morris AS, Michael MC, Jennifer SS, Benjamin JH, 2017. The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 0, 0, 1-6
<https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Mostow AJ, Izard CE, Fine S, Trentacosta CJ, 2002. Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 6, 1775-87
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00505>
- Mountrose P, 2000. Eğitim 6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 adım. Çev. Can S, 1. Baskı, İstanbul, Kariyer Yayınları, s. 25-97.
- Munakata Y, Snyder H, 2010. Becoming self-directed: Abstract representations support endogenous flexibility in children. *Cognition*, 116, 2, 155-67.
- Munakata Y, Snyder H.R, Chatcam CH, 2012. Developing cognitive control: Three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 71-7.
- Muscara F, Catroppa C, Anderson V, 2008. Social problem-solving skills as a mediator between executive function and long-term social outcome following paediatric traumatic brain injury. *Journal of Neuropsychology*, 2, 2, 445-61.
- Mürşitoğlu C, 2021. Çağ Üniversitesi uluslararası ticaret ve lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Neal JW, Neal ZP, 2013. Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22, 4, 722-737
<https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Nezu AM, Nezu CM, D' Zurilla TJ, 2007. Solving life' s problems: A 5 step guide to enhanced well-being. New York: Springer Publishing Company.
- Nilsen ES, 2007. The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. Doctor of Philosophy. Canada: University of Calgary.
- Ntouriou K, Conture EG ve Walden TA, 2013. Emotional reactivity and regulation in preschool-age children who stutter. *J Fluency Disord*, 38,3, 260-74
doi: [10.1016/j.jfludis.2013.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.06.002)
- Oğur Ö, 2022. 60-72 Ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetlerini yordama gücü: Mersin örneği. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Olsen K, Tylan K, 2022. On the social nature of abstraction: cognitive implications of interaction and diversity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378, 20210361
<https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0361>
- Öğütçen A, 2020. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özabacı N, 2022. Çocuk psikolojisi, 3. Baskı, Ankara, Nobel, p. 1-324.

- Öztemür G, 2018. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yönetici işlevler, özel konuşma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk Samur A, 2015. Duygusal gelişim, In: Erken çocuklukta gelişim, Ed: Arslan E, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, s. 133-56
- Payne J, Bettman J, Johnson E, 1993. The adaptive desicion maker. Cambridge University Press, p. 1-12.
- Pettit GS, Dodge KA, Brown MM, 1988. Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence, *Child Development*, 59, 1, 107-20
<https://doi.org/10.2307/1130393>
- Poyraz H, Özyürek A, 2005. Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının davranış problemleri ve anne babaların disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 83-97.
- Preacher KJ, Hayes AF, 2008. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 3, 879-91.
- Preacher KJ, Rucker DD, Hayes AF, 2007. Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 1, 185-227.
- Prencipe A, Kesek A, Cohen J, Lamm C, Lewis M, Zelazo PD, 2011. Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 621–637.
- Qashmer AF, 2017. Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Front Psychol.* 14, 1180223
doi: [10.3389/fpsyg.2023.1180223](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223)
- Raver CK, Blackburn E, Bancroft M, Torp N, 1999. Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, 10, 3, 333-50
DOI:[10.1207/s15566935eed1003_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_6)
- Reynolds E, 2008. Guiding young children: A problem-solving approach. New York: The McGraw-Hill Companies, 4th ed. 2-455.
- Rich AR, Bonner RL, 2004. Mediators and moderators of social problem solving. In: Social problem solving: Theory, research, and training, Eds: Chang EC, D' Zurilla TJ, Sanna LJ, Washington, DC: American Psychological Association, p. 11-7.
- Riley TN, 2015. The influence of executive functions and emotion regulation on teacher-rated social behaviors in middle childhood. Master Theses, Virginia Commonwealth University VCU Scholars Compass, Virginia.
- Romero-Lopez M, Pichardo MC, Ingoglia S and Justicia F, 2018. The role of executive function in social competence and behavioral problemsin the last year of preschool. *Annals of psychology*, 34, 3, 490-99 <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.307391>
- Rosas R, Espinoza V, Porflitt F, Ceric F, 2019. Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: Evidence from a longitudinal study. *Front. Psychol.* 10 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02024>
- Rubin KH, Bukowski W, Parker J, 1998. Peer interactions, relationships, and groups. In: Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Ed: Eisenberg N, New York: Wiley p. 573-631.
- Rubin KH, Krasnor LR, 1983. Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 6, 1545-58.

