

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SOSYAL KABUL DÜZEYİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLAN
İLKOKUL 3. SINIF ÇOCUKLARININ ÇALIŞMA
BELLEĞİ PERFORMANSLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FETHİ EMRE OKŞAK

**ANKARA
TEMMUZ, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SOSYAL KABUL DÜZEYİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLAN
İLKOKUL 3. SINIF ÇOCUKLARININ ÇALIŞMA
BELLEĞİ PERFORMANSLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FETHİ EMRE OKŞAK

DOÇ. DR. CEVRIYE ERGÜL

**ANKARA
TEMMUZ, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fethi Emre OKŞAK adlı öğrencinin hazırladığı “Sosyal Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İlkokul 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Şeyda DEMİR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 23.07.2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Fethi Emre OKŞAK



ÖZET

SOSYAL KABUL DÜZEYİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLAN İLKOKUL 3. SINIF ÇOCUKLARININ ÇALIŞMA BELLEĞİ PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

OKŞAK, Fethi Emre

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Temmuz, 2019, xiii + 64 Sayfa

Sosyal olarak reddedilen çocuklar hem okul yaşantılarında hem de günlük yaşantılarında önemli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Yurtdışı alanyazında sosyal olarak reddedilen çocukların, sosyal olarak kabul gören çocuklara göre daha düşük çalışma belleği performansına sahip oldukları ifade edilmektedir. Buna karşın, Türkçe alanyazında çalışma belleği ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır ve çalışma belleğinin sosyal kabul üzerinden incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada farklı sosyal kabul düzeylerine sahip, normal gelişim gösteren ilkokul 3. sınıf çocuklarının çalışma belleği performansları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma iki aşamadan oluşacak şekilde planlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında 262 ilkokul 3. sınıf öğrencisine sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Akran Tercihi Formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu 58'i popüler ve 47'si reddedilen statüde olduğu belirlenen, toplam 105 çocuk ise araştırmanın ikinci aşamasının çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında popüler ve reddedilen gruplardaki çocukların çalışma belleği performansları Çalışma Belleği Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda düşük sosyal kabul düzeyine sahip çocukların, popüler akranlarına göre çalışma belleğinin tüm alanlarındaki performanslarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Reddedilen çocuklar sözel bellek, sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel bellek, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği alanlarında popüler akranlarına göre çok daha düşük puanlar almışlardır.

Çalışmadan elde edilen bulgular, sosyal kabulü etkileyen temel faktörler ve alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal kabul, sosyal ret, çalışma belleği



ABSTRACT

COMPARISON OF WORKING MEMORY PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL 3rd GRADE CHILDREN WITH LOW AND HIGH SOCIAL ACCEPTANCE

OKŞAK, Fethi Emre

Master's Degree, Department of Special Education

Supervisor: Associate Professor Cevriye ERGÜL

July 2019, xiii + 64 Pages

Socially rejected children experience significant problems both in their school and daily life. Related previous research showed that children who are socially rejected have lower working memory performance than children who are socially accepted. On the other hand, studies on working memory in Turkish speaking children are very limited and there is no study on working memory in relation to the social acceptance. In this study, the differences between working memory performances of normal development third grade children with different social acceptance levels were examined. The research was conducted in two stages. In the first stage of the research, Peer Preference Form developed by the researcher was applied to the 262 third grade students in order to determine their social acceptance levels. As a result of the analyzes, 105 children who settled in popular (58 children) and rejected (47 children) groups were placed in the study group of the second stage and their working memory performances were compared using the Working Memory Scale.

As a result of the analyses, it was seen that children with low social acceptance levels had significantly lower performance in all areas of working memory compared to their popular peers. In this context, it was found that children who were rejected had much lower performance in verbal short-term memory, verbal working memory, visual short-term memory, and visual working memory. The findings of the study were discussed in the context of the literature and the main factors affecting social acceptance.

Key Words: Social acceptance, social rejection, working memory

ÖNSÖZ

Son yıllarda çalışma belleği alanındaki çalışmalar artış göstermektedir. Ancak ülkemizde bu alandaki çalışmalar hala sınırlı sayıdadır. Sosyal kabulle ilgili hem ülkemizde hem de yurtdışı alanyazında pek çok çalışma bulunmasına rağmen çalışma belleği ve sosyal kabul ilişkisinin incelendiği çalışmaların sayısının da sınırlı olduğu söylenebilir. Yine alanyazında sosyal olarak reddedilen çocukların tüm yaşamları boyunca çeşitli riskler altında kaldıkları da bildirilmektedir. Bu bakımdan çalışma belleği ve sosyal kabul ilişkilerinin incelenmesi alanyazın açısından önemli olacaktır. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler ışığında çocukların öğretim programlarına, erken müdahale programlarına ve öğretimsel uyarlama çalışmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde ve tezin raporlaştırılmasında desteklerini esirgemeyen ve teşekkür etmek istediğim kişiler bulunmaktadır. İlk olarak tez çalışmamın öneri aşamasından yazım aşamasına kadar her aşamada bana yol gösteren, en yoğun zamanlarında dahi beni destekleyen hocam Doç. Dr. Cevriye ERGÜL'e sonsuz teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte sevgisi ve anlayışıyla yanımda olan, en zor zamanlarımda beni destekleyen sevgili eşim Saliha OKŞAK'a ve hayatımın tamamında beni motive eden aileme çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmaya katılan çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine ve uygulama olanakları sağlayan okul idarecilerine teşekkürü borç bilirim.

FETHİ EMRE OKŞAK



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Sosyal Yeterlik.....	1
Sosyal Beceriler	4
Sosyal Kabul	5
Sosyometri ve Sosyometrik Ölçümler	9
Çalışma Belleği.....	11
Fonolojik Döngü	12
Görsel Mekansal Kayıt Defteri	14
Merkezi Yönetici.....	15
Problem.....	19
Amaç	20
Önem.....	20
Sayıtlılar.....	21
Sınırlılıklar	21
Tanımlar.....	21
BÖLÜM 2.....	23
YÖNTEM	23
Araştırmanın Modeli.....	23
Çalışma Grubu	23
Veri Toplama Araçları	24
1. Akran Tercihi Formu.....	25
2. Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ; Ergül ve diğ., 2017).....	25
Verilerin Toplanması	27
Verilerin Çözümlemesi	28

BÖLÜM 3.....	30
BULGULAR VE YORUMLAR	30
BÖLÜM 4.....	35
TARTIŞMA.....	35
BÖLÜM 5.....	42
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	42
Sonuçlar	42
Öneriler	42
KAYNAKLAR.....	44
EKLER	57
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	58
EK 2. Aile Bilgilendirme ve İzin Formu	59
EK 3. Akran Tercihi Formu.....	61
EK 4. Etik Kurul Onayı	62
BENZERLİK BİLDİRİMİ	63
ÖZGEÇMİŞ.....	64

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Grupların Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Durumuna Göre Dağılımı.....	24
Tablo 2 ÇBÖ ’nün Bellek Alanlarına Yönelik Alt Boyutlar ve Alt Ölçekler	25
Tablo 3 Puan Türü ve Puan Hesaplama	28
Tablo 4 Sosyometrik Statülerin Belirlenmesi.....	29
Tablo 5 Çocukların Sosyometrik Statülere Göre Dağılımı	30
Tablo 6 Çarpıklık-Basıklık Katsayıları ve Shapiro-Wilks Testi	31
Tablo 7 Grupların Çalışma Belleği Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre t Testi Sonuçları	32
Tablo 8 Grupların Çalışma Belleği Alt Alan Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	33
Tablo 9 Grupların Çalışma Belleği Alt Alan Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre t Testi Sonuçları	34

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1. Çoklu Bileşen Çalışma Belleği Modeli 12



KISALTMALAR

ATF	Akran Tercihi Formu
ÇBÖ	Çalışma Belleği Ölçeği



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okul çağı, insan hayatının önemli bir dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar günlük yaşantılarının büyük bir kısmını okul sınırları içerisinde akranlarıyla etkileşim halinde geçirmektedirler. Ders içerisinde, tenefüs aralarında ve okul servisi gibi yerlerde sürekli olarak etkileşim halinde bir arada bulunmaktadırlar. Çocukların akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmesi çocukların gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Bu etkileşimlerin sonucu olarak çocuklar akranlarının bir kısmını sosyal olarak kabul ederken bir kısmını ise sosyal olarak reddederler. Çocukların akranlarıyla kurdukları etkileşimlerinin yanı sıra sosyal kabullerini etkileyen pek çok başka faktör de bulunmaktadır. İlkokul çağındaki çocukların sosyal kabulünü en çok etkileyen faktörler olarak; akademik başarı, sosyal beceriler, dil becerileri ve problem davranışlar göze çarpmaktadır (Baydık ve Bakkaloğlu 2009; Gifford-Smith ve Brownell 2003). Sosyal kabul aynı zamanda sosyal becerilerle birlikte sosyal yeterliğin de temelini oluşturmaktadır (Schneider, 1993). Çalışmanın devamında da sosyal yeterlik, sosyal beceriler ve sosyal kabule ilişkin bilgiler sunulmuştur. Çalışma kapsamında özellikle sosyal kabule odaklanıldığından sosyal kabul kavramı daha detaylı olarak açıklanmıştır.

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları incelendiğinde bu kavramlar birbirine yakın olan ve sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak her iki kavramın da ayrı ayrı özellikleri bulunmakta, kavramsal olarak ortak zeminlere dayanmakla birlikte birbirinden farklı anlamlar taşımaktadırlar (Bacanlı, 2014; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal yeterlik, sosyal becerilerden daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Sosyal beceriler davranış temellidir ve bireyin farklı sosyal ortamlarda yer alabilmesi için sergilemesi gereken belirli davranışları içerir. Bu davranışlara akran baskısına tahammül, problem çözme ya da akranlarından

yardım isteme becerileri örnek gösterilebilir. Bireyin davranışının aynı ortamda bulunduğu diğer bireyleri nasıl etkilediğine dönük farkındalığı ve ortamdaki ihtiyaçlara göre eylemlerde bulunması ise sosyal yeterlik olarak kabul edilebilir (Greene ve Burleson, 2003). Bu bağlamda sosyal yeterlik, sosyal becerileri de kapsayan şemsiye bir kavramdır ve temelini sosyal beceri oluşturmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997).

Sosyal yeterlik kavramına yönelik çok sayıda tanımlama bulunmaktadır. Hatta alanyazında bu konuyla ilgili alanda çalışan araştırmacı kadar tanım olduğu ifade edilmektedir. (Bierman, 2004; Ergenekon, 2018; Demir, 2014; Gresham ve Elliott, 1990; Holopainen, Lappalainen, Junttila ve Savolainen 2012; Katz ve McClelland, 1991; Leffert, Benson ve Roehlkepartan, 1997; Odom, McConnell ve Brown, 2008; Ogbu, 1981; Pellegrini ve Glickman, 1990; Rubin ve Krasnor, 1992; Stichter, Randolph, Gage ve Schmidt, 2007; Waters ve Sroufe, 1983; Zucker, 2010). Sosyal yeterliğin bu kadar çok çeşitlilik gösteren tanımı olması, sosyal yeterliği geniş kapsamlı ve standartlaşmamış bir kavram olarak karşımıza çıkartmaktadır (Holopainen v.d., 2012). Bierman'a (2004) göre sosyal yeterlik, bireylerin içinde bulunduğu grup içerisinde bağlama uygun bir şekilde sağlıklı ilişkiler kurması ve bunları sürdürebilmesidir. Zucker (2010) sosyal yeterliği etkileşim kurmak ve sürdürmek için ihtiyaç duyulan sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre sosyal yeterlik bireyin hayatta karşılaşacağı zorluklarla başa çıkmasını sağlayan becerilere sahip olması durumudur (Leffert ve diğ., 1997). Alisinanoğlu ve Özbey (2011) de sosyal yeterliği, çocukların akranlarıyla sağlıklı bir şekilde sosyal etkileşim kurabilmeleri için gerekli olan sosyal becerilerini uygun yerde ve doğru zamanda kullanabilmeleri olarak tanımlamaktadır. Alanyazındaki bir başka tanıma göre ise sosyal yeterlik, çocukların akranlarıyla arkadaşlık ilişkileri kurması ve bir sosyal gruba dahil olabilmesi için gereken sosyal becerileri ve sosyal stratejileri içermektedir (Denham ve diğ., 2001). Pellegrini ve Glickman (1990) da sosyal yeterliği, öğrencilerin okuldaki ve evdeki yaşantılarında çevrelerine sağladıkları uyum olarak tanımlamaktadır. Son olarak, Odom, McConnell ve Brown (2008) ise sosyal yeterliğin nörolojik süreçlerin, davranışların ve sosyal etkileşimlerin bir arada olduğu bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu tanımlar incelendiğinde, sosyal yeterliğin çok çeşitli davranış kalıplarını içeren, okul ve ev gibi ortamlarda önemli bir yer tutan çerçeve bir kavram olduğu görülmektedir (Demir, 2013). Araştırmacılar, sosyal yeterliği tanımlarken de sosyal yeterliğin bileşenlerinden, etkilendiği ve etkilediği durumlardan bahsederken de çeşitli noktalara vurgular yapmışlardır. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen hemen hemen tüm sosyal yeterlik

tanımlamalarında öne çıkan bazı kavramlar bulunmaktadır. Akranlarla etkileşim, farklı ortamlarda kurulan etkileşimler ve uyum sağlayıcı becerilerin sosyal yeterlik tanımlarında öne çıkan kavramlar olduğu söylenebilir.

Alanyazında sosyal yeterliğin çok farklı tanımlarının olmasının yanı sıra kapsamı konusunda da çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin Gresham ve Reschly (1987) çalışmalarında, sosyal yeterliği uyumsal davranışlardan ve sosyal becerilerden oluşan bir yapı olarak ele almışlardır. Daha sonra Gresham, Neoll ve Elliot (1996) çalışmasında akran kabulünü uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerin yanında üçüncü bir alt boyut olarak tanımlamıştır. Araştırmacı uyumsal davranışlar kapsamında; fiziksel gelişimi, bağımsız işlevi, akademik becerileri, mesleki etkinliği, özdenetimi ve sorumluluğu incelemiştir. Sosyal beceriler boyutunda ise; sosyal davranışları, akademik performansı, etkinliğe katılım davranışlarını, atılganlık davranışlarını, iletişim becerilerini, sosyal özyeterliği ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Ergenekon (2018) ise sosyal yeterliği; öz denetim, kişilerarası bilgi ve beceriler, olumlu benlik algısı, kültürel yeterlik, sosyal değerleri kabul etme ve planlama ve karar verme bileşenlerinden oluşan bir yapı olarak açıklamaktadır. Greenspan (1981) çalışmasında sosyal yeterliğin belirlenmesinde en önemli üç ölçütün akademik başarı, sosyal beceriler ve fiziksel yeterlik olduğunu öne sürerken, Schneider (1993) ise sosyal yeterliğin, akran kabulü ve sosyal beceri alt boyutları ile değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında sosyal yeterlik pek çok farklı davranış ve beceri bir araya getirilerek açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu farklı beceri ve davranışları içeren bir yapı olması sosyal yeterliğin de önemini arttırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde çocukların sosyal yeterliklerinin hayatlarının her döneminde önemli bir yere sahip olduğu ve hayatlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Örneğin, Ladd (1990) sosyal yeterliğin okul çağındaki çocukların akademik başarılarını ve okul performanslarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Rutherford, Marthur ve Quinn (1998) ise sosyal olarak yetersiz olan çocukların etkileşimi başlatmada, sürdürmede ve problemlerle başa çıkmada yetersiz olduklarını ifade etmektedir. Sosyal olarak yetersiz olan çocukların okulu bırakma ve suça karışma ihtimallerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Wilkerson, Perzigian ve Schurr, 2016). Buna göre, sosyal yeterliğin çocukların okul yaşamlarını ve gelecek hayatlarını doğrudan etkileyen bir yapı olduğu söylenebilir. Sosyal yeterliğin önemli bileşenlerinden biri olan sosyal beceriler incelendiğinde de benzer bir durumla karşılaşılmaktadır.

Sosyal Beceriler

Sosyal yeterliğin bir ögesi olan sosyal beceriler de alanda pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Örneğin Schneider (1993) sosyal becerileri en üst düzeyde olumlu etkileşim ve başka insanlarla reddedilmenin ve olumsuz etkileşimin minimum düzeyde olduğu karmaşık beceriler olarak tanımlarken, Gresham ve Elliot (1990) sosyal becerilerin bireyin kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasını ve diğer bireylerle sağlıklı etkileşim kurmasını sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bacanlı (2014) da sosyal becerilerin bireyler arasındaki sağlıklı etkileşimin kurulmasını sağlayan davranışlar olduğunu ifade etmektedir. Sosyal becerilerin karakteristik özelliklerini vurgulayan Warren ise (2004) sosyal becerilerin öğrenerek geliştiğini, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültüründen etkilendiğini ve toplumdaki diğer bireylerin pekiştireçleriyle arttığını vurgulamaktadır. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal beceriler, sosyal yeterliğe göre çok daha somut, ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlardır.

Sosyal becerilerin özellikleri incelendiğinde alanyazında beş temel konuya vurgu yapılmaktadır (Chadsey Rusch, 1992; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch). Sucuoğlu ve Çifci'ye (2001) göre sosyal beceriler; “öğrenilmiş davranışlardır”, “duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır”, “bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almasını ya da olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan becerilerdir”, “sosyal beceri amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılır” ve “sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır”. Sosyal becerilerin bu özellikleri incelendiğinde de sosyal becerilerin öğreniminin ve kullanılmasının ne kadar zor ve karmaşık olduğu görülmektedir (Ergenekon, 2018). Bu özellikler göz önüne alındığında çocukların sosyal becerilerde yetersizlik yaşama ihtimalinin yüksek olması beklenmektedir.

Sosyal beceri yetersizliği sosyal becerilerin öğreniminde veya sergilenmesinde ortaya çıkan problemler olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Gresham, 1987). Sosyal yetersizlik hem yetersizliği olan çocuklarda hem de normal gelişim gösteren çocuklarda rastlanabilen bir durumdur (Vuran, 2005). Gresham (1988) sosyal beceri yetersizliklerini; (a) beceri; (b) performans; (c) kendini kontrol ve (d) beceriyi ortaya koyma olmak üzere dört alt gruba ayırmıştır. Buna göre beceri yetersizliği yaşayan çocuk beceriyi öğrenememekte dolayısıyla hiçbir zaman bu beceriyi kullanamamaktadır. Performans

yetersizliği ise beceriyi öğrenen ancak nerede ve ne zaman beceriyi kullanacağını bilemeyen çocukların yetersizliğini ifade etmektedir. Kendini kontrol yetersizliği olan çocuklar ise duygularını kontrol edememekte ve gereken davranışı öğrenmekte güçlük yaşamaktadır. Beceriyi ortaya koyma yetersizliğinde ise çocukların gereken beceriye sahip olduğu ancak bu beceriyi sergilemekte güçlük çektiği ifade edilmektedir.

Sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan çocukların hayatı bu yetersizlikten olumsuz yönde etkilenmektedir. Örneğin sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar akranları tarafından daha çok dışlanmakta, akranlarıyla daha sınırlı etkileşim kurmakta ve akranlarına göre daha sık akademik başarısızlık yaşamaktadırlar (Wilkerson ve diğ., 2016). İlkokul çağında sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan çocuklar sınıf içi etkinliklerde daha az tercih edilmekte ve akranlarıyla daha sınırlı etkileşime girmektedirler (Vuran, 2005). Bu durumun bir sonucu olarak da sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar sınıf ortamında daha az kabul görmektedirler (Ergenekon, 2018).

Sosyal Kabul

Sosyal kabul, bireyin içinde bulunduğu gruptaki diğerk kişiler tarafından tercih edilip edilmeme durumudur (Leary, 2010). İçinde bulunduğu grupta daha fazla tercih edilen bireyin sosyal kabulü yüksekken, akranları tarafından daha az sıklıkla tercih edilen bireyin sosyal kabulü düşüktür. Sosyal olarak daha az tercih edilme durumu ise sosyal ret olarak tanımlanmaktadır (Leary, 2010). Sosyal kabulü yüksek olan çocuklar popüler çocuklar, sosyal kabulü düşük olan çocuklar ise reddedilen çocuklar olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında sosyal kabulün ve sosyal reddin tıpkı sosyal yeterlik ve sosyal beceriler gibi pek çok tanımı bulunmaktadır. Örneğin Gifford-Smith ve Brownell (2003) sosyal kabulü akran grubu içerisinde sevilme ya da sevilmemeye düzeyi olarak ifade edilmektedir. Schneider (1993) ise çocuğun sosyal yeterliğe sahip olup olmama durumuna göre akranları tarafından tercih edilme durumunu sosyal kabul olarak tanımlamaktadır. Gresham ve Elliott (1990) ise sosyal kabulün, sosyal beceri ve sosyal uyum davranışlarının bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Çocukların akranları tarafından sosyal olarak daha az tercih edilme ya da hiç tercih edilmeme durumu ise sosyal ret olarak tanımlanmaktadır (van der Wilt, van der Veen, van Kruistum ve van Oers, 2018). Gifford-Smith ve Brownell (2003) sosyal reddi çocukların akademik başarısızlık, fiziksel görünüş ve cinsiyet gibi sebeplerden dolayı akranları tarafından

istenmeme durumu olduğunu ifade etmektedirler. Ladd'a (2006) göre ise sosyal ret, akranlarıyla etkileşimi sınırlı olan çocukların grup içinde dışlanmasıdır.

Sosyal olarak reddedilen ve popüler çocuklar incelendiğinde çocuklar arasında bazı temel farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Popüler olan çocuklar alanyazında; akademik başarıları yüksek olan, akranları ve öğretmenleri tarafından sevilen, aidiyet seviyesi yüksek olan, daha az problem davranış sergileyen, sınıf içi becerileri daha yeterli olan ve akranlarıyla yüksek düzeyde etkileşim kurabilen çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Dewall ve Bushman, 2011; Wilkerson ve diğ., 2016). Reddedilen çocuklar ise akademik performansı düşük olan, akranlarıyla daha sınırlı etkileşime girebilen, daha sık problem davranış sergileyen ve daha sık dışlanan olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Dewall ve Bushman, 2011; Wilkerson ve diğ., 2016). Reddedilen çocukların aynı zamanda daha zayıf benlik algısına sahip oldukları ve daha yüksek düzeyde suçluluk duygusu taşıdığı da belirtilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004)

Popüler ve reddedilen çocukların özelliklerini betimleyen çalışmalar incelendiğinde çocukların sosyal kabul düzeylerini etkileyen bazı değişkenler belirlendiği göze çarpmaktadır. Örneğin Boutot (2007) modaya göre giyinmek, liderlik özelliklerine sahip olmak, sosyal becerilerde, iletişim becerilerinde, akademik becerilerde veya sportif becerilerde iyi olmak, öğretmenler ve akranlar tarafından sevilme ölçütleriyle sosyal kabulü açıklamaktadır. Baydık ve Bakkaloğlu (2009) ise çalışmalarında çocukların sosyal kabul düzeyini etkileyen faktörler olarak; problem davranışlar, sosyal beceriler, fiziksel görünüm, yaş ve cinsiyet değişkenlerini göstermektedir. Gifford-Smith ve Brownell'e (2003) göre ise çocukların sosyal kabulünü akademik başarıları, dil becerileri, sosyal becerileri, problem davranışları ve yetersizlik durumları etkilemektedir.

Pek çok çalışmada sosyal kabulü etkilediği düşünülen en önemli faktörlerden birinin akademik başarı olduğu gösterilmiştir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Coie ve Krehbiel 1984; Kupersmidt, DeRosier ve Patterson, 1995; Rabiner, Godwin ve Dodge, 2016). Akademik açıdan başarısız olan çocuklar akranları tarafından daha çok dışlanmakta ve grup etkinliklerinde daha az tercih edilmektedir (Wentzel ve Battle, 2001). Buna bağlı olarak akademik başarısızlık yaşayan ve akranları tarafından reddedilen çocukların motivasyonlarının da çok düşük olduğu belirtilmektedir (Wentzel ve Ramani, 2016). Uzun yıllar akademik başarısızlık yaşamış olan ve bu başarısızlık yüzünden akranları tarafından da uzun yıllar reddedilen çocukların okul sonraki yaşantıları da bu durumdan olumsuz etkilenmekte ve hayat boyu sürebilecek bir özgüven sorunu yaşayabilmektedirler (Coie ve Krahbiel, 1984). Alanyazında bu durumu

destekleyen pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Larrievée ve Horne farklı düzeylerde okuma performansı gösteren çocukların sosyal kabul düzeyleri arasındaki farkları inceledikleri çalışmalarında, düşük okuma performansına sahip öğrencilerin düşük sosyal kabul düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır. Chen, Rubin ve Li (1997) de akademik güçlük yaşayan çocuklar ile akademik performansı yüksek olan çocukların sosyal kabul düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, okuma, okuduğunu anlama ve matematik gibi akademik alanlarda yetersiz olan çocukların akranları tarafından düşük düzeyde kabul görürken akademik performansı yüksek olan çocukların akranları tarafından daha yüksek düzeyde kabul gördüğünü bulmuşlardır. Baydık ve Bakkaloğlu (2009) da alt sosyoekonomik düzeydeki normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan çocukların akademik başarıları ve sosyal kabul düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, her iki grup için de akademik başarının sosyal kabulü yordayan güçlü bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Pearl ve Donahue (2004) ise öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarılarını ve sosyal kabul düzeylerini karşılaştırdıklarında, akademik olarak daha başarılı olan çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına göre daha yüksek düzeyde kabul gördüğünü bulmuşlardır.

Çocukların sosyal kabulünü en çok etkileyen faktörlerden biri de dildir (Andrés-Roqueta, Adrian, Clemente, ve Villanueva, 2016; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; van der Wilt, van der Veen, van Kruistum, ve van Oers, 2019). Zayıf dil becerilerine sahip çocuklar akranları tarafından daha fazla reddedilmekte ve daha fazla yalnız bırakılmaktadırlar (Asher ve Gazelle, 1999). Dil becerilerinde yetersiz olan çocukların okul öncesi dönemde ve ilkökul çağında büyük önem taşıyan etkileşim araçlarından biri olan oyunda güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Bruner, 1985). Yine dil becerileri sınırlı olan çocukların derse aktif katılım oranları da düşüktür. Bu tarz etkileşim sınırlılıkları sosyal kabulün düşük olmasında dil becerileri ile ilişkili olarak etkili olmaktadır. Alanyazında dil ve sosyal kabul ilişkisini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin sözel dil becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada van der Wilt, van Kruistum, van der Veen ve van Oers (2016) yüksek sözel dil performansı ile sosyal kabul arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Gallagher (1993) ise gelişimsel dil becerileri ile sosyal kabul ilişkisini incelediği araştırmasında, dil becerileri daha yüksek olan çocukların akranları tarafından daha yüksek düzeyde kabul görürken, dil performansı zayıf olan çocukların akranları tarafından daha fazla reddedildiğini ve daha az arkadaşlık kurduklarını bulmuştur. Gertner, Rice ve Hadley (1994) de çalışmalarında dil becerileri daha yeterli olan çocukların akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimde bulunduğunu ve

sosyal kabul düzeylerinin dilde yetersizlik yaşayan akranlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Çocukların sosyal kabulünü etkileyen önemli bir diğer faktör ise sosyal becerilerdir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Collins, Gresham ve Dart, 2016; Scharfstein, ve Beidel, 2015). Alanyazında sosyal becerileri yeterli olan çocukların, okula kolay uyum sağladıkları, motivasyonlarının yüksek olduğu ve akranları tarafından daha çok kabul gördüğü belirtilmektedir (Dodge, Schlundt, Schocken, Delugach ve 1983). Roberts ve Zubrick (1992) sosyal kabul ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre sosyal becerileri daha yetersiz olan öğrenciler akranları tarafından anlamlı düzeyde reddedilmektedir. Bir diğer çalışmada Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf çocuklarından oluşan çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmiş ve daha düşük sosyal beceri puanlarına sahip öğrencilerin akranları tarafından daha çok reddedildiğini bulmuşlardır. Choi ve Heckenlaible-Gotto (1998) ise çalışmalarında sosyal beceri puanları düşük olan ve akranları tarafından reddedilen çocuklara sosyal beceri eğitimi uygulamış ve bu eğitim sonucunda sosyal beceri puanlarında artış yaşanan çocukların sosyal kabul düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır.

Sosyal kabulü önemli ölçüde etkileyen bir diğer faktör de problem davranışlardır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Laghi, Liga, Baiocco ve Lonigro, 2018; Juffer, Stams ve van IJzendoorn, 2004; Keane ve Calkins, 2004). Akranlara vurma, tükürme gibi saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar reddedilme düzeyi en yüksek olan çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2013). Ancak bunun dışında derste izin almadan konuşma, ders süresinde dikkat dağıtıcı davranışlar sergileme gibi davranışların sergilenmesi de sosyal kabulü oldukça düşürmektedir (Bear, 1994). Problem davranış sergileyen çocuklar sınıf içerisinde çoğunlukla istenmeyen ve yalnız bırakılan çocuklar olmaktadır (Sadık, 2002). Alanyazında problem davranışlar ve sosyal kabul incelendiğinde çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Warden ve Mackinnon (2003) çalışmalarında sosyal açıdan olumlu davranışlar sergileyen çocukların akranları tarafından yüksek düzeyde kabul görürken problem davranış sergileyen çocukların akranları tarafından anlamlı düzeyde reddedildiğini bulmuşlardır. Baydık ve Bakkaloğlu (2009) ise çalışmalarında sosyal kabul ile problem davranışlar arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Çalışmaya göre çocukların sosyal kabul düzeyleri düştükçe problem davranış sayıları artmaktadır. Ummanel (2007) de çocukların problem davranışları ve sosyal kabul düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, problem davranışlar ile

negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fine, Izard, Mostow ve Trentacosta (2003) da çocukların davranışları ve sosyal kabul düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, problem davranış sergileyen çocukların düşük sosyal kabule sahipken uyumlu davranışlar sergileyen çocukların ise akranları tarafından yüksek düzeyde kabul edildiğini bulmuşlardır.

Tüm bu değişkenler sonucunda ortaya çıkan sosyal kabule ilişkin yetersizlikler çocukların hem okul yaşamlarında hem de sonraki yaşamlarında önemli problemlere yol açabilmektedir. Bu çocuklar okulu terk etmeye daha meyilli, alkol bağımlılığına daha yatkın, şiddete daha çok başvuran, çalışma hayatında daha az tercih edilen ve suç işleme ihtimali daha yüksek olan çocuklar olmaktadır (Wilkerson ve diğ., 2016). Bu nedenle çocukların sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi ve düşük sosyal kabul düzeyine sahip çocuklara uygun müdahalelerde bulunulmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda hem alanyazında hem de uygulamalarda çocukların sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulamalar vardır. Bu uygulamalarda çeşitli yöntemler kullanılmaktadır ve en sık kullanılanı sosyometridir.