- Rumjaun A, Narod F, 2020. Social Learning Theory—Albert Bandura, In: Science Education in Theory and Practice, An Introductory Guide to Learning Theory, Eds: Akpan B, Kennedy TJ, p. 85-99.
- Salıktutluk Yıldız YZ, 2020. Okulöncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme ve sosyal bilgi işlem becerileri: Duygu düzenleme ile müdahalenin etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sameroff A, 2010. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 1, 6-22 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sarı F, 2023. 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Schafer J, Reuter T, Leuchter M, Karbach J, 2024a. Domain-specific knowledge and domain-general abilities in children's science problem-solving. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 2, p. 346-66 <https://doi.org/10.1111/bjep.12649>
- Schafer J, Reuter T, Leuchter M, Karbach J, 2024b. Executive functions and problem-solving-the contribution of inhibition, working memory, and cognitive flexibility to science problem-solving performance in elementary school students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105962 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105962>
- Schmeichel BJ, Tang, D, 2015. Individual differences in executive functioning and their relationship to emotional processes and responses. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 2, 93-8 <https://doi.org/10.1177/0963721414555178>
- Scionti N, Cavellero M, Zogmaister C, Marzocchi GM, 2020. .Is cognitive training effective for improving executive functions in preschoolers? A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-23.
- Sezgin Acar Ş, 2021. 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu N, 2018. Gelişim öğrenme öğretim kuramdan uygulamaya. 26. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, s. 34-236.
- Shields A, Cicchetti D, 1997. Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Shure MB, Spivack G, 1980. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 1, 29-44 DOI:[10.1016/0193-3973\(80\)90060-X](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90060-X)
- Shure MB, Spivack G, 1982. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 3, 341-56 <https://doi.org/10.1007/BF00896500>
- Shure MB, Spivack G, Jaeger M, 1971. Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42, 6, 1791-1803.
- Solso RL, Maclin MK, Maclin OH, 2010. Bilişsel psikoloji. Çev. Ed: Ayçiçeği-Dinn A, 3. Baskı, İstanbul, Çalış Ofset Kitabevi, p. 1-641.
- Southam-Gerow MA, 2014. Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme. Çev. Eds: Şahin M, Arturan M, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Söğüt M, 2019. Five- to 8-year-Old Turkish children's number sense and cognitive flexibility. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spiro RJ, 1988. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Center for the Study of Reading Technical Report, No: 441.
- Spiro RJ, Jehng J-C, 1990. Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology, Ed: Nix D, Spiro RJ, p. 163-205.
- Sroufe LA, 1996. Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stein NL, Albro ER, 2001. The origins and nature arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. Discourse Processes, 32, 113-33.
- Stevens AD, 2009. Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behaviour of at risk-young children. Doctoral Thesis, Seattle Pacific University School of Psychology, Family, Community, Seattle.
- Sucu BT, 2020. Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Swanson HL, Beebe-Frankenberger M, 2004. The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. Journal of Educational Psychology, 96, 3, 471-91
[10.1037/0022-0663.96.3.471](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.471)
- Şahin G, 2015. Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin G, Arı R, 2015. Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. Ines Journal, 2, 5, 1-12.
- Şener Kılıç T, 2015. İlk çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim, In: Yaşam boyu gelişim, Çev. Ed: Yüksel G, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 216-223.
- Şensoy P, 2022. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şepitçi Sarıbaş M, 2022. Çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş çocuklarına verilen duygu düzenleme eğitim programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerine-kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Takeuchi DT, Williams DR, Adair RK, 1991. Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. Journal of Marriage and the Family, 53, 4, 1031-41 <https://doi.org/10.2307/353006>
- Tekin SS, 2022. Ebeveynlik stilleri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi Ş, 2003. Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 2, 1-15.
- Thomas A, 2011. Cognitive factors associated with social support in economically disadvantaged mothers: Cognitive flexibility and social problem solving skills. A

Thesis Baccalaureate Degree, The Pennsylvania State University Department of Psychology, Pennsylvania.