Sosyometri ve Sosyometrik Ölçümler

Çocukların sosyal becerileri değerlendirilirken gözlem, dereceleme ölçekleri ve görüşme teknikleri sıklıkla kullanılan yöntemlerdir. Sosyal kabul değerlendirilirken en sık kullanılan yöntem ise sosyometridir (Lewis ve Doorlag, 1999). Sosyometri tekniği Moreno tarafından ikinci dünya savaşından hemen önceki yıllarda geliştirilmiştir. Toplama kampında doktor olarak görev yapan Moreno, kampta aileler arasında sık sık kavgalar yaşandığına şahit olmuş ve ailelere hangi aileler ile komşu olmak istediklerini soran kağıtlar vermiştir. Kamptaki kişilerin tercihlerine göre oturma düzeni yeniden düzenlenmiş ve artık kavgalar son bulmuştur (Dökmen, 2013; Kösemihal, 1963). Toplama kamplarında başarılı olan bu teknik daha sonraları okul, kışla ve iş yerleri gibi kalabalık insan gruplarının bir arada bulunduğu ortamlarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Dökmen, 2013).

Sosyometri yöntemi aracılığıyla bireylerin sosyal tercihlerinin değerlendirildiği ve sosyal kabul düzeylerinin belirlendiği ölçümler ise sosyometrik ölçümler olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2013). Sosyometrik ölçümlerin hızlı ve kolay uygulanabilen ölçümler olması araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmelerine sebep olmaktadır. Sosyometrik ölçümler yapılırken en sık kullanılan yöntemler akran tercihi yöntemi ve

akran derecelendirme yöntemidir. Akran tercihi yönteminde, öğrencilerden belli bir grup içerisinde (örneğin, sınıftan) belli sayıda akranını belirlenen bir ölçüte göre olumlu ya da olumsuz şekilde tercih etmesi istenmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009). Öğrencilerden; olumlu tercihte belli bir etkinliği gerçekleştirirken beraber olmak istedikleri kişileri, olumsuz tercihte ise beraber olmak istemedikleri kişileri yazmaları/söylenmeleri istenmektedir. Tercih sayısı genellikle üç ile sınırlandırılmakta, ancak sınırlandırılmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009). Akran derecelendirme yönteminde ise öğrencilerin sınıf listesi üzerinde her bir arkadaş için bir ile üç arasında bir puan vermesi istenmekte ve bu puanlar toplanarak öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri belirlenmektedir (Dökmen, 2013). Sosyal kabul ve reddin iki ayrı psikolojik yapı olduğu ve bu yapılardan biri artarken diğerinin azalabileceği belirtilmekte ve sosyal statünün net bir biçimde anlaşılabilmesi için yapılacak sosyometrik ölçümlerde olumlu ve olumsuz tercihlerin bir arada kullanılması önerilmektedir (Frederickson ve Furnham, 2004).

Uygulanan sosyometrik test sonucunda öğrencilerin sosyometrik statüleri belirlenmektedir. Öğrencilerin sosyal kabul ve reddine ilişkin veriler, sosyometrik statülerinin değerlendirilmesiyle belirlenmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Kaya, 2005). Sınıf içindeki her bir öğrencinin sosyal kabul düzeyini belirlemek için yaygın olarak kullanılan yöntem klasik sosyometrik sınıflandırma yöntemidir. Bu yöntemi geliştiren Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) beş sosyometrik statü önermişlerdir. Bunlar; (a) Popüler çocuklar: Akranları tarafından yüksek düzeyde kabul gören, sınıf içerisinde en çok sevilen çocuklardır; (b) Reddedilen çocuklar: Akranları tarafından düşük düzeyde kabul gören ve sınıf içerisinde en az sevilen çocuklardır; (c) İhmal edilen çocuklar: Az sayıda akranı tarafından sevilen ve yine az sayıda akranı tarafından sevilmeyen çocuklardır; (d) Tartışmalı çocuklar: Hem üst düzeyde kabul hem de ret gören yani pek çok kişi tarafından sevilen aynı zamanda da pek çok kişi tarafından da sevilmeyen çocuklardır; (e) Ortalama çocuklar: Akranları tarafından orta düzeyde kabul ve ret gören çocuklardır. Bu 5 sosyometrik statüye yerleştirilemeyen çocuklar ise “diğer” grubuna dahil edilmektedir.

Çalışmalarda en büyük farklılıkların popüler ve reddedilen gruplar arasında tespit edildiği görülmektedir. Bu gruplardaki çocuklar arasında okula uyum becerilerinde, akademik performansta, akranlarla kurulan etkileşim sayısında ve kalitesinde, saldırgan davranışlar sergileme sıklığında, oyun için tercih edilmede ve grup etkinliklerinde tercih edilmede anlamlı düzeyde farklılık olduğu ifade edilmektedir (Deković ve Gerris, 1994;

French ve Waas, 1985; Ladd, 1983; Zettergren, 2003). Gruplar arasındaki farklılıkların giderilmesi amacıyla yapılan müdahale çalışmaları da özellikle reddedilen çocuklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalarda daha çok sosyal beceri eğitimi verilerek çocuklar desteklenmektedir (Elliott ve Gresham, 1993; Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford ve Forness, 1999)

Özetle, yukarıda açıklandığı gibi, çocukların akranları tarafından sosyal kabulleri onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından son derece önemlidir. Akranları tarafından yeterli düzeyde kabul görmeyen çocukların akademik başarısızlık, problem davranışlar, yaşamda başarısızlık yaşama olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Düşük sosyal kabule neden olan akademik başarısızlık, problem davranışlar, dil ve sosyal beceri yetersizlikleri gibi durumların varlığı yukarıda açıklanmıştır. Buna karşın, bu durumların ortaya çıkmasında etkili temel bazı bilişsel süreçlerin varlığından da söz etmek mümkündür. Bu temel bilişsel süreçler her bir durumda yaşanan problemlerin düzeyini belirlemekte ve sonuç olarak sosyal kabulün ne düzeyde olacağına yön vermektedir. Bunlar zeka düzeyi, çalışma belleği, algılama ve dikkat gibi tüm öğrenme ve etkileşim yaşantılarının temelinde olan süreçlerdir (Dehn, 2008). Bu çerçevede, sosyal kabulü etkileyen durumların ve dolayısıyla sosyal kabulün altında yatan temel bilişsel süreçlerin ve bu süreçlerde gösterilen performansın değerlendirilmesinin de önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışma belleği bu süreçlerin en önemlilerinden biridir ve son yıllarda yapılan çalışmalarda çalışma belleğinin akademik başarı, dil becerileri, problem davranışlar ve sosyal beceriler gibi karmaşık yapıların çok önemli bir belirleyicisi olduğu gösterilmektedir (Aronen, Vuontela, Steenari, Salmi, ve Carlson, 2005; Baddeley, Gathercole ve Papagno, 1998). Dolayısıyla çalışma belleği ile sosyal kabul arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alanyazına ve sosyal kabulün artırılmasına yönelik uygulamalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışma belleğine ve çalışma belleğinin sosyal kabul ile ilişkisine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Belleği

Çalışma belleği, karmaşık bilişsel etkinlikler sırasında kısa süreliğine bilgiyi akılda tutma ve manipüle etme yeteneğimizi ifade eder (Holmes, Gathercole ve Dunning, 2010). Bilgileri geçici olarak tutan ve eş zamanlı olarak bilgiyi işlemleyen aktif bir bellek sistemi olarak kavramsallaştırılmıştır (Bayliss, Jarrold, Baddeley, Gunn ve Leigh, 2005). Baddeley (1986) çalışma belleğinin kısa ve uzun süreli bellek alt sistemlerini ve

işlevlerini birleştiren kapsamlı bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Dehn'e (2008) göre çalışma belleği; algı, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve belli bir hedefe yönelik eylemler arasında bir köprü görevi görerek bilişsel süreci destekleyen bir yapıdır. Alanyazında çalışma belleğini tanımlamaya yönelik çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller arasında en çok kabul göreni ve en sık kullanılanı Baddeley ve Hitch'e (1976) ait olan çoklu bileşen modelidir. Bu modele göre çalışma belleği fonolojik döngü, görsel mekânsal kayıt defteri ve bu ikisini kontrol eden merkezi yöneticiden oluşan üçlü bir yapıdır (Baddeley, 1976). Daha sonraki yıllarda bu modele anısal bellek adında dördüncü bir alt bileşen eklenmiştir (Baddeley, 2000). Bu çalışma kapsamında Baddeley'in (1976) üç bileşenli modeli temel alınmıştır.



Şekil 1.1. Çoklu Bileşen Çalışma Belleği Modeli (Baddeley, 2006)

Fonolojik Döngü

Fonolojik döngü, çalışma belleğinin sözel bilgiyi işlemleyen ve geçici olarak depolayan alt bileşenidir (Baddeley, 2006). Bu açıdan sözel kısa süreli bellek olarak da ifade edilmektedir (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018). Fonolojik döngünün, temelde iki işlevi bulunmaktadır. İlk işlevi, sözel bilgiyi kısa süreli tutabilme becerisine sahip bir depo olmasıdır (Dehn, 2008). Bu işlev fonolojik depolama olarak isimlendirilir ve yaklaşık 2 saniye kadar sözel bilgi burada tutulabilir (Kahramaner, 2018). Fonolojik döngünün bir diğer işlevi de fonolojik bellekteki bilgiyi iç sesle ya da sözlü olarak tekrar edip, bilginin daha uzun süre korunmasını sağlamaktır (Dehn, 2006). Fonolojik döngü, karar verme ve dikkat gibi süreçlerde belirleyici bir rol oynamamaktadır ve bu sebeple alanyazında bağımlı bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Stokes, Klee, Kornisch ve Furlong, 2017). Fonolojik döngü yalnızca sözel uyaranları ya da sözel koda dönüştürülebilen uyaranları depolayabilen ve işlemleyebilen bir yapıdır (Rezzagil, 2018). Sözel koda dönüştürülebilen uyaranlara rakamlar ve harfler örnek verilebilir. Baddeley (1997) bireylere kısa süreliğine rakam ya da sayı dizileri gösterildiğinde uyaran tipinin

görsel olmasına rağmen fonolojik döngünün bu dizileri hatırlamak için devreye girdiğini ve sözel kodlara çevirdiğini belirtmiştir.

Fonolojik döngünün en önemli görevleri dili edinmek ve edinilen dilin yüksek kapasitede kullanılmasını sağlamaktır (Baddeley, 1992). Fonolojik döngü ayrıca dili anlama boyutunda da kritik bir rol oynamaktadır (Akoğlu, 2011). Gathercole ve Alloway (2008) fonolojik belleğin yeni kelimelerin ses yapısını öğrenerek dil ediniminde çok önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Alanyazında erken çocukluk dönemindeki çocukların dil edinimiyle ilgili çalışmalarda pek çok beceri ön plana çıkarılmış ve çocuğun ana dilde uzmanlaşması farklı noktalar öne çıkarılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak genel olarak dil ediniminin, çocuğun dili anlaması ve dile ilişkin bileşenleri uygun bağlamlarda kullanmasıyla gerçekleştiği kabul görmektedir (De Houwer, 2017). Baddeley ve Gathercole (1997) çocuğun dili anlaması ve dilin bileşenlerini bağlamına uygun kullanabilmesinin fonolojik döngünün gelişiminin sonucu olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca fonolojik döngü, çevreden gelen sözel uyaranları işlemleyerek anlama işlemini de gerçekleştirmektedir (Montgomery, 2003). Tüm bunlar dikkate alınarak eğer fonolojik döngü kapasitesinde bir zayıflık durumu söz konusu olursa bireyin; dili edinmede, dili kullanmada ve dili anlamada problemler yaşayacağı belirtilmektedir (Baddeley, Gathercole ve Papagno, 1998). Fonolojik döngünün zayıf olması sonucunda ortaya çıkan dili anlamadaki ve yeni kelime edinimindeki yetersizlikler okul çağındaki çocukların akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Swanson ve Kong, 2018). Buna paralel olarak Gathercole ve Pickering (2000) fonolojik döngünün çocukların akademik başarılarını belirleme konusunda önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler. Fonolojik döngüdeki düşük performansın özellikle okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etkileri gözlemlenmiştir (Swanson, 1999). Yine zayıf fonolojik döngüye sahip çocukların sözel olan matematik problemlerini anlamada ve dört işlemde sorun yaşadığı alanyazında bildirilmiştir (Holmes ve Adams, 2006). Fonolojik döngüdeki düşük performansın dil becerilerini de olumsuz etkilediği düşünüldüğünde, fonolojik döngüde yetersizlik yaşayan çocukların sosyal becerileri de bu durumdan olumsuz etkilenmekte, bu çocuklar akranlarıyla daha sınırlı etkileşime girebilmektedirler (Kofler ve diğ., 2011). Buna sebep olarak da fonolojik döngünün dili anlama becerileri üzerindeki etkisi gösterilebilir (Gathercole ve Baddeley, 1990).

Fonolojik döngünün değerlendirilmesi ise rakam ve sözcük dizilerinin tekrarlanması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Alanyazında fonolojik döngü en çok anlamlı-anlamsız sözcük hatırlama ve rakam hatırlama görevleriyle

değerlendirilmektedir (Özgür Yılmaz, 2016). Baddeley (1996) herhangi bir yetersizliği bulunmayan yetişkinlerin fonolojik bellek kapasitelerinin ortalama yedi rakamdan oluşan dizilerin hatırlanmasını sağladığını ifade etmektedir. Ancak bu sayı beş ile dokuz arasında değişebilmektedir. Sözcük hatırlama ve anlamsız sözcük hatırlama görevleri incelendiğinde ise, anlamlı sözcük hatırlamanın diğerine göre daha kolay bir görev olduğu ve bu görevde daha yüksek skorlar elde edildiği söylenebilir. Anlamlı sözcüklerin daha kolay hatırlanmasının sebebi olarak ise daha önceden karşılaşılmış, bireyin aşına olduğu kelimelerin ve kelime gruplarının daha kolay hatırlanması olarak gösterilmektedir (Baddeley, 2003). Buna paralel olarak sözcüklerin içinde daha sık yer alan harflerden oluşan diziler de daha kolay hatırlanmaktadır (Gathercole ve Baddeley, 1993).

Görsel Mekânsal Kayıt Defteri

Çalışma belleğinin bir diğer alt bileşeni olan görsel mekânsal kayıt defteri ise, daha çok görsel bellek ile ilişkilidir ve görevi görsel-mekânsal bilgileri kısa süreliğine depolamaktır (Holmes, Gathercole ve Dunning, 2009). Bu açıdan görsel kısa süreli bellek olarak da tanımlanmaktadır (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018). Dehn'e (2008) göre görsel mekânsal kayıt defteri, nesnelerin şekilleri ve konumları hakkında kısa süreli bilgi depolamakla görevlidir. Baddeley (1996) nesnelerin konumlarının yanı sıra renk bilgilerinin de görsel mekânsal kayıt defteri tarafından depolandığını belirtmektedir. Görsel mekânsal kayıt defterinin de tıpkı fonolojik döngü gibi iki alt bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri olan görsel depoda, dış uyaranlardan gelen görsel bilgi kısa süreliğine depolanır (Dehn, 2008). Diğer bileşen olan içsel tekrar ise dışarıdan gelen görsel ve uzamsal bilginin daha uzun süre korunmasını sağlar (Akoğlu, 2011). Ancak görsel mekânsal kayıt defterinde içsel tekrarın performansı, fonolojik döngüdeki iç sesin performansına göre çok daha düşüktür (Baddeley, 2003).

Alanyazında görsel mekânsal kayıt defterinin en çok okuma, yazma ve matematik becerileriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Gathercole, Alloway, Willis ve Adams, 2006). Okuma ve yazma eylemlerinin sembollere dayalı olması görsel belleğin işlevlerini ön plana çıkarmaktadır (Pham ve Hasson, 2014). Okuma ve yazma eylemleri gerçekleştirilirken art arda dizilmiş harflerin yerleri akılda tutulmakta, harfler doğru sırayla bir araya getirilip sözcükler oluşturulmakta ve sözcüklerin doğru sırayla bir araya gelmesiyle cümleler oluşturulmaktadır (Wagner ve Torgesen, 1987). Bu işlemler gerçekleştirilirken ağırlıklı olarak görsel bellek bileşenleri kullanılmaktadır (Gathercole

ve diğ., 2006; Olive, 2012). Görsel mekânsal kayıt defterinden kaynaklı harflerin doğru konumlarının algılanamaması gibi bir problem olması durumunda çocukların okuma ve yazma performanslarında anlamlı düşüşler görülmektedir (Gathercole ve diğ., 2006). Bu problemleri bariz bir şekilde yaşayan gruplardan biri olarak disleksili çocuklar örnek gösterilebilir (Smith Spark, Fisk, Fawcett ve Nicolson, 2003). Disleksili çocukların görsel mekânsal kayıt defteri performansları zayıftır ve harflerin doğru konumlarını tespit edemedikleri için uygun müdahalelerde bulunulmadıkça akranlarına göre daha düşük akademik performans sergilemektedirler. Aynı durum matematik becerileri için de geçerlidir (Holmes, Adams ve Hamilton, 2008). Matematikte kullanılan rakam ve işlem sembollerinin ve konumlarının doğru algılanmaması ya da hiç algılanmaması durumlarında çocukların matematik performansları anlamlı ölçüde azalmaktadır (Friso-Van Den Bos, Van Der Ven, Kroesözel Bellekergen ve Van Luit, 2013). Bunun yanı sıra geometri gibi alanlarda da problemler yaşamaktadırlar (Epelboim ve Suppes, 2001). Tüm bunlara neden olarak görsel mekânsal kayıt defterinin akademik anlamda temel düzeydeki işlemlerin düzenleyicisi olmasının neden olduğu söylenebilir. Bunun dışında alanyazında yapılan çalışmalarda görsel mekânsal kayıt defteri ve dil becerileri arasında zayıf ilişki olduğu belirtilmektedir (Akoğlu, 2011). Görsel mekânsal kayıt defteri performansı düşük olan çocukların akranları tarafından reddedilmelerinin sebebinin ağırlıklı olarak akademik başarısızlık olduğu söylenebilir.

Görsel çalışma belleği değerlendirilirken ağırlıklı olarak blok testleri ve matrislerden oluşan testler kullanılmaktadır (Gathercole ve diğ., 2004). Bu testler aşamalı olarak artış gösteren blok sayılarından ya da matrislerde işaretli alanlardan oluşmaktadır (Özgür Yılmaz, 2016). Bu testlerde çocuklardan gördükleri desenleri işaretlemeleri beklenir ve işaretleme sayıları onların görsel mekânsal kayıt defteri kapasitesi olarak kabul edilir (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018). Uyaran sayısı arttıkça, çocukların desenleri hatırlama olasılığı azalmaktadır.

Merkezi Yönetici

Çalışma belleğinin son alt bileşeni ise merkezi yöneticidir. Baddeley'e (2000) göre çalışma belleğinin en zor anlaşılan ancak en önemli olan bileşeni merkezi yöneticidir. Alanyazında çalışma belleği tarafından yapıldığı belirtilen işlevlerin çok büyük çoğunluğu merkezi yönetici tarafından gerçekleştirilmektedir (Ergül ve diğ., 2018). Bu açıdan çalışma belleğinin ana unsuru merkezi yöneticidir (Dehn, 2008).

Merkezi yönetici dikkati, strateji kullanımını ve hangi kaynaktan bilgi alınacağını belirler (Fenesi, Sana, Kim ve Shore, 2015). Uzun süreli bellekten bilgi çağırma işlemini de merkezi yönetici yapmaktadır (Dehn, 2008). Merkezi yöneticinin kendine ait bir belleği olmamasına rağmen tüm çalışma belleği kapasitesini yönetmektedir (Baddeley, 1986). Alanyazında merkezi yöneticinin üç işlevinin olduğu belirtilmektedir. Bu işlevlerden ilki engellemedir. Engelleme işlevi, bireyin ihtiyaç duyduğu ilgili bilgilerin alınmasını ve işlenmesini sağlarken, ihtiyaç duyulmayan alakasız bilgileri ise engeller (St Clair Thompson ve Gathercole, 2006). İkinci işlev olan yer değiştirme eski bilgilerle yeni bilgilerin bir araya getirilmesini sağlar ve eski ve yeni bilgilerin arasındaki etkileşimi düzenler (Özgür Yılmaz, 2016). Merkezi yöneticinin üçüncü işlevi olan güncelleme ise gelen bilginin kodlanmasını ve bilgilerin yeniden düzenlenmesini içerir (Dehn, 2008).

Alanyazındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak merkezi yöneticinin dikkat üzerindeki etkilerine, öğrenmenin gerçekleşmesindeki kritik rolüne ve davranışları düzenleyen bir yapı olmasına dikkat çekilmektedir (Gathercole, 2008). Yine merkezi yönetici ve dil becerileri ilişkisine yönelik olarak da çalışmalar bulunmaktadır (Akoğlu, 2011). Bu çocuklar özellikle dili anlama ve kullanmada yetersizlik yaşamaktadırlar (Wen, 2015). Merkezi yöneticide problem yaşayan çocukların dikkat becerilerinin zayıf olduğu, dikkati yönlendirmede problem yaşadıkları ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Dehn, 2008). Yine strateji kullanımını da gerçekleştiren bir yapı olması sebebiyle, akademik beceriye yönelik uygun stratejileri geliştiremeyen ve kullanamayan çocuklarında merkezi yöneticide problem yaşadıkları ifade edilmektedir (Gathercole ve Alloway, 2008). Merkezi yöneticideki yetersizlik durumunda çocuklar eski bilgileri geri çağırma problem yaşamakta, yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgilerle birleştirmekte başarısız olmaktadır (Baddeley, 1992). Bu durum, sürekli yeni bilgiler edinmek zorunda olan okul çağındaki çocukların özellikle akademik yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (McLean ve Hitch, 1999). Dış çevreden gelen bilgilerin uygun biçimde rafine edilememesi ve çocukların akademik anlatıma dikkati yönlendirip, gerekli olan bilgileri alamaması da hem akademik yaşamlarını hem de sosyal yaşamlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Alloway, 2008). Alanyazında merkezi yöneticilerinde problem olan çocukların davranışlarının akranları tarafından daha az kabul gördüğü ifade edilmektedir (McQuade, Murray-Close, Shoulberg ve Hoza, 2013). Etkileşimi düzenleyen merkezi yöneticide yetersizlik olması durumunda, akranlarla en yoğun etkileşim halinde olunan oyun gibi aktivitelerde aksamalar görülmektedir (Sørensen, Liverød, Lerdal, Vestrheim ve Skranes, 2016). Bu alanda problem yaşayan çocuklar;

oyunun kurallarını anlamakta ve uygulamakta, oyun içi anlık değişiklikleri kavramakta ve oyun içi rollerdeki değişiklikleri benimsemekte sorun yaşamaktadırlar (Faja ve diğ., 2016). Bu durum da akranları tarafından daha fazla dışlanmalarına neden olmaktadır. Yine merkezi yöneticilerinde yetersizlik olan çocuklar sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler esnasında daha çok problem davranış sergilemektedirler (Dehn 2008). Bu çocuklar, ders esnasında izin almadan konuşma, dersi dinlememe ve muhtemel akademik başarısızlıklardan dolayı ödevleri yapmama davranışlarını akranlarına göre daha sık sergilemektedirler (Akoğlu 2011; Holmes, Dunning ve Gathercole, 2008). Düşük merkezi yönetici performansına sahip çocuklar duygu düzenleme becerilerinde de yetersiz performans sergilemektedirler (Alloway, Gathercole, Kirkwood ve Elliott, 2009a). Bu durum da akranlarıyla yaşadıkları ufak anlaşmazlıkların kolaylıkla çatışmaya dönüşmesine ve akranlarına şiddet uygulamalarına neden olmaktadır (Alloway, Gathercole, Kirkwood ve Elliott, 2009b). Tüm bu olumsuzlukların çocukların sosyal kabullerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Alanyazında merkezi yürütücüdeki yetersizlik dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlükleri ile de sıklıkla ilişkilendirilmektedir (Holmes, Dunning ve Gathercole, 2008). Yine bu yetersizliklere sahip olan çocukların da akranları tarafından sosyal olarak daha çok reddedildiği alanyazında sıklıkla bildirilen bulgular arasındadır (Kavale ve Fornes, 1996; Scholtens, Diamantopoulou, Tillman ve Rydell, 2012).

Merkezi yönetici değerlendirilirken ise depolamanın yanında ek işlemler gerektiren görevlerden oluşan testler kullanılmaktadır. Bu görevlere örnek olarak dinlediğini hatırlama, geriye rakam hatırlama ve hesaplayarak hatırlama görevleri verilebilir (Ergül ve diğ., 2018). Bu görevlerin tamamında bireylere önce uyaranlar sunulmakta, uyaranları sırasıyla akıllarında tutmaları istenmekte ve sunulan uyaranları işlemleyerek tekrar etmeleri istenmektedir. Bu işlemler, hem bilginin bellekte tutulması hem de işlemlenmesini sağladıkları için merkezi yürütücüyü değerlendirmekte etkili görevler olarak kabul edilmektedir.

Alanyazında sosyal kabul ve çalışma belleği çalışmaları incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak fonolojik döngü ve merkezi yöneticinin çocukların sosyal kabul düzeyini etkilemede önemli bir rolü olduğunu gösterdiği dikkati çekerken, görsel mekânsal kayıt defterinin ise bu konuda daha düşük seviyede etkiye sahip olduğu dikkati çekmektedir (Yamashita, Mizuno, Nemoto ve Kashima, 2005). Örneğin, Miller ve Hinshaw (2010) çalışmalarında sözel çalışma belleği yetersiz olan çocukların, akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin de düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Sözel çalışma

belleği yüksek ve düşük olan çocukların sosyometrik statülerini karşılaştırdıklarında ise sözel çalışma belleği performansı düşük olan çocukların ağırlıklı olarak reddedilen statüde olduklarını görmüşlerdir. Bir diğer çalışmada ise akranlarıyla problem yaşayan çocukların sosyometrik statüleri incelenmiş ve reddedilen gruptaki çocukların çalışma belleği performansı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda akranlarıyla sorunlu ilişkileri olan çocukların tamamına yakının sözel çalışma belleği performansının akranlarına göre düşük olduğu görülmüştür (Holmes, Kim Spoon ve Deater Deckard, 2016). Zorza, Marino ve Mesas (2016) farklı sosyometrik statüdeki ortaokul çocuklarının çalışma belleği performanslarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, sözel çalışma belleğinin ve genel çalışma belleğinin sosyal kabuldeki varyansın önemli bir kısmını açıklarken görsel çalışma belleğinin ise varyansın çok düşük bir kısmını açıkladığını bulmuşlardır. Buna ek olarak çalışma kapsamında çocukların akademik performansları da incelenmiş ve çalışma belleği ve sosyal kabul düzeyleri düşük olan çocukların akademik olarak da yetersiz performans sergilediği görülmüştür. Galián, Ato ve Fernández Vilar (2018) ise çalışmalarında farklı sosyometrik statülerde bulunan çocukların çalışma belleği becerileri ve akademik başarılarını karşılaştırmışlar ve aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda popüler statüdeki çocukların çalışma belleği performanslarının ve dil performanslarının reddedilen çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ve bu becerilerin birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Yurtdışındaki alanyazında sosyal kabul düzeyi ile çalışma belleği arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların olduğu görülmekte iken ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışma belleğine ilişkin çalışmaların ülkemizde sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal kabul ve çalışma belleği arasındaki ilişkiye dayandırılan çalışmaların ise henüz yer almadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların sosyal kabul düzeyleri ile ilişkili olarak çalışma belleği performanslarının belirlenmesi, sosyal kabul düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin ülkemiz alanyazınına farklı bir boyut kazandıracaktır. Bu nedenle de bu çalışma kapsamında çocukların sosyal kabul düzeylerine göre çalışma belleği performanslarının farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı, sosyal kabulü düşük olan veya bu açıdan risk grubunda değerlendirilen çocuklara yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının planlanması, uyarlanması ve etkililiğinin artırılmasına ilişkin önemli bilgiler sağlayacağı ve erken müdahale programlarının içeriğinin oluşturulması açısından uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Problem

Alanyazında sosyal kabulün çocukların hem akademik yaşantılarını hem de sonraki yaşantılarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Gifford Smith ve Brownell, 2003; Wilkerson ve diğ., 2016). Sosyal kabul konusunda yetersiz olan çocukların hayatlarının tüm dönemlerinde çeşitli problemler yaşayacakları da göz önüne alındığında çocukların sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi ve uygun müdahalelerle sosyal kabullerinin artırılması gerekmektedir. Çocukların sosyal kabullerini etkileyen faktörler incelendiğinde ise bu faktörlerin çalışma belleğiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal kabulün belirlenmesinde etkili olan faktörler açısından çocukların çalışma belleği performanslarının düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Çalışma belleğinin sosyal kabul üzerindeki etkileri ile ilgili yurtdışı alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çalışma belleğinin sosyal kabulün belirleyicisi olan bazı faktörler üzerinde etkili olduğu gösterilmektedir. Çalışma belleği bu anlamda özellikle; akademik başarı, dil becerileri, sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerinde etkili bir bilişsel yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Holmes, Kim Spoon ve Deater Deckard, 2016; Yamashita ve diğ., 2005; Zorza ve diğ., 2016). Yurtdışı alanyazında düşük çalışma belleği performansına sahip olan çocukların daha düşük akademik başarıya sahip oldukları, dili daha sınırlı anlayabildikleri ve kullanabildikleri, sosyal becerileri edinmede ve kullanmada sınırlılıklar yaşadıkları ve daha sık problem davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Ülkemiz alanyazını incelendiğinde ise sosyal kabule ilişkin pek çok çalışma bulunmakla beraber sosyal kabulle ilişkili olarak çalışma belleği performanslarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konuyla ilgili çalışmalara temel olması ve uygulamalara yön vermesi bakımından bu tür çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Sosyal kabule ilişkin çalışmalara ülkemiz alanyazında sıkça rastlanmakla birlikte sosyal kabulü etkileyen bilişsel değişkenleri inceleyen çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Sosyal kabul düzeyi düşük olan çocukların bilişsel performanslarına dair verilerde sınırlılık olduğu da göz önüne alındığında, bu çocukların özelliklerinin tespit edilmesinin de alanyazın açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Yine bilişsel süreçlere ilişkin eksik bilgi sonucu sosyal kabulün artırılmasına yönelik müdahalelerin de yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yalnızca sosyal kabulün doğrudan artırılmasına yönelik müdahale programlarının yerine sosyal kabule etki eden bilişsel süreçlerin de desteklendiği

müdahale programlarının çok daha etkili olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukların çalışma belleği düzeylerinin bilinmesi müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması bakımından programa yön verecektir. Bu bağlamda farklı sosyal kabul düzeyine sahip çocukların çalışma belleği performanslarının incelenmesi ve çalışma belleğinin çocukların sosyal kabul düzeyine ne ölçüde katkı sağladığının belirlenmesi gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan çocukların çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan çocukların;

- a) Çalışma belleği sözel, görsel ve genel standart puanları farklılaşmakta mıdır?
- b) Sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanları farklılaşmakta mıdır?