- Thompson RA, 1991. Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 4, 269–307 <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Thompson RA, 1994. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2/3, 25-52 <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson RA, 2001. Development in the first years of life. *The Future of Children*, 11, 1, 20-33 DOI: [10.2307/1602807](https://doi.org/10.2307/1602807)
- Thompson RA, Calkins SD, 1996. The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. 8, 01, 163-82 DOI: [10.1017/S0954579400007021](https://doi.org/10.1017/S0954579400007021)
- Thompson RA, Lewis MD, Calkins SD, 2008. Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2, 3, 124–131 <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Trawick-Smith J, 2014. Erken çocukluk döneminde gelişim. Çev. Ed: Akman B, Ankara: Nobel Yayın.
- Tulpar LB, Aktan ZD, Yardımcı E, 2020. 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1, 2, 57-73.
- Tüfekçibaşı S, Şahin M, 2021. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun incelenmesi: Bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun rolü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 397-412.
- TürkiyeİstatistikKurumu(2021)İstatistiklerleÇocuk2021, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2021-45633> erişim tarihi 16.05.2022.
- Ullman JB, 2013. Structural equation modeling. In: *Using multivariate statistics*, Eds: Tabachnick BG, Fidell LS, Boston: Pearson, p. 681-785.
- Ural O, Güven G, Sezer T, Azkeskin K, Yılmaz E, 2015. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 2, 589-98.
- Vygotsky LV, 1978. *Mind in society* . Harvard University Press.
- Walker OL, Degnan KA, Fox NA, Henderson HA, 2013. Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 4, 185–93 <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.001>
- Walker OL, Henderson HA, 2012. Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21, 4, 761-79.
- Wang X, 2023. The Impact of Siblings on Executive Functioning and Theory of Mind in Children. *SHS Web of Conferences*, 180, 02015.
- Wang Y, Chiew Y, 2010. On the cognitive process of human problem solving. *Cognitive Systems Research*, 11, 1, 81-92, [10.1016/j.cogsys.2008.08.003](https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2008.08.003)
- Warschawsky S, Argento AG, Hurvitz E, Berg M, 2003. Neuropsychological status and social problem solving in children with congenital or acquired brain dysfunction. *Rehabilitation Psychology*, 48, 250-4 <https://doi.org/10.1037/0090-5550.48.4.250>