Önem

Öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük olmasının yalnızca sınıf içindeki yaşantılarını değil tüm hayatlarını olumsuz yönde etkilediği sıkça vurgulanan bir durumdur. Alanyazında özellikle akademik olarak başarısız, dil performansı akranlarına göre yetersiz, sınırlı sosyal becerilere sahip ve problem davranışlar sergileyen çocukların sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu bildirilmektedir. Akademik başarı, dil, sosyal beceriler ve problem davranış faktörleri incelendiğinde ise bu faktörlerin; dikkat, zeka puanı, algı ve çalışma belleği gibi daha temel süreçlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bakımdan çocukların sosyal kabul düzeyleriyle ilişkili olarak çocukların çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesinin reddedilen çocukların özelliklerinin belirlenmesinin sosyal kabulü etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Yurtdışı alanyazında farklı sosyal kabul düzeylerine sahip çocukların çalışma belleği performansları arasında anlamlı fark olduğunu bildiren çalışmalar bulunmakla birlikte; Türkiye gibi farklı bir kültürel çevrede yaşayan, farklı kültürel özellikler sergileyen ve yine farklı eğitim ortamlarında bulunan çocukların sosyal kabullerine ilişkin bu tür çalışmaların yapılmasının da önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu tür çalışmalar aracılığıyla ülkemizdeki çocukların yurtdışı alanyazına ilişkin ne tür benzerlikler ya da farklılıklar gösterdiği belirlenebilecektir.

Aynı zamanda düşük sosyal kabulü olan çocukların özelliklerinin belirlenmesinin, onlara yönelik yapılacak müdahale çalışmalarının da düzenlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sosyal kabul genellikle tek başına gelen bir problem olmamakta, altta yatan bazı problemlere eşlik etmektedir. Bu açıdan da sosyal kabulün artırılmasına yönelik müdahale programlarının içeriğinin belirlenmesinde çocukların sahip oldukları özelliklerin bilinmesinin de müdahale programlarının etkililiğinin arttırılmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında sosyal kabulün akademik başarısızlık, dil becerileri, sosyal beceriler ve problem davranışlar gibi faktörler sonucu geliştiğini belirten bulgular bulunmaktadır. Çalışma belleği ise bu faktörlerde çocukların düzeyini belirleyen önemli bir değişkendir. Dolayısıyla çocukların çalışma belleği performanslarına yönelik çalışmalar sosyal kabulün artırılmasında etkili müdahalelerin oluşmasına kaynaklık edebileceği gibi, bu çalışmaların sosyal kabul üzerinde etkili diğer faktörlerin iyileştirilmesine yönelik de sonuçları olabilecektir. Bu bakımdan ülkemizde konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmadan elde edilen sonuçların hem ilgili alanyazına hem de uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı ve sonraki araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Öğrencilerin uygulanan Çalışma Belleği Ölçeği ve Akran Tercihi Formu'ndaki soruları yanıtlarken samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara ilinde eğitim görmekte olan 262 ilkokul 3. sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Kabul: Sosyal kabul, çocuğun akran grubu içerisinde sevilme ya da sevilme düzeyi olarak ifade edilmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Çalışma Belleği: Çalışma belleği, bilginin geçici olarak saklanması ve işlenmesini sağlayan bir bellek sistemi olarak tanımlanmıştır (Baddeley ve Hitch, 1976; Alloway ve diğ., 2008).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi başlıkları altında yönteme ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında, sosyal kabul düzeyleri düşük ve yüksek olan üçüncü sınıfa devam eden çocukların çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılması amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma (casual-comperative) araştırmaları, gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullara ya da katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nedensel karşılaştırma araştırmaları doğal olarak var olan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek için ideal bir yöntemdir ancak araştırmacı bir faktörün gözlemlenen davranışın nedeni ya da sonucu olduğunu her zaman belirtemez (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde eğitim görmekte olan, normal gelişim gösteren, 262 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, Ankara'nın farklı sosyoekonomik düzeylerini yansıttığı düşünülen Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerindeki altı okulun üçüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma yapılacak okullar belirlenirken telefon yoluyla okul müdürlerinden okullarındaki öğrencilerin genel olarak dâhil oldukları sosyoekonomik düzey hakkında bilgi alınmış ve bu çerçevede her bir sosyoekonomik düzeyden iki okul belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen toplam altı okulun her birinden ise iki şube sınıf öğretmenleri gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve araştırmada toplam 12 sınıftan veri toplanmıştır. Sosyal kabul düzeylerinin belirlendiği

araştırmanın birinci aşamasında bu sınıflarda bulunan tüm çocuklar (n=262) çalışmada yer almıştır. Çalışma Belleği Ölçeği'nin (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2017) uygulandığı ikinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen sosyal kabul verilerine göre sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olduğu belirlenen 105 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. İlk aşamada yer alan ve öğretmeni tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olduğu belirtilen iki öğrenci ikinci aşamada çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Bunun dışındaki öğrencilerin tümü öğretmenleri tarafından verilen bilgilere göre herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan, devamsızlık sorunu olmayan ve anadili Türkçe olan çocuklardır. Grupların cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Grupların Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Durumuna Göre Dağılımı

Sosyometrik Statü	Cinsiyet			SED			Toplam
	<i>n</i>	Erkek <i>n</i>	Kız <i>n</i>	Alt <i>n</i>	Orta <i>n</i>	Üst <i>n</i>	
Popüler	58	24	34	23	17	18	58
Reddedilen	47	32	15	19	16	12	47
Toplam	105	56	49	42	33	40	105

Araştırmanın verileri, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler kapsamında toplanmıştır. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin formu Ek 1'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların aileleri araştırma hakkında yazılı olarak bilgilendirilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan aile izin formlarını imzalamışlardır. Aile izin formları Ek 2'de sunulmuştur. Veriler yalnızca çalışmaya katılım konusundan izni olan ailelerin çocuklarından toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ve sosyal kabul düzeyini belirlemeye yönelik Akran Tercihi Formu ve çalışma belleği becerilerini değerlendirmeye yönelik Çalışma Belleği Ölçeği kullanılmıştır.

1. Akran Tercihi Formu

Araştırma kapsamında, öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini (sosyometrik statülerini) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Akran Tercihi Formu (ATF) kullanılmıştır (bkz. Ek 3). Coie ve arkadaşları (1982) tarafından önerilen sosyometrik sınıflandırmayı temel alan formda; öğrencilerin adlarını ve soyadlarını, okul ve şube bilgilerini yazacakları bir bölüm ile sosyometrik statünün belirlenmesine yönelik iki soru yer almaktadır. İlk soruda öğrencilerden sınıfta birlikte oturmayı istedikleri üç arkadaşının isimlerini en çok istediği arkadaşından başlayarak sıralaması istenirken, ikinci soruda birlikte oturmayı istemediği üç arkadaşının isimlerini en çok istemediği arkadaşından başlayarak sıralaması istenmektedir. Bu form, sosyometrik ölçümlerde alanyazında genel olarak kullanılan form içerikleri (Dökmen, 2013; Baydık ve Bakkaloğlu 2009; Demir, 2006) örnek alınarak hazırlanmıştır.

2. Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ; Ergül ve diğ., 2017)

Çalışma Belleği Ölçeği, anasınıfından ilkokul dördüncü sınıfa kadar olan dönemdeki çocukların çalışma belleği performanslarının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. ÇBÖ, sözel bellek ve görsel bellek alt alanlarını; sözel kısa süreli bellek, görsel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleğinden oluşan dört alt boyuttan ve toplam dokuz alt ölçekten oluşmaktadır. ÇBÖ'nün sözel/görsel bellek alt alanlarını, alt alanlarına yönelik alt boyutlarını ve tüm alt boyutlara ilişkin alt ölçeklerini içeren Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

ÇBÖ'nün Bellek Alanlarına Yönelik Alt Boyutlar ve Alt Ölçekler

Alt Alanlar	Alt Boyutlar	Alt Ölçekler
Sözel Bellek	Sözel Kısa Süreli Bellek	Rakam Hatırlama Sözcük Hatırlama Anlamsız Sözcük Hatırlama
	Sözel Çalışma Belleği	Geriye Rakam Hatırlama İlk Sözcüğü Hatırlama
Görsel Bellek	Görsel Kısa Süreli Bellek	Desen Matrisi Blok Hatırlama
	Görsel Çalışma Belleği	Farklı Olanı Seçme Mekânsal Ayırt Etme

Toplam 39 maddenin olduğu ölçeğin her bir maddesi iki denemeden oluşmaktadır. Çocuk her bir maddede yer alan iki denemeden en az birinde başarılı olduğunda bir sonraki maddeye geçilebilmektedir. Çocuğun her iki denemede de başarısız olduğunda ilgili alt ölçek sonlandırılmaktadır. Her bir alt ölçekte çocuklara artan sayıda diziler sunulmaktadır. Kısa süreli bellek ile ilişkili olan görevlerde çocuklardan verilen diziyi aynı şekilde tekrar etmesi istenirken, çalışma belleğine yönelik görevlerde eş zamanlı işleme gerektiren iki görevli işlemler sunulmaktadır. Ölçekte doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmaktadır. Alt ölçek puanları toplanarak alt boyut, alt alan ve genel toplam puanları elde edilmektedir. Toplam puan kullanılarak sınıf düzeyine göre sözel bellek, görsel bellek ve genel çalışma belleği standart puanları ve bu puanların düzeyi (çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük) belirlenebilmektedir. Ham puanlar ortalaması 500, standart sapması 100 olan standart puanlara dönüştürülmektedir. Ölçek, uygulama eğitimi almış uzmanlar tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır.

Testin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları 5-10 yaş grubundaki 1494 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği ilk aşamada 860 çocuk yer almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; ölçüt geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği çeşitli alanlardaki uzmanların görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. ÇBÖ'nün yapı geçerliği çalışmaları kapsamında amacıyla deneme uygulaması verileri üzerinde kümeleme analizi, temel bileşenler analizi ve uygulama verileri üzerinde doğrualıcı faktör analizi yapılmıştır. ÇBÖ'nün tüm sınıf düzeyleri için hesaplanan uyum istatistikleri üçüncü sınıf düzeyinde $\chi^2=67,90$ ($N=860$, $sd=26$, $p<.01$), $\chi^2/sd=2.61$, $RMSEA=.101$, $RMR=.160$, $SRMR=.065$, $GFI=.92$, $AGFI=.85$ olarak bulunmuştur. Ölçüt geçerliği, akademik başarı ölçekleri ile incelenmiş ve Akademik Başarı Ölçeğinden elde edilen puanlar ile çalışma belleği alt ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyonların .21 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. ÇBÖ'nün madde ayıricılığı çalışmaları kapsamında hesaplanan alt testlere ilişkin deneme toplam puan korelasyonlarının görsel alt testlerde .11 ile .72, sözel alt testlerde .10 ile .75, aralığında olduğu belirlenmiştir. Test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenirliği için ÇBÖ'ye ait tüm alt testler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .68 ile .99 aralığında olduğu görülmüştür. Test tekrar test güvenirliği kapsamında hesaplanan korelasyon katsayısının ise .41 ile .83 aralığında olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan ATF, sınıfta devamsız öğrenci olmadığı günlerde uygulanmıştır. Ders saati esnasında ortalama 10 dakika sürede uygulaması tamamlanmıştır. ATF uygulanmadan önce çocuklara form tanıtılmış, çocuklardan beraber oturmayı istedikleri ve beraber oturmayı istemedikleri arkadaşlarının isimlerini sırasıyla en çok istediklerinden ve istemediklerinden başlayarak üçer tercih halinde yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise ATF ile elde edilen verilerin analizi ile belirlenmiş olan sosyal kabul düzeyi yüksek ve düşük olan çocukların çalışma belleği becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla uygulanan ÇBÖ okul içerisinde okul idareleri tarafından uygun görülen, dikkat dağınık uyaranların bulunmadığı ortamlarda yaklaşık 45 dakika süren oturumlarda tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında sosyal kabul düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ATF'nin test-tekrar-test güvenilirliğini belirlemek için dört sınıfa aynı ölçek üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Tekrar test sonucunda elde edilen veriler Cohen'in Kappa (K) sayısı hesaplanarak güvenirlik verisi elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu hesaplanan Kappa değeri .874'tür ve p değeri de .000'dır. Kappa değerinin %95 olasılıkla güven aralığı ise .828 ile .919 arasındadır. Kappa değerine bakılarak ATF'nin test-tekrar-test güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

ÇBÖ için de uygulama güvenilirliği çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda, ÇBÖ uygulama sertifikası olan başka bir gözlemci, uygulamalardan 35'ini gözlemlemiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen uygulayıcılar arası güvenirlik formunu doldurmuştur. Bu formda araştırmacının testleri uygularken yönergeler uyma, çocukların cevaplarını doğru değerlendirme ve değerlendirme formuna eksiksiz bir şekilde kaydetme maddeleri bulunmaktadır. Uygulama kapsamında gözlemci rastgele seçilen 35 çocuk ile yapılan uygulamaları takip ederek bağımsız değerlendirme yapmıştır. Bağımsız gözlemcinin gerçekleştirdiği gözlemlerden elde edilen veriler “gözlenen araştırmacı davranışı/planlanan araştırmacı davranışı x 100” formülüyle hesaplanmıştır. Ardından her bir çocuk için hesaplanan güvenirlik yüzdelерinin ortalamaları alınmıştır. Uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi kapsamında ilk olarak sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan çocukları belirlemek üzere ATF uygulaması sonucunda elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla tüm çocuklar tarafından tamamlanan ATF formları üzerinde çocukların birlikte oturmayı istedikleri arkadaşlarından birinci sıraya yazılan öğrenciye 3, ikinci sıraya yazılan öğrenciye 2 ve üçüncü sıraya yazılan öğrenciye ise 1 puan atanmıştır. Her bir öğrencinin arkadaşlarının olumlu tercihlerinden aldığı puanlar toplanarak toplam sevilme puanı (x) hesaplanmıştır. Daha sonra her öğrencinin toplam sevilme puanı, sınıf içerisinde *standart sevilme puanına* (z puanı, z_1) dönüştürülmüştür. Birlikte oturmayı istememe için de, birinci sıraya yazılan öğrenciye 3, ikinci sıraya yazılan öğrenciye 2, üçüncü sıraya yazılan öğrenciye ise 1 puan atanmıştır. Her bir öğrencinin arkadaşlarının olumsuz tercihlerinden aldığı puanlar toplanarak toplam sevilmemeye (y) puanı hesaplanmıştır. Daha sonra her öğrencinin toplam sevilmemeye puanı sınıf içerisinde *standart sevilmemeye puanına* (z puanı, z_2) dönüştürülmüştür. z puanı hesaplamada kullanılan formüller Tablo 3'te sunulmuştur. Elde edilen z puanları aracılığıyla çocukların sosyal tercih edilme ve sosyal etki puanları hesaplanmıştır. Sosyal tercih edilme ve sosyal etki puanlarının hesaplanmasında kullanılan formüller de Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Puan Türü ve Puan Hesaplama

Puan Türü	Hesaplama
Standart Sevilme	$z_1 = \frac{X - \bar{X}}{s}$
Standart Sevilmemeye	$z_2 = \frac{Y - \bar{Y}}{s}$
Sosyal Tercih Edilme	$S.T. = z_1 - z_2$
Sosyal Etki	$S.E. = z_1 + z_2$

Elde edilen tüm bu puanlar ile öğrencilerin sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Bu puan türlerinin, öğrencilerin sosyometrik statülerinin belirlenmesinde nasıl kullanıldığı da Tablo 4’te sunulmuştur. Elde edilen puanlara göre öğrenciler; popüler, reddedilen, ihmal edilen, ihtilafı, ortalama ve diğer olmak üzere 6 sosyometrik statüye yerleştirilmiştir.

Tablo 4

Sosyometrik Statülerin Belirlenmesi

Koşul	Bulunduğu Statü
1) $S.E. > 1, z_1 > 0, z_2 < 0$	Popüler
2) $S.T. < -1, z_1 < 0, z_2 > 0$	Reddedilen
3) $S.T. < -1, z_1 < 0, z_2 < 0$	İhmal Edilen
4) $S.E. > 1, z_1 > 0, z_2 > 0$	İhtilafı
5) $-0.5 < S.T. < 0.5, -0.5 < S.E. < 0.5$	Ortalama
6) 1), 2), 3), 4) ve 5)’in haricindeki durumlar	Diğer

Yapılan analiz sonucunda sadece popüler ve reddedilen gruba yerleşen çocuklardan ÇBÖ verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sorularına yanıt oluşturmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. İlk olarak t testi için varsayım incelemesi yapılmıştır. Normallik, tek değişkenli uç değer ve varyansların homojenliğine bakılmıştır. Normallik varsayımı için betimsel incelemeler (çarpıklık-basıklık katsayısı), grafiksel incelemeler ve hipotez testlerinden yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler incelendiğinde iki puan türü dışındaki tüm puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüştür. Grafiksel incelemelerden histogram Q-q plot grafikleri kullanılmıştır. Hipotez testlerinden ise grup sayısı dikkate alınarak (Büyüköztürk ve diğ., 2014) Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanları haricindeki tüm puan türlerinin çocukların sosyometrik statülerine göre normal dağıldığı görülmüştür. Bu testin etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise Pallant’ın (2016) belirttiği eta-kare (η^2) formülü kullanılmış ve bu formüle göre etki büyüklükleri .1 küçük, .6 orta ve .14 büyük olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında öncelikle ATF'den elde edilen veriler sonucunda çocukların sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Sosyal tercih edilme ve sosyal etki puanları ile belirlenen sosyometrik statülere göre çocukların dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çocukların Sosyometrik Statülere Göre Dağılımı

Sosyometrik Statü	Frekans	%
Popüler	58	22.14
Reddedilen	48	18.32
İhmal Edilen	37	14.12
Tartışmalı	15	5.73
Ortalama	51	19.47
Diğer	53	20.23
Toplam	262	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi çocukların %40.46'sı araştırmada hedeflenen iki sosyometrik statüde yer almaktadır. Çocukların 58'i popüler, 48'i ise reddedilen grupta yer almıştır. Reddedilen gruptaki çocuklardan biri kaynaştırma öğrencisi olduğundan ve bu haliyle katılım ölçütlerini karşılamadığından çalışma dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak analize dahil olan reddedilen çocuk sayısı 47 olmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler sadece bu iki grubun verileri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer sosyometrik gruplara yerleşen çocuklar analiz dışı bırakılmıştır.

Sosyometrik statülerin belirlenmesinin ardından popüler ve reddedilen gruplardaki çocuklardan elde edilen veriler üzerinde normallik varsayımı incelemeleri yapılmıştır. Sözel bellek, görsel bellek, genel çalışma belleği, sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanlarının sosyometrik statülere göre çarpıklık basıklık değerleri ve Shapiro Wilks testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Çarpıklık-Basıklık Katsayıları ve Shapiro-Wilks Testi

	Sosyometrik Statü	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilks		
				İstatistik	SD	p
Sözel Bellek	Popüler	.027	-.195	.989	58	.882
	Reddedilen	.532	.203	.966	47	.186
Görsel Bellek	Popüler	.271	.109	.985	58	.680
	Reddedilen	.708	.358	.954	47	.065
Çalışma Belleği	Popüler	-.149	-.96	.985	58	.702
	Reddedilen	.065	0.81	.994	47	.996
Sözel Kısa Süreli Bellek	Popüler	5.46	36.97	.503	58	.000
	Reddedilen	-.131	.581	.979	47	.536
Sözel Çalışma Belleği	Popüler	.085	-.638	.969	58	.148
	Reddedilen	.793	1.31	.927	47	.006
Görsel Kısa Süreli Bellek	Popüler	.269	-.519	.957	58	.040
	Reddedilen	.727	.347	.835	47	.000
Görsel Çalışma Belleği	Popüler	.371	.398	.970	58	.159
	Reddedilen	.542	.092	.937	47	.014

Tablo 6 incelendiğinde sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği haricindeki çarpıklık-basıklık değerlerinin .708 ile -.195 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Yine Tablo 6 incelendiğinde sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanları haricindeki puanlarının sosyometrik statüye göre dağılımı ile normal dağılım arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Tüm bu incelemeler sonucunda çocukların sözel bellek, görsel bellek, çalışma belleği genel puanlarının görsel kısa süreli bellek puanlarının ve görsel çalışma belleği puanlarının sosyometrik statülere göre normal dağılım gösterirken sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanlarının normal dağılım göstermediği değerlendirilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt bulmak için çocukların sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği genel puanları karşılaştırılmıştır. Puanların karşılaştırılması amacıyla t testi kullanılmıştır. Elde edilen t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Grupların Çalışma Belleği Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre t Testi Sonuçları

Değişken Adı	Sosyometrik Statü	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p	η^2
Sözel Bellek	Popüler	58	572.06	103.26	103	10.099	.00*	.49
	Reddedilen	47	371.17	98.94				
Görsel Bellek	Popüler	58	499.06	67.89	103	7.626	.00*	.36
	Reddedilen	47	407.23	52.14				
Çalışma Belleği	Popüler	58	538.24	79.60	103	10.469	.00*	.51
	Reddedilen	47	374.04	80.69				

Tablo 7 incelendiğinde çocukların sözel bellek, görsel bellek ve genel çalışma belleği puanları sosyometrik statülerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre popüler çocukların tüm değişkenlerde reddedilen çocuklara göre daha yüksek bellek puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Etki büyüklükleri incelendiğindeyse tüm bellek puanlarındaki anlamlı farkların yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Etki düzeyinin en yüksek olduğu puan türünün genel çalışma belleği puanı, en düşük olduğu puan türünün ise görsel bellek puanı olduğu görülmektedir.

Sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği genel puanlarının karşılaştırılmasının ardından sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği alt boyut puanları normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Grupların Çalışma Belleği Alt Alan Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken Adı	Sosyometrik Statü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	η^2
Sözel Kısa Süreli Bellek	Popüler	58	71.40	4141.00	296.00	.00*	.45
	Reddedilen	47	30.30	1424.00			
Sözel Çalışma Belleği	Popüler	58	71.95	4173.00	264.00	.00*	.48
	Reddedilen	47	29.62	1392.00			

Tablo 8 incelendiğinde popüler gruptaki çocuklarla reddedilen gruptaki çocukların sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında popüler çocukların reddedilen çocuklara göre çok daha yüksek sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğindeyse her iki puan türündeki anlamlı farkların etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında son olarak çocukların görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği alt boyut puanları *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan *t* testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Grupların Çalışma Belleği Alt Alan Puanlarının Sosyometrik Statülerine Göre t Testi Sonuçları

Değişken Adı	Sosyometrik Statü	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p	η^2
Görsel Kısa Süreli Bellek	Popüler	58	4.10	2.30	103	7.647	.00*	.36
	Reddedilen	47	1.31	1.38				
Görsel Çalışma Belleği	Popüler	58	6.37	1.97	103	6.509	.00*	.29
	Reddedilen	47	3.91	1.87				

Tablo 9 incelendiğinde çocukların görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanlarının sosyometrik statülerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya göre reddedilen gruptaki çocukların her iki değişkende de popüler çocuklara göre daha düşük puanlara sahip olduğu söylenebilir. Her iki puan türünde de anlamlı farkların yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu çalışmada sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan çocukların çalışma belleği performansları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar sosyal kabul düzeyi düşük olan çocukların sosyal kabul düzeyi yüksek olan akranlarına göre sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği genel puanlarında daha düşük performans sergilediğini göstermektedir. Yine sosyal kabul düzeyi düşük olan çocukların sosyal kabul düzeyi yüksek olan akranlarına göre sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği alt boyutlarında da anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdiği görülmektedir.

Reddedilen ve popüler gruptaki çocukların çalışma belleği puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizlerde, reddedilen gruptaki çocukların puanlarının popüler gruptaki akranlarının puanlarının yaklaşık yarısı kadar olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, sözel bellekte reddedilen gruptaki çocukların puanlarının ortalamaları 371.17 iken popüler gruptaki çocukların puanlarının ortalamalarının 572.06 olduğu belirlenmiştir. Görsel bellekte de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Görsel bellekte de reddedilen gruptaki çocukların popüler çocuklara göre yarı yarıya performans gösterdiği belirlenmiştir. Reddedilen çocukların genel olarak çalışma belleği performansları popüler gruptaki akranlarına göre düşüktür. Bulunan anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde de farklılıkların yüksek düzeyde çalışma belleğindeki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgular görsel belleğe ilişkin bulgular dışında alanyazında bildirilen önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Agha, 2007; Diamantopoulou, Rydell, Thorell ve Bohlin, G. 2007; McQuade, Murray-Close, Shoulberg ve Hoza, 2013; Meadan ve Halle, 2004; Meyer, Taylor ve Lieberman, 2015; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011).

Alanyazında sosyal kabulle daha çok sözel bellek ilişkilendirilmekte, görsel bellek ve sosyal kabul arasında düşük bir ilişki bulunduğu ya da ilişki bulunmadığı ifade edilmektedir (Flaherty-Craig ve Benton, 2004; McQuade ve diğ., 2013; Yeates ve diğ., 2007). Bu durum sözel belleğin çocukların sosyal becerilerini, dil becerilerini, problem davranışlarını ve akademik performanslarını doğrudan etkileyen bir çalışma belleği

bileşini olması ve bu şekilde çocukların sosyal kabul düzeylerini de belirleyen bir yapı olmasıyla açıklanmaktadır (Diamantopoulou ve diğ., 2007; McQuade ve diğ., 2013). Örneğin Diamantopoulou ve diğerleri (2007) sözel çalışma belleği performansları düşük olan çocukların daha sınırlı sosyal becerilere sahip olduklarını ve bu nedenle de akranlarıyla daha az etkileşime girebildiklerini, bu durumun ise çocukların sosyal kabullerini düşürdüğünü belirtmektedir. McQuade ve diğerleri. (2013) ise daha düşük sözel bellek performansına sahip çocukların daha sınırlı davranış kontrolüne ve dil becerilerine sahip olduklarını ve bundan dolayı da akranları tarafından daha sık reddedildiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmada belirlenen sözel bellek ve sosyal kabul arasındaki ilişkiler alanyazında bildirilen önceki bulgular ile uyumludur. Diğer taraftan önceki çalışmalarda sosyal kabul ile görsel bellek arasında sınırlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna karşın bu çalışmada popüler ve reddedilen gruptaki çocukların görsel bellek puanlarında da anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmüştür. Bu açıdan çalışmada görsel belleğe ilişkin alanyazın ile tutarlı olmayan bulgular elde edildiğini söylenebilir. Bu farklılığın nedenlerini iki başlıkta açıklamak mümkündür. Bunlardan ilki, önceki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda görsel belleği değerlendirmek üzere sınırlı sayıda araç kullanıldığı gözlenmiş olmasıdır. Buna karşın bu çalışmada görsel bellek, görsel belleği değerlendirmek üzere dört alt testi olan ve görsel belleğin kapsamlı bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir araç ile değerlendirilmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlarda görsel belleğin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin, sosyal kabule göre gruplanan çocukları daha iyi tanımladığı ve görsel belleğe ilişkin farklılıkları daha iyi ortaya çıkarabilme kapasitesine sahip olduğu söylenebilir. İkinci olarak ise sözel bellek ve görsel bellek arasında olduğu ifade edilen ilişkilerdir. Dehn (2008) sözel kısa süreli belleğin ve görsel kısa süreli belleğin her ne kadar ayrı birer yapı olarak ele alınsalar da bilgiyi işleme esnasında özellikle görsel çalışma belleğinin sözel çalışma belleğini destekleyen bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de görsel bellekte elde edilen performansın sözel bellek alanında elde edilen sonuçlarla uyumlu sonuçlar vermesinin beklendiği bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak çocukların öğrenme yaşantılarının altındaki en önemli mekanizmalardan biri olan çalışma belleğinin sosyal kabulü etkilediği ve düşük çalışma belleği performansının sosyal kabulün de düşmesine neden olduğu düşünülmektedir. Alanyazından bildirilen önceki çalışmaların sonuçları çerçevesinde düşük çalışma belleği performansının sosyal kabulü özellikle dört temel faktör üzerinden etkilediği düşünülmektedir. Bunlardan ilki akademik başarıdır (Gifford-Smith ve

Brownell, 2003). Araştırmalar ilkokul çağındaki çocukların sosyal statülerinin belirlenmesinde akademik başarının çok güçlü bir faktör olduğunu göstermektedir (Wentzel, ve Caldwell, 1997; Buhs ve Ladd, 2001). Akademik olarak başarılı olan çocuklar akranları tarafından yüksek düzeyde kabul görmekte, akademik başarının yerini başarısızlığa bıraktığı durumlarda da sosyal kabulü azaldığı görülmektedir (Austin ve Draper, 1984; de Wilde, Brendgen, van Lier, Koot, Tremblay ve Vitaro, 2017; Wentzel ve Asher, 1995;). Örneğin de Wilde ve diğerleri (2017) ilkokul çağındaki çocuklar üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, ilkokul çağındaki çocukların akademik başarıları ne kadar yüksekse o kadar kabul gördüklerini, akademik olarak başarısız olan çocukların ise akranları tarafından daha fazla reddedildiğini bulmuşlardır.

Çalışma belleği akademik başarının en güçlü yordayıcılarından birisidir. (Alloway, 2009; Andersson, 2008; Gathercole, Pickering, Knight, & Stegmann, 2004). Yapılan pek çok araştırmada çalışma belleği performansı yüksek olan çocukların akademik başarılarının da yüksek olduğu, çalışma belleği performansı düşük olan çocukların ise akademik başarılarının düşük olduğu görülmektedir (Hitch, Towse ve Hutton, 2001; Siegel, 1994; Swanson, Zheng ve Jerman, 2009). Örneğin Gathercole, Alloway, Willis, ve Adams (2006) okuma güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren çocukların çalışma belleği performansları ve okuma performanslarını değerlendirdikleri çalışmalarında, çalışma belleğinde düşük performans gösteren çocukların okuma performanslarının da düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde özellikle sözel belleğin okuduğunu anlama becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Cain, Oakhill, ve Bryant, 2004; Gathercole ve diğ., 2006). Sözel bellek performansı düşük olan çocuklar okuduğunu anlamakta, metinle ilgili soruları yanıtlamakta ve okuduklarını özetlemekte güçlük yaşamaktadırlar (Haarmann, Davelaar ve Usher, 2003; Mayberry, Rachel, Giudice ve Amy M. Lieberman, 2011). Çalışma belleğinin görsel kısmı da yazmanın semboller aracılığıyla iki boyutlu bir zemin üzerine gerçekleştirilmesinden dolayı alanyazında daha çok yazma becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Flower ve Hayes, 1981; Graham ve Perin, 2007). Swanson ve Berninger (1996) ocukların görsel bellek performanslarını ve yazma becerilerini inceledikleri çalışmalarında görsel bellek performansı düşük olan çocukların yazma becerilerinde güçlük yaşadığını bulmuşlardır. Okuma ve yazma gibi akademik hayatın temelini oluştıran bu iki becerideki yetersizliklerin çocukların akademik başarısını da düşürdüğü bilinmektedir.