- Webster-Stratton C, Reid MJ, 2003. Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11,3, 130-143.
- Webster-Stratton C, Reid J, Hammond M, 2001. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *The Journal Of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 7, 943-52.
- Willoughby M, Kupersmidt J, Voegler-Lee M and Bryant D, 2011. Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36, 2, 162-80.
- Wu C, Chen W, Jen CH, 2021. Emotional intelligence and cognitive flexibility in the relationship between parenting and subjective well-being. *Journal of Adult Development*. 28, 106-115.
- Yağmurlu B, Altan O, 2010. Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 3, 275-96 <https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yardimci N, 2023. Dil bozukluğu olan ve olmayan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Yaşar D, 2019. Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaşar M, 2015. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim, In: Her yönüyle okul öncesi eğitim 2: Okul öncesi döneminde gelişim, Eds: Turan F, Yükselen AI, Ankara: Hedef CS Basın Yayın, s. 74-85.
- Yavuzer H, 2017. Çocuk psikolojisi, 41. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, s. 13-316.
- Yeates KO, Schultz LH and Selman RL, 1990. Bridging the gaps in child-clinical assessment: Toward the application of social-cognitive developmental theory. *Clinical Psychology Review*, 10, 567-88.
- Yelpaze İ, Yakar L, 2019. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9, 913-35.
- Yerys BE, Wolff BC, Moody E, Pennington BF, Hepburn SL, 2012. Brief report: impaired Flexible Item Selection Task (FIST) in school-age children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*. 42, 9, 2013-20.
- Yıldız Bıçakçı M, Durualp E, 2018. Sosyal ve duygusal gelişim, In: Çocuk gelişimi, Ed: Aral N, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s. 128-147.
- Yılmaz E 2012. 60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz E, Tepeli K, 2013. 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 2, 117-30.
- Yılmaz N, 2022. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Yılmaz V ve İlhan Dalbudak Z, 2018. Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 14, 2, 517-34.
- Yogman M, Garner A, Hutchinson J, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, 2018. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. Pediatrics. 142, 3, 1-16 DOI: [10.1542/peds.2018-2058](https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058)
- Youngstrom E, Wolpaw JM, Kogos JL, Schoff K, Ackerman B, Izard C, 2000. Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity, Journal of Clinical Child Psychology, 29, 4, 589-602 https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11
- Yurtsever Kılıçgün M, 2015. Sosyal gelişim, In: Erken çocuklukta gelişim, Ed: Arslan E, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, s. 11-132.
- Yüksel Z, 2022. Ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zelazo PD, 2004. The development of conscious control in childhood. Trends in Cognitive Sciences, 8, 12-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.001>
- Zelazo PD, Blair CB, Willoughby MT, 2017. Executive function: Implications for education. Washington DC, NCER 2017-2000 [ark:/67531/metadc950251](https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.001)
- Zelazo PD, Carlson SM, 2012. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. Child Development Perspectives, 6, 354-60 <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>
- Zelazo PD, Carter A, Reznick JS, Frye D, 1997. Early development of executive function: A problem-solving framework. Review of General Psychology, 1, 2, 198-226 [10.1037/1089-2680.1.2.198](https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198)
- Zelazo PD, Craik FIM Booth L, 2004. Executive function across the life span. Acta Psychologica, 115, 167-83.
- Zelazo PD, Müller U, 2002. Executive function in typical and atypical development. In: Handbook of Childhood Cognitive Development, Ed: Goswami U, Oxford, England: Blackwell, p. 445-69.
- Zelazo PD, Qu L, Müller U, 2014. Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind, Taylor and Francis, p. 71-94 <https://doi.org/10.4324/9781410612007>
- Zeman J, Cassano M, Parrish C, Stegal S, 2006. Emotion regulation in children and adolescents. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27, 2, 155-68 <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zhao X, Lynch Jr JG, Chen Q, 2010. Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. Journal of Consumer Research, 37, 2, 197-206.

EKLER

EK-A Etik Kurul Belgesi





EK-B Valilik İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55005497-20-80984984
Konu : Araştırma İzni
(Ziynet TÜMTÜRK)

04/08/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.07.2023 tarihli ve E-42933958-100-553927 (80074588) sayılı yazısı.

Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Ziynet TÜMTÜRK'ün "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Esneklik Becerileri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Duygu Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi " konulu çalışmasını ilimiz Akdağmadeni ilçesindeki resmi ana sınıfları ve resmi bağımsız ana okullarında uygulayabilmesi isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, gönüllülük esasına dayanmak koşuluyla ilgi (a) Genelgeye, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Millî Eğitim Temel Kanununa ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde; 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde ilimiz Akdağmadeni ilçesindeki resmi ana sınıfları ve resmi bağımsız ana okullarında uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler:

- 1-Kontrol Çizelgesi (1 Sayfa)
2-İlgi (b) yazı ve ekleri (49 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karatepe Mah. Hoca Ahmet Yesevi Cad. No 57 Yeni Valilik Binası

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

Kat 2

Bilgi için: K.CEMEK

Telefon No : 0 (354) 280 66 09

Unvan : Memur

E-Posta: arge66@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks:3542806669

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.syr.gov.tr/adresinden> 28ca-3c59-3b30-9146-7c2d kodu ile teyit edilebilir.



EK-C Ölçek İzinleri







EK: D Turnitin

OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL ESNEKLİK BECERİLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 11	% 8	% 8	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1
5	www.egitenkitap.com İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikerisim.selcuk.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	Bilici, Hacer Sumeyra. "Okul oncesi egitim kurumlarına Devam Eden 60-72 aylık cocukların Sosyal Duygusal uyumlari, Sosyal Problem cozme Becerileri Ve Rekabet Stilleri	<% 1