Buna ek olarak alanyazında çalışma belleği performansları düşük olan çocukların matematik performanslarının da düşük olduğu belirtilmektedir (Geary, 2003; Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent ve Numtee, 2007). Düşük çalışma belleği performansına sahip çocuklar aritmetik becerilerinin yetersiz olması nedeniyle akıcı bir şekilde matematiksel işlemler gerçekleştirememekte ve hesaplamalarında akranlarına göre çok daha uzun yıllar parmaklarını kullanmaktadır (Geary, 1993, Hanich, Jordan, Kaplan ve Dick, 2001; Jordan ve Montani, 1997). Çalışma belleği performansının düşüklüğü aynı zamanda bellekte bilginin uzun süre tutulamamasına ve gereken yerde bilginin kullanılamamasına neden olmaktadır (Bull, Johnston ve Roy, 1999). Bellek kapasitesi akranlarına göre daha sınırlı olan çocukların matematik becerilerinin tamamı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Kyttälä ve Lehto, 2008).

Çalışma belleğinin bilgiyi eş zamanlı olarak işlemleyen ve depolayan bir mekanizma olması (Baddaley ve Hitch, 1976) ve bu şekilde öğrenme sürecini yönetmesi onu akademik başarı açısından kritik bir faktör haline getirmektedir. Dolayısıyla çalışma belleği performansı düşük olan çocukların akademik başarısı da düşük olmaktadır. Bu kapsamda, akademik başarı ile sosyal kabul arasındaki yukarıda tanımlanan güçlü ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, düşük çalışma belleği performansının akademik başarısızlık ile sonuçlandığını, akademik başarısızlığın da sosyal ret ile sonuçlandığını söylemek mümkündür.

İkinci olarak, bu çalışmada reddedilen gruptaki çocukların çalışma belleği performanslarının düşük olması, çalışma belleğinin dil becerileri üzerinden de sosyal kabulü etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Hay, Payne ve Chadwick (2004) çalışmalarında dilin okul çağındaki çocukların sosyal kabul düzeylerini akranlarıyla kurdukları iletişim üzerinden etkileyen bir değişken olduğunu belirtmektedir. Buna paralel olarak Agha (2006) çalışmasında dil becerileri gelişmiş çocukların sınıf içi etkinliklere katılımının yüksek olduğunu ve bu çocukların akranları tarafından yüksek derecede kabul görürken, dil becerileri daha sınırlı olan çocukların akranları tarafından daha fazla reddedildiğini bulmuştur. Dili kullanmada daha iyi olan çocuklar akranlarıyla daha üst düzeyde etkileşim kurabilirken, dil becerileri yetersiz olan çocuklar akranlarıyla daha seyrek etkileşime girmekte ve daha fazla reddedilebilmektedirler (Stowe ve diğerleri, 1999). Örneğin, Asher ve Gazelle (1999) dil performansı düşük olan çocukların arkadaşlarıyla oyun oynamada ve oyuna katılmada güçlük çektiklerini belirtmektedir. Wood ve Attfield (2005) da oyun kurmada ve oyunu sürdürmede dil becerileri akranlarına göre yetersiz olan çocukların dil becerileri daha iyi

olan akranlarına göre daha fazla zorlandıklarını ifade etmektedir. Düşük sözel dil performansına sahip çocukların akranlarıyla etkileşimlerinde daha fazla güçlük yaşamaları ise reddedilme olasılıklarını arttırmaktadır (Gülay, 2011; Van der Wilt ve diğerleri 2018).

Sosyal kabulün doğrudan belirleyicisi olan dil becerilerinin gelişiminde çalışma belleğinin katkısı son derece büyüktür. Sözel bellek başta olmak üzere çalışma belleğinin çocukların dil gelişimini ve iletişim becerilerini doğrudan etkilediği görülmektedir (Doğan, 2011). Baddeley (2003) dil becerileriyle çalışma belleği arasında doğrudan ilişki olduğunu ve çalışma belleği becerileri yüksek olan çocukların dili daha yetkin kullanabildiğini ifade etmektedir. Alanyazında dil becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar sözel çalışma belleği performansları düşük olan çocukların dili anlamada problem yaşadıklarını göstermektedir (Victorina ve Schwartz, 2008; Akoğlu, 2011). Özgül dil bozukluğu tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların dil becerilerinin ve sözel bellek performanslarının karşılaştırıldığı bir çalışmada da dil performansları arasındaki fark, çocukların sözel bellek performanslarındaki farkla açıklanmıştır (Mainela Arnold ve Evans, 2005). Buna ek olarak çalışma belleği performansı daha iyi olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Alt, 2011; Gallinat ve Spaulding, 2014).

Dolayısıyla sözel çalışma belleği performansı düşük olan çocuklar yetersiz dil becerileri nedeniyle akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanmakta, akranlarıyla daha zayıf ilişkiler kurmakta ve daha çok dışlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde sözel bellek ve sözel çalışma belleği performansı düşük olan çocukların reddedilen grupta yer alması da yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

Çalışma belleği performansından etkilenen ve çocukların sosyal kabullerini etkileyen bir diğer önemli faktör de sosyal becerilerdir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Bu çalışmada çalışma belleği performansları daha düşük olan çocukların reddedilen grupta olması, çocukların sosyal becerilerde de güçlük yaşadıkları varsayımını desteklemektedir. Sosyal becerileri iyi olan çocuklar, akranlarıyla daha çok etkileşime girmekte, daha az problem davranış sergilemekte, akranlarıyla daha fazla grup çalışmasına katılabilmekte, yeni bir ortama daha kolay uyum sağlamak ve başarısızlıkla daha iyi baş edebilmektedir (Ladd, 1990). Sosyal beceri yetersizlikleri olan çocuklar için bu durum tam tersidir. Alanyazında sosyal becerileri daha iyi olan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul görürken sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan çocukların ise

akranları tarafından reddedildiğini belirten pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Gresham ve Reschly (1987) yetersiz sosyal becerilere sahip çocukların akranları tarafından daha fazla dışlandıklarını belirtmektedir. Schneider (2016) ise sosyal becerilerin arkadaşlık ilişkilerini doğrudan etkilediğini, yetersiz sosyal becerilere sahip çocukların arkadaşları tarafından daha fazla dışlandığını ve daha fazla yalnız kaldığını belirtmektedir. Bierman ve diğerleri (1987) ise sosyal beceri eğitimi alan reddedilen çocukların sosyal kabul düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını bulmuşlardır. Lodder, Goossens, Scholte, Engels ve Verhagen (2016) de yetersiz sosyal becerilere sahip çocukların daha fazla yalnız kaldığını dolayısıyla az kabul gördüğünü belirtmektedir.

Sosyal beceriler ve çalışma belleği becerileri incelendiğinde de alanyazında pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak çocukların çalışma belleği performanslarıyla sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Leung, Vogan, Powell, Anagnostou ve Taylor, 2016; Meltzer, 2018; Velligan, Bow-Thomas, Mahurin, Miller ve Halgunseth, 2000). Çalışma belleğinin özellikle sözel bellek kısmının sosyal becerileri edinmede ve gerekli durumlarda kullanmada etkili olduğu düşünülmektedir (Yamashita ve diğ., 2005). Çocukların sosyal becerileri edinmelerinde, sosyal stratejileri kullanmalarında ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarında çalışma belleği becerileri son derece etkilidir (Meyer, Taylor ve Lieberman 2015). Yapılan bir çalışmada çalışma belleği performansı düşük olan çocukların daha sınırlı sosyal becerilere sahip oldukları ve sosyal gelişim açısından risk taşıdıklarını belirtilmektedir (Kiley Brabeck ve Sobin, 2006).

Tüm bunlar göz önüne alındığında çalışma belleğinin doğrudan sosyal becerilerin edinimi ve kullanımıyla ilişkili olması, bu konuda kritik rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çalışma belleği performansı düşük olan çocukların sosyal olarak reddedilen grupta yer almaları, alanyazında önceden bildirilen bulgular çerçevesinde sosyal becerilerde de yetersizlik yaşadıklarını düşündürmektedir.

Çocukların sosyal kabulünü etkileyen diğer bir önemli faktör de çocuğun problem davranışlarının olup olmamasıdır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Alanyazın incelendiğinde problem davranışları olan çocukların sınıf içerisinde en çok reddedilen çocuklar olduğu belirtilmektedir (Dodge ve diğ., 2003; Rubin, Coplan, Chen, Bowker ve McDonald, 2013). Okul çağında en çok karşılaşılan problem davranışlar akranlara zarar verme, bağırma, tükürme ve küfür etme davranışlarıdır (Derman ve Başal, 2013; Sadık, 2002). Bierman (2004) sınıf içerisinde problem davranış sergileyen çocukların akranları tarafından daha fazla reddedildiğini belirtmektedir. Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, ve

Garipey (1988) de çalışmalarında problem davranış gösteren çocukların reddedilen çocuklar arasında da en yüksek reddedilme puanlarına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerde reddedilen gruptaki çocukların diğerlerine göre daha çok problem davranış sergiledikleri öğretmenleri tarafından sıklıkla ifade edilen bir bulgu olmuştur.

Problem davranış ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi Pennington ve Ozonoff (1996) çalışma belleğinin problem çözme becerileri üzerinde etkili olmasına ve düşük çalışma belleği performansı olan öğrencilerin yetersiz problem çözme becerilerine bağlamaktadır. Bir diğer değişle Pennington ve Ozonoff'a (1996) göre yetersiz problem çözme becerileri beraberinde problem davranışları getirmektedir. Barkley de (1997) çalışma belleği performansı düşük olan çocukların davranışsal olarak daha zor uyum sağladıklarını ve daha sık problem davranış gösterdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışma sonucunda reddedilen grupta yer alan öğrencilerin bazılarının problem davranış sergiledikleri için reddedildiği düşünülebilir.

Özetle çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazından daha önce bildirilen ve çalışma belleğinin akademik başarı, dil, sosyal beceriler ve problem davranışlar ile, bu faktörlerin ise sosyal kabul ile yakın ilişkisini gösteren sonuçlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, çalışma belleği performansı düşük olan çocukların sosyal kabullerinin düşük olmasının beklendiği bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, çocukların hem çalışma belleğinde hem de sosyal kabulde yaşadıkları problemlerin etkilerinin çocukların tüm gelişim alanları ve akademik yaşamları üzerindeki uzun süreli etkileri göz önünde bulundurulduğunda ivedi olarak desteklememeleri gerektiği açıktır. Dolayısıyla, çocukların gelişimleri üzerindeki negatif etkileri azaltabilmek için çalışma belleği performanslarına yönelik problemlerin daha erken yaşlarda ve özellikle okul öncesi dönemde, henüz bu problemler yaşanmadan belirlenmesi ve çocukların sosyal kabullerini etkileyecek faktörler üzerinde yapılacak müdahalelerle bu problemlerin önüne geçilmesi kritik önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışma belleği değerlendirmelerinin okul öncesi dönemde etkili bir tarama aracı olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Sosyal kabul düzeyleri düşük ve yüksek olan normal gelişim gösteren çocukların çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Toplam 105 ilkokul üçüncü sınıf çocuğunun çalışma belleği performanslarının değerlendirildiği bu çalışmada, farklı sosyometrik statüleri sahip olan çocukların çalışma belleği performanslarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Akranları tarafından reddedilen çocuklar, akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre çalışma belleğinde çok daha düşük performans sergilemişlerdir. Reddedilen çocukların popüler akranlarına göre çalışma belleği genel puanının yanı sıra; sözel bellek ve görsel bellek alt alanlarında, sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği alt boyutlarında da akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdiği görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarının değerlendirilmesi esnasında göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmada sınırlı sayıda öğrenci yer almıştır. Bu sebeple çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin düşük olduğu söylenebilir. Bu nedenle ileriki çalışmaların daha büyük örneklem grupları ile yapılması ve sonuçlarının bu bağlamda tekrar değerlendirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak çalışma grubu yalnızca ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde eğitim alan çocuklarla gerçekleştirilecek bir çalışmada çalışma belleğinin sosyal kabul üzerine etkileri daha detaylı incelenebilir.

Çalışma kapsamında yalnızca popüler ve reddedilen statüdeki çocukların çalışma belleği performansları karşılaştırılmıştır. İleriki araştırmalarda, bu çalışmada çalışma

belleği performansı değerlendirilmeyen ihmal edilen, tartışmalı ve ortalama sosyometrik statüleri sahip çocukların çalışma belleği performanslarının da değerlendirilmesi ve gruplar arasındaki farklara bakılmasının konu hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında çocukların sosyal kabul düzeyleri yalnızca sosyometrik ölçümler ile değerlendirilmiştir. Sosyal yeterliğin sosyal kabul ve sosyal becerilerin bir arada değerlendirilmesiyle daha anlamlı sonuçlar elde edileceği düşünüldüğünde, daha sonraki çalışmalar için sosyal becerilerin de ölçülmesinin çalışma sonuçlarının yorumlanmasında daha anlamlı sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, çalışma belleğinin sosyal kabulü hangi faktörler üzerinden etkileyebileceği incelenmemiştir. Elde edilen bulgular tartışılırken sunulduğu gibi çalışma belleğinin akademik başarı, dil becerileri, sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerinden etkilediği ifade edilmektedir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda çocukların tüm bu alanlardaki becerilerinin çalışma belleği performanslarıyla beraber incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sosyal olarak reddedilen çocukların çalışma belleği performanslarında da akranlarına göre çok daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışma belleğindeki yetersizliklerin çocukların öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilediği düşünüldüğünde bu çocukların öğretmenleri tarafından öğretimde, ortamda ve materyalde gerekli düzenlemeler yapılarak çocukların öğretimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bu nedenle, çocukların gereksinim duydukları düzenlemeler konusunda öğretmenlere yönelik yapılacak eğitimlerin önemli olacağı düşünülmektedir. Ek olarak, yukarıda tartışma bölümünde de bahsedildiği gibi çocukların olası sosyal kabul problemlerinin erken dönemde belirlenmesi ve böylece yaşanacak olumsuz durumların en aza indirilebilmesi için çalışma belleği değerlendirmelerinin bir tarama aracı olarak kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akoğlu, G (2011). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden> elde edilmiştir. (Tez No. 300708)
- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık, 1, 14-21.
- Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 92-98.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2008). Evaluating the validity of the automated working memory assessment. *Educational Psychology*, 28(7), 725-734.
- Alt, M. (2011). Phonological working memory impairments in children with specific language impairment: Where does the problem lie?. *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 173-185.
- Andersson, U. (2008). Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children: The importance of central executive functions. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 181-203.
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 277-290.
- Aronen, E. T., Vuontela, V., Steenari, M. R., Salmi, J., & Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42.
- Asher, S. R., & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19, 16-33.
- Austin, A. M. B., & Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle childhood. *American Educational Research Journal*, 597-604.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. (5. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Baddeley, A. (1986). Oxford psychology series, No. 11. (1. baskı) Working memory. Oxford: Oxford.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.

- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews neuroscience*, 4(10), 829.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. In *Working memory and education* (pp. 1-31). Academic Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1976). Verbal reasoning and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28(4), 603-621.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology Press:Sussex.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A. D., Gunn, D. M., & Leigh, E. (2005). Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Developmental Psychology*, 41(4), 579.
- Bear, G. G., & Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30(5), 633.
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(2), 194.
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 156-161.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550.
- Bull, R., Johnston, R. S., & Roy, J. A. (1999). Exploring the roles of the visual-spatial sketch pad and central executive in children's arithmetical skills: Views from cognition and developmental neuropsychology. *Developmental neuropsychology*, 15(3), 421-442.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara; Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?. *Developmental Psychology*, 24(6), 815.
- Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518.
- Choi, H. S., & Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 209-214.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 1465-1478.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557.
- Coie, John D., & Gina Krehbiel. Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development* 1984, 1465-1478.
- Collet-Klingenberg, L. & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a cognitive process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258-270
- Collins, T. A., Gresham, F. M., & Dart, E. H. (2016). The effects of peer-mediated check-in/check-out on the social skills of socially neglected students. *Behavior Modification*, 40(4), 568-588.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımı İle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- De Houwer, A. (2017). Bilingual language acquisition. *The handbook of child language*, 219-250.
- de Wilde, A., Brendgen, M., van Lier, P. A., Koot, H. M., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2017). Longitudinal links between attention deficits and Academic Achievement: The Intermediate Role of Peer Social Factors. *Pathways from risk to maladaptation in elementary school: Do peers and teachers matter?*
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. New York: John Wiley & Sons.

- Deković, M., & Gerris, J. R. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 367-386.
- Demir, F.E. (2014). *Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No: 366245)
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- DeWall, C. N., & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 256-260.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 309-336.
- Dökmen, Ü., Sosyometri ve Psikodrama, (2013). *Sosyometri ve psikodrama: kuramsal temeller, uygulamalardan örnekler, yeni yaklaşımlar*. (5. baskı) İstanbul: Remzi kitabevi.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior modification*, 17(3), 287-313.
- Epelboim, J., & Suppes, P. (2001). A model of eye movements and visual working memory during problem solving in geometry. *Vision Research*, 41(12), 1561-1574.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416.
- Ergenekon, Y. (2018). Sosyal Yeterlikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (ss. 3-25). Ankara: Vize Akademik.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(12), 1274-1284.

- Fenesi, B., Sana, F., Kim, J. A., & Shore, D. I. (2015). Reconceptualizing working memory in educational research. *Educational Psychology Review*, 27(2), 333-351.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- French, D. C., & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 246-252.
- Friso-Van Den Bos, I., Van Der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational research review*, 10, 29-44.
- Galián, M. D., Ato, E., & Fernández-Vilar, M. A. (2018). Sociometric Status as Mediator in the Relation Between Effortful Control and Achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(3), 309-328.
- Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 199-205.
- Gallinat, E., & Spaulding, T. J. (2014). Differences in the performance of children with specific language impairment and their typically developing peers on nonverbal cognitive tests: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1363-1382.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition?. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 259.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177-194.

- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114(2), 345.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. *Handbook of learning disabilities*, 199-212.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*, 78(4), 1343-1359.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445.
- Greene, J. O., & Burleson, B. R. (Eds.). (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. London: Psychology Press.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild?. *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*: Circle Pines, MN: Manual. American Guidance Service.

- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*(4), 367-381.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.
- Haarmann, H. J., Davelaar, E. J., & Usher, M. (2003). Individual differences in semantic short-term memory capacity and reading comprehension. *Journal of Memory and Language, 48*(2), 320-345.
- Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 615.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.
- Hitch, G. J., Towse, J. N., & Hutton, U. (2001). What limits children's working memory span? Theoretical accounts and applications for scholastic development. *Journal of Experimental Psychology: General, 130*(2), 184.
- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of abnormal child psychology, 44*(1), 31-42.
- Holmes, J., & Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology, 26*(3), 339-366.
- Holmes, J., Adams, J. W., & Hamilton, C. J. (2008). The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills. *European Journal of Cognitive Psychology, 20*(2), 272-289.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2010). Poor working memory: impact and interventions. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 39, pp. 1-43). JAI.
- Holmes, J., Gathercole, S.E., & Dunning, D.L. (2010a). Poor working memory: impact and Interventions. In P. Bauer (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour, Volume 39*; J. Holmes(Ed.), *Developmental Disorders and Interventions* (pp. 1– 43). London: Academic Press.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(2), 199-212.
- Jordan, N. C., & Montani, T. O. (1997). Cognitive arithmetic and problem solving: A comparison of children with specific and general mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 30*(6), 624-634.

- Juffer, F., Stams, G. J. J., & van IJzendoorn, M. H. (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control, and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 697-706.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young :children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(23), 7-20.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423.
- Kiley-Brabeck, K., & Sobin, C. (2006). Social skills and executive function deficits in children with the 22q11 deletion syndrome. *Applied Neuropsychology*, 13(4), 258-268.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S., & Alderson, R. M. (2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(6), 805-817.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In *Handbook of self-regulation* (2. Baskı). London: The Guilford Press
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J., & Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66(2), 360-375.
- Kyttälä, M., & Lehto, J. E. (2008). Some factors underlying mathematical performance: The role of visuospatial working memory and non-verbal intelligence. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 77.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- Laghi, F., Liga, F., Baiocco, R., & Lonigro, A. (2018). Identity Status Differences among Italian Adolescents: Associations with Parent and Peer Attachment Relationships. *Rassegna di Psicologia*, 33(3), 61-68.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25(1), 90-101.
- Leary, M. R. (2010). Affiliation, acceptance, and belonging. *Handbook of Social Psychology*, 2, 864-897.
- Leffert, N., Benson, P. L., & Roehlkepartain, J. L. (1997). *Starting out right: Developmental assets for children*. Search Institute.

- Leung, R. C., Vogan, V. M., Powell, T. L., Anagnostou, E., & Taylor, M. J. (2016). The role of executive functions in social impairment in autism spectrum disorder. *Child Neuropsychology*, 22(3), 336-344.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lodder, G. M. A., Goossens, L., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2406-2416.
- Mainela-Arnold, E., & Evans, J. L. (2005). Beyond capacity limitations: Determinants of word recall performance on verbal working memory span tasks in children with SLI. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(4).
- Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188.
- McLean, J. F., & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74(3), 240-260.
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 422-435.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 71-82.
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Meyer, M. L., Taylor, S. E., & Lieberman, M. D. (2015). Social working memory and its distinctive link to social cognitive ability: an fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(10), 1338-1347.
- Miller, M., & Hinshaw, S. P. (2010). Does childhood executive function predict adolescent functional outcomes in girls with ADHD?. *Journal of abnormal child psychology*, 38(3), 315-326.
- Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of communication disorders*, 36(3), 221-231.
- Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin Temelleri*. (Çev. Nurettin Şazi Kösemihal). *İstanbul: İstanbul Matbaası*.

- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. Baltimore, MD:Paul H. Brookes.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 413-429.
- Olive, T. (2012). Working memory in writing. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. NY: Psychology Press.
- Pearl, R., & Donahue, M. L. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In *Learning about learning disabilities* (pp. 133-165). Academic Press.
- Pellegrini, A. D., & Glickman, C. D. (1990). Measuring Kindergartners' Social Competence. *Young Children*, 45(4), 40-44.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Pham, A. V., & Hasson, R. M. (2014). Verbal and visuospatial working memory as predictors of children's reading ability. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(5), 467-477.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford Jr, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- Rabiner, David L., Jennifer Godwin, and Kenneth A. Dodge. "Predicting academic achievement and attainment: the contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence." *School Psychology Review* 45.2 (2016): 250-267.
- Rezzagil, M. (2018) *Erken çocukluk döneminde çalışma belleği ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 517321)
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional children*, 59(3), 192-202.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In *Handbook of social development* (pp. 283-323). Springer, Boston, MA.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In *Handbook of social development* (ss. 283-323). Springer, Boston, MA.

- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J., & McDonald, K. L. (2013). Peer relationships in childhood. In *Social and Personality Development* (pp. 317-368). Psychology Press.
- Rutherford Jr, R. B., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education & Treatment of Children*, 21(3), 354.
- Sadık, F. (2002). İlköğretim I Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Scharfstein, L. A., & Beidel, D. C. (2015). Social skills and social acceptance in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(5), 826-838.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture* (Vol. 26). Psychology Press.
- Scholtens, S., Diamantopoulou, S., Tillman, C. M., & Rydell, A. M. (2012). Effects of symptoms of ADHD, ODD, and cognitive functioning on social acceptance and the positive illusory bias in children. *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 685-696.
- Siegel, L. S. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 109-124.
- Smith-Spark, J., Fisk, J., Fawcett, A., & Nicolson, R. (2003). Investigating the central executive in adult dyslexics: Evidence from phonological and visuospatial working memory performance. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15(4), 567-587.
- Sørensen, K., Liverød, J. R., Lerdal, B., Vestrheim, I. E., & Skranes, J. (2016). Executive functions in preschool children with cerebral palsy—Assessment and early intervention—A pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 19(2), 111-116.
- St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly journal of experimental psychology*, 59(4), 745-759.
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 219-232.
- Stokes, S. F., Klee, T., Kornisch, M., & Furlong, L. (2017). Visuospatial and verbal short-term memory correlates of vocabulary ability in preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(8), 2249-2258.
- Stowe, R. M., Arnold, D. H., & Ortiz, C. (1999). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 521-536.

- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-65.
- Sucuoğlu, B., ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Swanson, H. L. (1999). What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology*, 35(4), 986.
- Swanson, H. L., & Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 358-385.
- Swanson, H. L., Kong, J., & Petcu, S. (2018). Math Difficulties and Working Memory Growth in English Language Learner Children: Does Bilingual Proficiency Play a Significant Role?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 379-394.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260-287.
- Ummanel, A. (2007). Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Language Abilities and Peer Rejection in Kindergarten: A Mediation Analysis. *Early Education and Development*, 1-15.
- Van der Wilt, F., van Kruistum, C., van der Veen, C., & van Oers, B. (2016). Gender differences in the relationship between oral communicative competence and peer rejection: An explorative study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 807-817.
- Velligan, D. I., Bow-Thomas, C. C., Mahurin, R. K., Miller, A. L., & Halgunseth, L. C. (2000). Do specific neurocognitive deficits predict specific domains of community function in schizophrenia?. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(8), 518-524.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., & Battle, A. A. (2001). Social relationships and school adjustment. *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents*, 1, 99-118.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Reactions to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (Eds.). (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. NY: Routledge.
- Wilkerson, K. L., Pezrzigian A. B. T., Schurr J. K., (2016) Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesi [Promoting Social Skills in the Inclusive Classroom] (1. baskı). (S. S. Yıldırım Doğru, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Sage.
- Yamashita, C., Mizuno, M., Nemoto, T., & Kashima, H. (2005). Social cognitive problem-solving in schizophrenia: associations with fluency and verbal memory. *Psychiatry Research*, 134(2), 123-129.
- Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.
- Zirpoli, T.J., & Melloy, J.K. (1997). *Behavior management*. Application for teachers and parents. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Zorza, J. P., Marino, J., & Mesas, A. A. (2016). Executive functions as predictors of school performance and social relationships: primary and secondary school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19.
- Zucker, G. H. (2010). Intervention Strategies for Pre-School Students with Special Needs. In *Forum on Public Policy Online*(Vol. 2010, No. 5). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.



EKLER

EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

16610407

Sayı : 14588481-605.99-E.23008584
Konu : Araştırma İzni

29.11.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 23/11/2018 Tarihli ve E.4928 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fethi Emre OKŞAK'ın "~~Sosyal-Kabulü~~ Düşük ve Yüksek Ölan 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Dekanlığı
Sayı :
Tarih :/...../2018

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile Aynıdır.
29.11.2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e182-50a7-330d-865a-f14e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Aile Bilgilendirme ve İzin Formu

Aile Bilgilendirme Formu

Değerli Ebeveyn,

“Sosyal Kabulü Düşük ve Yüksek Olan 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması” başlığı altında yüksek lisans tezi yapmaktayım.

Çalışmalar, sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan çocukların; öğrenme, akademik başarı ve bellek performansı gibi alanlarda farklılaşabildiğini göstermektedir. Sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması, farklılaşma olup olmadığını tespit etmek açısından önemlidir. Alanyazında Türk çocuklarının sosyal kabul düzeyleri ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliği gidermeye yönelik planlanan bu çalışmada, çocuklara yaklaşık 45 dakika süren Çalışma Belleği Ölçeği okul ortamında uygulanacaktır.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

İletişim Bilgileri:

Çalıştığı Kurum: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bölümü: Özel Eğitim

E-posta: fethiemreoksak@gmail.com

feoksak@ankara.edu.tr

Aile İzin Belgesi

Tarih:

“Sosyal Kabulü Düşük ve Yüksek Olan 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması” başlığı altındaki çalışmanın amacının sosyal kabul düzeyi yüksek ve sosyal kabul düzeyi düşük olan normal gelişim gösteren çocuklarda çalışma belleği performanslarının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak olduğunu, çalışma boyunca bir kez çocuğumun çalışma belleği becerilerinin okul ortamında değerlendirileceğini, ilgili her tür bilginin sağlanacağını bilmekteyim. Çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik veya fiziksel risk taşımadığını, gizlilik ve gönüllülüğün esas olduğunu, çocuğumun bilgilerinin (ad-soyad-yaş-okul gibi), çalışma boyunca alınacak veri ve kayıtlarının hiçbir durumda hiç kimse ile paylaşılmayacağını bilmekteyim.

Araştırmacı

Fethi Emre OKŞAK

Çalışmaya Katılmayı Kabul Ediyorum.

Ebeveyn İmzası

EK 3. Akran Tercihi Formu

....../....../201...

Adım:

Okulum:

Soyadım:

Sınıfım: 3/

Sevgili öğrenciler, sınıfınızdaki arkadaşlarınız arasından birlikte oturmayı en çok istediğiniz ve birlikte oturmayı en az istediğiniz arkadaşlarınızın adını ve soyadını aşağıdaki boşluklara yazınız. Teşekkürler ☺

Birlikte oturmayı **en çok** istediğim 3 arkadaşım:

- 1)
- 2)
- 3)

Birlikte oturmayı **en az** istediğim 3 arkadaşım:

- 1)
- 2)
- 3)

EK 4. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 08/04/2019

Toplantı Sayısı : 04

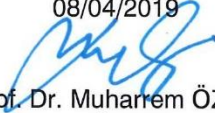
Karar Sayısı : 127

127- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Fethi Emre Okşak**'ın "Sosyal Kabulü Düşük ve Yüksek Olan 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması" başlıklı tezi ile ilgili 01/03/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Fethi Emre Okşak**'ın "Sosyal Kabulü Düşük ve Yüksek Olan 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması" başlıklı tezinin, çalışma başlığında belirtilen 3. Sınıfın hangi 3. Sınıf olduğunun belirtilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

08/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Sosyal Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İlkokul 3. Sınıf Çocuklarının Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 05.08.2019
Gönderim Numarası	: 1157732665
Sayfa Sayısı	: xiii+64
Sözcük Sayısı	: 11849
Karakter Sayısı	: 85414
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 23.07.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Fethi Emre OKŞAK

Tarih : 05.08.2019

İmza : 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Fethi Emre OKŞAK
E-Posta Adresi : fethiemreoksak@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Özel Eğitim Öğretmeni	Bursa Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2015
Araştırma Görevlisi	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2015-2016
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2016-...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Sakarya Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2016-...

Yayınlar: