



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Şebnem Özge Özsoy

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Şebnem Özge

Soyadı: Özsoy

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe adı : Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce adı : Examining the Relationship Between Executive Function Skills and Motivation Levels of Children Attending Preschool Education Institutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: şebnem Özge ÖZSOY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şebnem Özge ÖZSOY tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

İkinci Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hatice DAĞLI

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Gülhan GÜVEN

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Erciyes Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/07/2023

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....

TEŞEKKÜR

Öncelikle bana inanarak danışmanlığımlı üstlenen, çalışmamın her aşamasında bana destek olan, kıymetli zamanını bir an olsun esirgemeyen, sabırla tüm çalışmalarımı takip eden, bilgi, tecrübesi ve tatlı diliyle tez sürecimde bana yol gösteren çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. H. Elif Dağlıoğlu'na ve beraber ilkleri yaşama deneyimiyle onure olduğum, bana her an güvendiğı, sabırla her vakit güler yüzüyle destek olduğü için çok minnettar olduğum çok kıymetli bilgi paylaşımlarında bulunan değerli eş danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hatice Dağlı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Saide Özbey, Doç. Dr. Gülhan Güven ve Dr. Öğr. Üyesi Hilal Genç Çopur'a çok teşekkür ediyorum. Araştırmamın anketlerinin analizi ve yorumlanması kısmında bilgi ve tecrübelerinden her zaman yararlandığım Değerli Hocam Kadir Baygül'e sabır ve emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Benim için en kıymetli olan, her zaman sonsuz güven ve sevgiyle arkamda duran, desteğini bir an bile eksik etmeyen güzel ve biricik anneme, çok sevdiğim babama, düştüğümde kaldıran, bu yolda beraber yürüdüğümüz ve geliştiğimiz yol göstericim değerli ablam Duygu Özlem Zor'a, bilgi ve birikimleriyle ihtiyaç duyduğum her an gerekli yardımı sunup çalışmama katkı sağlayan canım abim Gökhan Ömür Özsoy'a, örnek bir abla olmaya çalıştığım için beni olduğumdan daha iyi biri haline dönüştüren kardeşlerim Şirin Öznur Özsoy'a ve Çağdaş Özgür Özsoy'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama sürecinde araştırmama katılan çocuklara, değerli meslektaşlarıma, ebeveynlere ve uygulama yaptığım okullarda tez sürecime katkı sağlayan okul yöneticilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu tez saydığım ya da sayamadığım birçok insanın ve en önemlisi dostlarımlın emeklerinin ürünüdür. Son olarak her an gelişmek ve öğrenmek için çabam ve emeğimden dolayı en büyük teşekkürü de kendime etmek isterim.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şebnem Özge Özsoy

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2023

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında, her sınıftan öğretmenin normal gelişim gösterdiğini belirttiği en fazla 2 kız çocuk ile 2 erkek çocuk olmak üzere 112'si kız ve 112'si erkek toplam 224 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Aile Bilgi Formu', 'Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)' kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programından faydalanılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ÇDYİE ve DMQ18 ölçeklerinden alınan puanların normal dağılım göstermediği görülmüş ($p>0.05$) ve veri analizinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri (ÇDYİE) alt boyutları puan

ortalamaları ile motivasyon (DMQ18) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ise Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara çocukların yürütücü işlev becerilerinin hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol alt boyutlarında cinsiyete göre, ketleyici kontrol alt boyutunda yaşa göre, çalışan bellek alt boyutunda ise devam edilen okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Yürütücü işlev becerileri doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba meslek türüne göre incelendiğinde ise hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin genel yeterlilik alt boyutunda cinsiyete göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre, üst düzey memnuniyet alt boyutunda devam edilen okul türüne göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anne öğrenim düzeyine göre ve genel yeterlilik alt boyutunda anne çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Çocukların motivasyon düzeyleri yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, baba öğrenim düzeyi, baba meslek türüne göre incelendiğinde ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Çocukların motivasyon ölçeği alt boyutları olan; bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepkiler ve genel yeterlilik ile yürütücü işlev becerileri alt boyutlarından olan çalışan bellek arasındaki ilişki incelendiğinde bilişsel sebat, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; yetişkinlerle sosyal sebat boyutu ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu ($p<0.05$); olumsuz tepkiler alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur. Çocukların motivasyon ölçeği alt boyutları ile yürütücü işlevlerin diğer alt boyutu olan ketleyici kontrol ile arasındaki ilişki incelendiğinde ise ketleyici kontrol alt boyutu ile bilişsel sebat ve genel yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; olumsuz tepkiler boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ketleyici kontrol alt boyutu ile yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Araştırma sonucunda bilişsel ve duygusal süreçlerin motivasyon alt boyutlarındaki varlığı göz önüne alınarak yürütücü işlevler ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yakın çevrenin çocukların yürütücü işlev becerilerini ve motivasyonlarını destekleyecek ev ve eğitim ortamları oluşturmaları çocukların gelişim ve öğrenmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yürütücü işlev becerileri, motivasyon, okul öncesi

Sayfa Adedi : xv + 124

Danışman : Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

İkinci Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Hatice DAĞLI

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EXECUTIVE
FUNCTION SKILLS AND MOTIVATION LEVELS OF CHILDREN
ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**

(M.S. Thesis)

Şebnem Özge Özsoy

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2023

ABSTRACT

This study was conducted to examine the executive functioning skills and motivation levels of children attending preschool education institutions according to various variables and to determine the relationship between children's executive functioning skills and motivation. Relational survey method, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The working group of the study consisted of 224 children between the ages of 48-72 months attending kindergartens within the official independent kindergarten and primary school affiliated to the Ministry of National Education in the Sivas province center in the 2022-2023 academic year, 112 girls and 112 boys, including at most 2 girls and 2 boys from each class, who the teacher stated that they showed normal development. 'Family Information Form', 'Childhood Executive Functioning Inventory (CEIEF)' and 'Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)' developed by the researcher were used as data collection tools. SPSS 23 package program was used for data analysis. As a result of the Kolmogorov-Smirnov test, it was seen that the scores obtained from the CDEI and DMQ18 scales did not show normal distribution ($p>0.05$) and Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used in data analysis. Spearman's rank difference correlation coefficient was used to determine the relationship between the mean scores of the executive functioning skills (EFFS) sub-dimensions and the mean scores of

the motivation (DMQ18) sub-dimensions. The findings revealed that children's executive functioning skills showed a significant difference in both working memory and inhibitory control sub-dimensions according to gender, in inhibitory control sub-dimension according to age, and in working memory sub-dimension according to the type of school attended ($p<0.05$). When executive function skills were analyzed according to birth order, number of siblings, duration of preschool education, parental education level, mother's employment status and father's occupation type, it was seen that there was no significant difference in both working memory and inhibitory control sub-dimensions ($p>0.05$). When the motivation levels of children were examined, it was concluded that there was a significant difference in the general competence sub-dimension of the scale according to gender, in the social persistence with adults and general competence sub-dimensions according to the duration of preschool education, in the high-level satisfaction sub-dimension according to the type of school attended, in the social persistence with adults and general competence sub-dimensions according to the mother's education level, and in the general competence sub-dimension according to the mother's employment status ($p<0.05$). When the motivation levels of children were analyzed according to age, birth order, number of siblings, father's education level and father's occupation type, no significant difference was observed ($p>0.05$). When the relationship between cognitive perseverance, gross motor perseverance, social perseverance with adults, social perseverance with children, social perseverance with adults, social perseverance with children, high-level satisfaction, negative reactions and general competence, which are the sub-dimensions of children's motivation scale, and working memory, which is one of the sub-dimensions of executive function skills, was examined, it was found that there was a positive moderate relationship between the sub-dimensions of cognitive perseverance, gross motor perseverance, social perseverance with children, high-level satisfaction and general competence; there was a positive low-level relationship between the dimension of social perseverance with adults ($p<0.05$); there was no significant relationship in the negative reactions sub-dimension ($p>0.05$). When the relationship between the sub-dimensions of the children's motivation scale and the other sub-dimension of executive functions, inhibitory control, was examined, it was found that there was a positive moderate level relationship between the inhibitory control sub-dimension and the cognitive perseverance and general competence sub-dimensions; a positive low level relationship between the gross motor perseverance, social perseverance with children and high-level satisfaction sub-dimensions; and a negative low level relationship between the negative reactions dimension ($p<0.05$). There was no significant relationship between the inhibitory control sub-dimension and the social perseverance with adults sub-dimension ($p>0.05$). As a result of the research, it is possible to say that there is a significant relationship between executive functions and motivation considering the presence of cognitive and emotional processes in motivation sub-dimensions. In this context, creating home and educational environments that support children's executive function skills and motivation by parents, teachers and the immediate environment will contribute positively to children's development and learning.

Key Words : Executive function skills, motivation, preschool

Page Number : xv + 124

Supervisor : Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Co-Supervisor : Asst. Prof. Hatice DAĞLI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yürütücü İşlev Becerisi.....	10
2.2. Yürütücü İşlevlerin Kavramsallaştırılması	15
2.2.1. Birlik ve Çeşitlilik Modeli.....	15
2.2.1.1. Temel Yürütücü İşlev Faktörleri	17
2.2.1.1.1. Çalışan Bellek	18
2.2.1.1.2. Ketleyici Kontrol	20
2.2.1.1.3. Bilişsel Esneklik.....	21
2.2.2. Sıcak ve Soğuk Yürütücü İşlevler Modeli.....	22
2.3. Yürütücü İşlevlerin Önemi.....	23
2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Yürütücü İşlevler	24
2.5. Motivasyon ve Önemi	26
2.6. Motivasyon Kaynakları	27
2.6.1. İçsel Motivasyon	28
2.6.2. Dışsal Motivasyon	30
2.7. Okul Öncesi Dönemde Motivasyonu Desteklemenin Yararları.....	31
2.8. Yürütücü İşlevler Becerisi ve Motivasyon Arasındaki İlişki	35
2.8. İlgili Araştırmalar	36
2.8.1. Konu ile İlgili Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar	37
2.8.2. Konu ile İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM III	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44

3.3.1. Aile Bilgi Formu	45
3.3.2. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)	45
3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18).....	46
3.4. Veri Toplama Süreci	48
3.5. Veri Analizi	48
BÖLÜM IV	50
BULGULAR	50
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	50
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	51
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	57
4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	58
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	68
BÖLÜM V	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	84
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	86
KAYNAKLAR.....	87
EKLER	118
EK-1. Etik Komisyon İzni	119
EK-2. MEB İzin.....	121
EK-3. Aile Bilgi Formu	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	44
Tablo 2. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	50
Tablo 3. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	51
Tablo 4. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Yaşa Göre Dağılımı	52
Tablo 5. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	52
Tablo 6. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı	53
Tablo 7. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı	54
Tablo 8. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Devam Edilen Okul Türüne Göre Dağılımı	54
Tablo 9. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı	55
Tablo 10. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	56
Tablo 11. Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Baba Meslek Türlerine Göre Dağılımı	56
Tablo 12. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	57

Tablo 13. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	58
Tablo 14. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Yaşa Göre Dağılımı.....	59
Tablo 15. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	60
Tablo 16. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı	61
Tablo 17. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 18. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Göre Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Devam Edilen Okul Türüne Dağılımı.....	63
Tablo 19. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı	64
Tablo 20. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	66
Tablo 21. Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Baba Meslek Türüne Göre Dağılımı	67
Tablo 22. Çocukların Motivasyonları ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yürütücü işlevler ve alt boyutları.....	11
Şekil 2. Motivasyonun kaynaklara göre dağılımı.....	27



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇDYİE	Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri
DMQ18	Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği
ISCO	Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken çocuklukta önemli bir gelişimsel ilerleme kaydeden yürütücü işlevler (Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010), dil, matematik, sosyal ve duygusal becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yürütücü işlevler, çocuğun hayati beceriler edinmesinde ve bu becerileri yaşamında kullanmasına yardımcı olur (Buss ve Spencer, 2014; Dick ve Overton, 2010). Weiland, Barata ve Yoshikawa (2014), yaptıkları çalışmada yürütücü işlevlerin çocukların gelişim dönemlerine etkisi olduğunu belirtmiş ve yine aynı çalışmada ileriki dönem okul hayatlarında yüksek yürütücü işlev becerisine sahip çocukların sosyal olarak yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Carlson, Moses ve Claxton (2004), sağlıklı bir sosyal bilişin yine sağlıklı işleyen yürütücü işlev becerilerinin sonucu olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuk için oluşturulan uygun sosyal ortam, olumlu sosyal deneyimler ve çocuğun sahip olduğu yüksek motivasyon yürütücü işlevlerin gelişimi için başarılı bir sürecin varlığını işaret eder (Diamond, 2013). Çevrenin olumsuz uyarılarla dolu, kişiyi motive edemeyecek şekilde sıradan olduğu ortamlarda veya bilginin kompleks olduğu ve anlaşılabilirliğini yitirdiği durumlarda, yürütücü işlev becerileri harekete geçmemektedir (Blair ve Raver, 2015). Bu yüzden basit ve anlaşılır bilgilerin sunulması ve motive edici çevrenin varlığı okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi için olumlu bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Başka bir ifade ile yürütücü işlevlerin gelişim süreci ve çocukların motivasyonu yakın ilişkilidir.

Motivasyon, çocukların hayatları boyunca gösterecekleri başarı için gerekli olmasının yanında yaşama uyum sağlamaları için de oldukça önemlidir (Huang ve LingLay, 2017). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerin oluşturulması, ileriki yıllarda çocukta psikolojik ve bedenen tam bir iyilik halinin sağlanması, bu iyilik

halinin kendini akademik alanda da göstermesi ve akademik becerilerin gelişimi konusunda motivasyon önemli bir etkiye sahiptir (Kılıç ve Güngör Aytaç, 2017; Sübaşı ve Şehirli, 2010). Motivasyon sürecinde içsel ve dışsal motivasyon olarak iki tür motivasyon kaynağı bulunmaktadır. İçsel veya dışsal motivasyon kaynaklarıyla etkileşimde bulunan çocuğun beklentileri karşılandıkça; bu durum çocuğun bir işe başlama, işi sürdürme ve sonuca varma eğilimini güçlendirir. Çünkü uzun ve kısa vadede motivasyonla desteklenen çocuklar; içsel dönütler vermekte, işe başlama, sürdürme ve sonuca varma eğilimlerinde daha başarılı olabilmektedirler (Dellal ve Günak, 2009). Bunun yanında motivasyonu yüksek çocuklar yetiştirmek için çocuklara başarı hazzı çeşitli yollarla tattırılmalı ve ilgili dönütler de sunulmalıdır. Aksi halde düşük motivasyona sahip çocuklar yetiştirmek, çocukların sahip olması gereken birçok becerinin gelişimini de olumsuz etkileyecektir (Clikeman, 2007). Bu bağlamda yürütücü işlev becerileri için kritik dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönem, çocukta motivasyon gelişimi için de önemli bir süreçtir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel gelişiminin en hızlı olduğu, çocukların değişime ve bilgi edinmeye açık, meraklı ve hazır oldukları zaman dilimidir (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik ve hazırbulunuşluklarına uygun nitelikte etkinliklerin sunulması, onların potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve ileriki hayatlarına yol gösterecek tecrübeler edinmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu noktada gerek okul öncesi öğretmenlerine gerekse ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul öncesi dönem bu gelişim alanlarına yönelik temel bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazanıldığı bir dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Küçük yaşlarda gelişimi devam eden fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarının yanında beyin gelişiminin ilerleyişinin de oldukça hızlı ve kritik olduğu bilinmektedir (Kılıçgün, 2012; Turhan ve Özbay, 2016). Okul öncesi dönemde beyin gelişiminde yürütücü işlevler olarak adlandırılan zihinsel süreçler kazanılmaya başlanmaktadır (Diamond, 2002).

Psikoloji, nöropsikoloji, eğitim ve gelişim alanında karşılaşılabilecek kavram olan yürütücü işlevler, birçok bilişsel süreçte kullanılan becerileri kapsamaktadır. Yürütücü işlevler; istemli davranışta bulunmak, dikkati yoğunlaştırmak, planlama yapabilmek,

öğrenilen bilginin kodlanması ve verilen görevlerde bir sonraki adımın belirlenmesi olarak tanımlanmıştır (Zelazo ve Müller, 2002). Aynı zamanda karmaşık bilişsel süreçleri koordine edebilme, bireyin hedefe ulaşmak için devamlı değişen bilişsel yapıyı sürece uyum sağlayarak değiştirebilme ve buna elverişli olmayacak davranışı eleyebilme becerilerini içermektedir (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013; Jurado ve Rosselli, 2007). Bu bilgilerden yola çıkarak yürütücü işlevlerin, bireylerin zihin yapısını ve davranışlarını koordine etmesini, hareketlerini kendi amaçlarına dönük bir şekilde revize etmesini sağlayan üst düzey bilişsel süreçler olduğu görülmektedir (Carlson vd., 2013; Hendry, Jones ve Charman, 2016; Zelazo ve Carlson, 2012).

Beyin ve işleyişi üzerine odaklanan araştırmacılar, yürütücü işlevler için ortak bir tanımda buluşmamış olsalar da yürütücü işlev becerilerinin birçok bileşenden oluştuğu ve her bir bileşenin bireyin ileriki hayatı için önemli bir rol üstlendiği hakkında hemfikirdirler (Miyake vd., 2003). Yürütücü işlevler, hüküm vermeyi basitleştiren alt-üst bilişsel girdileri ifade etmektedir. Kısaca yürütücü işlevler zihni faaliyetleri başlatır, sürdürür ve onlara yön verir (İyisoy, 2006). Bununla birlikte literatürde yürütücü işlev becerilerinin çeşitli işlevleri kapsadığı da belirtilmektedir. Bunlar; hedefe yönelik problem çözme, bilişsel faaliyetler ve kurallar arasında geçişte esneklik olarak ifade edilmektedir (Kringelbach ve Rolls, 2004; Zelazo ve Müller, 2002). Devine ve Hughes (2014)'e göre yürütücü işlev becerileri, bilişsel süreçleri planlar, yönetir, denetler, takip eder ve sonunda bu becerilerin davranışsal sonuçlarını içerir. Bu becerilerini geliştirememiş bir birey yürütücü işlev becerilerini de geliştirmekte zorlanacaktır. Bu durum bireyin aktif öğrenme hayatı ve diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Oluşacak aksaklıklar, bireyin gündelik yaşantısında olumsuz tepkiler vermesine, eyleme geçmekte isteksizliğe ya da bununla ilgili gerekli sorumlulukları almakta kendini yeteri kadar motive edememesine sebep olacaktır. Bu isteksizlik yapılan işlerin sonucunu da olumsuz etkileyecek ve bireyin performansı da buna bağlı olarak azalacaktır (Yılmaz ve Üney, 2023). Bu durum çocuklar için de aynıdır. Çocukların yaklaşımlarındaki olumsuzlukların nedenleri bilindiği takdirde bu gidişat düzeltilerek olumlu yönde ilerleme sağlanabilir. Küçük yaşlardan başlanarak planlı ve düzenli bir biçimde desteklenen yürütücü işlev becerileri gelişmektedir (Yılmaz, 2022).

Yürütücü işlevlerin erken çocukluk dönemindeki gelişimiyle beraber çocukların kapasiteleri, uyaranları anlamlandırma çabaları, düşünceleri, davranışları, ilgileri ve yetenekleri de değişir (Turhan ve Özbay, 2016). Bu değişimde sağlıklı ilerleyen çocukların beyin gelişimini desteklemek, yürütücü işlev becerilerini tanıyarak değerlendirilmesini

sağlamak, olası bozuklukların önüne geçilmesi ve nasıl geliştirileceği konusunda paydaşlardan yardım almak gibi süreçlerinin dengeli ilerlemesi yürütücü işlev becerilerinin de gelişimini sağlayacaktır (Anderson ve Reidy, 2012). Gelişime ve değişime açık, dış uyaranları algılama kapasitesi yüksek, davranış/düşünce süreçlerinde esnek ve bu becerilerin gelişimine açık olan çocukların, erken yaşlardan itibaren gerekli desteği almaları halinde bu potansiyelleri olumlu yönde bir seyir izleyecektir (Şahin ve Arı, 2016; Viterbori, Usai, Traverso ve De Franchis, 2015; Yüksel ve Sazcı, 2015).

Çocukların ileriki dönemlerde bilişsel farkındalığa sahip, davranışlarının veya düşüncelerinin sonucunu kavrayabilen, onları kontrol edebilen, bunların sorumluluklarını üstlenebilen bireyler olarak yaşamlarına devam etmeleri ve bu durumun olumlu yönde ilerlemesi için sahip olduğu motivasyon düzeyleri bir diğer önemli faktördür (Akbaba ve Aktaş, 2006; Şahin ve Arı, 2016).

Motivasyon denince ilk aklın gelen; kişinin davranışlarını şekillendirerek hedefe yöneltme sürecidir (Gözeler ve Özbey, 2021). Motivasyon tanımlarında öncelikle vurgulanan, motivasyonun kişinin davranışını etkilediği ve kişiyi davranış sergilemesi için harekete geçirdiğidir (Karaca, 2019; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Bu sebeple belirlenen hedeflere varılması için çalışma arzusunun artması ve bu arzunun sürdürülmesi hususunda içsel ve dışsal motivasyonun yeri büyüktür (Dellal ve Günak, 2009). Motivasyon, içsel ve dışsal kaynaklardan geliş şekline göre ikiye ayrılır.

Motivasyon kaynağına yönelik olarak dışsal motivasyonda çevreden gelen bir baskı ya da bireyin davranışları sonucunda elde edeceği bir kazanç olması gerekmektedir. Bireye sunulan teşvik, pekiştireçler, verilen ödüller veya cezalar bireyin dışsal motive olmasını sağlamaktadır (Yüksel, 2004). İçsel motivasyon ise, bireyin herhangi bir etki altında kalmadan kendi istek ve arzusuyla bir davranışta bulunmasıdır. İçsel motivasyonda dış kaynaklardan gelebilecek baskının olmaması, bireyin bilişsel ve ruhsal süreçlerden sonra harekete geçmesi içsel kaynaklar ile açıklamaktadır. Bu motivasyonda duygusal olarak alınan haz, memnuniyet duygusu ve sorumluluklar önemli bir yer tutmaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2005; Johnson ve Johnson, 1985; Middleton ve Spanish, 1999; Raffini, 1996). İçsel motivasyona sahip çocukların genellikle bir hedef için çalışan ve bundan mutluluk duyan, öğrenme stratejilerini kullanmaya yatkın, akademik becerilere sahip, öğrenmeyi seven, pes etmeyen ve çaba gösteren çocuklar oldukları bilinmektedir (Topçu, 2015).

Çocukların duygularını düzenlemesi ve kontrol etmesi, baş etmek durumunda kaldıkları problemlerle vazgeçmeden mücadele vermeleri gibi durumlar için motivasyonlarının

yüksek olması önemlidir (Çakar ve Arbak, 2004). Duygularını yönetemeyen, pes eden, sebat ve kararlılık gösterme konusunda eksiklik yaşayan çocukların motivasyonu da düşük olacaktır (Kumcağız, 2016; Özbey, 2018a). Diğer yandan çocukların eğitim sürecindeki başarılarında ve özverili tutumlarında motivasyon düzeylerinin yüksek olması çok önemlidir. Bu sebeple çocukların yüksek motivasyona sahip olması ve öğrenme faaliyetlerine özveriyle katılması ve başarı göstermesi için motivasyonu yüksek tutacak değişkenlerin iyi bilinmesi ve bu konuda gereken hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir (Acat ve Demiral, 2002; Karataş, 2011; Kumcağız, 2016; Selçuk, 2009; Yazıcı, 2008). Çocukların öğrenme ve gelişimine yardımcı olmaya yönelik yapılan düzenlemelerin ve uygulamaların çocukların motivasyonlarına da olumlu katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da çocukların motivasyonlarının gelişimine ve desteklenmesine ilişkin, kazanım ve göstergeler yer almaktadır (MEB, 2013; Özbey, 2018a). Çünkü çocukların, öğrenme ortamında karşılaştıkları yeni bilgi ve becerilere karşı açık olmaları ve çevreyi keşfetme isteğinin motivasyon sayesinde gerçekleştiği söylenebilir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Karaca, 2019). Okul öncesi eğitim ortamları çocukların başkalarının duygularını anlama, empati yapma, sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurma, kurulan ilişkileri uyum içinde sürdürme, yargıya varma, sorumluluk bilinci geliştirme, motivasyon becerisini ve öz farkındalıklarını arttırma, olumlu benlik algısı oluşturma gibi hayata karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemesinin yanında (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003) beyin gelişimini de olumlu yönde desteklemektedir (McClelland vd., 2017). Bu bağlamda okul öncesi dönemde etkili şekilde kazandırılmaya çalışılan öğrenme motivasyonunun ve akademik başarının arttırılması özenle oluşturulmuş eğitim programlarına bağlı olduğu görülmektedir (Durlak vd., 2011; Hamre ve Pianta, 2005; Mashburn ve Pianta 2006; Zins, Weissberg, Wang ve Walbeerg, 2004). Okul öncesi dönemden itibaren yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinlikler, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel gelişiminde ve öz bakım becerilerinde olarak başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Diğer yandan tüm bu gelişim sürecinin başarılı ve sağlıklı seyretmesi için motivasyon ön koşuldur. Bu faktörlerin bir araya gelmesi yaşam boyu öğrenme sürecinin temelini atılması anlamına gelmektedir. Bu bakış açısıyla okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okul öncesi eğitimi almakta olan 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ne düzeydedir?

2. Okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri;

- a) Cinsiyete
- b) Yaşa,
- c) Kardeş sayısına,
- d) Kaçınıcı çocuk olduğuna,
- e) Okul öncesi eğitim alma süresine,
- f) Devam edilen okul türüne,
- g) Anne-babaların öğrenim düzeyine,
- h) Annelerin çalışma durumuna,
- i) Babaların mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.Okul öncesi dönem çocukların motivasyonları ne düzeydedir?

4.Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri;

- a) Cinsiyete,
- b) Yaşa,
- c) Kardeş sayısına,
- d) Kaçınıcı çocuk olduğuna,
- e) Okul öncesi eğitim alma süresine,
- f) Devam edilen okul türüne,
- g) Anne-babaların öğrenim düzeyine,
- h) Annelerin çalışma durumuna,
- i) Babaların mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5.Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ile yürütücü işlev becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk yıllarında yürütücü işlev becerilerine sahip olan çocuklar, başkalarının gözünden durumu/olayı yorumlayabilir ve çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında en doğru davranış şeklini geliştirebilirler (Buss ve Spencer, 2014). Çocuklar günlük etkileşimleri yoluyla empati becerisi geliştirebilir, alakasız durum ve olayları görmezden gelebilir, zaman yönetimi, öz düzenleme ve problem çözme becerisini geliştirebilirler (Carlson vd., 2004). Çocukların bu becerileri geliştirmeleri için yalnızca yürütücü işlev becerilerine sahip olmaları yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu beceriler, motivasyona paralel olarak gelişir ve birbirlerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunurlar (Köyceğiz Gözeler ve Özbey 2021). Çocuklar, içsel ve dışsal motivasyon sayesinde bu becerileri sürdürülebilir hale getirirler. Böylece çocuklar, sahip oldukları düşünce veya sergiledikleri davranışlarda dürtüsellikten arınmış şekilde hareket ederler. Yürütücü işlev becerilerini motivasyonla uyum içinde sürdürmek hem sosyal duygusal hem de akademik başarıyı geliştirmenin etkili bir yoludur (Gray, Robertson, Manches ve Rajendran, 2019; Veraksa, Gavrilova, ve Lepola, 2022; Zins vd., 2004). Çünkü çocuklar, akademik ve yaşamsal taleplerinin başarılı şekilde giderilmesi için günlük hayatta motivasyon desteğine ihtiyaç duyarlar (Dağlı, 2022; Veraksa vd., 2022). Bu yüzden basit ve anlaşılır bilgilerin sunulması ve motive edici çevrenin varlığı, okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi bakımından önemlidir (Marilus ve Nelson, 2021; Veraksa vd., 2022).

Yürütücü işlev becerileri, bireyin kendi kendini motive etme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Sosyal bağı güçlendirici tutumları ve davranışları içeren aktivitelerle motivasyon düzeyleri artan çocuklar, zamanla kendi başlarına bir şeyler yapabilecek potansiyele ulaşabilirler (Gray vd., 2019; Hauser-Cram, Woodman ve Heyman, 2014). Bu durum sonucunda çocukların alternatif düşünme yeteneğinin gelişeceği göz önünde bulundurulduğunda çocuklarla yapılacak etkinliklerde yürütücü işlev becerilerine yer verilmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Çocukların erken dönemde motivasyonlarının desteklenmesi, onların bağımsızlık becerilerinin ve öz yeterliliklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu durum çocuğun esnek bir düşünme yapısına sahip olmasını sağlarken yürütücü işlev becerilerinin gelişimini de olumlu etkileyecektir (Cartwright vd.,

2020; Gray vd., 2019; Hauser-Cram vd., 2014; Schmeichel ve Tang, 2015; Veraksa vd., 2022; Vergara-Lopez, Lopez-Vergara, ve Colder, 2012).

Yürütücü işlevlerde gelişim ve ilerlemenin görülmesi için erken çocukluk dönemi motivasyon kaynaklarının bilinmesi önemlidir. Çocuklara verilecek eğitimin bu farkındalıkla verilmesi çocukların bugünü ve yarını için yaşam kalitelerini de arttıracaktır (Hauser-Cram vd., 2014; Vergara- Lopez vd., 2012). Yürütücü işlev becerilerinin 21.yy. becerileri içindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin erken yaşlardan itibaren ölçülmesi, bilinçli bir şekilde desteklenmesi; bununla beraber çocukların motivasyon düzeylerini arttıracak etkinliklere eğitim programlarında yer verilmesi önem arz etmektedir. Gelişimsel olarak kritik olan bu dönemde, yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeylerinin sorgulanması ve bu kavramlarının birbirleriyle ilişkisini anlaşılması; çocukların değerlendirilmesi, bu doğrultuda çocuklara gerekli eğitim ortamlarının sunulabilmesi, eğitim sürecinin yapılandırılması ve eğitim programlarının düzenlenmesi konusunda faydalı olacaktır. Bu sebeple yapılan çalışma okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri ve motivasyon arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmektedir.

Uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde çocukların motivasyon düzeyleri ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır (Cartwright vd., 2020; Gray vd., 2019; Hauser-Cram vd., 2014; Marilus ve Nelson, 2021; Schmeichel ve Tang, 2015; Temircan 2022; Ünal, Cambaz ve Akkaya, 2020; Veraksa vd., 2022; Vergara-Lopez vd., 2012) Ancak yürütücü işlev becerileri ve motivasyonun çocukların gelişim sürecindeki önemi ve ileriki dönem yaşmlarına etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu alanda daha çok araştırmaya gerek olduğu düşünülmüş ve bu durum araştırmanın da çıkış noktasını oluşturmuştur. Diğer yandan okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerilerinin motivasyonla ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılacak çalışmanın alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve öğretmenlerin normal gelişim gösterdiğini belirttiği 48-72 aylık çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri "Aile Bilgi Formu"nın "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" (DMQ18)'nin ve "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu" (ÇDYİE)'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıfları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi formuna ve veri toplama araçlarına tarafsız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Bireyi harekete geçiren, hareketin şiddetini, yönünü koordine eden, sürdürülmesini sağlayan içsel ve dışsal faktörlere bağlı nedenleri ve bunların işleyiş düzeneklerini ifade eder (Arık, 1996).

Yürütücü işlevler: Bireylerin karmaşık düşüncelerini, davranışlarını ve eylemlerini organize etmek, kontrol ve planlamayı sağlayarak uzun soluklu amaçlara yönlendiren üst düzey bilişsel süreçlerdir (Carlson vd., 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

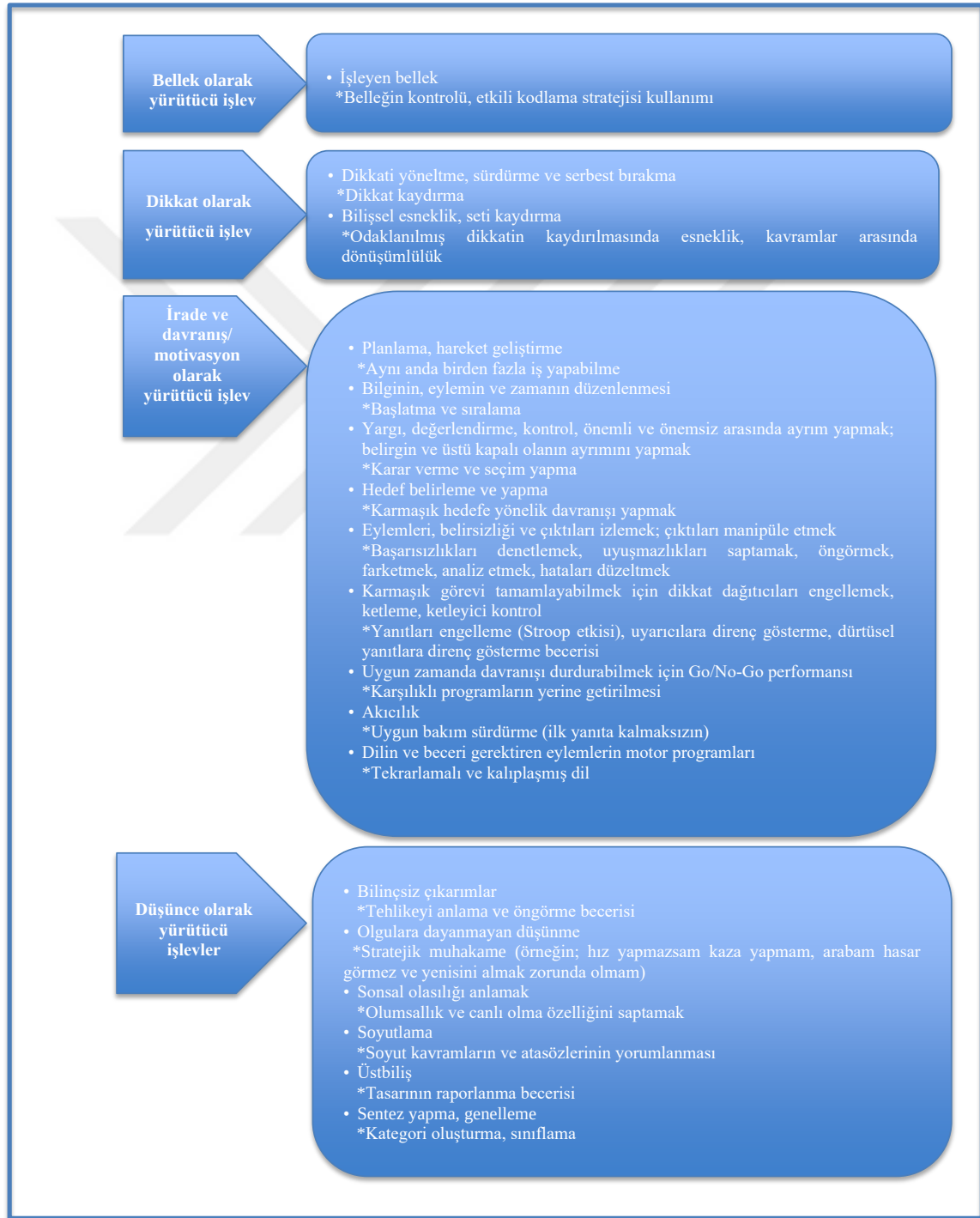
2.1. Yürütücü İşlev Becerisi

21. yy. becerilerine sahip insanları tanımlarken amaç belirleyebilme, plan yapabilme, organize etme yeteneği, öncelikleri konusunda yargıya varabilme, kendini tanıma, hareket ederken esnek ve yaratıcı düşünebilme, edinilen bilgiyi işleyen bellekte tutabilme ya da değiştirebilme gibi bilişsel süreç becerilerine sahip olan kimse şeklinde nitelikler yer almaktadır (McAlister ve Peterson, 2013; Zelazo, 2015). Bu nitelikler literatürde yürütücü işlev becerilerine sahip bireylerin özellikleri olarak da yer almaktadır (Carlson vd., 2013; Hendry vd., 2016; Zelazo ve Carlson, 2012).

Yürütücü işlev becerileri, okul içi öğrenme faaliyetlerindeki başarıyı da etkilemektedir (Taşkın-Gökçe ve Kandır, 2019) ve çocukların tutum ve davranışları hususunda öz kontrol becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Singer ve Bashir, 1999; Şahin ve Arı, 2016). Yürütücü işlevler, bireyin davranışlarını şekillendirme ve yönlendirme yeteneğidir. Yürütücü işlevler; çocukların eğitim-öğretim hayatında davranışlarına yön vermelerini, verilen yönergeleri hatırlayabilmelerini ve dikkatlerini yoğunlaştırarak öğrenme davranışını kontrol edebilmelerini sağlamaktadır (Aarnoudse-Moens, Smidts, Oosterlaan, Duivenvoorden, ve Weisglas-Kuperus, 2009; McClelland vd., 2014). Çok küçük yaşlardan itibaren gözlemlenebilen yürütücü işlev becerileri bilişsel süreçleri planlar, yönetir, denetler, takip eder, soyutlar ve bu becerilerin davranışsal sonuçlarını içerir (Devine ve Hughes, 2014). Yürütücü işlev becerileri gelişiminin erken çocukluk döneminde itibaren desteklenmesi, kişinin sağlıklı zihinsel yaşantılar edinmesini sağlar. Akademik veya pedagojik açıdan yürütücü işlevlere ilginin artması gibi nedenler son yıllarda yürütücü

işlev becerilerini güncel bir konu haline getirmiştir (Corcoran ve O’Flaherty, 2017; Griffin, Freund, McCardle, DelCarmen-Wiggins ve Haydon, 2016).

Korkmaz (2013), Şekil 1’de görüldüğü gibi yürütücü işlevleri; bellek, dikkat, irade, davranış/motivasyon olarak dört alt boyutta ele almıştır ve bunları birçok alt boyuta ayırmıştır.



Şekil 1. Yürütücü işlevler ve alt boyutları. Korkmaz (2013)’ten akt. Hamamcı, B. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi.

Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yürütücü işlevler; davranış ve düşüncenin yanı sıra dil kullanımı, karar alma, yordama, seçim yapma ve atasözlerinin yorumlanması gibi bireyin günlük sürecinde aktif olmaktadır. Bu yüzden yürütücü işlev becerilerinin bireyin yaşamında kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (Najdowski, Persicke ve Kung, 2015).

Luria (1973), yürütücü işlevleri ‘aparat’ olarak ifade etmiştir. Aparat, aynı amaca hizmet etmek için birlikte çalışan sistem demektir. Günümüz dünyasında yürütücü işlev terimi kavramsallaştırılarak yürütücü işlevlerin beynin ön loblarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yürütücü işlevler performansın kontrolünü ve düşünce sonucu oluşan duyguları organize etmemizi sağlar. ‘Yürütücü İşlev’ ilk kez Baddeley ve Hitch (1974) tarafından ‘merkezi yürütücü’ olarak isimlendirilmiştir. Lezak (1983), yürütücü işlevleri davranışın nasıl gerçekleştiğine cevap veren ve insan davranışının boyutu olarak ifade etmiştir. Bu becerileri Meuwissen ve Zelazo (2014) ‘yürütücü işlevler’, Wiebe vd., (2011) ‘yürütücü kontrol’, Dawson ve Guare (2010) ‘yürütücü beceriler’ ve Miyake vd. (2000) ‘yürütücü işlevler’ olarak isimlendirmiştir. Diamond (2016), ‘yürütücü işlevler’ şeklinde terimi çoğul olarak kullanmayı tercih etmiş ve bu terimin yalnızca bir beceriyi değil beceriler kümesini temsil ettiğini ifade etmiştir. Bagetta ve Alexander (2016), yaptıkları çalışmada yürütücü işlevleri içeren çalışmaları inceleyerek araştırmacıların farklı tanımlarda bulunduğunu ve ortak bir tanımının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Günümüze değin bu terimin çeşitli kullanımları ve tanımları olmasına rağmen yürütücü işlevlerin hareketlerin planlanması ve izlenmesine yardımcı üst düzey bilişsel süreçleri kapsadığı (Bagetta ve Alexander, 2016) ve bireyin hedefleri doğrultusunda eyleme geçmesini sağladığı (Miyake vd., 2000) en çok kullanılan tanımlar olarak dikkat çekmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında yürütücü işlevleri inceleyen çeşitli araştırmacıların tanımları aşağıda belirtilmiştir:

- Gioia ve Isquith (2004), ‘*Kasıtlı, istendik, amaca yönelik problem çözme için sağlayan birbiriyle ilişkili fakat birbirinden ayrı yetenekler*’dir.
- Blair ve Ursache (2011), ‘*Öz düzenlemenin daha çaba gerektiren yönlerinden*’dir.
- Hughes (2011), ‘*Amacı için pratik çözümlere göre alternatif tepkiler üreten farklı biliş üstü süreçleri kapsayan çatı bir kavram*’dır.

- Diamond (2013), '*Dikkat, odaklanma ve konsantrasyon gibi zihinsel süreçleri*' kapsamaktadır.
- Carlson vd. (2013), '*Herhangi bir amaç doğrultusunda problem çözmek için nörobilişsel beceriler grubu*' dur.

Bu tanımlardan yola çıkılarak yürütücü işlevlerin, bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerine yarayan ve hareketlerini uzun soluklu hedeflere yönlendirmelerine yardımcı olan üst düzey bilişsel süreçler olduğu söylenebilir (Carlson vd., 2013; Hendry vd., 2016; Zelazo ve Carlson, 2012).

Erken çocukluk döneminde ise çocukların karşılaştıkları güç durumlarla başa çıkabilmeleri, dikkatlerini yönlendirme yetkin olabilmeleri, akıl yürütebilme ve problem çözme davranışlarında ilerleyebilmeleri için destekleyici olan bu bilişsel süreçlere ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Blair ve Diamond, 2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Garon, Bryson ve Smith 2008; Lehto vd., 2003; Meuwissen ve Zelazo, 2014; Miyake vd., 2000).

Çocukların dil, bilişsel, motor, sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı sağlayarak bu alanları geliştirmede ve bireye çeşitli becerileri kazandırmada beyin korteksindeki gelişimsel ilerlemenin önemi büyüktür (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Beyin, insan hayatının temelini oluşturan duygu, düşünce ve davranışların kontrol merkezidir. Beynin, erken çocukluk döneminde hızlı gelişimi, bu dönemin yapısal ve işlevsel olarak önemini arttırmakta ve erken çocukluk yılları beyin gelişimi için kritik dönem olarak adlandırılmaktadır (Zigler, Finn-Stevenson ve Hall, 2002). Bu bilgiler ışığında beynin yapısı ve işleyişini oluşturan unsurları anlamak üst düzey zihinsel işlevlerden olan yürütücü işlev becerilerinin de anlaşılmasına, değerlendirilmesine ve yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine katkıda bulunacaktır (Cooper- Kahn ve Foster, 2013; Suchy, 2009).

Vücuttaki tüm organların işleyişinden sorumlu olan sinir sistemi; vücudun iç ve dış uyaranlara karşı tepkisini kontrol eder. Sinir sistemi, omurilik ve beyinden oluşan merkezi sinir sistemi ve bunun dışındaki ganglionlardan ve sinir hücrelerinden oluşan çevresel sinir sistemi olarak ikiye ayrılır. Çevresel sinir sistemi, merkezi sinir sistemine bilgi verir ve komutları merkezi sinir sisteminin gerekli organlarına taşıyan bir bağı ifade eder. Merkezi sinir sistemi ise vücudun yönetimini sağlayan kontrol ve komuta merkezidir (Gazzaniga vd., 2014). Bu sistem; beyin, omurilik ve alt bölümlerden olan omurilik soğanı, beyincik,

pons, orta beyin, hipotalamus ve talamustan oluşur (Banich ve Comptan, 2018). Beyin, ön beyin olarak tanımlanan üst korteks ile orta ve arka beyni kapsayan alt korteksten oluşur. Korteks denilen bu yapı; nesne tanıma, mekânsal algı, dikkat gibi pek çok fonksiyon için önemlidir. Farklı işlev ve fonksiyonlardan oluşan beynin sağ ve sol yarım kürelerinde dört ana lob bulunur. Bu dört ana lob; frontal, motor korteks, parietal, somatosensoriyel korteks, oksipital, görsel korteks ve temporal, işitsel korteksten oluşur (Ellison ve Semrud-Clikeman, 2007).

Beyin ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; beynin loblarından ön bölümü oluşturan frontal lobun; konuşma, duygusal beceriler ve yürütücü işlevlerin gelişim gösterdiği alan olduğu anlaşılmıştır (Ellison ve Semrud-Clikeman, 2007). Frontal lob, beynin yarı kürelerinin 1/3'ünü kapsamaktadır. En ön kortikal yapıdır. Birincil motor korteks, ifade edici dil alanı olan Broca alanı, medial korteks ve premotor korteksi içerir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Frontal lobun primer ve premotor bölgeleri büyük motor fonksiyonları temsil ederken, prefrontal korteks kişilik, duygu ve ruh haline katkıda bulunur. Bunun yanı sıra akıl yürütme, soyut düşünme, kendini takip etme, planlama ve yürütücü işlev becerilerin kontrolü gibi bilişsel işlevlerin işlendiği yerdir (Bhatnagar, 2018). Prefrontal lob, frontal korteksin en uç bölümünü oluşturmakta ve beynin göz hareketleri, konuşma, bazı hareketlerin motor kontrolü ve davranışla ilişkili bölgesidir. Ayrıca prefrontal lob dikkat, bellek, öğrenme ve belleğin işlevlerini düzenleyici rolü üstlenir (Ellison ve Semrud-Clikeman, 2007; Erberk Özen ve Rezaki, 2007). Frontal ve prefrontal korteks, bilişsel beceri yönetmede davranışsal gelişim ile bağlantılı özel bir sinir bölgesidir. Bu bölge, beynin yürütücü işlevleri olarak isimlendirilen öz düzenleme işlemlerinin merkezi olarak bilinmektedir (Riggs, Blair ve Greenberg, 2004). Bu yüzden frontal lob, yürütücü işlevlerin merkezi olarak adlandırılmaktadır. Bu lobda oluşabilecek herhangi bir bozukluk, bireyin harekete geçme, hareketi değiştirme, hareketi gerçekleştirme veya hareketi sonlandırma için gerekli tepkileri vermesini zorlaştıracaktır (Gazzaniga vd., 2014). Frontal lobun büyüme ve gelişme atakları sonrası bile gelişmeye devam ettiği ve bu gelişimin hayat boyu sürdüğü yapılan çalışmalarca kanıtlanmıştır (Ellison ve Semrud-Clikeman, 2007). Bu bağlamda frontal lobu anlamak yürütücü işlev becerilerini anlamaya yardımcı olacaktır. Frontal lob gelişimi bireyin hayatının ilk beş yılında çok hızlıdır. Bu durumda yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için de hayatın ilk beş yılının ilgili becerilerin değerlendirilmesi ve desteklenmesi konusunda önemli olduğu anlaşılmaktadır (Anderson ve Reidy, 2012; Garon vd., 2008).

İnsan beyninin oluşumu hamileliğin ilk günlerinden başlar ve çevresel etkilerle de yaşam boyu gelişimi devam eder (Shonkoff ve Phillips, 2000). Beyindeki yapısal ve işlevsel gelişmelerin en büyük kısmı erken çocukluk dönemlerinde gerçekleştiğinden erken çocukluk dönemi oldukça kritiktir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Merkezi sinir sisteminin gelişimi ile bilişsel gelişim de ilerler (Gazzaniga vd., 2014). Bunun yanında, beyinde bazı dönemlerde motor/görsel fonksiyonun ve zihinsel/sosyal fonksiyonun desteklenmesinin önemli olduğu zamanlar vardır. Bu bağlamda doğumdan sonra gelişimde en çok ivme kazanan erken çocukluk döneminde beyin gelişimini desteklemek, tüm gelişim alanlarını destekleyeceği gibi yürütücü işlevlerinin gelişmesi için de kritiktir. Bu durum yürütücü işlevlerin beyin gelişimi ile arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Duncan vd., 2007; Weiland ve Yoshikawa, 2013).

2.2. Yürütücü İşlevlerin Kavramsallaştırılması

Yürütücü işlevlere zaman içinde yöneltilen bakış açılarının değişimi, yürütücü işlevlerin kavramsallaştırılması için ‘Birlik ve Çeşitlilik Modeli’ (Miyake vd., 2000) ve ‘Sıcak ve Soğuk Yürütücü İşlevler Modeli’ (Zelazo ve Müller, 2002) olarak ele alınmıştır.

2.2.1. Birlik ve Çeşitlilik Modeli

Yürütücü işlevlerin genel bir tanımı yoktur. Farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Yürütücü işlevlerin yapısını ve işlevini tanımlayan bu kuramlar, tek veya çok boyutlu bir model olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Baddeley, 1986; Norman ve Shallice, 1986; Miyake vd., 2000).

İlk olarak değinilecek olan kuramsal yaklaşım, yürütücü işlevlerin bütünü meydana getiren ve alt süreçleri olan üniter yapı olarak gören yaklaşımdır. İkinci kuramsal yaklaşım, yürütücü işlevlerin bileşenlerinin ayrışabildiğidir. Norman ve Shallice (1986) ile Baddeley (1986), temel bir dikkat sisteminin birçok alt süreci düzenlediğini düşünmektedirler. Yürütücü işlevlerin çeşitli gelişimsel yörüngelere sahip olduğu ve hepsinin gelişim zamanlamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Carlson, 2005; Diamond, 2002; Rosso, Young, Femia ve Yurgelun-Todd, 2004).

Diğer yandan, üniter ve çoklu bakış açısının bütünleşmesine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Collette vd., 2005; Friedman ve Miyake, 2004; Lehto vd., 2003; Miyake

vd., 2000; Shallice, 2002). Bu çalışmaların kılavuzu olan Miyake vd. (2000), yaptıkları araştırmada üç yürütücü işlev bileşenini kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, yürütücü işlevlerin yetişkinlerde üniter olmadığı, ayrılabilir olduğunu ve üç temel bileşenden oluştuğunu göstermektedir: Bunlar;

- a) ketleyici kontrol
- b) çalışan bellek ve
- c) bilişsel esnekliktir.

Bu sebeple Miyake vd. (2000) yaptıkları araştırma, yürütücü işlevlerin üniter olmasının yanında çeşitli olmasına da vurgu yapmaktadır. Bu nedenle bu modele “Birlik ve Çeşitlilik” modeli de denmektedir.

Lehto vd. (2003) yürütücü işlevlerin boyutlarını aynı üç faktör için değişik görevler kullanarak 8 ile 13 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları araştırma sonucunda, çocuklar için üç faktörlü bir yapının, tek faktörlü modelden çok daha iyi uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. Huizinga vd. (2006) sıklıkla öne sürülen yürütücü işlev becerilerinin bileşenlerinin gelişimsel yörüngelerinin performansla ilişkisini inceledikleri ve 7, 11, 15 ve 21 yaş olarak dört farklı yaş grubuyla yaptıkları çalışmada, sonuçların yalnızca bilişsel esneklik ve çalışan bellekten oluşan iki faktörlü modeli desteklediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte görev performanslarından alınan ilgili sonuçların, yürütücü işlevlerdeki süreçlere ek olarak gelişim ve büyümeye de bağlı olarak değişebileceğini ve kullanılan geniş yaş aralığının sonuçları karmaşıkleştirmesinin da mümkün olabileceğini, üç bileşenin beraber olma veya özerklik durumunun gelişimsel olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Miyake ve Friedman (2012) tarafından yapılan çalışmada ise bilişsel esneklik ve çalışan bellekten oluşan iki faktörlü modeli destekler sonuçlara ulaşılarak bu durumu ‘Birlik ve Çeşitlilik’ modelinin çeşidi olarak sunmuşlardır. Buna göre, ortak yürütücü işlev faktörü modele eklendiğinde ketleyici kontrolde sapmalar görüldüğü için “ketlemeye özgü becerilere” yer verilmemiştir (Miyake ve Friedman, 2012).

Yürütücü işlevlerin okul öncesi dönem çocukları için kavramsallaştırılması tartışma konusudur. Erken çocukluk yıllarında yapılan çalışmaların hepsi bir ya da iki boyutlu modelleri desteklemiştir. Üç yaş çocukları ile yapılan çoğu çalışmada bir faktörlü yürütücü işlev yapısı destek bulurken (Wiebe, Espy, ve Charak, 2008; Wiebe vd., 2011; Willoughby, Blair, Wirth ve Greenberg, 2010). 4 ve 5 yaş çocuklarında hem tek faktörlü hem de iki faktörlü yürütücü işlev yapısı destek bulmuştur (Fuhs ve Day, 2011; Wiebe vd., 2008).

Monette, Bigras ve Lafrenière (2015) üç yürütücü işlev faktörünü ölçen görevlerin yer aldığı çalışmada okul öncesi çocuklarda çalışan bellek/bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol olmak üzere iki farklı yürütücü işlev faktörünü barındıran ölçümün en doğru uyuşmayı gösterdiğini saptamışlar ve çocukların yaşına bağlı olarak faktör sayısında değişme olduğunu belirtmişlerdir (Monette vd., 2015).

Sonuç olarak, mevcut çalışmalar yürütücü işlevlerin okul öncesi çocuklarda tek faktörlü bir yapıda olabileceğini yaşla birlikte ayrılabilirliğini belirtmektedir. Bu ayrımın ne zaman ortaya çıktığını anlamak amacıyla Nelson, James, Chevalier, Clark ve Espy (2016) okul öncesi dönem çocuklarına üç yaştan beş yaşa kadar belli aralıklarla aynı yürütücü işlev görevlerini uyguladıkları boylamsal çalışmalarında tek ve iki faktörlü (ketleyici kontrol ve çalışan bellek) yürütücü işlev modellerini karşılaştırmışlardır. İki faktörlü yürütücü işlev modellerinde, ketleyici kontrol ve çalışan bellek faktörleri, yüksek derecede korelasyon göstermiş ve yaş arttıkça artmıştır. Araştırmacılar, yürütücü işlevlerdeki ayrışmanın çocukluktan ileriki yaşlarda olduğu sonucuna ulaşmıştır (Nelson vd., 2016). Bu sonuç, yürütücü işlevlerin yapısının yaşa bağlı değişimini incelemek için ileriki yaşlardaki çocuklarla yapılan ve doğrulayıcı faktör analizi kullanan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Lee, Bull ve Ho, 2013; Shing, Lindenberger, Diamond, Li, ve Davidson, 2010).

Diamond (2013)'ın önermiş olduğu modelin yapısı da “Birlik ve Çeşitlilik” modeline dayanmaktadır. Diamond (2013), yürütücü işlevler ve ilişkili yapılar hakkında şimdiye kadar var olan teorileri birleştirmeye çalışan bir yürütücü işlevler modeli sunmuştur. Bu modele göre bilişsel esneklik diğer iki bileşenden ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar, yürütücü işlevlerin yapısının tek faktörlü bir yapıdan çok faktörlü bir yapıya doğru bir ayrışmayla yaşam boyunca önemli değişiklikler geçirdiği konusunda hemfikirdirler (Cuevas, Rajan ve Bryant, 2018; Monette vd., 2015; Nelson vd., 2016).

2.2.1.1. Temel Yürütücü İşlev Faktörleri

Yürütücü işlev bileşenleri ile ilgili çeşitli görüşler ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalara göre Miyake vd. (2000) tarafından belirlenen, birbiriyle ilişkili ve ayrı yürütücü işlev bileşenlerini kapsayan çok boyutlu model, yapılan çalışmaları etkilemiş ve fikir birliğine varılmıştır (Diamond, 2013). Buna göre çalışma belleği, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol yürütücü işlevlerin temel bileşenleri olarak kabul edilmiştir (Blair ve Diamond,

2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Garon vd., 2008; Hughes, 2011; Miyake vd., 2000; Meuwissen ve Zelazo, 2014). Üç temel yürütücü işlev faktörleri olan çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.2.1.1.1. Çalışan Bellek

Çalışan bellek (işler bellek, çalışma belleği), kısa zaman içinde çeşitli talimatları hafızada tutma ve bu bilgileri değiştirme kabiliyetini kapsamaktadır (Neitzel, 2018). Çalışan bellek, rahatsız edici uyaranların varlığına rağmen bu bilgileri depolayarak işleyebilmektedir. Çalışan bellek ilgili bilgiyi hafızada tutma ve bilgiyi manipüle etme kabiliyetleri ile kısa süreli belleğin sadece bilgiyi hafızada tutma kabiliyetinden farklılaşmaktadır (Diamond, 2013). Çalışan bellek, zihinde oluşturulan temsilleri kullanma becerisidir. Eski öğretiler ve yeni öğretiler arasında ilişki kurmak, ifadeleri anlamak ve netliğini kaybetmiş ilişkiler arasında bağlantı kurmak için çok önemlidir (Diamond, 2012).

Baddeley ve Hitch (1974)'in, ortaya koydukları '*3 Bileşenli Çalışan Belleği*' modeline göre, çalışan bellek bir merkezi yürütücüden ve iki alt sistemden oluşmaktadır. Bu alt sistemler: '*görsel-mekansal kopyalama*' ve '*fonolojik döngü*'. *Merkezi yönetici*; çalışma belleğinin ana hattını oluşturan, diğer üç alt sistemi kontrol etmek ve sınırlı dikkat kapasitesi gibi çalışma belleği performansı ile ilgili tüm bilişsel süreçleri düzenlemek ve koordine etmekten sorumludur. Çalışma belleği yoluyla bilgi akışını kontrol eden merkezi yönetici, zihinsel aritmetik sırasında olduğu gibi bilgi dönüştürüldüğünde veya manipüle edildiğinde sürece dahil olmaktadır. Merkezi yönetici, dikkati kontrol eden, stratejiler seçen ve birkaç farklı kaynaktan gelen bilgileri birleştiren bir yönetim kuruluna benzetilmektedir. İşitsel veya görsel işlemeye bağlı olan alt sistemler arasında bir bağlantı görevi görmektedir. *Görsel-mekansal kopyalama* görsel ve mekansal bilgilerin algılanması ve akılda tutulmasına karşılık gelirken, *fonolojik döngü* ise sözel bilgilerin algılanması, akılda tutulmasına karşılık gelmektedir (Alloway, Gathercole ve Pickering, 2006). Bu modelde merkezi yönetici, çalışma belleğinin özü olarak görünmektedir. Sonrasında Baddeley (2000), modeline '*epizodik tampon*' olarak isimlendirdiği başka bir alt bileşeni daha eklemiştir. Epizodik tampon, bilinçli olarak erişilebilen sınırlı kapasiteli bir alt bileşen olmasının yanı sıra çalışma belleği için daha fazla kapasite ve uzun süreli bellek ile bilgi alışverişi yapılmasını sağlamıştır. '*Epizodik tampon*' uzun süreli belleğe doğrudan kodlama sağlamak ve uzun süreli belleğin işleyişini kontrol etmektedir. Epizodik bileşenin eklenmesi, çalışma belleğinde depolanabilen ve işlenebilen anlamsal bilgi gibi

bilgi türlerini büyük ölçüde arttırmıştır. Ayrıca epizodik bileşen, fonolojik ve görsel-uzamsal depolama sistemlerinin kapasitelerini aşan büyük miktarda bilginin, çalışma belleğinde depolamaya veya uzun süreli bellekten doğrudan geri çağırmaya gerek duymadan geçici olarak depolanmasını sağlamakta, görsel ve sözel kodları birleştirmekte ve bunları uzun süreli bellekteki çok boyutlu temsillerle ilişkilendirmektedir (Dehn, 2008).

Çalışan belleğin daha önce var olan kazanımlar ile daha sonra edinilen kazanımları ilişkilendirdiği söylenebilir (Diamond, 2016). Bu sebeple çalışan bellek okuma, yazma ve konuşma gibi sözlü veya yazılı dili anlamlandırmak için gereklidir. Çünkü yazarken, okurken veya konuşurken dikkati önce ve sonra arasında kolayca kontrol etme ve aradaki gerekli bağlantıları kurma görevini çalışan bellek üstlenmektedir (Diamond, 2016; McClelland vd., 2014). Zihinden aritmetik işlemler yapmak veya bir şeyleri sıraya koymak, alternatifleri düşünmek, neden-sonuç ilişkisi kurmak gibi süreçler çalışan belleği gerektirmektedir (Diamond, 2013). Dehn (2008), erken çocukluk döneminde çocukların çalışma belleği becerilerinin daha çok görsel-uzamsal depolamaya dayandığını, orta çocuklukta ise matematiksel işlevleri sözel ve soyut hale geldikçe öncelikle fonolojik kısa süreli bellekten yararlandıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda çocukların çalışma belleği performanslarının erken yaşlardaki matematik performanslarıyla ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Alloway ve Alloway, 2010; Bull, Espy ve Wiebe, 2008; Clements, Sarama ve Germeroth, 2016; Geary, Hoard, Nugent ve Byrd-Craven, 2008). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar merkezde etkinlik yaparken, bir faaliyete katılırken veya izlerken ilgilerini dikkate değer bilgilere yönlendirmeli ve eylemlerin yapılma sırasını aklında tutmalıdırlar (Nguyen ve Duncan, 2019). Okul öncesi sınıf ortamındaki çocukların, yönlendirmeleri takip edebilmeleri, yapılması gerekenleri hafızada tutmaları, rutini bilmeleri, rutine uygun hareket etmeleri ve konuşurken aynı konuda kalabilmeleri çalışan bellek becerilerine örnek olarak gösterilebilir (Dehn, 2008). Günlük rutinin yanında çalışan belleğin hem okuryazarlık hem matematik becerilerinde okul yılları ve sonrasında çocukların eğitim ile ilgili edindikleri birikimleri öngördüğü, akademik performans ve öğrenim yeterlilikleri arasında yoğun bir ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır (Alloway ve Alloway, 2010; Anderson ve Reidy, 2012; Espy vd., 2004; Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo, 2005; Traverso, Tonizzi, Usai ve Viterbori, 2021).

2.2.1.1.2. Ketleyici Kontrol

Ketleyici kontrol (ketleme, engelleyici kontrol), görevlerin tamamlanmasına engel olan ilgisiz uyarılara, eylemlere ve düşüncelere ket vurma becerisi anlamına gelmektedir (Durstun Thomas, Yang, Ulug, Zimmerman ve Casey, 2002; McClelland vd., 2007). Ketleyici kontrol, seçici olarak asıl olana dikkat etmeyi sağlar ve uyumsuz olanları cevaplamayı önler (Diamond, 2013). Bunun yanında ketleyici kontrol, düşünce ve dürtülerle baş ederek, dürtüsel tepki vermeyi engelleyerek onlardan kaçınmada ve bir iş için harekete geçmeden önce durup düşünme sırasında kullanılmaktadır (Neitzel, 2018). Ketleyici kontrol becerisine sahip olan kişiler, davranışlarını çevresel uyarıcıların kontrolüne bırakmaksızın değişim ve seçim fırsatını kendine tanımaktadır (Diamond, 2013). Ebeveyn kontrolünden çıkarak özerkleşen çocukların günlük hayatlarında veya eğitim ortamlarında davranışlarını düzenlemelerinde yürütücü işlevlerin önemli bir bileşeni olan ketleyici kontrolün rolü büyüktür (Kochanska, Murray ve Harlan, 2010). Okulda ketleyici kontrol becerisi yüksek olan çocukların dikkatlerini seçtikleri duruma yöneltme (çok sesli ortamda öğretmenin talimatlarına uyma), ders ve faaliyetlere odaklanma, kuralları hatırlama, düzeni bozmama (oyunda sırasını bekleme) ihtimalleri oldukça yüksektir (McClelland vd., 2007). Bazı araştırmacılar, ketlemenin bir dizi işlev olarak daha iyi kavramsallaştırılabileceğini savunmuş ve çocukluktaki engelleme yapısını daha ayrıntılı olarak analiz etmişlerdir. Bunun sonucunda *gecikme ketleme* ve *çatışma ketleme* olmak üzere en az iki farklı bileşen tanımlamışlardır (Carlson ve Moses, 2001; Kochanska vd., 2010). *Gecikme ketleme*, çocukların önceden güçlü bir tepkiyi engellemelerini veya geciktirmelerini gerektirirken *çatışma ketleme* ise çocukların aynı anda yeni, çelişkili bir tepki yürütmelerini gerektirmektedir. Temel bileşenler analizini kullanan bu araştırma, okul öncesi çağındaki çocuklarda iki faktörlü bir çatışma ve geciktirme önleyici kontrol çözümü belirlemiştir (Carlson ve Moses, 2001). Örnek olarak ‘Gündüz-Gece görevi’, çocukların güneş resmi için “gündüz” ay resmi için “gece” gibi verecekleri otomatik ifadeleri ketlemeleri ve bunun yerine çocuklara ay resmi için “gündüz” ve güneş resmi için “gece” demeleri istenir (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994). Görüldüğü gibi bu görev için iki kuralı hafızalarında tutmaları gereklidir: Sunulan materyallerin asıl temsillerini söylemeyi engellemek ve bunun tam tersini ifade etmek (Diamond, 2002; Gerstadt vd., 1994). Yapılan çalışmalar; ketleyici kontrol performansının yaşla birlikte önemli derecede arttığını, erken çocuklukta ketleme becerileri geliştirmekte geç kalınması halinde çocuğun tatmin olma, davranış ve düşüncelerini kontrol etme becerilerinde bozulmalar ve

eksiklikler olabileceğine vurgu yapmışlardır (Gerardi-Caulton, 2000; Wiebe vd., 2011). Çocukların okul öncesi sınıf ortamlarındaki ketleyici kontrol becerileri için zorlu görevlerde sebat göstermeleri, istemedikleri zamanlarda bile sınıf kurallarına uymaları, hazzı ertelemeleri örnek verilebilir (Isquith, Gioia ve Espy, 2004; Senn, Espy ve Kaufmann, 2004). Ketleyici kontrol becerilerinin çocukların okulda bilişsel ve davranışsal beklentileri etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olduğu, öğrenmeye dikkatle katıldıkları süreyi arttırdığı, öğrenmeleri ve akademik başarıları için bir temel oluşturduğu kanıtlanmıştır (Blair, 2002; Duncan vd., 2007; McClelland vd., 2007). Bu beceriler, ayrıca okul öncesi yıllarda akademik becerileri öngörmektedir (Best ve Miller, 2010; Blair ve Razza, 2007).

2.2.1.1.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik (dikkat yönlendirme) değişen önceliklere, isteklere adapte olmayı, bir şeyi yeni veya değişik bir görüş açısıyla değerlendirmeyi, görüş açıları arasında geçiş yapmayı, düşünme yönünü değiştirmeyi değişik ortamlar için değişik kurallar olduğu gerçeğini anlamayı ve soyut düşünmeyi içermektedir (Diamon, 2014; Neitzel, 2018; Nguyen ve Duncan, 2019). Bilişsel esneklik, iki ya da daha çok iş arasında dikkati yönlendirebilme (Miyake vd., 2000), bu sürede meydana gelen elverişli durumlardan faydalanmak için strateji ve görüş açısı değiştirme becerisidir (Diamond, 2012). Görüş açısı değiştirmek, kişilerarası veya mekânsal algılarını düzenlemek, devre dışı bırakmak veya engellemek için çalışan belleğin kullanılması gerekmektedir (Diamond, 2013; Garon vd., 2008). Bilişsel esneklik, çocukların sınıfta farklılaşan durumlara adapte olmaları ya da bu durumlarda yaratıcı problem çözme girişiminde bulunmaları için önemlidir (Nguyen ve Duncan, 2019). Çocukların tavır ve tutumlarını değişen oyun kurallarına göre farklılaştırabilmeleri, serbest oyun zamanı veya büyük grup etkinlikleri gibi çeşitli süreçlerin beklentilere göre değiştirebilmeleri bilişsel esneklik becerilerine örnek olarak gösterilebilir (Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020; Diamon, 2013; Yılmaz, 2022). Çünkü çocuklar alternatif fikirlere açıktırlar. Karmaşık durumlara kolayca uyum sağlarlar. Bu sayede çocuk yaşamı boyunca karşılaşılabileceği zorlu durumlarda farklı stratejiler kullanarak bu durumlarla başa çıkabilme yeteneği geliştirir (Diamon, 2013; Doebel ve Zelazo, 2015; Yılmaz, 2022). Bu bağlamda farklılaşabilen durumlara uyum sağlamayı kolaylaştıran bilişsel esneklik becerisi, üç yaştan başlayarak görülmekte ve desteklendiği takdirde gelişerek devam etmektedir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006).

2.2.2. Sıcak ve Soğuk Yürütücü İşlevler Modeli

Yürütücü işlevlerin duygusal yönünün yanında bilişsel yönü de kavramsallaştırılmıştır. Zelazo ve Müller (2002), yürütücü işlevlerin “soğuk” bilişsel yönlerinin gelişimi ile daha “sıcak” duygusal yönlerinin gelişimi arasında bir ayrım yapmıştır. (Zelazo ve Carlson, 2012). “Sıcak” ve “soğuk” yürütücü işlevler, birbirinden ayrılabildiği gibi (Hongwanishkul vd., 2005) beraber de işlevsellik gösterebilmektedir (Zelazo ve Carlson, 2012). Soğuk ve sıcak yürütücü işlevler, insan davranışlarının duygusal veya motivasyonel durumlarından etkilenir. Bu sebeple gündelik rutinin önemli bir parçası olmasının yanında öğrenme süreçleri ve akademik performans için de önemlidir (Diamond, 2013).

Sıcak yürütücü işlevler sosyal, duygusal durumlarda ya da dışarıdan gelen bir ödülün olduğu görevlerle ölçülür (Beck, Schaefer, Pang ve Carlson, 2011). Bu sebeple motivasyonel durumlar süreci etkiler (Zelazo ve Carlson, 2012). Bir çocuğun başkasından bir şeyi izinsiz alma dürtüsünü bastırarak paylaşmak için izin istemesi “sıcak” olarak tanımlanmaktadır. Risk ve ödülü kapsayan daha sosyal, duygusal veya motivasyonel durumlara yoğunlaşan sıcak yürütücü işlevler (Kerr ve Zelazo, 2004; Şahin ve Arı, 2016) daha soyut ve bilişsel yetenekleri kapsayan soğuk yürütücü işlevlerden farklıdır (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson ve Grimm, 2009; Şahin ve Arı, 2016; Zelazo ve Carlson, 2012). Soğuk yürütücü işlevlerin ölçülmesinde kullanılan ‘Boyutsal Değişim Kart Sıralaması’ görevinde (Zelazo, 2006), çocuklardan renkli şekilleri (mavi çiçekler ve kırmızı kamyonlar) tek boyutlu olarak renge yönelik ayırmaları ardından şekle göre ayırmaları istenir. Sıcak yürütücü işlevlerin ölçülmesinde ise “şekerleme testi” (marshmallow test) gibi etkileyici bir uyarıcıya yaklaşmak veya kaçınmak üzerine verilen görevlerde kullanılır (Zelazo, Müller, Frye ve Marcovitch, 2003). Bu görevde, çocuklara isterlerse şu an bir şeker alabilecekleri ya da sabırla bekledikleri takdirde fazladan bir şeker daha alabilecekleri söylendiğinden hazzın ertelenmesi durumunu gözlemlenmeye çalışılır (Kerr ve Zelazo, 2004; Zelazo ve Carlson, 2012). Soğuk yürütücü işlevlerin gelişiminin daha çok yaşla ilişkili olma olasılığı yüksekken, sıcak yürütücü işlevlerin gelişiminin bireysel farklılıklar sebebiyle ileriki yıllar boyunca devam etme olasılığı yüksektir (Carlson vd., 2013). Sıcak ve soğuk yürütücü işlevler arasındaki farklılık üç yaş itibarıyla kolaylıkla gözlemlenebilir (Carlson vd., 2004; Prencipe vd., 2011). Okul öncesi çocuklarda zayıf soğuk yürütücü işlev becerileri matematik ve okumayı içeren akademik performansla ilişkili sorunlara yol açarken zayıf sıcak yürütücü işlev becerileri duygusal veya sosyal

yönden problemlı davranışlara yol açabilir (Brock vd., 2009; Kim, Nordling, Yoon, Boldt ve Kochanska 2013).

2.3. Yürütücü İşlevlerin Önemi

İnsan beyni doğası gereği esnektir ve çevresel koşullara devamlı uyum sağlayabilmektedir. Fakat beynin bazı kısımlarının ve fonksiyonlarının ortamdaki kaynaklı etkilere duyarlı olduğu dönemler mevcuttur (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Prefrontal korteksin yetişkinliğe kadar süren gelişim süreci, yürütücü işlevlere bağlı sinir bağlantılarının da tecrübeyle şekillenmesini sağlar (Posner ve Rothbart, 2007). Bu yüzden eğitim öğretim faaliyetlerindeki tecrübe veya gündelik hayat tecrübesi de yürütücü işlevlerdeki sinir bağlantılarına şekil vermektedir (Zelazo vd., 2016).

Yürütücü işlevlerin akademik öğrenme, matematik, okuduğunu anlama ve muhakeme yeteneği için önemi ve kullanımının gerekliliği sıkça belirtilmektedir (Fuhs ve Day, 2011; Welsh vd., 2010). Diğer yandan yürütücü işlevler yalnızca okul başarısı ve akademik öğrenme için değil; fiziksel sağlık, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı gibi durumlarla da ilişkilendirilebildiğinden tüm yaşam boyunca kritik önem taşımaktadır (Crescioni vd., 2011; Miller, Barnes ve Beaver, 2011).

Bu sebeple yürütücü işlevlerle hayattan alınan doyum arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Yürütücü işlev becerilerinin hem sosyal hem de bilişsel kapasitelerin erken gelişimi ve değerlendirilmesine etkisine dair bilimsel ispatlar mevcuttur (McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Riggs vd., 2004). Yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin okul öncesi dönemde en hızlı düzeye ulaştığının (Diamond, 2013) farkındalığıyla; sosyal ilişkileri yürütmesi, problem çözme sürecine dair beceriler, öğrenme yetkinlikleri, üst bilişsel süreçler gibi pek çok faktörü kapsaması sebebiyle özellikle okul öncesi dönemde desteklenmesine yönelik çabaların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için daha fazla dikkati hak ettiği göz önünde bulundurulmalıdır (İvrendi, 2020; Öğüt, Özbaran, Köse ve Kesiki, 2020; Öğütçen, 2020).

2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Yürütücü İşlevler

Okul öncesi dönemde hızlı gelişim gösteren yürütücü işlevler için bu yaşların; edinilen deneyimlerin çeşitliliği ve esnek düşünebilme becerisine müdahalenin kolay olması sebebiyle beyin gelişiminin desteklenmesi boyutunda en verimli yaşlar olduğu bilinmektedir (Zelazo ve Carlson, 2012). Erken çocuklukta yürütücü işlevleri geliştirmek, ergenlik dönemi ve ileriki dönemler gibi uzun vadeli süreçlere kadar sağlıklı gelişim için çok büyük önem arz etmektedir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Yapılan çalışmalar düşük sosyo-ekonomik düzey içinde büyüyen okul öncesi çocukların, daha yüksek sosyo-ekonomik durumdaki yaşlıtlarına göre daha düşük yürütücü işlev becerileri gösterdiğini ortaya koymaktadır (Masten vd., 2012; Mezzacappa, 2004). Bu sebeple yürütücü işlev becerileri, farklı sosyo-ekonomik düzeydeylerden gelen çocuklar arasındaki başarı farkını en aza indirmek için önemli bir rol üstlenebilir. (Masten vd., 2012). McClelland vd. (2006), sosyal yeterliliği zayıf ve düşük yürütücü işlev becerilerine sahip okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve matematikte daha fazla zorluk yaşadığını, yaşla beraber yaşanan zorluğun artarak devam ettiğini belirtmektedir. Başka bir deyişle daha yüksek ve daha düşük yürütücü işlev becerilerine sahip çocuklar arasındaki fark çoğu zaman kendi kendine yok olmayacak aksine zamanla daha da artacaktır (Riggs vd., 2004).

Yürütücü işlevler, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen okul kademelerindeki akademik performans ve başarı için kritik öneme sahiptir (Diamond, 2016). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi içeren okula hazırbulunuşluğu öngördüğü tespit edilmiştir (Espy vd., 2004; McClelland vd., 2007; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010). Willoughby, Piper, Oyanga ve Merseth (2019) okula hazırbulunuşluk ile ilgili; okuma öncesi (harf bilgisi, harflerin ses bilgisi, kelimenin ilk harfinin bilgisi, fonolojik farkındalık ve kafiye), matematik öncesi (sayı tanıma, sayısal bilginin temsili, miktar bilgisi, şekilleri tanıma, zihinsel arttırma ve sözel arttırma) ve sosyal-duygusal becerileri (duygular ve empati) içeren yürütücü işlev bileşenleri ile beraber bir modelleme çalışması yapmışlar; 4-7 yaş arasında 1480 çocuk ile yürüttükleri çalışmada yürütücü işlev becerilerinin okula hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Blair ve Razza (2007), yürütücü işlevlerin, ilk yıllardaki öğretime hazır oluş ve akademik başarıyı zekâ testlerinden daha iyi yordadığını belirtmektedir. Bu beceriler okula başladıktan uzun süre sonra bile etkisini diğer eğitim öğretim kademelerinde devam ettirmektedir (Allan, Hume, Allan, Farrington ve Lonigan 2014; Best, Miller ve Naglieri, 2011). Çocukların matematiği anlamlandırmasında önemli görülen zihinsel süreçlerden biri

olan yürütücü işlev becerileri, çocukların matematiksel bilgisinde meydana gelen gelişimsel değişikliklere paralel olarak ilerlemektedir (Avcı, 2019; Ribner vd., 2017). Diğer yandan eğitimciler de yürütücü işlevleri sınıfta başarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmektedirler (McClelland vd., 2007). Çünkü yürütücü işlev becerileri, sınıfta uyum sağlamak ve ilgili yaşam becerilerini edinmek için çok önemlidir. Yürütücü işlevler; çocukların odaklanmalarını, yönergelere uymalarını ve bunları hatırlamalarını, esnek biçimde alternatif yeni görüş açıları benimsemelerini hatta yerinde oturma davranışını uzun soluklu gösterebilmelerini daha muhtemel kılmaktadır (Zelazo vd., 2016). Üst düzey yürütücü işlev becerisi gösteren çocuklar, daha düşük düzeyde yürütücü işlev becerisi gösteren yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında üst düzey yürütücü işlev becerisi gösteren çocukların o zaman dilimindeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinden edindikleri bilgiyi akılda tutma bağlamında daha iyi öğrenme performansı gösterdikleri bilinmektedir (Benson, Sabbagh, Carlson ve Zelazo, 2013).

Yürütücü işlevler, akademik becerilerin yanı sıra çocukların sosyal duygusal gelişim sürecinde de etkilidir. Yapılan çalışmalar, yürütücü işlev becerileri daha düşük olan çocukların problem davranış gösterme ve duygu düzenlemesi yapmalarının daha zayıf olduğunu göstermektedir (Cole, Usher ve Cargo, 1993; Jahromi ve Stifter, 2008; Schmeichel ve Tang, 2015). Cole vd. (1993), yürütücü işlev becerilerinde güçlük yaşayan çocukların rahatsız edici davranışlarını kontrol etmesinin bir o kadar zor olduğunu belirtmektedir. Çocukların okula gelmeden önceki süreçte çevresinden ve ailesinden öğrendiği sosyal, duygusal, akademik beceriler göz önünde bulundurulduğunda yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde; cinsiyet, mizaç, biyolojik aktarımlar, zihinsel süreçler, motivasyon ve sosyoekonomik düzey gibi kişiye özgü farklılıkların etkililiğinden söz edilebilir (Zelazo vd., 2016). İnsanlar hayatları boyunca çeşitli insanlarla, durumlarla ve davranışlarla karşılaşarak iletişim kurar ve bu deneyimler bireysel farklılıklara yol açar. Maruz kalınan çevresel faktörlere ve bireysel farklılıklara göre gelişen yürütücü işlev becerilerine bağlı olarak çocuklar daha kolay öğrenebilir, okulu sevebilir ve çok çalışmada motive olabilir. Başka bir ifadeyle yürütücü işlev becerileri çocukların öğrenme sürecine, akademik başarısına ve motivasyonuna olumlu katkı sağlar (Hauser-Cram vd., 2014; Schmeichel ve Tang, 2015).

2.5. Motivasyon ve Önemi

Bireylerin yaşamları boyunca çeşitli ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların varlığı motivasyon sürecini başlatmaktadır. Motivasyon süreci kişinin gereksinimleri ile başlamaktadır. Bu süreci başlatan kişinin kendisidir. Bireyin ihtiyaç duyma durumu olduğunda, bu ihtiyacı gidermek için davranışlar ve eylemler söz konusu olmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1998; Selen, 2009).

Motivasyon, insanı ihtiyaçları doğrultusunda eyleme geçmeye iten içsel bir güçtür (Woolfolk, 1993). Motivasyon, kişiyi harekete yönelten, hareketin gücünü, derecesini belirleyen ve hareketin devamını sağlayan içsel ve dışsal faktörlerdir (Akbaba, 2006). Motivasyon; bireylerin beklentileri, ihtiyaçları ve işleri ilgili dönüt verilmesidir. Motivasyon sürecini iyi kavrayabilmek için kişileri ihtiyaçları ya da amaçladıkları şeylere iten gücün nedenlerinin ne olduğunun anlaşılması şarttır. Motivasyon arzu, ilgi, talep, gereksinim ve dürtüyü kapsamaktadır (Güney, 2012). Motive olmuş bir bireyin davranışlarında kararlılık ve süreklilik gözlenmektedir. Motivasyon düzeyi yüksek olan bireyin başladığı işe olan dikkati ve ilgisi devamlılık göstermektedir. Birey hedeflerini gerçekleştirmek için vaktini bu konuya yönlendirmekte, istekli olmakta, eyleme geçmekte ve güçlükler karşısında ısrarcı olma davranışı sergilemektedir (Barutçugil, 2004; Brody vd., 2018).

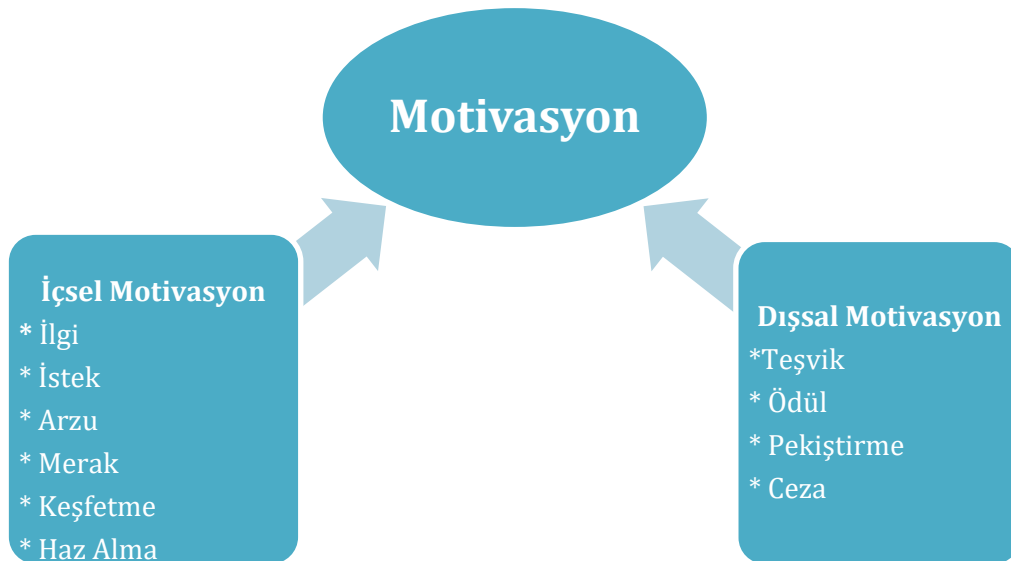
Çocuklar için motivasyon tanımları incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon için kabul gören tek bir tanım olmadığı dikkat çekmiştir (Brody vd., 2018; Messer, 1993). Motivasyon, çocuğun doğumdan itibaren getirdiği merak duygusuyla dünyayı anlamlandırmak ve keşfetmek için çevresiyle girdiği etkileşimler sonucu öğrenmesini ve bilgi edinmesini sağlayan güdüdür (Carlton ve Winsler, 1998; Deci, 1975). Başka bir tanımda motivasyon, çocukların amaç doğrultusunda harekete geçmelerine ve bu hareketi sürdürmelerine yarayan güç olarak ifade edilmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996). Jozsa ve Morgan (2015) motivasyonu, çocukların adaptasyon ve olgunluk becerilerine önemli katkı sağlayan öğrenme ve problem çözme becerileri ile ilgili çabalarını harekete geçiren ve ilerlemesini sağlamaya yardımcı olan bir süreç olarak ifade etmektedir.

Motivasyon süreci çocuklarda da yetişkinlere benzer şekilde ilerler. Bütün çocuklar belirli bir motivasyon düzeyine sahip olmakla birlikte her çocuğun kalıtsal eğilimleri ve çevresel deneyimleri motivasyon düzeylerinde farklılıklar yaratmaktadır (Dağlı, 2022). Motivasyon düzeyi yüksek olan çocuklar aldıkları kararların ve yaptıkları davranışların sorumluluğunu üstlenebilir, duygu ve davranışlarını düzenleyebilir, bağımsız seçimler yapabilir,

odaklanabilir, problemleri çözer, öğrenmeye açıktır, durumlar karşısında sabır ve sebat davranışları gösterebilir. Motivasyon düzeyi düşük olan çocuklar ise dikkatini öğrenme faaliyetlerine vermekte güçlük çeker, akademik faaliyetlere katılmakta isteksiz davranabilir, sosyal olarak kabul görmeyen davranışlar sergiler (Kumcağız, 2016; Özbey, 2018b). Motivasyon düzeyi düşük çocuklarda stres kaygı bozukluğu görülebilir. Eğitim faaliyetlerine çaba göstermezler. Genellikle eğitim öğretim hayatlarında yetersiz kalarak başarısız olurlar (Karaca, 2019). Bu durumda eğitim ortamlarında çocuklar için motive edici ve başarı hissini tatmalarını sağlayacak şekilde düzeylerine uygun etkinlikler sunmak, öğretmen rehberliği, akran ilişkilerinin desteklenmesi, çocukların ön öğrenmelerinin bilinmesi ve sınıf içinde uygun stratejilerin uygulanması gerekmektedir (Dağlı, 2022). Motivasyon bireyin istekli şekilde öğrenme sürecinde bulunmasında önemli olan faktörlerden biridir (Aslan ve Doğan, 2020). Eğitimsel süreçteki amaçlara dönük davranışlar içsel, dışsal ya da her iki motivasyon türünün birlikteliğiyle teşvik edilebilir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bireylerin yaptıkları davranışlarda çeşitli motivasyon kaynaklarını gözlemlemek mümkündür (Covington ve Müeller, 2001).

2.6. Motivasyon Kaynakları

Motivasyona kişinin gereksinimleri, arzuları, talepleri, merakları gibi içsel veya ödül, ceza, baskı, gibi dışsal olabilir. Kimi bireyler içsel sebeplerle kimisi ise dışsal sebeplerle daha kolay güdülenirler. Bu farklılık içsel ve dışsal motivasyon kavramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Deci ve Ryan, 1985).



Şekil 2. Motivasyonun kaynaklara göre dağılımı.

2.6.1. İçsel Motivasyon

İnsanoğlu doğumdan itibaren çevresiyle uyum sağlama çabası içerisinde. Bu çabaların tümü içsel motivasyonla ilgilidir (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981). Carlton ve Winsler (1998)'e göre içsel motivasyon sadece bir etkinlikten elde edilebilecek keyif nedeniyle o etkinliğe dahil olma arzusudur. Motivasyon, kişinin içsel gereksinimlerine yönelik hissettiği içsel isteği ile eylemde bulunmasıdır (Yüksel, 2004). Bunun yanı sıra içsel motivasyon, kişinin galibiyeti sonucu yaşadığı zevk ve memnuniyet için gerekli olan ruhsal süreç, etkinliğe karşı hissettiği veya etkinlikten aldığı keyif olarak ifade edilebilir (Tohidi ve Jabbari, 2012).

İçsel olarak motive olmuş bireyler kendilerini ilgilendiren olayları özgürce, tam bir isteklilik haliyle ödül ya da ceza olmadan yaparlar. Çünkü içsel motivasyon kişinin kendi iyiliği, hazzı ve ilgisi için gerçekleştirdiği eylemler olarak kabul edilmektedir (Deci ve Ryan, 1991; Malone ve Lepper, 1987). Birey, içsel hazzı nedeniyle öğrenme süreci için kendiliğinden motive olur. İçsel olarak motive olmuş bu davranışlar kişiler tarafından benzersizdir ve motivasyon süreçleri birbirine benzemez (Deci ve Ryan, 1991).

İçsel motivasyonu bireyler doğuştan getirir ve doğuştan gelen üç esas gereksinimden oluşur. Bunlar; yetkinlik, ilişki ve özerklidir (Deci ve Ryan, 1991). Bu üç alanın gelişimi, küçük yaşlardan itibaren görülür. Bu üç temel esastan 'yetkinlik ve özerklik' kavramı içsel motivasyon ile daha fazla ilişkilidir. Özerklik, kişinin kendi davranışlarını koordine etme ve kendini yönetme gücü; yetkinlik ise değişik sonuçlara nasıl varılacağı ve bu sonuçları elde etme yetisine sahip olma olgunluğudur (Deci ve Ryan, 2008). Çocuk yetkin hissetmek için çevre ile etkileşime girer ve özerkliğin kurulmasıyla da yeterlilik duygusunu destekler. Tüm bunlar güçlendirilmiş içsel motivasyonu sağlamaktadır (Carlton ve Winsler, 1998).

Çocukların merak ve öğrenmeye kendiliğinden motive olmaları kendi öz denetimlerini tecrübe etmeleri, özerkliği tatmaları, çevreye uyum sağlamaları ve öğrenmelerini düzenlemeleri çocuğun kendisinin aktif olduğu süreçlerdir. Bu süreçlerde çocuğa seçim yaptırılarak gerekli geri bildirimlerin verilmesi çocuğun gelişimine destek olacaktır (Deci ve Ryan, 1985; Tohidi ve Jabbari, 2012; Wang, Karns ve Meredith 2003).

İçsel motivasyon konusunda araştırma yapan eğitimciler ve sosyal psikologlar 1970'lerde çocuğun eğitim başarısı ile içsel motivasyonu arasında doğrudan ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Deci ve Ryan, 2000). Çocuğun eğitime ve öğrenmeye harcadığı çaba, arzulanan hedeflere ulaşacağına olan inancı, sonuçtaki başarıya odaklanmak yerine süreç

içinde öğrenmeye olan istekliliği ile ezberden kaçınması gibi durumlar çocuğun içsel motivasyonunu desteklemiştir (Tohidi ve Jabbari, 2012). Yapılan araştırmalar içsel motivasyonun bazı öğretim faaliyetlerinin verileriyle bağlantısını ortaya koymaktadır (Dilekmen ve Ada, 2005; Walker ve MacPhee, 2011; Yeşiltepe, 2019; Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Bu çalışmalarda, içsel motivasyonu yüksek çocukların okul için gerekli çalışmaları tamamlayabilmek adına okulda vakit geçirme isteklerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Duru ve Çöğmen, 2016). Gottfried, Fleming ve Gottfried (2001) yapmış oldukları boylamsal araştırmada, ilkokul yıllarında oluşan öğrenme motivasyonunun sonraki eğitim hayatına etki ederek çocukların eğitim sürecine aynı isteklilikle devam edeceğini belirtmişlerdir. Bu durum özellikle erken yaşlarda, motivasyonun eğitim uygulamalarındaki önemini ortaya koymaktadır. İçsel motivasyon, çocuklarda daha yüksek öğrenme isteği ve başarı artışı ile doğru orantılıdır. Yüksek motivasyona sahip çocukların öğrenime daha fazla adapte olarak öğrenme faaliyetlerine daha çok özen göstermeleri, çocukların öğrenme faaliyetlerini derinleştirmeleri, yüksek başarılar elde ederek bunları gelecekteki yaşamlarına dahil edebilme çabaları için stratejiler kullanmaları gibi unsurlar eğitim sürecinde çocukların motivasyon süreçlerinden faydalanmalarının önemini gösterir niteliktedir (Akbaba, 2006; Gottfried vd., 2001).

İçsel motivasyona sahip çocuklar öğrenmekten daha fazla keyif alırlar. Bu çocuklarda hedefe yönelik hareket etme olasılığı, diğer çocuklarla kıyaslandığında daha yüksektir (Carlton ve Winsler, 1998). Öğrenme sürecinde motivasyon düzeyi yüksek çocukların işleri sıkıntısız ilerlemekte, iletişim sorunları ve kaygı durumları da azalmaktadır. Buna bağlı olarak kendini neyin motive ettiğini bilerek öğrenen çocuk, ilgisini canlı tutmakta ve yeni öğrenmelere daha açık olmaktadır (Wlodkowski, 2008). Öğrenme isteği, sadece bir müfredatın ayarlandığı, çocukların davranışlarına, düşüncelerine sınırlar çizildiği ve onlar için öğrenme yolunun tek yönlü sabitlendiği bir okulda problem haline dönüşmektedir. Matematiğe ilgisi olan bir çocuk 'çalış' veya 'yap' gibi komutlar olmadan matematik çalışıyorsa veya bir şeyi yapıyorsa içsel olarak güdülenmiştir (Ertürk, 2014). Çocuklara dışarıdan müdahale olmadan kendi keşiflerini yapma fırsatı verildiği takdirde; çocuklar karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretebileceklerdir. Öğrenme sürecinde çocuğa ilgi duyduğu bir konu ile ilgili olumsuz geri bildirim verilse dahi, çocuk yeni öğrenmelere açık ve içsel motivasyonu yüksek bir şekilde öğrenimine devam eder (Malone, 1981). Bu motivasyon türüne, kişinin kendi yeteneklerini ortaya koyma deneyimi de denebilir (Ertürk, 2014). İçsel motivasyonu yüksek çocuklar başkalarına bağlı kalmadan

gerçekleştirdiği etkinliklerden keyif almakta ve yeni öğrenmeler için kendini güdülemektedir (Yücel ve Gülveren, 2011). Öğrenme aktivitelerinde karşılaşılan problemlerle mücadele etmekte ve akranları ile olan rekabetinde sonuca ulaşmadan pes etmemektedirler (Harter, 1981). Bu bağlamda sağlıklı işleyen bir öğrenme ve öğretme ortamı için motivasyon şarttır (Çakmak ve Ercan, 2006). Motivasyon sahibi çocuk öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir. Bu durum da çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimine etki ederek akademik başarısına ve gündelik hayatına yansır (White-McNulty, Patrikakou ve Weissberg, 2005). Öğrenme ortamlarında sağlanan öğretmen desteği, akran ilişkilerinin olumlu seyretmesi, akademik duyguların iyileştirilmesi, akademik sıkılmanın önüne geçilmesi, çocukların sahip oldukları olumlu ve olumsuz yaşantıların dikkate alınarak sınıf için eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve gerekli öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi faktörler de çocukta içsel motivasyonun artmasına yardımcı olacaktır (Dağlı, 2022). Çünkü içsel motivasyon çocukların yaptıkları işi daha istekli sürdürmelerine yardımcı olur. Bu da okuldaki etkinliklerde daha çok çabalamasını sağlar ve çaba da başarıyı beraberinde getirir (Aşçıoğlu, 2012).

2.6.2. Dışsal Motivasyon

İnsan doğası gereği kendini ve çevreyi keşfetmeye yönelik bir motivasyon ile dünyaya gelmiştir. İnsanın ilgi duyduğu, önemseydiği durumlar için içsel motivasyon kullanımı gerekirken, düşük motivasyona sahip olduğu süreçlerde kişiyi harekete geçirmek ya da güdülemek için dışsal motivasyon öğelerine başvurulabilir (Goldfinger, 2016).

Dışsal motivasyon, övgü veya ödül gibi dönütler verildiğinde bireyin sonuç almak için gösterdiği çabadır (Carlton ve Winsler, 1998). Dışsal motivasyon dıştan kontrol gerektirir ve kişi süreçte kendi benlik algısına ters işler de yapabilir. Bu bireyde gerginlik yaratabilir ve birey baskılanmış hissine de kapılabilir. Bu süreç sonucunda birey düşük öz saygı hissedebilir ve endişeye kapılabilir (Cameron ve Pierce, 1994). Dış etkilere kaynaklanan dışsal motivasyon; puan, yıldız, maddiyat, mecburiyet ve baskı gibi ödül ya da cezalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple davranışı sergilerken bireyde kalıcı doyum oluşmamaktadır (Özdaşlı ve Akman, 2012). Dışsal motivasyonda birey zaman zaman başkalarının hoşuna gitmek için de eylemde geçer (Ercan, 2001). Örneğin, rekabet dışsaldır. Oyun kazanmak oyuncuya rakiplerini yenme, ödül alma, seyirciler tarafında beğenilme, alkışlanma gibi dıştan gelen motivasyonla kendini güdüler (Tohidi ve Jabbari, 2012). Kısacası dışsal motivasyon sonuca ulaşmak adına sergilenen performanstır (Deci ve

Ryan, 2000). Dışsal motivasyonu dıştan gelip bireyin kendinde olmayan olarak tanımlayan araştırmacılar varken dışsal motivasyonun içsel motivasyona dönüşeceğini öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Koyuncu, 2016; Vallerand ve Blssonnette, 1992).

Bazı bireyler içten motivasyonla daha iyi iş yaparken bazı bireyler ise dışsal motivasyondan etkilenir. Bir çocuğun öğretmeninden aferin alması, etkinlikleri için yüksek notlar alması, arkadaşları tarafından olumlu sözel ifadeler işitmesi veya ebeveynleri tarafından takdir edilmesi gibi dışsal uyaranlar bu çocuklarda büyük etki yaratmaktadır. Bu yüzden dışsal motive olan çocukların, olumsuz düşüncelere sahip olan kişilerin yanında ya da ortamlarda fazla vakit geçirmemesine dikkat edilmelidir. (Dede ve Argün, 2004).

Yapılan araştırmalara göre ödüllerin çocukların öğrenme sürecine olumlu katkısı olduğu gibi olumsuz etkisinin de olduğu anlaşılmaktadır (Kayak ve Mahiroğlu, 2010; Keller, 2000; Theodotou, 2014). Çünkü dışsal motivasyon, bireyin iş yapma durumunda içsel motivasyonunu etkilemektedir (Baltaş, 2002). Günümüzde görev bilinciyle hazırlanan veya katılım sağlanan oyunlar veya etkinlikler, ödül üzerine yoğunlaşarak ve çocukların daha az haz almalarına neden olarak içsel motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü ödül; çocuk için amaç haline gelmekte ve istenen davranışlar, çocuğun faaliyetten aldığı zevk geri plana atılmaktadır (Anderson, Manoogian ve Reznick, 1976). Özellikle erken çocukluk döneminde kullanılan ödül yöntemi, eğitimde öğrenme etkinliklerine katılıma teşvik için kullanılsa da çocukların isteklerinin azalmasına sebep olabilir (Theodotou, 2014). Holt (1965) eğitimde ödül-ceza sisteminin kullanımını eleştirmiştir. Yıldız verilmesi, aferin gibi dışsal dönütler, çocukları çalışmaya teşvik etmekten çok zorlayıcı etki yaratmakta, çocukların öğrenme heveslerini azaltmakta ve bu şekilde çocuk o işi ödül için yapmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

2.7. Okul Öncesi Dönemde Motivasyonu Desteklemenin Yararları

İnsanoğlu, dinamik bir varlıktır ve küçük yaşlardaki çocuklarda bu durum çok daha anlaşılır şekilde gözlemlenmektedir. Motivasyonun gelişimsel süreci incelendiğinde araştırmacılar, çocukların doğumdan itibaren karşılarında onları harekete geçirecek bir ödül olmasa dahi harekete geçme güdüsüne sahip olduklarını ifade etmektedirler. Yeni doğan bebeklerin rastgele hareketlerinin zamanla hedefe dönük hareketler haline gelmesi çocukların merak etme ve bu merakları sonucunda çıktıkları keşfi açıklar niteliktedir

(Özbey, 2022). 0-9 aylık bebeklerin deneyimlerinin desteklenmesi için beş duyu organına hitap eden nesnelerin ve oyuncak seçiminin yapılması, bebekle etkileşime geçilmeye çalışılması gibi durumlar; bebeğin temel güven duygusunu kazanmasına da yardımcı olduğundan motivasyon gelişiminin kaynağını oluşturmaktadır (Carlton ve Winsler, 1998). 9-24 ayda ise çocuklar yürümeye başlayarak çevrelerine daha çok hakim olma becerisi geliştirirler. 3 yaşa doğru çocuklar kendilerini tanıma ve değerlendirmede daha da yetkinleştiklerinden, zor veya kolay görevler sonucu ebeveynlerinden veya yakınlarından takdir görmek ister ya da başarısız oldukları durumlarda utanç duyabilirler. Özellikle aile ve yakın çevrenin bu dönemde çocuklara gerekli desteği sağlayarak onları motive etmeleri çocukların güvensizlik duygusu yaşamalarını da engeller. Çocuklar yaşadıkları başarısızlık sonrası yaptığı işi yeniden deneyimlemeye ve geliştirdikleri çözümlerin desteklenmesine ihtiyaç duyarlar. Ailenin bu dönemde çocuklara gerekli motivasyonu sağlaması ve çocuklara yeni deneyimler konusunda fırsat vererek anlayışla yaklaşmaları büyük önem taşımaktadır. 3-5 yaş aralığında ise özerkliğini kazanmaya başlayan çocukların içsel motivasyonu da gelişmektedir (Özbey, 2022). Bu sebeple bu yaş çocuklarının öğrenmek, zorluklarla baş etmek ve problemleri çözmek için kendi özlerinde motive oldukları söylenebilir (Deci ve Ryan, 2000). Her çocuğun motivasyon düzeyi ve türü farklıdır. Çünkü her çocuğun harekete geçmesini sağlayan aile, eğitim ortamı ve bağlanma türleri farklıdır ve bunlar da motivasyon düzeylerine ve türlerine doğrudan etki etmektedir (Dağlı, 2022; Okçu, 2015).

Motivasyon kalıpları yaşamın ilk yıllarında oluşur. Çocukların doğuştan getirdikleri merak duygusu ve içsel motivasyon, çocuğun okula başlaması ile azalır ve yerini dışsal motivasyonlu bir öğrenme anlayışı alır (Carlton ve Winsler, 1998). Okullar dışsal motivasyon sürecini daha aktif hale getirebilmektedir. Bu tarz olumsuz motivasyonel süreçlere neden oldukları için bilhassa okul öncesi eğitim kurumları eleştiri almaktadır (Carlton ve Winsler, 1998; Gordon, 2003; Theodotou, 2014). Çünkü okul öncesi eğitim akademik başarıdan ziyade duygusal gelişimin önemli olduğu bir yaş aralığıdır. Bu yüzden içsel motivasyonu geliştirmeye odaklanılmalıdır (Peker, 2019).

Okul öncesi eğitim programları süreçteki etkinlikleriyle çocukların gelişimine katkı sağlar ve öz denetimini aktif hale getirecek süreçler oluşturur. Çocuğa uygun eğitsel çevreyi düzenler ve öğrenme fırsatları sunar. Eğitim ortamlarında çocuklar, farklı uyaranlara maruz bırakılarak çok boyutlu gelişim sağlanır. Çocuk aileden ayrı ilk sosyal ortamına girdiğinde özerkliğini ilan ederek kendinin ve çevrenin sorumluluğunu alır. Bu yüzden içsel

motivasyon çocuğun tam ve doğru öğrenmelerine, kendilerini doğru ifade etmelerine, kendini yeterli hissetmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda eğitim ortamları düzenlenirken bu hususlar göz önünde bulundurulmalı ve eğitimciler çocukların motivasyonlarının olumlu yönde destekleyecek etkinliklerle planlamalar yapmalıdır (Dağlı, 2022). Çünkü motivasyon, çocuğun öğrenme davranışına en çok etki eden faktörler arasında yer alır. Bu yüzden çocukların motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin ve öğrenme süreçlerinin bu durum göz önüne alınarak biçimlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun öğrenme sürecine katılım için hazır olması, konuya odaklanma süresi, ilgisi, gayreti çocuğun sahip olduğu motivasyon düzeyi ölçüsünde değişecek ve gelişecektir (Ergin ve Karataş, 2018). Motive olmuş çocuklar öğrenme sürecine en çok hazır olan çocuklardır (Dağlı, 2022; Okçu, 2015). Erken çocukluk döneminde çocuklar, okulda vakit geçirmekten, etkinlik yapmaktan, yeni tecrübeler edinmekten veya başarı hissini tatmaktan zevk alırlar. Yeni deneyimler edinmeye, arkadaşlarıyla veya çevreyle iletişim kurmaya karşı motivasyonu yüksek olan çocuklar okula gelmek ve bu hisleri tatmak isteyecektir (Huang ve LingLay, 2017; Vallerand ve Blssonnette, 1992).

Günümüzde eğitimin amacı kişinin kendine ve çevresine yarar sağlayacak, donanımlı, çevreye karşı duyarlı, karar verme sürecinde aktif, mutlu ve motivasyonu yüksek bireyler yetiştirmektir (Çelik, 2022; Deci ve Ryan, 2008). Bu sebeple yeniliklere uyum sağlayabilen, sorumluluk bilinci yüksek, üretken, sorgulamaya açık ve yüksek motivasyonlu bireylerin yetiştirilmesinde erken çocukluk döneminde verilen eğitimin önemi büyüktür (Areepattamannil, Freeman ve Klinger, 2011; Çelik, 2022; Deci ve Ryan, 2008; Moradi, 2011; Özbey, 2018a).

Son yıllarda akademik başarı erken çocukluk yıllarından itibaren ölçülmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukların akademik başarılarının arttırılması için yapılan sınıf içi düzenlemeler, çocuklara verilecek geri bildirimler çocukların motivasyon düzeyinde olumlu artışa sebep olabilir (Çelik, 2022; Green, Neson, Martin ve Marsh, 2006). Bu durum da küçük çocukların motivasyonlarının ölçülmesine ilişkin ilgiliyi arttırmış ve bu süreç motivasyonu tanımlama, motivasyonu doğru bir şekilde ölçen uygun araçları bulma ihtiyacını doğurmuştur (Brody vd., 2018).

Brody vd. (2018)'den aktaran Özbey (2022)'e göre motivasyonu ölçmek zordur. Çünkü bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon çocukların davranışlarını ve düşüncelerinin yanında yaptıkları etkinliklerle

ilgili duygu geliştirmelerini de etkilemektedir (Gagne, 2003; Huang ve LingLay, 2017; Özbey, 2018b; Ratella, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007). Vygotsky, motivasyonun sosyal süreç içerisinde geliştiğini belirterek okul öncesi dönemde yapılan sosyal etkinliklerin, drama etkinliklerinin çocuğun motivasyonunu etkilediğini savunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Okul öncesi dönemde çocuklar; okula başladıklarında okul hayatı ve sosyal ilişkilerinin yoğunlaşmakta ve sosyal hayatı, dostlukları, akranları ve okul çevresiyle olan uyumu önemli ölçüde değişim göstermektedir. Sosyal etkileşimler sonucu çocukların üstesinden geldikleri veya gelemedikleri sosyal uyum problemlerine yönelik çocuğun hissedeceği başarı veya yetersizlik hissi, sosyal duygusal gelişim için oldukça önemlidir (Özbey, 2022). Bu dönemde çocukların girdikleri sosyal etkileşim çabalarının ebeveyn, akran, sınıf içi tutum veya öğretmen desteği ile şekillenmesi sonucunda yeni becerileri keşfederek bu becerilerde ustalaşmaya başladıkları söylenebilir. Sosyal konularda yeterli desteği ve teşviği alamayan çocuklar başarılı olma konusunda yetersizlik hissine kapılabilir. Bu yetersizlik hissi, çocukların yeni şeyler keşfetme arzusunu da törpüleyerek çocukların motivasyonlarını düşürür. Düşük motivasyona sahip olan çocuklar, başarısızlığı kişiselleştirerek öz güvenlerini yitirebilirler (Gökdağ, 2002). Bu bağlamda çocukları cesaretlendirmek, teşvik etmek gibi çocukların başarı duygusunu tatmasına yardımcı motivasyonel süreçleri uygulamak çocukların sosyal gelişimleri için çok önemlidir (Özbey, 2022). Çocukluktan yetişkinliğe hatta olgunluğa kadar geçen sürede motivasyon süreçlerinin temelini, çocuklukta yaşanan deneyimler oluşturmaktadır. Bu sebebele erken çocukluk döneminde sunulan eğitim sürecinde çocukların motivasyonlarının anlaşılması, ölçülmesi ve desteklenmesi en çok da bu yüzden gerekmektedir (Carlton ve Winsler, 1998; Çelik, 2022; Deci ve Ryan, 2008; Özbey, 2018a).

Çocuğun aileden sonra rol modeli öğretmendir ve kimi zaman bu rol model çocuğu kişilik, davranış, tutum açısından sosyal olarak doğrudan etkiler. Öğretmenin rol model oluşu çocuğun öğretmenle ikili iletişimindeki yansımalarını da taşır. Öğretmenin nasıl bir rol model olduğu eğitim hayatında da kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin eğitim sürecindeki işbirliği de çocuğun motivasyonunu etkiler. Çocuğun ilk öğretmeni olan okul öncesi öğretmeni çocuğun hem eğitim hayatı, kişisel gelişimi ve motivasyonel gelişimi için oldukça önemlidir (Çelik, 2022; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam 2012; Ulutaş ve Macun, 2016). Öğretmenlerin sergilediği olumlu tutum ve yaklaşımlar, çocukların motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Çocukların motivasyonları yüksedikçe

ise akademik ve sosyal hayatta karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm yolu bulup adapte olabilmek davranışları da artacaktır (Anlıak ve Dinçer, 2005; Özbey, 2018a).

2.8. Yürütücü İşlevler Becerisi ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Yürütücü işlevler, davranışların en karmaşığı olarak bilinmekle birlikte birçok bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin temelini oluşturmaktadır. Yürütücü işlevler daha çok akademik başarı ile ilişkilendirilse de sosyal becerilerle de ilişkilidir (Hughes ve Ensor, 2008; Riggs vd., 2004). Araştırmalar, sosyal yeterliliklerin gelişiminde yürütücü işlevlerin önemine değinmişlerdir (Rhoades, Greenberg ve Domitrovich, 2009). Örneğin, fiziksel saldırganlığını ketleyebilen ve sözel ifadeleri kullanabilen çocuklar, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha olumlu karşılanmakta ve oyun arkadaşı olarak seçilmektedir (Rhoades vd., 2009). Bierman vd. (2009), Head Start okullarındaki dört yaşındaki 356 çocukla yaptıkları çalışmada, çoklu yürütücü işlev görevleri ile hem sınıf katılımı hem sınıf içi uyumda hem de sosyal davranış arasında doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda yürütücü işlevlerin olumlu sosyal davranışları arttırdığı ve sınıftaki yıkıcı eylemleri azalttığı bilinmektedir (Diamond, 2012).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin insan hayatının her döneminde motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cartwright vd., 2020; Veraksa vd., 2022; Vergara-Lopez vd., 2012). Özellikle insan hayatında kritik öneme sahip olan ve yürütücü işlev becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği erken çocukluk döneminde çocuklara, içsel ve dışsal faktörlerle gerekli motivasyonun sağlanması ve destekleyici unsurların sunulmasının önemlidir (Gray vd., 2019; Marilus ve Nelson, 2021; Vergara-Lopez vd., 2012). Çünkü çocukların erken dönemde yüksek motivasyonla desteklenmesi, onların bağımsızlık becerilerinin ve öz yeterliliğinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu durum çocuğun esnek bir düşünme yapısına sahip olmasını desteklerken, yürütücü işlev becerilerine de katkı sağlayacaktır (Vergara- Lopez vd., 2012). Çocuklar, yaşları ve gelişimleri gereği daima içsel motivasyon taşımayabilirler. Hatta belirli yaşa kadar somut şeyleri soyut şeylerden daha iyi algıladıkları için dışsal motivasyona sahiptirler. Fakat uygun ortam ve yaşantıyla aile ve öğretmenler çocukların içsel motivasyonlarını güçlendirebilirler (Dağlı, 2022). Bu sayede çocukların sahip oldukları motivasyon ile yürütücü işlev becerileri olarak adlandırılan birçok becerinin gelişimine doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunulmuş olur (Veraksa vd., 2022).

Çocuklar bir etkinliği yapma konusunda genelde eşit düzeyde motivasyona sahip olmazlar. Eşit düzeyde motive olsalar bile çocukların motivasyon kaynakları, destekleyici koşulları, hayattaki beklentileri, ilgileri ve ihtiyaçları farklıdır (Lumsden, 1994). Okul öncesi dönemdeki çocukların içsel motivasyonlarının gelişmesi ve ileriki dönemlerde karşılaştıkları yeni deneyimlere uyum sağlamaları için bulundukları yaş aralığına ve gelişimlerine uygun eğitim programları oluşturulmalıdır. Çocukları bu yönde desteklemek için öncelikle onların motivasyon düzeyleri ölçülmelidir. Bunun için öncelikle çocukları gözlemlemek ve sonrasında ilgili dönüt ve düzeltmeler yapılarak gerekli destek sağlanmalıdır (Gagne, 2003; Huang ve Lay, 2017; Özbey, 2018b; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Çocuklar yürütücü işlev becerileri gelişmemiş olsa dahi, motivasyon desteği ile gerekli olan görevi tamamlama, bağımsız karar verme ve organizasyon becerileri kazandırılabilir. Diğer yandan yürütücü işlev becerileri geliştikçe bireyin kendi kendini motive etme yeteneği de gelişir (Marilus ve Nelson, 2021). Yürütücü işlev becerileri günlük hayatta çocukların yaptıkları veya davranışta bulunduğu birçok şeye rehberlik edebilmektedir. Bu rehberlik ancak yürütücü işlev becerileri ve motivasyon kavramının tam olarak anlaşılması ile mümkündür. Aksi halde çocuklar, gündelik veya akademik süreçlere düşük motivasyonla başladıklarında karşılaştıkları zorluklarda öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, öz güven yetersizliği gibi birçok problem yaşayabilirler (Calp ve Bacanlı, 2016; Schmeichel ve Tang, 2015).

Yürütücü işlev becerilerini motivasyonla uyum içinde sürdürmek tüm gelişim alanları için önemlidir. Çünkü okul öncesi çağında karşılaşılan olumsuzluklar motivasyon sürecini de olumsuz yönde etkileyecektir (Zins vd., 2004). Bu sürecin sağlıklı ve dengeli şekilde atlatılması ve çocukların başarılı bir birey olarak yetişmeleri konusunda yürütücü işlev becerilerindeki gelişim ve ilerlemeyle birlikte çocukların motivasyon kaynaklarının bilinmesi önemlidir. Çocuklara bu doğrultuda sağlanacak olan eğitim süreci, onların yaşamlarına doğru şekilde yön vermelerine katkıda bulunacaktır (Amukune ve Jozsa, 2023; Hauser-Cram vd., 2014; Vergara-Lopez vd., 2012).

2.8. İlgili Araştırmalar

Yürütücü işlevler ve motivasyonla ilgili farklı alanlarda çeşitli değişkenlere göre ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.8.1. Konu ile İlgili Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Demir ve Budak (2016), 4 okuldan toplam 200 dördüncü sınıf çocuğunun biliş üstü becerileri, motivasyon, öz düzenleme ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ‘Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖÖSSÖ)’, ‘Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ)’ ve ‘Biliş Üstü Ölçeği (BÖ)’ kullanmışlardır. Yaptıkları nicel araştırmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; çocukların öz düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu ve birbirini yordadığını saptamışlardır ve motivasyonun, öz düzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Özbey (2018a), 48-72 ay aralığında çocukların motivasyonları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla okul öncesi eğitimine devam etmekte olan 219 çocukla yapmış olduğu çalışmada verilerinin toplanması için ‘Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’, ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanmışlardır. Çocukların motivasyonları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Köyceğiz ve Özbey (2019), okul öncesi kurumlarına devam eden 48-72 aylık 387 çocuğun motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerle ilgili bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ‘Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği’, ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’ ve ‘Genel Bilgi Formu’ kullanmışlardır. Öğretmenlerin mezuniyeti, meslekte çalıştıkları yıl ve çocukların okula devam etme süresine göre anlamlı farklılıkların olduğu; öğretmenin yaşına göre ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucunda ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların motivasyon düzeylerini Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Yapıcı Problem Çözme alt boyutu ile arasında orta ve pozitif yönlü anlamlı ilişki varken; motivasyon ölçeğinin bazı alt boyutları ile Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeğinin Yıkıcı Problem Çözme alt ölçeği arasında negatif yönlü düşük bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Özbey ve Aktemur Güler (2019), çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal beceri ve problemli davranışları arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapmış oldukları çalışmada 48-72 ay aralığında olan 304 çocukla çalışmışlar; veri toplama aracı olarak ‘Genel Bilgi Formu’, ‘Sosyal Beceri Ölçeği’, ‘Problemli Davranış Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’ kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre çocukların motivasyon düzeyleri puanları ile sosyal beceri puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir

ilişki bulunmuş ve çocukların motivasyon düzeyleri puanları ile problemli davranış puanları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Türkmen (2019), 60-72 aylık 300 çocuğun motivasyonları ile duygusal zekâları ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’, ‘Demoulin Benlik Algısı Ölçeği’, ‘Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri’ ve ‘Genel Bilgi Formu’nu kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinin; 1 kardeşe sahip olan, 2 yıl ve üstü okul öncesi eğitim alan, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan, annesi çalışan ve anne-babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâları ve benlik algıları arasında pozitif yönde orta kuvvetli anlamlı ilişki saptanmıştır.

İvrendi (2020), okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile yürütücü işlev performansları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla okul öncesi kurumlarına devam etmekte olan 5-6 yaş aralığındaki 69 çocukla yapmış olduğu çalışmada verileri ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Marmara İlköğretim Hazır Oluş Ölçeği’ ve yürütücü işlev performansı ile ilgili görevler aracılığıyla toplamıştır. Çocukların matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt boyutlarının ölçülmesiyle okula hazır oluş düzeyleri belirlenmiştir. Yürütücü işlev performansı ile ilgili görevlerde engelleyici kontrol becerilerini belirlemek adına ‘Az Olan Çoktur’ , çalışma belleği performanslarını belirlemek adına ‘Dokuz Kutu’, her iki beceriyi içeren performans içinse ‘Gündüz-Gece’ görevlerine yer verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda matematik, labirent ve çizgi alt boyutu puanlarının çalışma belleği görevi ile; çizgi alt boyutunu puanlarının engelleyici kontrol görevi ile; fen, ses ve labirent alt boyut puanlarının ise hem çalışma belleği hem ketleyici kontrol görevleri ile olduğu tespit edilmiştir. Çalışma belleği performansları yüksek olan çocukların matematik, çizgi ve labirent alt boyut puanlarının, hem çalışma belleği ve hem ketleyici kontrol performansları yüksek puan alan çocukların ses, fen ve labirent alt boyut puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Köyceğiz Gözeler ve Özbey (2021), içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 48-72 ay aralığında deney ve kontrol grubunu oluşturan 22 çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın nicel boyutu kontrol gruplu ön test-son test deneysel tasarımının kullanımı; nitel boyutu ise temel nitel çalışma tasarımının kullanımı içermektedir. Veri toplama aracı olarak; ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’ ve ‘Öğretmen Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Çalışma benlik algısı ve ilişkili

olma, bağımsızlık ve öz disiplin, duygu düzenleme, dikkat ve problem çözme gibi temalardan oluşan toplam 24 etkinlik planıyla gerçekleştirilmiştir. Bu planların her biri bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşarak toplam 72 bütünleştirilmiş etkinlikle beş hafta boyunca her gün uygulanmıştır. İçsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin etkinlikler sonunda uygulanan programda kullanılan materyal, yer verilen etkinlikler ve izlenen yolun çocukların öz düzenleme becerisine katkı sağladığına dair görüş belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir.

Seviğ (2022), ilkokul çocuklarının bilişsel esneklik düzeyi ile öğretmenlerin bilişsel esnekliği destekleyen veya desteklemeyen sınıf içi uygulamalarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmada nicel yöntem boyutunda ‘Winsconsin Kart Eşleşme Testi’ kullanarak öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini belirlemiştir. Nitel boyutunda ise öğretmenlerle sınıf içinde yapılan ve bilişsel gelişimi destekleyen ya da desteklemeyen uygulamalar hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Sınıf içi uygulamaları incelemek amacıyla Amerikan Psikoloji Derneği (1997)’nin ‘Öğrenci Merkezli Psikoloji İlkeleri’ olarak adlandırılan kurallar çerçeve olarak benimsenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel esneklik seviyesinin düşük çıktığı, öğretmenlerin destekleyici uygulama ve materyal kullanımında yetersiz kaldıkları sonucu çıkmıştır. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında ise ilkokul çocuklarının bilişsel esnekliklerin düşük çıkmasında sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları sınıf ortamı ve öğrenme sürecinin etkisinin olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2022), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 36-72 ay aralığında 250 çocukla yapmış olduğu çalışmada veri toplama sürecinde ‘Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu’, ‘Öğretmen Demografik Bilgi Formu’, 48-72 aylık çocuklar için ‘Çocukluk Dönemi Yürütücü işlevler Envanteri Türkçe Formu’ ve ‘Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu’ kullanmıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerileri sosyal beceriler arasında pozitif yönlü yüksek anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Şentürk Gülhan (2023), 60-72 ay aralığında 342 çocukla yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile yürütücü işlev

becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veriler; ‘Demografik Bilgi Formu’, ‘Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği’, ‘Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri’ ve ‘Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtilerini yürütücü işlev becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin öngörebildiğini saptanmıştır. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arttıkça yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan problemlerin de arttığı görülmüştür.

Öner ve Özbey (2023), okul öncesi dönemde çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 60-66 aylık 350 çocukla yaptıkları çalışmada, veri toplama aracı olarak ‘Genel Bilgi Formu’, ‘Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi’ ve ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’ kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; devam edilen okulun türü, cinsiyet ve öğretmenin kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra motivasyon düzeyleri ve sosyal bilgiyi işleme süreçleri arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.8.2. Konu ile İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılan Araştırmalar

Hauser-Cram vd. (2014) gelişimsel engelli genç yetişkinlerde yürütme işlevinin öngörücüsü olarak erken ustalık motivasyonunu 39 normal gelişim göstermeyen bireyle gerçekleştirmişlerdir. Ustalık motivasyonunun 3 yaşında ve 23 yaşında yapılan ev ziyaretleri ve değerlendirmeleri baz alınarak 20 yıl sonra yürütücü işlevin bir yordayıcısı olarak rolü üzerine yaptıkları çalışmada yürütücü işlevi ölçen bir ‘Flanker Fish’ bilgisayar oyunu görevinde doğruluk ve yanıt süresinin yordayıcılığını analiz etmek için çok düzeyli modelleme kullanılmıştır. Çocukların demografik bilgileri yapılan ev ziyaretlerinde anne ile görüşme sırasında toplanmıştır. ‘McCarthy Çocuk Yetenekleri Ölçeği’ kullanılarak çocukların bilişsel performansları ölçülmüştür. Ustalık motivasyonlarını ölçmek için ise belli bir puanlama prosedürü göz önünde bulundurularak çocuklara oyuncaklarla ilgili kısa net görevler verilmiştir. Görevlerini zorlayıcılığı ve bitirme süresi göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcılar, engelleme ve kural değiştirme gerektiren denemelerde daha uzun sürede yanıtlayabilme performansı göstermişlerdir. Erken çocukluk döneminde ustalık motivasyonu görevlerinde daha iyi sebat gösteren genç yetişkinler, yürütücü işlev görevinde daha yüksek düzeyde doğruluk

oranı ve daha kısa yanıt süreleri kullanmışlardır. Bunun yanında motivasyonun ileriki yıllardaki yürütücü işlev becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Schmeichel ve Tang (2015), 8 gün art arda 1000'den fazla katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada; tiksindirici film sahnelerine verilen tepkileri, rahatsız edici, gürültülü vb. durumlarda ruh halindeki ve kardiyovasküler sistemdeki değişimi ve bilişsel yeteneğin öngörü düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Sözel ve mekânsal bilişsel yeteneği ölçen bilişsel yetenek testlerinden olan 'Stroop' (engelleyi ölçmek için) ve 'Trail Making Test' (kaymayı ve sözel akıcılığı ölçmek için iz sürme testi) kullanmışlardır. Çalışmada temel duygusal tepkileri ölçmek içinse 5 saniye boyunca yüz ifadeleri, vücut hareketleri, verilen tepkiler ve kalpte oluşan değişimler ölçülmüştür. Yaptıkları çalışmada yürütücü işlevlerdeki (tepki genelleme, bellek güncelleme ve görev değiştirme dahil) bireysel farklılıklar ve bunların duygusal süreçler ve tepkilerle ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada yürütücü işlevlerin insanın duygusal ve motivasyonel süreçlerdeki yaşantısını şekillendirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Gray vd. (2019) 'BrianQuest' adlı sıcak yürütme işlevini destekleyen bir bilişsel eğitim oyunu yaratmak için motivasyonel tasarım teorilerinin kullanımı çalışmasında, 10 yaşındaki 36 çocuğun sosyal ilişkileri ve motivasyonel davranışlarını incelemek amacıyla sıcak yürütme işlevi ile örtüşmüş bir bilişsel oyun deneyimi sunmuşlardır. Bu oyun deneyimini 5 yıllık süre boyunca beden eğitimi derslerinde akıllı telefon ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda çocukların yürütücü işlev becerilerinin duygu düzenleme durumları üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Marilus ve Nelson (2021), 3-5 yaş arasındaki 77 çocukla yaptıkları çalışmada bir problem çözme görevi sırasında yürütücü işlev ve motivasyonla üstbilişsel süreçler ve aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Üstbiliş, her ikisi de bir problem çözme bulmaca görevi bağlamında, bir 'Üstbilişsel Bilgi Görüşmesi (Bildirimsel Üstbiliş)' ve bir 'Üstbilişsel Beceriler Gözlem Ölçeği (Prosedürel)' kullanılarak ölçülmüştür. Yürütücü işlev 'Baş Ayak Dizler Omuz' görevleri ölçeği ile değerlendirilmiş; motivasyon ise bulmaca üzerinde sebat (görevde geçen süre) olarak işlemselleştirilmiştir. Sonuç olarak motivasyonun üstbilişsel süreçleri ve yürütücü işlev becerisini üzerinde olumlu etkisi olduğu yargısına varmışlardır. Ayrıca bildirimsel ve prosedürel üst biliş yürütücü işlev ve motivasyonla olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Üstbilişsel bilgi yönetici işlevleri üstbilişsel beceriler motivasyonu öngördüğü saptanmıştır.

Veraksa vd. (2022) 5-6 yaş arası normal gelişim gösteren 434 çocukla ‘Çocuk Davranışı Motivasyonu Ölçeğinin (CBeMO)’ Rusça sürümünü doğrulamayı, okul öncesi çocuklar arasında öğrenme motivasyonu eğilimlerine yürütücü işlevlerin etkisi ve cinsiyet farklılıkları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda kız çocukların lehine anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan görev oryantasyonu üzerinde cinsiyet, yaş, motor sebat ve görsel ve sözel çalışma belleğinin önemli bir etkisi olduğu fakat grup büyüklüğünün, sözel olmayan zekanın, engelleyici kontrolün veya bilişsel esnekliğin önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır.

Amukune ve Jozsa (2023)’nın yaptığı çalışma okula hazır bulunuşluğu, ilkokulda Matematik, İngilizce ve Kishawili’ deki akademik başarıya yönelik yaklaşımlarına ustalık motivasyonu ve yürütücü işlevlerin katkısını anlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenler tarafından anaokulundan ilkokula geçiş sürecindeki 535 çocukla yapılan çalışmada ‘Ustalık Motivasyonu Boyutları Anketi (DMQ 18)’ ve ‘Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri’nin (CHEXI)’ kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ustalık motivasyonunun, bilişsel sebat ve ustalık zevki alt boyutlarının akademik başarıyı yürütücü işlevler aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda ustalık motivasyonun ve yürütücü işlevlerin geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sebeple yaşam boyu desteklenmesinin önemi ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analiz şekline yönelik bilgiler ve açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modeline örnektir. Genel tarama modeli türlerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2005).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay grubunda, öğretmenlerin normal gelişim gösterdiğini belirttiği her sınıftan en fazla 2 kız 2 erkek olmak üzere 112'si kız ve 112'si erkek toplam 224 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan amaçsal örneklem yoluyla belirlenmiştir. Seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme, araştırmacının derinlemesine araştırma yapabilmek amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Bu örneklem yöntemi belirli özellikleri taşıyan ve belli ölçütlere göre araştırma yapmak için uygundur (Büyüköztürk vd., 2017). Uygulama tüm katılımcıların gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	112	50.0
	Erkek	112	50.0
Yaş	48-60 Ay	87	38.8
	61-72 Ay	137	61.2
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	50	22.5
	İki kardeş	102	45.5
	Üç kardeş	55	24.5
	Dört ve fazlası	17	7.5
Doğum Sırası	İlk çocuk	104	46.5
	İkinci çocuk	76	34.0
	Üçüncü çocuk	35	15.5
	Dördüncü ve sonrası	9	4.0
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	İlk yıl	154	68.5
	İkinci yıl	64	28.4
	Üçüncü yıl	6	2.6
Baba Öğrenim Düzeyi	Eğitim Almadı	4	1.8
	İlköğretim	22	9.8
	Ortaokul	44	19.6
	Lise	75	33.5
	Lisans	73	32.5
Anne Öğrenim Düzeyi	Yüksek Lisans	6	2.6
	Eğitim Almadı	2	0.9
	İlköğretim	11	4.9
	Ortaokul	23	10.2
	Lise	87	38.8
Anne Çalışma Durumu	Lisans	96	42.9
	Yüksek Lisans	5	2.3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	62	27.7
	Çalışmıyor	162	72.3
Baba Meslek Türü	Silahlı kuvvet mensupları	5	2.2
	Profesyonel meslek grupları	47	21.0
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	3.6
	Büro yönetimi meslekleri	24	10.7
	Hizmet ve satış meslekleri	32	14.3
	Esnaf ve sanatakarlık meslekleri	36	16.1
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	6.3
	Elementer meslek grupları	31	13.8
	Diğer	27	12.1
Devam Edilen Okul Türü	Resmî Bağımsız Anaokulu	124	55.4
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	44.6

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Aile Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)’ ve ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’ kullanılmıştır.

3.3.1. Aile Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ‘Aile Bilgi Formu’ hazırlanmıştır. Bu formda çocuğun, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, devam ettiği okul öncesi kurumunun türü, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba meslek türlerine yönelik maddeler yer almaktadır (Ek 3).

Araştırmada mesleklere ilişkin gruplandırmalar ‘Uluslararası Çalışma Örgütü’ tarafından hazırlanan beceriler ve uzmanlıklar baz alınarak oluşturulmuş ISCO-8 ile yapılmıştır. Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması (ISCO-8); 10 ana gruptan (Yöneticiler, profesyonel meslek mensupları, teknisyenler/teknikerler/yardımcı profesyonel meslek mensupları, büro hizmetlerinde çalışanlar, hizmet/satış elemanları, nitelikli tarım/ormancılık/su ürünleri çalışanları, sanatkarlık/ilgili işlerde çalışanlar, tesis-makine operatörleri/montajcılar, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar ve silahlı kuvvetler mensuplarından) oluşmaktadır. Veri analizi sonucunda 10 ana gruba alternatif olarak ‘diğer’ kodlamasıyla bir grup daha eklenerek 11 ana grup altında kodlama gerçekleştirilmiştir. Anne mesleğine ilişkin dağılımlara bakıldığında annelerin yarısından fazlasının çalışmadığı görülmüş ve anne mesleği yerine çalışan ve çalışmayan anne şeklinde düzenleme yapılmıştır.

3.3.2. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE) [Childhood Executive Functioning Inventory-CHEXI] Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4-12 yaş aralığındaki çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek amacıyla Barkley (1997)’nin ketleyici kontrol, çalışan bellek ve öz düzenlemenin DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olan çocuklarda önemli yürütücü işlev bozuklukları oluşturduğunu açıklayan modelini esas alarak geliştirilmiştir. ÇDYİE, iki temel boyut (işleyen bellek, ketleme) ve dört alt boyuttan oluşan (işleyen bellek, planlama, ketleme ve düzenleme), 5’li likert yapıda, 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurabilir. Ölçekte öğretmen veya ebeveynlerden envanterde yer alan ifadeleri çocuğa uygunluğuna göre ‘1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru’ şeklinde belirtmesi beklenmektedir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 5-10 dakika aralığında sürmektedir(Thorell ve Catale, 2014; Thorell ve Nyberg, 2008).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ilk olarak Kayhan (2010) tarafından 1. ve 2. sınıf çocuklarının öğretmen ve ebeveynlerine uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Kayhan (2010) çalışmasında 26 maddelik formun Türkçe diline çevirisinin ardından ebeveynler üzerinde test tekrar test güvenilirlik değerini .89 olarak bulurken, öğretmen ölçümlerinde envanterin iki faktörlü yapısının varyansların %67'sini açıkladığını ve korelasyon değerlerinin .69 olduğunu belirtmiştir.

Ölçeğin 48-72 aylık çocuk grubunda geçerlik güvenirlik çalışması öğretmen formu Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) ve ebeveyn formu ise Hamamcı, Acar ve Uyanık (2020) tarafından yapılmıştır. Arslan Çiftçi (2020) tarafından yapılan çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ve madde analizleri ile ölçekten iki madde eksiltilerek ölçeğin 24 maddeden ve iki faktörden oluşan yapısı korunmuştur. Yapılan güvenirlik analizinde işleyen bellek alt boyutu için güvenirlik katsayısı .95, ketleyici kontrol alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur. Test tekrar test analizi ile güvenirlik katsayısı ise işleyen bellek için .89, ketleyici kontrol için .85 olarak bulunmuştur. Ebeveyn formu için ise Hamamcı, Acar ve Uyanık (2020) ölçeğin iki faktörlü 24 maddeden oluşan yapısında güvenirlik katsayısını işleyen bellek faktörü için .90 ve ketleyici kontrol faktörü için .78 olarak bulmuştur. Mevcut çalışmada ise elde edilen verilerin analiz sonuçlarında çalışan bellek alt boyutunun güvenirlik katsayısı .97 ve ketleyici kontrol alt boyutu güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18), Morgan vd. (1993) tarafından geliştirilmiştir. 1997 ile 2014 yılları arasında DMQ17 sürümüyle kullanılan ölçek, Jozsa ve Morgan (2015)'in farklı kültürler ve yaş gruplarında yaptıkları uyarlamalardan ulaştıkları verilere göre yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocuklar için revize edilip DMQ18 sürümüne ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin maddeleri '*1=Hiç onun gibi değil ile 5=Tam onun gibi*' arasında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanların artması motivasyon düzeyinin artmasını ifade etmektedir.

DMQ18, bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik olarak adlandırılan 7 alt boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Bilişsel Sebat: Çocuk için zor gelebilecek bir görev için uzun süre çalışma, tekrar etme ve bu süreç içerisindeki çabasını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Kaba Motor Sebat: Fiziksel etkinliklerde sonuca ulaşana kadar çocuğun sergilemiş olduğu çabayı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat: Çocuğun yetişkinlerle iletişime girip birlikte oyun oynamaları, yetişkinlerle etkileşimini farklı yollarla devam ettirme becerisini, karallığı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çocuklarla Sosyal Sebat: Çocuğun yaşlılarıyla kurduğu empati, iletişim, birliktelik gibi becerilerinin ölçülmesi yaşlılarının yaptıklarını anlama ve kendi yaptıklarını aktarabilme sürecindeki çabayı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Üst Düzey Memnuniyet: Çocuğun başarı tatmini heyecan ve neşe gibi hissiyatlarını tatmalarını ve bunu açığa çıkarma yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Olumsuz Tepki: Çocuğun başarısızlık karşısında duyduğu üzüntü, öfke, hayal kırıklığı ve utanma gibi hissiyatlarını ifade edebilme biçimini ölçmeyi hedeflemektedir. İki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; üzüntü/ hayal kırıklığı, utanma/öfkedir.

Genel Yeterlilik: Çocuğun yaptığı işi kendi yaşlılarından daha iyi anlamlandırması, problem çözme gibi becerileri daha iyi ve hızlı şekilde yapabilmesini ölçmeyi amaçlamaktadır.

DMQ18'in Türkçe uyarlaması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında dil geçerliği için 6 dil uzmanı ölçeğin orijinalini İngilizce'den Türkçe'ye ve Türkçe'den İngilizce'ye çevirmiştir. Bu çeviriler sonucunda ölçeğin orijinalindeki maddeler ile tutarlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .91 arasında ölçeğin Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliği katsayıları ise .77 ile .90 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği .85'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, bilişsel sebat alt boyutunda .90; kaba motor sebat alt boyutunda .85; yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda .88; çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda .86; üst düzey memnuniyet alt boyutunda .65, olumsuz tepki alt boyutunda .79 ve genel yeterlilik alt boyutunda .94 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise güvenirlik katsayıları; bilişsel sebat alt boyutunda .87; kaba motor sebat alt boyutunda .90; yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda .85; çocuklarla sosyal

sebat alt boyutunda .85; üst düzey memnuniyet alt boyutunda .84, olumsuz tepki alt boyutunda .79 ve genel yeterlilik alt boyutunda .91 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle ‘Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan’ gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Ardından araştırmacının çalışma verilerinin toplanması amacıyla gerekli olan ölçek formları Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne sunulmuş; gerekli izin ve onaylar alınmıştır (Ek 2). İlgili onaylarla birlikte belirlenen kurumlar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş; öncelikle okul müdürleri ya da kurum sorumlularına gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve öğretmenlerle görüşmeler sağlanmıştır. Öğretmenlere ‘*Aile Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)* ve *Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)*’ araştırmacı tarafından açıklanmış ve öğretmenlerle birlikte gerekli incelemeler yapılarak öğretmenlerin soruları cevaplanmıştır. Öğretmenler formları daha sağlıklı doldurabilmek için araştırmacıdan süre istemişlerdir. Formlar öğretmenlere teslim edilmiş ve belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yeniden alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ‘ÇDYİE’ ve ‘DMQ18’ ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programından faydalanılmıştır.

Çocukların ÇDYİE ve DMQ18 ölçeklerinden aldıkları puanların farklı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süreleri, devam edilen okul türü, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba meslek türleri) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçek testi belirlemek için öncelikle her iki ölçek için ayrı ayrı normallik dağılımına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar her iki ölçek için de verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. [DMQ18 (*Bilişsel Sebat*= $p<0.05$; *Kaba motor sebat*= $p<0.05$; *Yetişkinlerle sosyal sebat*= $p<0.05$; *Çocuklarla Sosyal Sebat*= $p<0.05$; *Üst Düzey Memnuniyet*= $p<0.05$; *Olumsuz tepkiler*= $p<0.05$; *Genel Yeterlilik*= $p<0.05$)[ÇDYİE (*Çalışan Bellek*= $p<0.05$; *Ketleyici Kontrol*= $p<0.05$). Bu sebeple veri analizinde non-parametrik testlerden faydalanılmıştır. Değişkenler incelendiğinde bağımsız değişken sayısının iki olduğu durumlarda Mann Whitney U testi kullanılırken, bağımsız değişken sayısının ikiden fazla

olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonrasında ikili karşılaştırmaları yapmak için her bir Mann Whitney U testinde %5 hata payı kullanılmaktadır. Bu durumun üstesinden gelmek ve toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Dzeltmesi= .05 / Yapılan test sayısı).

Çocukların yürütücü işlev becerileri alt boyutları puan ortalamaları (DYİE) ile motivasyon alt boyutları puan ortalamaları (DMQ18) arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını eğer ilişki varsa bu ilişkinin düzeyini belirlemek için ise Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler farklı değişkenlere göre incelenmiş ve tablolarda görülen sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular alt amaçlar dikkate alınarak sıralanmıştır. Tablo 2’de birinci alt amaca; Tablo 3 – Tablo 11 arasında ikinci alt amaca; Tablo 12’de üçüncü alt amaca; Tablo 13 - Tablo 21 arasında dördüncü alt amaca ve Tablo 22’de beşinci alt amaca ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaç doğrultusunda “Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere bakılmıştır.

Tablo 2

Çocukların ÇDYİE’den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÇDYİE Alt Boyutları	n	Medyan	Min.	Max.	X_{ort}	Ss
ÇDYİE	Çalışan Bellek (13 madde)	224	3.92	13	65	3.75	1.06
	Ketleyici Kontrol (11 Madde)	224	3.63	11	55	3.44	1.02

Tablo 2’de çocukların yürütücü işlev becerileri iki ayrı alt boyutta incelenmiş; çalışan bellek puan ortalamasının ($\bar{x}=3.75$) ve ketleyici kontrol puanı ortalamasının ($\bar{x}=3.44$) olduğu tespit edilmiştir.

4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaç olan “Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, devam edilen okul türü, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba meslek türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3 - Tablo 11 arasında yer almaktadır.

Çocukların ÇDYİE’den aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Çocukların ÇDYİE’den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışan Bellek	Kız	112	122.48	13595.50	5052.50	-2.42	.016
	Erkek	112	101.61	11380.50			
	Toplam	224					
Ketleyici Kontrol	Kız	112	124.72	13843.50	4804.50	-2.93	.003
	Erkek	112	99.40	11132.50			
	Toplam	224					

*p<0.05

Tablo 3’te görüldüğü üzere çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda çalışan bellek ($U=5052.50$; $z=-2.42$; $p=.016$; $p<0.05$) ve ketleyici kontrol ($U=4804.50$; $z=-2.93$; $p=.003$; $p<0.05$) alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kız çocuklarının yürütücü işlev becerileri her iki alt boyut için de erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksektir.

Çocukların ÇDYİE’den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının yaşa göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Yaşa Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışan Bellek	48-60 ay	87	105.51	9179.50	5351.50	-1.20	.229
	61-72 ay	137	116.15	15796.50			
	Toplam	224					
Ketleyici Kontrol	48-60 ay	87	99.28	8637.50	4809.50	-2.36	.018
	61-72 ay	137	120.14	16338.50			
	Toplam	224					

*p<0.05

Tablo 4'te çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; çocukların yaşının çalışan bellek alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($U=5351.50$; $z=-1.20$; $p=.229$; $p>0.05$). Ketleyici kontrol alt boyutunda ise 61-72 ay aralığında olan grup lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=4809.50$; $z=2.36$; $p=.018$; $p<0.05$). Başka bir ifadeyle ketleyici kontrol alt boyutunda 61-72 ay grubu çocukların puan ortalamaları 48-60 ay grubu çocuklardan anlamlı derecede yüksektir.

Çocukların ÇDYİE'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının kardeş sayısına göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Çalışan Bellek	Tek çocuk	50	107.33	0.66	3	.884
	İki kardeş	102	115.23			
	Üç kardeş	55	109.32			
	Dört ve fazlası	17	115.21			
	Toplam	224				
Ketleyici Kontrol	Tek çocuk	50	101.70	2.64	3	.450
	İki kardeş	102	110.99			
	Üç kardeş	55	121.69			
	Dört ve fazlası	17	116.97			
	Toplam	224				

Tablo 5'ten elde edilen bulgulara göre çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre kardeş sayısının çalışan bellek ($\chi^2(3.223)=0.66$; $p=.884$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(3.223)=2.64$; $p=.450$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların ÇDYİE'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının doğum sırasına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Çalışan Bellek	İlk çocuk	104	110.15	0.44	3	.932
	İkinci çocuk	76	115.73			
	Üçüncü çocuk	35	111.04			
	Dördüncü ve sonrası	9	105.44			
	Toplam	224				
Ketleyici Kontrol	İlk çocuk	104	106.94	1.66	3	.645
	İkinci çocuk	76	113.94			
	Üçüncü çocuk	35	122.67			
	Dördüncü ve sonrası	9	111.83			
	Toplam	224				

Tablo 6'dan elde edilen bulgulara göre çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda çocukların doğum sırasının çalışan bellek ($\chi^2(3.223)=0.44$; $p=.932$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(3.223)=1.66$; $p=.645$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların ÇDYİE'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Çalışan Bellek	İlk yıl	154	107.01	3.55	2	.170
	İkinci yıl	64	124.55			
	Üçüncü yıl	6	1124.83			
	Toplam	224				
Ketleyici Kontrol	İlk yıl	154	109.87	0.82	2	.663
	İkinci yıl	64	118.09			
	Üçüncü yıl	6	120.42			
	Toplam	224				

Tablo 7 incelendiğinde çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda okul öncesi eğitim alma süresinin, çalışan bellek ($\chi^2(2.224)=3.55$; $p=.170$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(2.224)=0.82$; $p=.663$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların ÇDYİE'den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının devam edilen okul türüne göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Devam Edilen Okul Türüne Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Devam Edilen Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışan Bellek	Bağımsız Anaokulu	124	103.83	12875.0	5125.0	-2.23	.026
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	123.25	12325.0			
	Toplam	224					
Ketleyici Kontrol	Bağımsız Anaokulu	124	105.97	13140.50	5390.50	-1.68	.093
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	120.60	12059.50			
	Toplam	224					

* $p<0.05$

Tablo 8'de çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların devam edilen okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U

testi sonucunda; devam edilen okul türünün ketleyici kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($U=5390.50$; $z=-1.68$; $p=.093$; $p>0.05$). Çalışan bellek alt boyutunda ise, ilkokul bünyesindeki anasınıfında eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=5125.50$; $z=-2.23$; $p=.026$; $p<0.05$).

Çocukların ÇDYİE’den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının anne-baba öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların ÇDYİE’den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Öğrenim Düzeyi	n		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis H		Df		p	
		Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Çalışan Bellek	Eğitim Almadı	4	2	139.25	198.25	3.51	9.49	5	5	.621	.091
	İlköğretim	22	11	106.93	104.77						
	Ortaokul	44	23	101.08	98.09						
	Lise	75	87	110.92	103.26						
	Lisans	73	96	120.23	122.08						
	Yüksek Lisans	6	5	124.58	138.30						
	Toplam	224	224								
Ketleyici Kontrol	Eğitim Almadı	4	2	158.25	202.50	2.37	5.51	5	5	.797	.357
	İlköğretim	22	11	113.11	99.09						
	Ortaokul	44	23	109.80	106.89						
	Lise	75	87	111.57	107.98						
	Lisans	73	96	111.31	117.54						
	Yüksek Lisans	6	5	125.75	113.80						
	Toplam	224	224								

Tablo 9’da elde edilen bulgulara göre çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda anne öğrenim düzeyinin, çalışan bellek ($\chi^2(5.224)=3.51$; $p=.621$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(5.224)=2.37$; $p=.797$; $p>0.05$) alt boyutlarına göre anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda baba öğrenim düzeyinin çalışan bellek ($\chi^2(5.224)=9.49$; $p=.091$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(5.224)=5.51$; $p=.357$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların ÇDYİE’den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının anne çalışma durumuna göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışan Bellek	Çalışıyor	62	119.21	7391.00	4606.00	-.960	.337
	Çalışmıyor	162	109.93	17809.00			
	Toplam	224					
Ketleyici Kontrol	Çalışıyor	62	117.21	7267.00	4730.00	-.673	.501
	Çalışmıyor	162	110.70	17933.00			
	Toplam	224					

Tablo 10'dan elde edilen bulgulara göre çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anne çalışma durumunun çalışan bellek ($U=4606.00$; $z=-.960$; $p=.337$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($U=4730.00$; $z=-.673$; $p=.501$; $p>0.05$) alt boyutlarında farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çocukların ÇDYİE'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının baba meslek türlerine göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Çocukların ÇDYİE'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Baba Meslek Türlerine Göre Dağılımı

ÇDYİE Alt Boyutları	Baba Meslek Türü	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Çalışan Bellek	Silahlı kuvvet mensupları	5	160.90	8.383	8	.397
	Profesyonel meslek grupları	47	121.04			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	127.19			
	Büro yönetimi meslekleri	24	104.75			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	109.91			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	123.14			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	90.36			
	Elementer meslek grupları	31	104.05			
	Diğer	27	101.28			
	Toplam	224				
Ketleyici Kontrol	Silahlı kuvvet mensupları	5	146.90	7.994	8	.434
	Profesyonel meslek grupları	47	117.05			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	88.75			
	Büro yönetimi meslekleri	24	95.50			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	118.77			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	125.92			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	90.79			
	Elementer meslek grupları	31	112.00			
	Diğer	27	106.87			
	Toplam	224				

Tablo 11’de elde edilen bulgulara göre çocukların ÇDYİE alt boyutlarından aldıkları puanların baba meslek türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda baba meslek türünün çalışan bellek ($\chi^2(8.224)=8.383$; $p=.397$; $p>0.05$) ve ketleyici kontrol ($\chi^2(8.224)=7.994$; $p=.434$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaç olan “Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların DMQ18’den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	DMQ18 Alt Boyutları	n	Medyan	Min.	Max.	$\bar{X}_{ort}$	Ss
DMQ18	Bilişsel Sebat (5 Madde)	224	3.60	5	25	3.57	0.97
	Kaba Motor Sebat (5 Madde)	224	4.00	5	25	3.80	0.92
	Yetişkinlerle Sosyal Sebat (5Madde)	224	3.40	5	25	3.43	0.93
	Çocuklarla Sosyal Sebat (6 Madde)	224	3.66	6	30	3.58	0.89
	Üst Düzey Memnuniyet (5 Madde)	224	4.20	5	25	4.13	0.74
	Olumsuz Tepkiler (8 Madde)	224	3.25	8	40	3.30	0.80
	Genel Yeterlilik (5 Madde)	224	3.80	5	25	3.57	0.99

Tablo 12’de görüldüğü üzere çocukların DMQ18 alt boyutları puan ortalamalarında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır.

Çocukların DMQ18’in alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları düşükten yükseğe doğru sıralı olarak; olumsuz tepiler ($\bar{x}=3.30$), yetikinlerle sosyal sebat ($\bar{x}=3.43$), genel yeterlilik ($\bar{x}=3.57$), bilişsel sebat ($\bar{x}=3.57$), çocuklarla sosyal sebat ($\bar{x}=3.58$), kaba motor sebat ($\bar{x}=3.80$) ve üst düzey memnuniyet ($\bar{x}=4.13$) olarak sıralanmıştır.

4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaç olan “Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerinin demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, devam edilen okul türü, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba meslek türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 13 - Tablo 21 arasında yer almaktadır.

Bu doğrultuda çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Çocukların DMQ18’den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

DMQ18 Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Sebat	Kız	112	120.68	13516.50	5355.50	-1.89	.058
	Erkek	112	104.32	11683.50			
Kaba Motor Sebat	Kız	112	112.87	12641.50	6230.50	-0.08	.932
	Erkek	112	112.13	12558.50			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Kız	112	117.32	13140.00	5732.00	-1.12	.264
	Erkek	112	107.68	12060.00			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	112	119.34	13366.00	5506.00	-1.58	.113
	Erkek	112	105.66	11834.00			
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	112	117.41	13150.00	5722.00	-1.14	.253
	Erkek	112	107.59	12050.00			
Olumsuz Tepkiler	Kız	112	111.17	12451.00	6123.00	-0.31	.758
	Erkek	112	113.83	12749.00			
Genel Yeterlilik	Kız	112	123.54	13836.00	5036.00	-2.55	.011
	Erkek	112	101.46	11364.00			

*p<0.05

Tablo 13’ten elde edilen bulgulara göre çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; çocukların cinsiyetlerinin bilişsel sebat ($U=5355.50$; $z=-1.89$; $p=.058$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($U=6230.50$; $z=-0.08$; $p=.932$; $p>0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($U=5732.00$; $z=-1.12$; $p=.264$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($U=5506.00$; $z=-1.58$; $p=.113$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($U=5722.00$; $z=-1.14$; $p=.253$; $p>0.05$) ve olumsuz tepkiler ($U=6123.00$; $z=-0.31$; $p=.758$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Genel yeterlilik alt boyutunda ise kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=5036.00$; $z=-2.55$; $p=.011$; $p<0.05$)

Çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının yaşa göre dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların DMQ18’den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Yaşa Göre Dağılımı

DMQ18 Alt Boyutları	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Sebat	48-60 ay	87	106.35	9252.50	5424.50	-1.13	.256
	61-72 ay	137	116.41	15947.50			
Kaba Motor Sebat	48-60 ay	87	112.25	9766.00	5938.00	-0.04	.964
	61-72 ay	137	112.66	15434.00			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	48-60 ay	87	115.86	10080.00	5667.00	-0.62	.535
	61-72 ay	137	110.36	15120.00			
Çocuklarla Sosyal Sebat	48-60 ay	87	115.06	10010.50	5736.50	-0.47	.636
	61-72 ay	137	110.87	15189.50			
Üst Düzey Memnuniyet	48-60 ay	87	112.19	9760.50	5932.50	-0.06	.954
	61-72 ay	137	112.70	15439.50			
Olumsuz Tepkiler	48-60 ay	87	113.70	9892.00	5855.00	-0.22	.825
	61-72 ay	137	111.74	15308.00			
Genel Yeterlilik	48-60 ay	87	106.82	9293.50	5465.50	-1.05	.295
	61-72 ay	137	116.11	15906.50			

Tablo 14’te çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; çocukların yaşının bilişsel sebat ($U=5424.50$; $z=-1.13$; $p=.256$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($U=5938.00$; $z=-0.04$; $p=.964$; $p>0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($U=5667.00$; $z=-0.62$; $p=.535$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($U=5736.50$; $z=-0.47$; $p=.636$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($U=5932.50$; $z=-0.06$; $p=.954$; $p>0.05$), olumsuz tepkiler ($U=5855.00$; $z=-0.22$; $p=.825$; $p>0.05$) ve genel yeterlilik ($U=5465.00$; $z=-1.05$; $p=.295$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının kardeş sayısına göre dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

DMQ18 Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Bilişsel Sebat	Tek çocuk	50	115.50	1.20	3	.751
	İki kardeş	102	108.15			
	Üç kardeş	55	119.09			
	Dört ve fazlası	17	108.41			
Kaba Motor Sebat	Tek çocuk	50	116.73	0.82	3	.844
	İki kardeş	102	113.72			
	Üç kardeş	55	109.70			
	Dört ve fazlası	17	101.76			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Tek çocuk	50	124.46	9.26	3	.026
	İki kardeş	102	119.89			
	Üç kardeş	55	95.25			
	Dört ve fazlası	17	88.74			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Tek çocuk	50	118.21	4.05	3	.255
	İki kardeş	102	118.32			
	Üç kardeş	55	102.52			
	Dört ve fazlası	17	93.09			
Üst Düzey Memnuniyet	Tek çocuk	50	114.12	1.47	3	.688
	İki kardeş	102	116.94			
	Üç kardeş	55	104.98			
	Dört ve fazlası	17	105.41			
Olumsuz Tepkiler	Tek çocuk	50	114.12	5.50	3	.138
	İki kardeş	102	116.94			
	Üç kardeş	55	104.98			
	Dört ve fazlası	17	105.41			
Genel Yeterlilik	Tek çocuk	50	110.81	1.67	3	.641
	İki kardeş	102	118.08			
	Üç kardeş	55	107.14			
	Dört ve fazlası	17	101.35			

Tablo 15'ten elde edilen bulgulara göre çocukların DMQ18 alt boyutlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda; kardeş sayısının bilişsel sebat ($\chi^2(3.224)=1.20$; $p= .751$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($\chi^2(3.224)=0.82$; $p=.844$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(3.224)=4.05$; $p=.255$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(3.224)=1.47$; $p=.688$; $p>0.05$), olumsuz tepkiler ($\chi^2(3.224)=5.50$; $p=.138$; $p>0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(3.224)=1.67$; $p=.641$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının ise yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda anlamlı fark yarattığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3.224)=9.26$; $p=.026$; $p<0.05$). Ancak Kruskal-Wallis H testi sonrasında yapılan ikili karşılaştırma testlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve yapılan ikili karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık seviyeleri incelendiğinde anlamlı fark olan herhangi bir değişkene rastlanmamıştır.

Çocukların DMQ18'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının doğum sırasına göre dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Doğum Sırasına Göre Dağılımı

DMQ 18 Alt Boyutları	Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Bilişsel Sebat	İlk çocuk	104	110.81	0.51	3	.916
	İkinci çocuk	76	115.47			
	Üçüncü çocuk	35	113.91			
	Dördüncü ve sonrası	9	101.39			
Kaba Motor Sebat	İlk çocuk	104	114.30	1.55	3	.670
	İkinci çocuk	76	111.16			
	Üçüncü çocuk	35	116.39			
	Dördüncü ve sonrası	9	87.83			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	İlk çocuk	104	118.00	6.03	3	.110
	İkinci çocuk	76	116.68			
	Üçüncü çocuk	35	96.31			
	Dördüncü ve sonrası	9	76.67			
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlk çocuk	104	115.00	4.73	3	.193
	İkinci çocuk	76	118.27			
	Üçüncü çocuk	35	102.30			
	Dördüncü ve sonrası	9	74.56			
Üst Düzey Memnuniyet	İlk çocuk	104	110.53	0.42	3	.936
	İkinci çocuk	76	116.28			
	Üçüncü çocuk	35	111.39			
	Dördüncü ve sonrası	9	107.67			
Olumsuz Tepkiler	İlk çocuk	104	115.88	2.30	3	.511
	İkinci çocuk	76	106.36			
	Üçüncü çocuk	35	109.53			
	Dördüncü ve sonrası	9	136.78			
Genel Yeterlilik	İlk çocuk	104	110.32	1.19	3	.753
	İkinci çocuk	76	118.67			
	Üçüncü çocuk	35	108.27			
	Dördüncü ve sonrası	9	102.00			

Tablo 16'da elde edilen bulgulara göre çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda; çocukların doğum sırasının bilişsel sebat ($\chi^2(3.224)=0.51$; $p=.916$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($\chi^2(3.224)=1.55$; $p=.670$; $p>0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($\chi^2(3.224)=6.03$; $p=.110$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(3.224)=4.73$; $p=.193$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(3.224)=0.42$; $p=.936$; $p>0.05$), olumsuz tepkiler ($\chi^2(3.224)=2.30$; $p=.511$; $p>0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(3.224)=1.19$; $p=.753$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların DMQ18'den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı

DMQ 18 Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Bilişsel Sebat	İlk yıl	154	107.42	3.66	2	.160
	İkinci yıl	64	121.81			
	Üçüncü yıl	6	143.50			
Kaba Motor Sebat	İlk yıl	154	106.28	5.53	2	.063
	İkinci yıl	64	123.90			
	Üçüncü yıl	6	150.67			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	İlk yıl	154	106.13	8.52	2	.014
	İkinci yıl	64	121.95			
	Üçüncü yıl	6	175.25			
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlk yıl	154	109.25	1.96	2	.375
	İkinci yıl	64	117.66			
	Üçüncü yıl	6	141.00			
Üst Düzey Memnuniyet	İlk yıl	154	111.94	0.58	2	.746
	İkinci yıl	64	111.99			
	Üçüncü yıl	6	132.33			
Olumsuz Tepkiler	İlk yıl	154	111.16	0.53	2	.765
	İkinci yıl	64	114.10			
	Üçüncü yıl	6	129.83			
Genel Yeterlilik	İlk yıl	154	104.19	8.45	2	.015
	İkinci yıl	64	129.48			
	Üçüncü yıl	6	144.58			

*p<0.05

Tablo 17’de elde edilen bulgulara göre çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda; okul öncesi eğitim alma süresinin bilişsel sebat ($\chi^2(2.224)=3.66$; $p=.160$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($\chi^2(2.224)=5.53$; $p=.063$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(2.224)=1.96$; $p=.375$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(2.224)=0.58$; $p=.746$; $p>0.05$) ve olumsuz tepkiler ($\chi^2(2.224)=0.53$; $p=.765$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Yetişkinlerle sosyal sebat ($\chi^2(2.224)=8.52$; $p=.014$; $p<0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(2.224)=8.45$; $p=.015$; $p<0.05$) boyutunda ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis H testi sonrasında yapılan ikili karşılaştırma testlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve düzeltilmiş anlamlılık seviyeleri incelenmiştir. Yetişkinlerle sosyal sebat boyutunda üç yıl eğitim alanların ilk yılında olanlara arasında üç yıl eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($Adj. p=.031$; $p<0.05$). Genel yeterlilik

boyutunda iki yıl eğitim alanlar ile eğitimin ilk yılında olanlar arasında iki yıl eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($Adj. p=.025; p<0.05$).

Çocukların DMQ18'den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının devam edilen okul türüne göre dağılımı Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Göre Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Devam Edilen Okul Türüne Dağılımı

DMQ 18 Alt Boyutları	Devam EdilenOkul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Sebat	Bağımsız Anaokulu	124	106.05	13150.00	5400.00	-1.66	.096
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	120.50	12050.00			
Kaba Motor Sebat	Bağımsız Anaokulu	124	108.70	13479.00	5729.00	-0.98	.327
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	117.21	11721.00			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Bağımsız Anaokulu	124	105.75	13113.00	5363.00	-1.74	.082
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	120.87	12087.00			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Bağımsız Anaokulu	124	110.13	13655.50	5905.50	-0.61	.540
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	115.45	11544.50			
Üst Düzey Memnuniyet	Bağımsız Anaokulu	124	100.80	12499.00	4749.00	-3.03	.002
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	127.01	12701.00			
Olumsuz Tepkiler	Bağımsız Anaokulu	124	106.33	13184.50	5434.50	-1.59	.112
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	120.16	12015.50			
Genel Yeterlilik	Bağımsız Anaokulu	124	108.11	13405.50	5655.50	-1.13	.257
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	100	117.95	11794.50			

* $p<0.05$

Tablo 18'de çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların devam edilen okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; çocukların devam ettiği okul türünün bilişsel sebat ($U=5400.0$; $z=-1.66$; $p=.096$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($U=5729.00$; $z=-0.98$; $p=.327$; $p>0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($U=5363.00$; $z=-1.74$; $p=.082$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($U=5905.50$; $z=-0.61$; $p=.540$; $p>0.05$), olumsuz tepkiler ($U=5434.50$; $z=-1.59$; $p=.112$; $p>0.05$) ve genel yeterlilik ($U=5655.50$; $z=-1.13$; $p=.257$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Üst düzey memnuniyet($U=4749.00$; $z=-3.03$; $p=.002$; $p<0.05$) alt boyutu incelendiğinde ise devam edilen okul türünün anlamlı bir fark yarattığı ve bu farkın ilkokul bünyesindeki anasınıfında eğitimlerini sürdüren çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının anne-baba öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Çocukların DMQ18’den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

DMQ 18 Alt Boyutları	Öğrenim Düzeyi	n		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis H		Df		p	
		Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Bilişsel Sebat	Eğitim Almadı	4	2	153.25	198.75	9.34	15.72	5	5	.096	.008
	İlköğretim	22	11	97.11	81.45						
	Ortaokul	44	23	104.28	118.61						
	Lise	75	87	105.05	97.47						
	Lisans	73	96	124.12	124.73						
	Yüksek Lisans	6	5	153.67	145.00						
Kaba Motor Sebat	Eğitim Almadı	4	2	132.88	185.00	7.44	7.81	5	5	.190	.167
	İlköğretim	22	11	106.82	99.77						
	Ortaokul	44	23	102.77	99.65						
	Lise	75	87	103.02	105.75						
	Lisans	73	96	127.42	122.77						
	Yüksek Lisans	6	5	128.00	90.90						
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Eğitim Almadı	4	2	136.13	164.00	15.07	14.13	5	5	.010	.015
	İlköğretim	22	11	93.14	74.82						
	Ortaokul	44	23	91.17	97.28						
	Lise	75	87	108.51	102.43						
	Lisans	73	96	132.67	128.24						
	Yüksek Lisans	6	5	128.58	117.90						
Çocuklarla Sosyal Sebat	Eğitim Almadı	4	2	143.50	145.75	8.94	5.65	5	5	.112	.342
	İlköğretim	22	11	98.68	94.45						
	Ortaokul	44	23	103.77	99.89						
	Lise	75	87	103.51	105.76						
	Lisans	73	96	127.44	122.78						
	Yüksek Lisans	6	5	137.08	116.70						
Üst Düzey Memnuniyet	Eğitim Almadı	4	2	146.88	159.25	8.70	4.25	5	5	.122	.515
	İlköğretim	22	11	108.00	115.36						
	Ortaokul	44	23	101.70	110.09						
	Lise	75	87	102.79	103.19						
	Lisans	73	96	128.48	119.91						
	Yüksek Lisans	6	5	112.17	118.30						
Olumsuz Tepkiler	Eğitim Almadı	4	2	171.88	172.00	4.74	5.30	5	5	.449	.380
	İlköğretim	22	11	113.70	99.45						
	Ortaokul	44	23	104.74	92.02						
	Lise	75	87	108.59	111.53						
	Lisans	73	96	117.62	117.92						
	Yüksek Lisans	6	5	112.00	124.40						
Genel Yeterlilik	Eğitim Almadı	4	2	136.38	166.00	11.33	13.36	5	5	.045	.020
	İlköğretim	22	11	103.27	94.14						
	Ortaokul	44	23	93.84	94.46						
	Lise	75	87	106.22	100.21						
	Lisans	73	96	129.97	127.40						
	Yüksek Lisans	6	5	133.25	142.20						

*p<0.05

Tablo 19’da çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda anne öğrenim düzeyinin kaba motor sebat ($\chi^2(5.224)=7.44$; $p=.190$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(5.224)=8.94$; $p=.112$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(5.224)=8.70$; $p=.122$; $p>0.05$) ve olumsuz tepkiler ($\chi^2(5.224)=4.74$; $p=.449$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Yetişkinlerle sosyal sebat ($\chi^2(5.224)=15.07$; $p=.010$; $p<0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(5.224)=11.33$; $p=.045$; $p<0.05$) alt boyutlarında ise anne öğrenim düzeyinin anlamlı fark yarattığı tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis H testi sonrasında yapılan Bonferroni düzeltmesiyle ikili karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık seviyeleri incelenmiştir. Yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda ortaokul ve lisans öğrenim düzeyinde lisans öğrenim düzeyine sahip anneler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (*Adj. p*=.012; $p<0.05$). Genel yeterlilik alt boyutları sıra ortalamalarında ortaokul ve lisans öğrenim düzeyinde lisans öğrenim düzeyine sahip anneler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (*Adj. p*=.025; $p<0.05$).

Çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda; baba öğrenim düzeyinin kaba motor sebat ($\chi^2(5.224)=7.81$; $p=.167$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(5.224)=5.65$; $p=.342$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(5.224)=4.25$; $p=.515$; $p>0.05$) ve olumsuz tepkiler ($\chi^2(5.224)=5.30$; $p=.38$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Bilişsel sebat ($\chi^2(5.224)=15.72$; $p=.008$; $p<0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($\chi^2(5.224)=14.13$; $p=.015$; $p<0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(5.224)=13.36$; $p=.020$; $p<0.05$) alt boyutlarında ise baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak Kruskal-Wallis H testi sonrasında yapılan ikili karşılaştırma testlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve yapılan ikili karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık seviyeleri incelendiğinde anlamlı fark olan herhangi bir değişkene rastlanmamıştır.

Çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçlarının anne çalışma durumuna göre dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

DMQ18 Alt Boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Sebat	Çalışıyor	62	120.02	7441.00	4556.00	-1.08	.281
	Çalışmıyor	162	109.62	17759.00			
Kaba Motor Sebat	Çalışıyor	62	120.94	7498.00	4499.00	-1.21	.226
	Çalışmıyor	162	109.27	17702.00			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Çalışıyor	62	123.65	7666.00	4331.00	-1.60	.110
	Çalışmıyor	162	108.23	17534.00			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Çalışıyor	62	117.97	7314.00	4683.50	-0,78	.434
	Çalışmıyor	162	110.41	17886.00			
Üst Düzey Memnuniyet	Çalışıyor	62	118.15	7325.50	4671.50	-0.81	.416
	Çalışmıyor	162	110.34	17874.50			
Olumsuz Tepkiler	Çalışıyor	62	114.26	7084.00	4913.00	-0.25	.801
	Çalışmıyor	162	111.83	18116.00			
Genel Yeterlilik	Çalışıyor	62	128.09	7941.50	4055.50	-2.23	.025
	Çalışmıyor	162	106.53	17258.50			

*p<0.05

Tablo 20’de elde edilen bulgulara göre çocuklarının DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; anne çalışma durumunun bilişsel sebat ($U=4556.00$; $z=-1.08$; $p=.281$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($U=4499.00$; $z=-1.21$; $p=.226$; $p>0.05$), yetişkinlerle sosyal sebat ($U=4331.00$; $z=-1.60$; $p=.110$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($U=4683.50$; $z=-0.78$; $p=.434$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($U=4671.50$; $z=-0.81$; $p=.416$; $p>0.05$) ve olumsuz tepkiler ($U=4055.50$; $z=-2.23$; $p=.025$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Genel yeterlilik alt boyutunda ise anneleri çalışan çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=4055.50$; $z=-2.23$; $p=.025$; $p<0.05$). Bu sonuç anneleri çalışan çocukların genel yeterliliklerinin anneleri çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocukların DMQ18’den aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının baba meslek türüne göre dağılımı Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Çocukların DMQ18'den Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarının Baba Meslek Türüne Göre Dağılımı

	Baba Meslek Türü	n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	p
Bilişsel Sebat Alt Boyutu	Silahlı kuvvet mensupları	5	155.30	11.322	8	.184
	Profesyonel meslek grupları	47	123.87			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	85.00			
	Büro yönetimi meslekleri	24	103.81			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	132.25			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	108.88			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	91.18			
	Elementer meslek grupları	31	104.89			
Kaba Motor Sebat Alt Boyutu	Diğer	27	101.87	9.653	8	.290
	Silahlı kuvvet mensupları	5	143.70			
	Profesyonel meslek grupları	47	119.11			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	136.75			
	Büro yönetimi meslekleri	24	110.50			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	128.41			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	106.69			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	112.75			
Yetişkinlerle Sebat Alt Boyutu	Elementer meslek grupları	31	105.11	11.666	8	.167
	Diğer	27	87.06			
	Silahlı kuvvet mensupları	5	160.90			
	Profesyonel meslek grupları	47	125.23			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	108.00			
	Büro yönetimi meslekleri	24	115.10			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	124.23			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	103.03			
Çocuklarla Sosyal Sebat Alt Boyutu	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	111.68	10.760	8	.216
	Elementer meslek grupları	31	86.35			
	Diğer	27	109.56			
	Silahlı kuvvet mensupları	5	149.60			
	Profesyonel meslek grupları	47	121.55			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	125.75			
	Büro yönetimi meslekleri	24	104.85			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	132.64			
Üst Düzey Memnuniyet Alt Boyutu	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	106.88	11.153	8	.193
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	93.04			
	Elementer meslek grupları	31	107.63			
	Diğer	27	92.06			
	Silahlı kuvvet mensupları	5	168.80			
	Profesyonel meslek grupları	47	112.59			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	138.56			
	Büro yönetimi meslekleri	24	118.77			
Olumsuz Tepkiler Alt Boyutu	Hizmet ve satış meslekleri	32	121.69	7.764	8	.457
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	118.57			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	105.14			
	Elementer meslek grupları	31	94.50			
	Diğer	27	94.13			
	Silahlı kuvvet mensupları	5	113.50			
	Profesyonel meslek grupları	47	110.91			
	Yardımcı teknik ve profesyonel meslek grupları	8	149.25			
	Büro yönetimi meslekleri	24	119.52			
	Hizmet ve satış meslekleri	32	129.78			
	Esnaf ve sanatkârlık meslekleri	36	110.40			
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	14	97.39			
	Elementer meslek grupları	31	100.69			
	Diğer	27	101.65			
	Toplam	224				

Tablo 21'den elde edilen bulgulara göre çocukların DMQ18 alt boyutlarından aldıkları puanların baba meslek türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda baba meslek türünün bilişsel sebat ($\chi^2(8.224)=11.322$; $p=.184$; $p>0.05$), kaba motor sebat ($\chi^2(8.224)=9.653$; $p=.290$; $p>0.05$),

yetişkinlerle sosyal sebat ($\chi^2(8.224)=11.666$; $p=.167$; $p>0.05$), çocuklarla sosyal sebat ($\chi^2(8.224)=10.760$; $p=.216$; $p>0.05$), üst düzey memnuniyet ($\chi^2(8.224)=11.153$; $p=.193$; $p>0.05$), olumsuz tepkiler ($\chi^2(8.224)=7.764$; $p=.457$; $p>0.05$) ve genel yeterlilik ($\chi^2(8.224)=13.161$; $p=.106$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Beşinci alt amaç doğrultusunda “Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ile yürütücü işlev becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tabla 22’te yer almaktadır.

Tablo 22

Çocukların Motivasyonları ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Yürütücü İşlev Becerileri (ÇDYİE)	
	Çalışan Bellek	Ketleyici Kontrol
Motivasyon (DMQ18)	Bilişsel Sebat	.54**
	Kaba Motor Sebat	.44**
	Yetişkinlerle Sosyal Sebat	.24**
	Çocuklarla Sosyal Sebat	.37**
	Üst Düzey Memnuniyet	.40**
	Olumsuz Tepkiler	-.04
	Genel Yeterlilik	.64**
* $p<0.05$		** $p<.01$

*($p<0.05$).

Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır. Tablo 22’de elde edilen bulgulara göre çocukların;

Çalışan Bellek Boyutu ile

- Bilişsel Sebat ($r=.54$), kaba motor sebat ($r=.44$), çocuklarla sosyal sebat ($r=.37$), üst düzey memnuniyet ($r=.40$) ve genel yeterlilik ($r=.64$) alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Çalışan bellek boyutu ile bilişsel sebat boyutu, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik boyutu puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür Çalışan bellek alt boyutu bir birim arttığında; bilişsel

sebat .54; kaba motor sebat .44, çocuklarla sosyal sebat .37, üst düzey memnuniyet .40, genel yeterlilik .64 artmaktadır.

- Yetişkinlerle sosyal sebat boyutu arasında ($r=.24$) ise pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Çalışan bellek alt boyutu bir birim arttığında yetişkinlerle sosyal sebat boyutu .24 birim artmaktadır.
- Olumsuz tepkiler alt boyutu arasında ($r= -.04$) anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$)

Ketleyici kontrol boyutu ile

- Bilişsel sebat ($r=.43$) ve genel yeterlilik ($r=.49$) boyutları ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ketleyici kontrol boyutu bir birim arttığında bilişsel sebat boyutu .43 birim ve genel yeterlilik boyutu .49 birim artmaktadır.
- Kaba motor sebat ($r=.21$), çocuklarla sosyal sebat ($r=.24$) ve üst düzey memnuniyet ($r=.17$) boyutları ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ketleyici kontrol boyutu bir birim arttığında kaba motor sebat boyutu .21 birim, üst düzey memnuniyet boyutu .17 birim artmaktadır.
- Olumsuz tepkiler boyutu ile arasında ($r=-.15$) negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç bize değişkenlerden biri artarken diğerinin azaldığını göstermektedir. Ketleyici kontrol boyutu bir birim arttığında, olumsuz tepkiler boyutu .15 birim azalmaktadır.
- Yetişkinlerle sosyal sebat boyutu ile arasında ($r=.11$) anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmayla çocukları yürütücü işlev becerileri ve motivasyon düzeyleri ayrı ayrı incelenmiş ve bunları etkileyebilecek faktörler (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, devam edilen okul türü, anne-babaların öğrenim düzeyi, annelerin çalışma durumu ve baba meslek türleri) araştırılmıştır. Ayrıca yürütücü işlev becerileri ve motivasyon arasındaki ilişki elde edilen bulgularla ortaya koyulmuştur. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında, her sınıftan öğretmenin normal gelişim gösterdiğini belirttiği en fazla 2 kız çocuk ile 2 erkek çocuk olmak üzere 112'si kız ve 112'si erkek toplam 224 çocukla gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev beceri düzeyleri incelendiğinde, ölçeğin çalışan bellek alt boyunda puan ortalamasının ($\bar{x}=3.75$) ketleyici kontrol puan ortalamasından ($\bar{x}=3.44$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). Mevcut çalışmada ÇDYİE'nin her iki alt boyutunda puan ortalamalarının medyan değerinden yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların iki alt boyutta da yüksek puan aldıkları söylenebilir. Okul öncesi dönemde eğitim ortamlarında basit ve anlaşılır bilgilerin sunulması ve çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine yönelik farklı

etkinliklerin yapılması bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca çalışan bellek becerilerinin erken çocukluk döneminde ivme kazandığı göz önünde bulundurularak yeni-eski ilişkisi kurma, konuşurken sonraki cümlelere kolayca geçiş sağlama, sınıf içi kuralları takip etme, yazılı veya yazılı olmayan temsilleri anlamlandırma gibi becerilerin okul öncesi dönemde sınıf içi veya sınıf dışı faaliyetlerde sık kullanımı (Dehn, 2008; McClelland vd., 2014) sebebiyle çalışan bellek puanlarının ketleyici kontrol puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularına paralel şekilde okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Şentürk Gülhan, 2023). Yılmaz (2022) ve Şentürk Gülhan (2023), okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde çocukların yürütücü işlev becerilerinin yüksek olduğunu ve çocukların çalışan bellek alt boyutunda ketleyici kontrol alt boyutuna göre daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri cinsiyete göre incelendiğinde hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 3). Bu sonucun erken çocukluk döneminde genel olarak cinsiyetler arasında görülen gelişimsel farklılıklar sebebiyle olabileceği; kız çocuklarının erkeklere göre hızlı gelişim göstermesi (Muratlı, 2007), kurdukları oyunların yapısı ve niteliğinin erkek çocuklardan farklı olması, dikkat sürelerinin daha uzun olması, erkek çocuklara kıyasla daha çok sosyal etkileşim kurarak iletişim becerilerini kullanmaları gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yürütücü işlev becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonuçlara benzer şekilde kız çocukların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları araştırmalar mevcuttur (Arslan Çiftçi vd., 2020; Camerota, Willoughby, Kuhn ve Blair 2018; Isquith vd., 2004; Kayhan, 2010; Veraska vd., 2022). Yapılan bazı çalışmalarda bu durumun aksine erkek çocuklarının kız çocuklarına göre yürütücü işlev becerisinin daha yüksek olduğu belirtilmekte (Blasiman ve Was, 2018; Camerota vd., 2018; Sağlam, 2020), bazı araştırmalarda ise yürütücü işlev becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilmektedir (Doğan, 2011; Harvey, 2011; Ögütçen, 2020; Tuncer, 2021). Bu farklılıkların örneklem gruplarına ait farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri yaşa göre incelendiğinde, çocukların yaşının çalışan bellek alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0.05$); ketleyici kontrol alt boyutunda ise 61-72 ay aralığında olan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 4). Araştırma bulgularıyla benzer şekilde çocukların yaşının yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık gösterdiğine dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Arslan Çiftçi vd., 2020; Bryce, Whitebread ve Szűcs, 2015; Camerota vd., 2018; Carslon, 2005; Diamond ve Taylor, 1996; Gültekin Ahçı, 2016; Kayhan, 2010; Nilsen, Huyder, McAuley ve Liebermann, 2017; Ünal, 2017). Bu sonuçların aksine bazı çalışmalar çocukların yaşının yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Carlson ve Moses, 2001; Hamamcı, 2020; Karateke, 2009; Montgomery ve Koeltzow 2010; Öğütçen, 2020; Tuncer, 2021). Birçok araştırmacı ilk olarak yürütücü işlev becerilerinden biri olarak açıklanan ketleyici kontrolün ortaya çıktığını (Garon vd., 2008; Diamond 2002) ve ketleyici kontrolün yürütücü işlev bileşenlerinin merkezini oluşturduğunu öne sürmektedir (Barkley, 1997; Diamond ve Goldman-Rakic, 1989). Bunun yanı sıra çalışan belleğin çocukluk döneminde yaşla beraber arttığı, bu sebeple yaş değişkeninin erken yıllarda çalışan bellek üzerindeki etkisini belirtmenin zor olduğu ifade edilmektedir (Gathercole, Pickering, Ambridge ve Wearing, 2004). Bu kapasite en erken dört yaşında ölçülebilmekte ve erken çocukluk döneminde hız kazanarak ergenlik döneminde de gelişimine devam etmektedir (Ertuğrul, 2011; Gathercole vd., 2004). Yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ketleyici kontrol becerisinin, çocuğun ev ortamı dışında daha fazla sosyalleşme sürecine girdiği okul öncesi eğitim kurumlarına dahil olmasıyla daha fazla geliştiği sunulan nitelikli eğitim ortamları, çocuklarda yaşla beraber artan odaklanma süresi, dikkati yönlendirme, ve olumsuz durumlardan kaçınma becerilerinin gelişimi gibi süreçlerin; ketleyici kontrol boyutunda en büyük yaş aralığı olan 61-72 aylık çocuklarda anlamlı fark yaratmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri kardeş sayısına göre incelendiğinde, kardeş sayısının yürütücü işlevsel becerileri alt boyutlarında (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 5). Yapılan bazı çalışmalar araştırma sonucuna benzer şekilde kardeş sayısının yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Cole ve Mitchell, 2000; Hughes ve Ensor, 2005; Karakurt, 2019; Tuncer 2021; Yılmaz, 2022). Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda ise kardeş sayısının çoğalmasıyla yürütücü işlev becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Eren, 2022; McAlister ve Peterson, 2013). Diğer yandan Sağlam (2020) ise kardeş sahibi olmayan çocukların çalışma belleği becerilerinin kardeş sahibi olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Hamamcı (2020),

çocukların yürütücü işlev performanslarının öğretmen değerlendirmelerinde kardeşi olma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken ebeveyn değerlendirmelerinde ise çocukların etkinlik seviyesi puanlarının kardeşi olan çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple kardeş sayısı ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin net olarak anlaşılabilmesi için, çeşitli faktörlerle birlikte ele alınmasının, daha ayrıntılı sonuçlar elde etmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bulgulara bakılarak araştırmalar arasındaki farklılaşmanın ev ortamı, aile bireyleri arasındaki ilişki, aile içerisindeki iletişim şekli ve problem çözme süreçleri, kardeşlerin birbiriyle olan etkileşimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Dias vd. (2017), erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yaptığı çalışmada eğitim-öğretim materyalleri, dil uyararı, çevre koşulları, duyarlılık, akademik uyarıcılar, model alma, farklılık ve kabul görme alanlarını içeren ev ortamının çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde etkisine vurgu yapmış ve nitelikli ev ortamı ile aile üyelerinin birbiri ile olan olumlu ilişkisinin çocuğun becerilerinin yüksek düzeyde yarar sağladığını belirtmiştir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri doğum sırasına göre incelendiğinde, doğum sırasının çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 6). Ebeveynlerin doğum sırası gözetmeksizin ev içerisinde her çocuğa sergilemiş olduğu benzer tutumlar, çocuklarla geçirilen kaliteli zaman, aile içerisindeki etkileşim, ebeveynlerin her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre eşit ve demokratik yaklaşımı bu durumun nedeni olarak yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan çalışmalarda doğum sırasının yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Karakurt, 2019; Yılmaz, 2022). Tuncer (2021) ise bu durumun aksine yaptığı araştırmada; çalışan bellek alt boyutunda ilk çocuk lehine, ketleyici kontrol alt boyutunda ise ortanca çocuk lehine bir farklılık tespit etmiştir. Diğer yandan Özyürek ve Tezel Şahin (2005), doğum sırasına göre ebeveyn tutumlarının farklılaştığını ifade etmişlerdir. Her ailenin yapısı, kuralları, çocuğa yaklaşımı, ebeveynlik tutumları ve çocuk sayısına göre yaşanan ebeveynlik tecrübelerinin farklılaşması gibi faktörlerin bu farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri okul öncesi eğitim alma süresine göre incelendiğinde; okul öncesi eğitim alma süresinin çalışan bellek ve ketleyici alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 7). Karabekmez ve Akman (2022) ile Ögütçen, (2020) de elde edilen bulgulara benzer şekilde yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu

durum okul dışı ortamlarda ailenin çocuğuyla kurduğu iletişim, öğretmen-çocuk etkileşimi, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları etkinliklerin niteliği gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programında yaş grubuna göre bir ayırım olmaması ve yapılan uygulamaların her sene benzerlik göstermesi bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar da bu faktörlerin çocukların yürütücü işlev becerilerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir (Anderson, 2002; Daniels ve Peters, 2015; Keleş ve Alisinanoğlu, 2018; Tuncer, 2018). Eren (2022), okul öncesi eğitim almış olan çocuklar ile ilk kez bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Hamamcı (2020) de yaptığı çalışmada benzer şekilde çocukların yürütücü işlev performanslarının öğretmen değerlendirmelerinde çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ancak ebeveyn değerlendirmelerinde ketleyici kontrol puanlarının bir yıldan çok eğitim alan çocuklar lehinde olduğunu ifade etmiştir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri devam ettikleri okul türüne göre incelendiğinde; okul türünün ketleyici kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0.05$); çalışan bellek alt boyutunda ise ilkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 8). Çalışan belleğin ilkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden çocuklar lehine anlamlı fark yaratmasının nedeni anasınıflarında ilkokula hazırlanan yaş grubunun ağırlıklı olması, etkinliklerin ilkokula hazırlık çalışmaları yönünde yoğunlaşması ve çocukların ilkokul bünyesinde eğitim gören farklı yaş gruplarıyla daha çok etkileşimde olması olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle üst yaş gruplarıyla aynı bina veya bahçe paylaşımıyla çocukların akranları dışında farklı insanlarla iletişime girmesi, onların yürütücü işlev becerilerine olumlu etki yaratmış olabilir. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde materyal çeşitliliği ve eğitim ortamının elverişli olması konusunda anasınıflarının bağımsız anaokullarına göre dezavantajlı olması (Günindi, 2011); anasınıfına giden çocukların yenilikçi ve farklı arayışlara girmesini sağlayarak bilişsel esneklik kazanmalarına ve üst düzey zihinsel temsillerle çalışma yeteneği geliştirmelerine olumlu etki etmiş olabilir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri anne-baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, anne-baba öğrenim düzeyinin çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 9). Elde edilen sonuca paralel şekilde anne-baba öğrenim düzeyinin çocukların yürütücü işlevler becerileri üzerine anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Arslan-Çiftçi, 2020;

Hamamcı, 2020; Karabekmez ve Akman, 2022; Öğütçen, 2020). Bunun yanı sıra anne öğrenim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey düştükçe çocukların yürütücü işlev becerilerinde de düşüş olduğunu tespit etmiş çalışmalar da mevcuttur (Şentürk, 2010; Öğüt vd., 2020; Yeniad, 2009). Ancak araştırmaların aksine Yılmaz (2022) ebeveyn öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtirken; Eren (2022) ise, ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, çocukların yürütücü işlev beceri puanlarının düştüğünü tespit etmiştir. Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo (2005), ebeveyn öğrenim düzeyinin çocuğun yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda sosyoekonomik düzey, biyolojik faktörler, bilişsel etkileşim, evde sıklıkla kullanılan dil, çocuklara sunulan ev ortamı, ebeveyn ve çocuk etkileşimine verilen önem, ebeveynlerin özellikleri, tutum ve yaklaşımları gibi birçok faktör bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Diğer yandan çocuğa sunulan sosyal ortam, eğitim ortamı, nitelikli materyaller, akran etkileşimleri, teknolojinin gelişmesiyle kaynaklara ulaşımın kolaylaşması ve öğrenim düzeyi fark etmeksizin her ailenin kolaylıkla bilgiye ulaşabilmesi vb. pek çok faktör öğrenim düzeyinin anlamlı fark yaratmamasına neden olarak düşünülebilir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri anne çalışma durumuna göre incelendiğinde çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarında anne çalışma durumunun anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 10). Yapılan çalışmalar benzer şekilde yürütücü işlev beceri düzeylerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmektedir (Genç, 2022; Şentürk Gülhan, 2023). Ev ortamlarında çocukların sorumluluğunun daha çok anneler üzerinde olması ve annelerin annelik rolünü çalışma durumuna bakılmaksızın gerçekleştirmeleri bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Diğer yandan bulguların aksine Yılmaz (2022) yaptığı araştırmada anne çalışma durumunun çocukların ketleyici kontrol becerilerinde farklılık yaratmazken, çalışan bellek becerilerinde anlamlı fark yarattığını ifade etmiştir. Dağaynası (2023) ise, çalışan annelerin çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik düzeylerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Her evin kendi içerisinde iş ve işleyişinin olması, ev ortamında ebeveynler arasındaki görev dağılımı ve ailelerin kendi içerisinde farklı dinamiklere sahip olması, ailelerin çocuk yetiştirme stilleri bu farklılıklara neden olarak düşünülmektedir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri baba meslek türüne göre incelendiğinde, çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarında baba meslek türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı

tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle çocukların yürütücü işlevleri çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar, babaların mesleğine göre değişmemektedir ($p>0.05$) (Tablo 11). Çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiler ve bu kişilerin çocuklara sundukları fırsatlar ya da yaptıkları kısıtlamaların çocuğun gelişimini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda (Bouchey, Shoulberg, Jodl ve Eccles, 2010); bu durumun babaların çalışma durumu nedeniyle çocuklarıyla kısıtlı vakit geçirmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Şentürk Gülhan (2023) ve Genç (2022) yürütücü işlev becerilerinin baba çalışma durumuna göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek puanın üst düzey memnuniyet alt boyutunda ($\bar{x}=4.13$); en düşük puanın ise olumsuz tepkiler alt boyunda ($\bar{x}=3.30$) olduğu görülmüştür (Tablo 12). Mevcut çalışma bulgusu değerlendirildiğinde okul öncesi dönemde çocukların daha çok oyun yoluyla öğrendikleri düşünülerek çocukların öğrenme sürecinde yaşadıkları olumlu deneyimler ve aldıkları sorumlulukları yerine getirme konusunda sarf ettikleri çaba sonucunda yaptıkları işten aldıkları doyum, üst düzey memnuniyet puanlarının yüksek çıkmasına neden olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Çocukların kişisel ilgileri, severek ve kendi tercihleriyle bir şeyler yapmaları onları mutlu ederken aynı zamanda bulundukları oyun içerisinde daha fazla tutmaktadır (Özdemir ve Budak, 2019). Diğer yandan çocukların olumlu süreçlere odaklanarak başarı duygusuyla beraber motivasyonları artmış ve etkinliklere aktif katılım sağlayarak olumsuz tepkilerinin azalmış olabileceği düşünülmektedir. Çocukların olumlu duygu durumları yaşamalarının, olumsuz duygu durumlarıyla baş edebilmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Türkmen, 2019). Bu bağlamda çocukların eylemlerini daha iyi yapma, çevresiyle iletişimde kalma ve bunu sürdürme çabalarındaki kararlılıklarının tüm motivasyon alt boyutlarında birbirlerini etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Çocukların motivasyon düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, cinsiyetin sadece genel yeterlilik alt boyutunda anlamlı fark oluşturduğu ve kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarına göre yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$) (Tablo 13). Kız çocukların gelişimlerinin erkek çocuklara göre daha hızlı olması, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha hızlı yapma, anlama veya daha çabuk yetkinlik gösterebilmeleri ve sosyal uyum sürecinde çaba göstermeleri (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Ural vd., 2015) gibi faktörlerin kız çocuklarının motivasyonlarının yüksek olmasına sebep

olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda kız çocukların erkek çocuklara göre daha sebatkar oldukları, dikkat ve kontrol becerisinde daha yetkin oldukları, oyun yoluyla daha çok etkileşimde kaldıkları ve daha çok öz düzenleme becerisine sahip oldukları belirtilmektedir (Acar vd., 2018; Özdemir ve Budak, 2019). Hem biyolojik hem çevresel faktörler göz önünde bulundurulduğunda kız çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olması motivasyonlarını da olumlu etkileyebilmektedir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde, kız çocuklarının motivasyon düzeyinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Kalaylı ve Gültekin-Akduman, 2024; Öner ve Özbey, 2023; Özbey, 2018b; Veraska vd., 2022). Özcan ve Kaya (2017), kız çocuklarının başarıya dönük motivasyonlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında kız çocuklarının öğrenme ve sosyal davranış elde etme motivasyonlarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğuna dair birçok çalışma yer almaktadır (Khamis, Dukmak ve Elhoweris, 2008; Özbey, 2018a; Sung ve Padilla 1998; Wang, Hwang, Liao, Chen ve Hsieh, 2011). Okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun akademik başarıya etkisini inceleyen birçok çalışmada kız çocuklarının okuma motivasyonlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Katrancı, 2015; Kızgın, 2019; McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright, 2011; Yıldız, 2013).

Çocukların motivasyon düzeyleri yaşlarına göre incelendiğinde, çocukların yaşı motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 14). Bu durumun okul öncesi dönemdeki çocukların günlük etkileşimlerini oyun yoluyla gerçekleştirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Motivasyonun sosyal bir süreç olması ve olumlu çevresel faktörlerin varlığı, okul ve ev ortamında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılan düzenlemeler de bu duruma neden olarak düşünülebilir. Elde edilen bulgulara paralel şekilde Özbey (2018a) yaptığı araştırmada çocukların yaş değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan çocukların yaşlarının artmasıyla motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşan pek çok araştırma olduğu dikkat çekmiştir (Day ve Burns, 2011; Huang ve LingLay, 2017; Kalaylı ve Gültekin-Akduman, 2023; Morgan vd., 2017; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017; Yarrow vd., 1983). Sigman, Cohen, Beckwith ve Topinka (1987) yaptıkları çalışmalarında 2 yaşından 5 yaşına kadar gözlemledikleri çocukların 5 yaşında daha çabuk dikkatlerini yönlendirdiklerini, daha az problemli davranışlarda bulunduklarını ve daha iyi bilişsel performans ve sebat davranışları sergilediklerini tespit etmişlerdir. Mischel, Shoda ve Rodriguez (1989)

çalışmalarında amaca dönük davranışlarda sebat gösteren ve öz denetimini gerçekleştiren dört yaşındaki çocukların ileriki senelerde sosyal ve bilişsel yönden daha yetkin ergen bireyler olduklarını ve hayal kırıklığı veya stresle daha iyi baş edebildiklerini tespit etmişlerdir.

Çocuklarının motivasyon düzeyleri kardeş sayısına göre incelendiğinde motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 15). Kardeşler arası yaş farkı veya yakınlık, ebeveynlerin kardeş sayısı artışına veya azlığına bakılmaksızın çocuğa destekleyici davranması ve doğru yönlendirmelerde bulunması bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde kardeş sayısı değişkenine göre çocukların motivasyonlarında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Arslan, 2017; Yavuz, 2006). Gözübüyük (2020) de çocukların motivasyonlarının ailedeki çocuk sayısından etkilenmediğini sadece yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda kardeş sayısı azaldıkça çocukların motivasyonlarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Kardeş sayısının çok olmasının çocukların motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Şevgin, 2013; Türkmen, 2019). Downey ve Condrón (2004) ise kardeş sayısı arttıkça sosyal becerilerin de artma eğiliminde olduğunu, bununla birlikte kardeş sayısı üçün üzerine çıktığında bu faydanın azalmaya başladığını belirtmişlerdir.

Çocukların motivasyon düzeyleri doğum sırasına göre incelendiğinde doğum sırasının motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 16). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde doğum sırasına çocukların motivasyon düzeylerinde farklılık olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2017; Yavuz, 2006). Gözübüyük (2020) yaptığı araştırmada, doğum sırasının çocukların motivasyonlarını çoğunlukla etkilemediğini, etkilenen alt boyut olan üst düzey memnuniyet alt boyutunda ise ilk sırada doğan çocukların motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Türkmen (2019) da benzer şekilde ilk doğan çocukların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların ise çocuklar için doğum önceliği gözetilmeksizin doğal meraklarının güdülenmesi, nitelikli ev ve aile ortamlarının varlığı, ebeveynlerin çocuklara sağlıklı bir güven ortamı sunması ve ev içerisinde demokratik aile tutumunun benimsenmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitim alma süresine göre incelendiğinde, okul öncesi eğitim alma süresinin yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutları

dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda üç yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre; genel yeterlilik alt boyutunda ise iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür ($p<0.05$) (Tablo 17). Yapılan çalışmalarda çocukların motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda, okul öncesi eğitime devam etme süresinin, iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir (Köyceğiz ve Özbey, 2019; Türkmen, 2019). Aslanargun ve Tapan (2012) okul öncesi eğitime devam eden çocukların kendini ifade etme becerisinin geliştiğini, çevresiyle kurduğu iletişimi kolay ve etkili şekilde gerçekleştirebildiğini, akademik ve sosyal konularda öğrenmeye açık ve daha yetkin olabildiklerini belirtmektedir. Diğer yandan yapılan çalışmalarda, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerinin çocukların öğretmenle olan etkileşimi ve akademik anlamdaki motivasyonları ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Killen ve Smetana, 1999; McCabe ve Altamura, 2011). Bu durumda okula devam etme süresinin artmasıyla çocuğun kendisini okulun bir parçası olarak görme eğilimi, kendini okula ait hissetmesi, okulda sosyal etkileşimler kurması, farklı öğrenme süreçleri içerisinde yer alması, toplumsal ve sosyal yaşama daha kolay uyum sağlayabilmesi, sosyal yetkinliğinin artması gibi süreçlerin çocuğun motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. İki yıl veya daha fazla okul öncesi eğitime devam eden çocukların; sosyal çevresiyle daha yoğun etkileşim kurarak yetkinliğinin ve problem çözme becerilerinin artmasının motivasyon düzeylerini de arttırdığı düşünülmektedir. Yılmaz ve Tepeli (2013) 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerini, Gültekin (2008) ise çocukların sosyal beceri düzeylerini inceledikleri çalışmalarda; iki yıl veya daha fazla süredir okula devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve sosyal beceri düzeylerinin bir yıl okula devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklarının motivasyon düzeyleri çocukların devam ettiği okul türüne göre incelendiğinde, okul türünün sadece üst düzey memnuniyet alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığı ($p<0.05$); bu farkın da resmi ilkökul bünyesindeki anasınıfına devam eden çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 18). Bu durumun örgün eğitim ağırlıklı, daha sistematik ve kurallı eğitim anlayışı olan anasınıflarında (Öner ve Özbey, 2023) eğitim veren öğretmenlerin farklı tutumları, disiplin anlayışları, pedagojik yaklaşımları, yer verdikleri eğitim programları ve uygulamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra anasınıflarında ilkokula hazırlanan yaş grubunun ağırlıklı olması, etkinlik seçimlerine bu yönde ağırlık verilmesinin sonucu uyarıların çeşitliliği, büyük yaş grubu ile aynı bina veya bahçede eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi, çocukların farklı yaş grupları ile sosyalleşmesi ve problem halinde bunu çözme çabası gibi durumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde Öner ve Özbey (2023), mevcut çalışma sonuçlarına benzer şekilde anasınıfında eğitim almakta olan çocukların anaokulunda eğitim almakta olan çocuklara göre sosyal bilgiyi işleme becerilerinin ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Türkmen (2019) ise yaptıkları çalışmada çocukların motivasyon düzeylerinin bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çocuklarının motivasyon düzeyleri anne-baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde baba öğrenim düzeyinin motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0.05$); anne öğrenim düzeyinin yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında ortaokul ve lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin lehine anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır ($p<0.05$) (Tablo 19). Yapılan çalışmalar incelendiğinde anne öğrenim düzeyindeki farklılıkların motivasyon düzeyinde farklılık yarattığı görülmektedir (Akdemir, 2006; Gayret, 2021; Gözübüyük, 2020; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; Yerlikaya, 2014). Gözübüyük (2020); okul öncesi dönem çocuklarıyla yapmış olduğu çalışmada bilişsel sebat ve yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutlarında anne öğrenim düzeyinin etkili olduğunu, diğer alt boyutların anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıfa giden çocukların kitap okuma motivasyonu düzeylerini araştırdığı çalışmasında anne öğrenim düzeyinin çocukların kitap okumaya yönelik motivasyon düzeyi üzerinde etkili olduğunu ve annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yerlikaya (2014), dördüncü ve beşinci sınıf çocuklarının motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların motivasyon düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır. Arda (2016), sekizinci sınıf çocuklarla yaptığı çalışmada başarı odaklı motivasyon ölçeğinin içsel motivasyonu ifade eden içsel etki alt boyutunun anneleri üniversite mezunu çocuklar lehine olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda genel olarak anne öğrenim düzeyindeki yükselmenin, çocuğun gelişiminde bilinçli yaklaşımları beraberinde sağladığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada annelerin çocuklarına yönelik bilinçli ve duyarlı desteğinin bu durumun nedeni olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan babaların büyük kısmının

eğitimini üniversite ve dengi okullarda tamamlamış olduğu göz önünde bulundurulduğunda; babaların çocukları ile daha olumlu ilişki geliştirerek motive edici faktörlerin bilincinde davranmış olabileceği düşünülebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer şekilde baba öğrenim düzeyinin çocukların motivasyonları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür (Şevgin, 2013; Toplu, 2019; Yavuz, 2006). Gözübüyük ve Özbey (2020) okul öncesi dönem çocuklarının baba-çocuk ilişkisi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada yalnızca çatışma alt boyutunda anlamlı fark bulurken, diğer alt boyutlarda ve ölçek toplamında baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark bulamamışlar; çatışma alt boyutunda, babaların eğitim seviyesi arttıkça çocuklarıyla olan uyuşmazlıklarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde yapılan birçok çalışmada babanın öğrenim düzeyinin artmasıyla çocuklarının eğitimleriyle daha çok ilgili oldukları, eğitim süreciyle alakadar olunan çocukların daha sosyal kişilikler olabildiği psikolojik yönden daha esnek oldukları ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu; bu durumun çocukların motivasyon düzeylerinin üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akdemir, 2006; Allen ve Daly, 2002; Demir ve Arı, 2013; Göç, 2010; Gözübüyük, 2020; Katrancı, 2015).

Çocukların motivasyon düzeyleri anne çalışma durumuna göre incelendiğinde; genel yeterlilik alt boyutu dışında bütün alt boyutlarda anne çalışma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Genel yeterlilik alt boyutunda ise anneleri çalışan çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç anneleri çalışan çocukların genel yeterliliklerinin anneleri çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 20). Bu durumun annesi çalışan çocuklarda bir üst ebeveyn ya da bakıcı faktörlerinin olması, annesi çalışan çocukların okula daha erken başlamaları, sosyo-ekonomik yönden anne çalışma durumunun avantaj sağlaması gibi durumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan çalışmalarda annesi çalışan çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Arslan, 2017; Gözübüyük, 2020; Özbey, 2018a; Türkmen, 2019; Yavuz, 2006).

Çocukların motivasyon düzeyleri baba meslek türüne göre incelendiğinde baba meslek türünün çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 21). Özbey (2009), çocukların baba mesleğine göre sosyal davranışlarında farklılık olmadığını saptamıştır. İncelenen araştırmalardan bazılarında elde edilen sonucun aksine babası yarı profesyonel-profesyonel meslek türlerinde olan

çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Gözübüyük, 2020; Özbey, 2018a). Aktan (2012) çalışmasında babası memur olan çocukların motivasyon düzeylerinin babası işçi olan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgularla farklı sonuçlar çıktığı görülmektedir. Baba meslek türüyle beraber çocukların babalarıyla geçirdiği nitelikli zaman, ev iklimi gibi değişkenlerin bu durumu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çocuklarının motivasyonları ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde her iki ölçeğin de alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 22). Bu doğrultuda çalışan bellek alt boyutu ile;

- Bilişsel sebat, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu,
- Yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutu arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu,
- Olumsuz tepkiler alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yürütücü işlevlerin diğer alt boyutu olan ketleyici kontrol alt boyutu ile;

- Bilişsel sebat ve genel yeterlilik alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu,
- Kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu,
- Olumsuz tepkiler alt boyutu arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu,
- Yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların sebat ve azim davranışları göstermeleri, akranları veya yetişkinlerle iletişim ve etkileşim kurma, bunu sürdürme çabasındaki olumlu tutumları ve çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanımındaki olumlu tutumlarıyla mümkün olmaktadır (Arslan-Çiftçi, 2020; Yılmaz, 2022). Yürütücü işlev becerilerindeki zihinsel temsillerin, çocukların gündelik ve akademik yaşamlarındaki süreci kontrol etmelerine ve ilişki kurmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Cartwright vd. (2020) yaptıkları çalışmada kişinin bilişsel içsel motivasyonunun, çocuğun okuduğunu ve öğrendiğini anlama, dili anlama gibi becerilerin yanında yürütücü işlev becerilerine de etkisi olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmaya

benzer bazı çalışmalarda da motivasyon düzeyi arttıkça çocukların yürütücü işlev becerilerinin arttığı, problemli davranış gösterme sıklığının azaldığı şeklinde (Gray vd., 2019; Schmeichel ve Tang, 2015; Veraksa vd., 2022; Vergara Lopez vd., 2012) elde edilen verileri destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Vergara-Lopez vd. (2012)'nın yaptığı çalışmaya bakıldığında çocukların dikkat etme, dikkati sürdürme, dikkati yönlendirme, eski-yeni ilişkisi kurma, dürtüselliğinden kaçınma, olumsuz veya yanlış duygu durumlarıyla başa çıkma gibi yeteneklerin artmasıyla çocukların bilişsel ve fiziksel olarak bir işe harcadıkları çabanın da artmakta olduğunu belirtmişlerdir. Çabaları sonucu elde edilen başarıyla doyuma ulaşan çocukların motivasyonlarının yükseldikçe, duygularını kontrol etme ve duygularına yön verme gibi becerilerinin de arttığını gösteren araştırma sonucunda çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veraska vd. (2022) da benzer şekilde yürütücü işlevler ile motivasyon arasında ilişki olduğunu belirterek yürütücü işlev beceri puanları yüksek çocukların, sosyal olarak bağımlı davranışlardan ziyade daha bağımsız hareket edebildiğini bunun yanı sıra çocukların öğrenme motivasyonlarının da yüksek olduğunu saptamışlardır. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara göre motivasyonun kaba motor sebat ve bilişsel sebat alt boyutları; yürütücü işlev becerileri alt boyutlarından alınan puanlara paralel şekilde yükselmektedir. Çocuklar, verilen görevi bitirmeye hem bilişsel hem fiziksel olarak çaba sarf etmekte ve maruz kaldığı gereksiz uyarıcıları ayırt ederek seçici davranmakta böylece iş sonunda yaşadığı memnuniyet ve doyumla çocuğun motivasyonu artmaktadır (Diamond, 2013; Veraksa vd., 2022). Sonuç olarak çocuğun yaptığı işe odaklanarak ve ustalaşma çabası veya öğrenme ortamında akademik anlamda başarıya ulaşma gayreti göstermekte olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan hedefin sonrası yaşanan doyum ve memnuniyet çocuğun motivasyon sürecini de tamamlamaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2005). Böylece yürütücü işlev becerilerindeki gelişim hem sosyal hem akademik motivasyonu etkilemektedir (Veraska vd., 2022). Bu sebeple çocukların yürütücü işlevlerdeki gelişiminin sosyal hayatındaki yaşlılarıyla veya yetişkinlerle girdikleri etkileşim ve iletişimi de olumlu etkilediği söylenebilir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında elde edilen bulgulardan bir diğeri olumsuz tepkilerin azalması ile yürütücü işlev becerisinin artmasıdır. Gözüm (2020), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yaşamlarında çeşitli yaşam deneyimleri edindiğini, bu deneyimlerde birçok problemle karşı karşıya kaldıklarını ve buna karşın çocukların göstermiş olduğu çözüm üretme ve sosyal

olarak ortama uyum sağlama çabası, sebat davranışı, olumsuz tepkilerden kaçınma gibi davranışların yüksek motivasyona sahip olan çocukların sergileyecekleri davranışlar olduğunu belirtmektedir. Barkley (1997) yaptığı çalışmasında, bireyin istenmedik davranış veya düşünceye ketleme gerçekleştirebilmesi için yürütücü işlev becerilerini ve motivasyonu beraber kullanabilmesi gerektiğini belirterek; dürtüsellikten uzak davranış ve eylemlerde bulunan çocukların sebat gösterdiğini, böylece maruz kalmak istemediği durumları kontrol ederek dizginleyebilme ve önemsiz bilgileri eleyerek uyarıcıları düzenleyebilme gibi becerilerinin gelişimi konusunda içsel motivasyon kazandığını ifade etmiş ve bu sürecin yürütücü işlevler becerileriyle dengeli bir şekilde ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir. Gray vd. (2019) yaptıkları çalışmalarında yürütücü işlev becerisinin gelişimine paralel olarak çocukların duygu düzenleme yetkinliği kazandığını bu sebeple sosyal gelişimle bilişsel gelişimin örtüştüğünü ve motivasyon ile yürütücü işlevlerin birbirlerini etkilediği belirtmişler ve yürütücü işlev becerileri olarak ifade edilen duygusal ve bilişsel düzenleme süreçleri için motivasyonun gerekliliğini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak ilgili literatür incelemesi sonucunda ortaya çıkan yürütücü işlev becerileri alt boyutları ile motivasyonun alt boyutları arasında ilişkinin olması ve yürütücü işlev becerileri iyi olan çocukların motivasyon düzeylerinin de yüksek olması sonucu yürütücü işlevler ile motivasyon arasındaki ilişkiyi oldukça anlamlı kılmaktadır (Cartwright vd., 2020; Gray vd., 2019; Hauser-Cram vd., 2014; Marilus ve Nelson, 2021; Schmeichel ve Tang, 2015; Veraksa vd., 2022; Vergara Lopez vd., 2012). Bu çalışmalar bağlamında mevcut çalışma için bilişsel ve duygusal süreçlerin motivasyon alt boyutlarındaki varlığı göz önünde bulundurulduğunda yürütücü işlevler ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Yürütücü işlev becerileri ve motivasyonları yüksek çocukların yetiştirilmesi ve çocukların öğrenme sürecinde gelişiminin desteklenmesi için öğretmenlere eğitim sürecini yapılandırma konusunda çocuğu merkeze alarak sınıf içerisinde kullanılan materyaller ve uyguladıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirmeleri ve çocukların

yürütücü işlev becerileri ve motivasyon düzeylerini arttıracak etkinlikler planlamaları önerilebilir.

- Öğretmenlere çocukların yürütücü işlev becerileri ve motivasyonlarını desteklemeleri konusunda hizmet içi eğitim kurslarına, kongre veya konferanslara katılmaları önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılım gösteren çalışma grubundan farklı demografik özelliklere sahip ve daha geniş çalışma grubu ile boylamsal bir çalışma yapılabilir. Böylece daha sonraki yıllarda yürütücü işlev beceri ve motivasyon düzeyinin etkililiği incelenebilir.
- Mevcut araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla yapılmıştır. Aynı çalışmanın özel gereksinimli çocuklarla yapılması alana katkı sağlayabilir.
- Eğitim ortamlarında uygulanmak üzere araştırmacılar çocukların yürütücü işlev becerileri ve motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik destekleyici eğitim programları geliştirebilir ve buna yönelik çalışmalar yapabilirler.
- Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenler tarafından doldurulan ölçek ile elde edilmiştir. Sonraki çalışmalara ebeveynlerden elde edilen bulgular dahil edilerek yürütücü işlev becerilerine ve çocukların motivasyon düzeylerine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut araştırmada yer alan demografik özelliklere ek olarak öğretmene ait kıdem yılı, mezun olduğu üniversite, yaş, cinsiyet gibi değişkenler hakkında bilgi alınarak yürütücü işlev becerisi ve motivasyon düzeyine öğretmenin katkısının ne yönde ve ne düzeyde olduğu araştırılabilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde konunun önemini vurgulayan çalışmalar düzenlenebilir, ‘Erken Çocukluk Döneminde Gelişim’, ‘Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları’, ‘Eğitim Psikolojisi’ gibi derslerin içeriğinde yürütücü işlev becerisi ve motivasyon konularının yer alması hakkında gerekli çalışmalar yapılarak okul öncesi öğretmen adaylarının bu kavramlar hakkında farkındalık kazanması sağlanabilir.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler çocukların yürütücü işlev becerisi ve motivasyon düzeylerini arttırmak için ev ortamlarında ilgili düzenlemeler yapabilirler.
- Araştırma sonuçlarına göre çocuğun gelişiminde yürütücü işlev becerisi ve motivasyon düzeylerinin hem akademik hem sosyal hayatta başarılı bir çocuk yetiştirilmesinde ebeveynlerin ve yakın çevrenin rolüne vurgu yapılarak olumlu yönde desteklenmesi için ebeveynlere ilgili kurslara, online eğitimlere katılım sağlamaları aile danışmanlığı hizmeti almaları ya da yazılı kaynaklardan bilgi edinmeleri önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Aarnoudse-Moens, C.S., Smidts, D. P., Oosterlaan, J., Duivenvoorden, H. J., & Weisglas-Kuperus, N. (2009). Executive function in very preterm children at early school age. *Journal Abnormal Child Psychology*, 37, 981–993.
- Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M., & Encinger, A. (2019). The qualities of teacher–child relationships and self-regulation of children at risk in the United States and Turkey: The moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal*, 47, 75-84.
- Acat, B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19- 42.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L. & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379.

- Allen, S. & Daly, K. (2002). The effects of father involvement: A summary of the reseach evidence. *Newsletter of the Father Involvement Initative-Ontario Network*, Vol:1.Fall.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuo-spacial short term and working memory in children: are they separable? *Child Development*, 77(6), 1698– 1716.
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20–29.
- Amukune, S. & Jozsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389-412.
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J.S. (1976). The Undermining and Enhancing of Intrinsic Motivation in Preschool Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915-922.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (ef) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(38), 149- 166.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Soc Psychol Educ*, 14, 427–439.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay.
- Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Arslan, K. (2017). *Üstün yetenekli çocukların anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdülleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aşçıoğlu, G. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun görsel sanat çalışmaları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D., & Hitch G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- Bagetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Yürütme işlevinin kavramsallaştırılması ve işlevselleştirilmesi. *Akıl, Beyin ve Eğitim*, 10 (1), 10-33.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi

- Banich, M. T., & Compton, R. J. (2018). *Cognitive neuroscience*. London: Cambridge University.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Beck, D. M., Schaefer, C., Pang, K., & Carlson, S. M. (2011). Executive function in preschool children: Test–retest reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12, 169–193.
- Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers’ improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology*, 49(9), 1615-1627.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111– 127.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and selfregulation. K.D. Vohs and R.F. Vaumeister (Eds.), *In Handbook of selfregulation: Research, theory, and applications* (pp. 300-320). New York, NY: Guilford.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.

- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327–336.
- Bhatnagar, S. C. (2018). *Neuroscience for the study of communicative disorders* (5th Ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Blasiman, R. N., & Was, C. A. (2018). Why is working memory performance unstable? A review of 21 factors. *Europe's Journal Of Psychology*, 14(1), 188.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.
- Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Ben Ari, D. B., Tzadok, Y., Aalsvoort, G. M., & Lepola, J. (2018). Measuring motivation in preschool children: a comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development Care*, 3(2), 26-35.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7-year-old children. *Metacognition and Learning*, 10, 181–198.
- Bouchey, H. A., Shoulberg, E. K., Jodl, K. M., & Eccles, J. S. (2010). Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 102, 197-211.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Buss, A. T., & Spencer, J. P. (2014). The emergent executive: A dynamic field theory of the development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(2), 128-132.
- Büyükkaymaz, M., & Yıldız Bıçakçı, M. (2021). *Yürütücü işlevler*. Ankara: Nobel.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Scientific research methods (Bilimsel araştırma yöntemleri)*. Ankara: Pegem.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(40), 300-317.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, rewards and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423
- Camerota, M., Willoughby, M. T., Kuhn, L. J., & Blair , C. B. (2018). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24, 322-337
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 299-319.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In *Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (pp. 706-742). New York, NY: Oxford University.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159- 166.
- Cartwright, K.B., Lee, S.A., Taboada Barber, A., DeWyngaert, L.U., Lane, A.B., & Singleton, T. (2020). Yürütücü işlev ve bilişsel içsel motivasyonun üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine katkıları. *Üç Aylık Okuma Araştırması* , 55 (3), 345-369.

- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. <http://www.developingchild.harvard.edu>, sayfasından erişilmiştir.
- Clements, D. H., Sarama, J., & Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 79-90.
- Clikeman, M. S. (2007). *Social competence in children*. E Books.
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 279-295.
- Cole, P. M., Usher, B. A., & Cargo, A. P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorder in preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 154-164.
- Collette, F., Van der Linden, M., Laureys, S., Delfiore, G., Degueldre, C., Luxen, A., & Salmon, E. (2005). Exploring the unity and diversity of the neural substrates of executive functioning. *Human Brain Mapping*, 25(4), 409-423.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. New York: John Wiley & Sons.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175.
- Covington, M. V., & Müeller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–76.
- Crescioni, A. W., Ehrlinger, J., Alquist, J. L., Conlon, K. E., Baumeister, R. F., Schatschneider, C., & Dutton, G. R. (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *Journal of Health Psychology*, 16(5), 750- 759.
- Cuevas, K., Rajan, V., & Bryant, L. J. (2018). Emergence of executive function in infancy. In S. A. Wiebe ve J. Karbach (Ed.), *Executive function: Development across the life span* (pp. 11-28). New York: Routledge.

- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çakmak, M., & Ercan, L. (2006). "Views of experienced and student teachers about motivation in effective teaching process". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 133-143.
- Çelik, N. N. (2022). Akademik başarı ve motivasyon. Özbey, S., & Dağlıoğlu, E. (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 162-174). Ankara: Nobel.
- Çiftçi, H. A., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dağaynası, S. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinin ekrana maruz kalma durumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dağlı, H. (2022). Eğitim ortamları ve motivasyon. Özbey, S., & Dağlıoğlu, E. (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 121-133). Ankara: Nobel.
- Daniels, S. & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek*. (Ü. Ogurlu & F. Kaya, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2.baskı). New York, NY: Guilford.
- Day, C. A., & Burns, B. M. (2011). Characterizing the achievement motivation orientation of children from low- and middle-income families. *Early Education and Development*, 22(1), 105-127,
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier. (Eds.) *Nebraska symposium on motivation. perspectives on motivation*. (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(I), 1-10.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 29 (134) ,49-54.
- Dehn, M. (2008). *Working memory and Academic learning: Assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Dellal, N. A., & Günak B. G. (2009). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, 143, 20-41.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta- analysis. *Child development*, 85(5), 1777-1794.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 12-15). New York: Oxford University.

- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335–341.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Reviews of Psychology*, 64, 135- 168.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle & L. S. Freund (Ed.), *Executive function in preschool-age children* (pp. 11-43). Washington: United States of America: American Psychological Association.
- Diamond, A., & Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research*, 74(1), 24-40.
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”. *Developmental Psychobiology*, 29(4), 315-334.
- Dias, N. M., Mecca, T. P., Pontes, J. M., Bueno, J. O., Martins, G. L., & Seabra, A. G. (2017). The family environment assessment: Study of the use of the EC-HOME in Brazilian sample. *Trends in Psychology*, 25(4), 4-19
- Dick, A. S., & Overton, W. F. (2010). Executive function: Description and explanation. In Socol, U., & Müller, J. (Eds). *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 7-34). New York: Oxford University.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doebel, S., & Zelazo, P.D. (2015). A meta-analysis of the Dimensional Change Card Sort: Implications for developmental theories and the measurement of executive function in children. *Developmental Review*, 38, 241-268.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.
- Downey, D.B., & Condron, D.J. (2004). Anaokulunda başkalarıyla iyi oynamak: Evde kardeşlerin faydası. *Evlilik ve Aile Dergisi*, 66 (2), 333-350.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durstun, S., Thomas, K. M., Yang, Y. H., Ulug, A. M., Zimmerman, R. D., & Casey, B. J. (2002). A neural basis for the development of inhibitory control. *Developmental Science*, 5(4), 9-16.
- Duru, S. & Çöğmen, S. (2016). Ev ödevleri motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 2(3), 26-42.
- Ellison, P. A. T., & Semrud-Clikeman, M. (2007). *Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders*. New York: Springer.
- Erberk Özen, N., & Rezaki, M. (2007). Prefrontal Korteks: bellek işlevi ve bunama ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 262-269.
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8- 11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin Kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, E. (2014), *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135.
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at Head Start. *Developmental psychology*, 47(2), 404-416.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in pro-social behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177.
- Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2014). *Cognitive Neuroscience. The biology of the mind* (4.th Ed). New York: W.W. Norton & Company.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Byrd-Craven, J. (2008). Development in number line representations in children with mathematical learning disability. *Developmental Neuropsychology*, 33, 277-299.
- Genç, T. (2022). *İşitme kayıplı çocukların yürütücü işlev ve dil becerilerinin geliştirilen yürütücü işlevler ölçeği ve uyarlanan pragmatik profil ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self regulation in children 24-36 months of age. *Developmental Science*, 3(4), 397-404.

- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3 1/2-7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition*, 53(2), 129-153.
- Gioia, G. A., & Isquith, P. K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 135-158.
- Goldfinger, L. (2016). *Teacher motivating style, students" quality of motivation and students" striving in math*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, T. (2003). *Çocukta iç disiplin mi? dış disiplin mi?* İstanbul: Sistem.
- Gottfried, A. E., Fleming, J.S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Göç, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökdağ, D. (2002). *Aile psikolojisi ve eğitimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Gömleksiz M. N., & Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-127.
- Gözeler, M. K., & Özbey, S. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon: destekleyici eğitim programının etkisi. *Euroasia journal of social sciences & humanities*, 8(21), 68-87.
- Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile babaçocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Milli Mücadele'nin 100. Yıl Özel Sayısı*, 23-37.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 609-638.

- Gray, S. I., Robertson, J., Manches, A., & Rajendran, G. (2019). BrainQuest: Sıcak yürütme işlevini destekleyen bir bilişsel eğitim oyunu yaratmak için motivasyonel tasarım teorilerinin kullanılması. *Uluslararası İnsan-Bilgisayar Çalışmaları Dergisi*, 12, 124-149.
- Green, J., Neson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The casual ordering of selfconcept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-546.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Koordineli sosyal, duygusal ve akademik öğrenme yoluyla okul temelli önleme ve gençlik gelişimini geliştirmek. *Amerikalı Psikolog*, 58 (6-7), 466.
- Griffin, J. A., Freund, L., McCardle, P., DelCarmen-Wiggins, R., & Haydon, A. (2016). Introduction to executive function in preschool-age children. In J. A. Griffin, P. McCardle & L. Freund (Ed.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 3-7). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Gültekin E., S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, F. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Hamamcı, B. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Hamamcı, B., Acar, İ., & Uyanık, G. (2020). Okul öncesi çocuklar için çocuklukta yürütücü işleyiş envanteri ebeveyn raporunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17 (2), 1-10.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Birinci sınıftaki eğitimsel ve duygusal destek, okulda başarısızlık riski taşıyan çocuklar için bir fark yaratabilir mi? *Çocuk Gelişimi*, 76, 949 – 967 .
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Harvey, H. A. (2011). *Executive function development and early mathematics: Examination of dual language learners*. Doctoral Dissertation, Denver University the Morgridge College of Education, Denver.
- Hauser-Cram, P., Woodman, A. C., & Heyman, M. (2014). Early mastery motivation as a predictor of executive function in young adults with developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(6), 536-551.
- Hendry, A., Jones, E. J. H., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors, and patterns. *Developmental Review*, 42, 1–33.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617–644.
- Huang, S. Y., & LingLay, K. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: the consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 15-31.
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and child Development*, 20(3), 251-271.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1–14.

- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017–2036.
- Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403-422.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87.
- İyisoy, M. S. (2006). *Antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eştanısı ve yürütücü işlevlerle ilişkisi*. Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, İstanbul.
- Jahromi, L., & Stifter, C. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1985). Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (pp. 36-38). New York: Academic.
- Jozsa, K., & Morgan, G. A. (2015). An Improved measure of mastery motivation: reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for Preschool Children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1–22.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–233.
- Kalaylı, A., & Gültekin-Akduman, G. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 14(1), 45-72.
- Karaca, B. (2019). *Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karabekmez, S., & Akman, B. (2022). Examination of the executive function skills of 5-yearold children receiving pre-school education according to some variables. *OPUS Journal of Society Research*, 19(48), 617-632.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karateke, B. (2009). *6-12 yaş çocuklarının dikkat ve ketleme görevlerindeki performans örüntüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kayak, S.ve Mahiroğlu, A. (2010). ARCS Güdüleme Modeline Göre Tasarlanan Eğitsel Yazılımın Öğrenmeye Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 67-88.
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, Ş., & Alisinanoğlu F. (2018). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 167- 186
- Keller, J. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Santiago: Semanario.
- Kerr, A., & Zelazo, P.D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148-157.
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational Studies*, 34(3), 191-200.
- Kılıç, K., & Güngör Aytar, F. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191),185-204.

- Kılıçgün, M.Y. (2012). *Erken çocukluk eğitimi ders notları*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23), 173- 189.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children's behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 43–56.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2010). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232.
- Korkmaz, B. (2013). Theory of mind: The ability to mentalize. In B. Korkmaz, C. Nijokiktijen & C. A. Verschoor, *Children's social relatedness: An embodied brain process: A clinical view of typical development and disorders* (pp. 606-710). Honthorststraat: Suyi.
- Koyuncu, K. (2016). *Okulöncesi öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Köyceğiz Gözeler, M., & Özbey, S. (2021). Motivation in preschool children: effect of the supportive education program. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(4), 68–87

- Kringelbach, M. L., & Rolls, E. T. (2004). The functional neuroanatomy of the human orbitofrontal cortex: evidence from neuroimaging and neuropsychology. *Progress in Neurobiology*, 72(5), 341-372.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme). Şahin, C. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* içinde (ss. 357-373). Ankara: Nobel.
- Lee, K., Bull, R., & Ho, R. M. H. (2013). Developmental changes in executive functioning. *Child Development*, 84(6), 1933-1953.
- Lehto, J., Juujarvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59-80.
- Lezak, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment* (2.baskı). Oxford: Oxford University.
- Lumsden, L. S. (1994). Student sotivation to learn. *ERIC Digest*, 92. ED370200.
- Luria, A. R. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior. In K.H. Pribham & A.R. Luria (ed.), *Psychophysiology of the frontal lobes* (pp.3-26). New York: Academic.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. R. E. Snow (Eds.) *Aptitude, Learning and Instruction*. (221-253). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marilus, L.M., & Nelson, L.J. (2021). 3-5 yaşındakilerde bir problem çözme görevi sırasında yürütücü işlev ve motivasyonla üstbilişsel süreçler ve ilişkiler. *Üstbiliş Öğrenme* 16, 207–231.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.

- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: New longitudinal evidence. *Child Development, 84*(4), 1442-1458.
- McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471–490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-14.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education, 1*, 113-137.
- McClelland, M.M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). Erken çocukluk döneminde SEL müdahaleleri. *Çocukların Geleceği, 33-47*.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 328-336
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Messer, D. J. (1993). *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. New York: Routledge.
- Meuwissen, A. S., & Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three, 35*(2), 18-23.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development, 75*, 1373–1386.

- Miller, H. V., Barnes, J. C., & Beaver, K. M. (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *American Journal of Health Behavior*, 35(1), 15–27.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Miyake, A., & Friedman, N.P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Curr Dir Psychol Sci*. 21(1), 8–14.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Middleton, J., & Spanish, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticism of the research. *JRME Online*, January, 65-88.
- Monette, S., Bigras, M., & Lafrenière, M. A. (2015). Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of experimental child psychology*, 140, 120-139. [h](#)
- Montgomery, D. E., & Koeltzow, T. E. (2010). A review of the day-night task: The stroop paradigm and interference control in young children. *Developmental Review*, 30(3), 308-330.
- Moradi, A. (2011). *Relationship between motivation types and cognitive learning strategies with special reference to differences between Iranian and Turkish learners of English*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, G. A., Liao, H.-F., Nyitrai, Á., Huang, S.-Y., Wang, P.-J., Blasco, P. M. Ramakrishnan, J., & Józsa, K. (2017). The revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48-67.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Ed.),

- Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). New York: American Psychological Association.
- Muratlı, S.(2007). *Çocuk ve spor*. (2. Baskı). İstanbul: Nobel.
- Najdowski, A. C., Persicke, A., & Kung, E. (2014). Executive functions. In D. Grandpeesheh, J. Tarbox, A. C. Najdowski, J. Kornack (Eds.), *Evidence-based treatment for children with autism* (pp. 142-148). New York: Academic.
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192.
- Nelson, J. M., James, T. D., Chevalier, N., Clark, C., & Espy, K. A. (2016). Structure, measurement and development of preschool executive function. In J. Griffin, P. McCardle ve L. Freund (Ed.), *Executive function in preeschool-age children* (pp. 65–89). Washington, DC: APA.
- Nguyen, T., & Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61. [h](#)
- Nilsen, E. S., Huyder, V., McAuley, T., & Liebermann, D. (2017). Ratings of Everyday Executive Functioning (REEF): A parent-report measure of preschoolers' executive functioning skills. *Psychological Assessment*, 29(1), 50-64.
- Norman D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartzve D. Shapiro (ed.), *Consciousness and selfregulation* (pp.1-18). New York: Springer.
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öğüt, D. K., Özbaran, N. B., Köse, S., & Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 423- 428.
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öner, Ş., & Özbey, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 109-128.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özbey, S., & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602
- Özbey, S., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 2(1), 1-14.
- Özbey, S. (2022). Motivasyonun gelişimsel basamakları. Özbey, S., & Dağlıoğlu, E. (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 121-133). Ankara: Nobel.
- Özcan, D., & Kaya, F. A. (2017). Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2357-2368.
- Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (1998). *Örgütsel davranış*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.

- Özyürek, A., & Tezel-Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Peker, Ş. S. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 1-23.
- Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D. & Zelazo, P.D. (2011). Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 621-637.
- Raffini, J. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Massachusetts: Simon ve Schuster Company.
- Ratella, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310–320.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., & Blair, C. B. (2017). The family life project key investigators. Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267–276.
- Rosso, I., Young, A., Femia, L., & Yurgelun-Todd, D. (2004). Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 355– 362.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan.

- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Schmeichel, B.J., & Tang, D. (2015). Yürütme işlevindeki bireysel farklılıklar ve bunların duygusal süreçler ve tepkilerle ilişkisi. *Psikoloji Biliminde Güncel Yönergeler*, 24 (2), 93-98.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Selen, U. (2009). *İşletmelerde motivasyon sistemi araçları ve yardımcı öğeler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Namık Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Senn, T., Espy, K. A., & Kaufmann, P. (2004). Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 445-464.
- Sevig, D. (2022). *İlkokul öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ordu.
- Shallice, T. (2002). Fractionation of the supervisory system. In Stuss, D. T. & Knight, T. (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 261-277). New York: Oxford University.
- Shing, Y. L., Lindenberger, U., Diamond, A., Li, S. C., & Davidson, M. C. (2010) Memory maintenance and inhibitory Control differentiate from early childhood to adolescence, *Developmental Neuropsychology*, 35(6), 679-697.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.
- Sigman, M., Cohen, S. E., Beckwith, L., & Topinka, C. (1987). Task persistence in 2-year-old preterm infants in relation to subsequent attentiveness and intelligence. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 295-305.
- Singer, B. D., & Bashir, A.S. (1999). Yürütücü işlevler ve öz düzenleme nedir ve dil öğrenme bozuklukları ile ne ilgisi vardır? *Okullarda Dil, Konuşma ve İşitme Hizmetleri*, 30(3), 265-273.

- Suchy, Y. (2009). Executive functioning: Overview, assessment, and research issues for non-neuropsychologists. *Annals of behavioral medicine*, 37(2), 106-116.
- Sung, H., & Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82, 205-216.
- Sübaşı, G., & Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 789-804.
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(6), 1-9.
- Şentürk Gülhan, N. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şentürk, N. (2010). *The validity of the junior brixton spatial rule attainment test in 6- to 8-year-old turkish children*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şevgin, H. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının ordinal lojistik regresyon yöntemi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel.
- Taşkın-Gökçe, T. G., & Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 529-54.
- Temircan, Z. (2022) Ergenlerde yürütücü işlevsellik ve sosyal duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 286-292.
- Theodotou, E. (2014). Early years education: are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children’s learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21.

- Thorell, L. B., & Catale, C. (2014). The assessment of executive functioning using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). In *Handbook of executive functioning* (pp. 359- 366). New York, NY: Springer.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkokula başlamış 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Traverso, L., Tonizzi, I., Usai, M. C. & Viterbori, P. (2021). The relationship of working memory and inhibition with different number knowledge skills in preschool children. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 203, 105014.
- Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncer, N. (2021). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2054-2081.
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-6
- Türkmen, S. (2019). *60-72 Aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ., & Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 951-964.

- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(62), 434-446.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ünal, G., Cambaz, H. Z., & Akkaya, E. C. (2020). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 918-935.
- Ünal, M. (2017). Matematiksel kavram gelişiminde eşleştirme, sınıflandırma, gruplama, karşılaştırma, sıralama. Akman, B. (Ed.). *Okul öncesi matematik eğitimi içinde* (7. Baskı). (ss. 50-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Veraksa, A., Gavrilova, M., & Lepola, J. (2022). Okul öncesi çocuklar arasında öğrenme motivasyonu eğilimleri: Yürütücü işlevlerin etkisi ve cinsiyet farklılıkları. *Acta Psychologica*, 228, 103647.
- Vergara-Lopez, C., Lopez-Vergara, H.I., & Colder, C.R. (2012). Yürütücü işlev, motivasyon ve ergen depresif belirtileri arasındaki ilişkiyi düzenler. *Kişilik ve Bireysel Farklılıklar*, 54 (1), 18-22.
- Viterbori, P., Usai, M. C., Traverso, L., & De Franchis, V. (2015). How preschool executive functioning predicts several aspects of math achievement in Grades 1 and 3: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 38-55.
- Walker, A. K. & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355– 364.
- Wang, A., Karns, J. T. & Meredith, W. (2003). Motivation, stress, self-control ability, and self-control behavior of preschool children in China. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 175-187

- Wang, P. J., Hwang, A. W., Liao, H. F., Chen, P. C., & Hsieh, W. S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 434–442.
- Weiland, C., Barata, M. C., & Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23(1), 4-21.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Educational Psychology*, 102(1), 43–53.
- White-McNulty, L., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2005). *Fostering children's motivation to learn. Laboratory for student success (LSS)*, New York: The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory
- Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental psychology*, 44(2), 575.
- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 436-452.
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., & Greenberg, M. (2010). The measurement of executive function at age 3 years: Psychometric properties and criterion validity of a new battery of tasks. *Psychological Assessment*, 22(2), 306-317.
- Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & Merseth, K. K. (2019). Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness. *Developmental Science*, 18:e12818.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn*. New York: Jossey-Bass.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational Psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., & Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology*, 19(2), 159–171.
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırması ve güvenirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon, Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss. 423- 449), Ankara: Pegem.
- Yeşiltepe, K. (2019). *ARCS Motivasyon modelinin fen bilimleri dersi Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yılmaz, E., & Tepeli K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yılmaz, S., & Üney, T. (2023). Farklı dijital oyun bağımlılığı düzeyine sahip çocuklarda görsel uzaysal bilişsel beceriler ve çalışma belleği kapasitesinin karşılaştırılması. *Bağımlılık Dergisi*, 24(3), 371-380.
- Yeniad, N. (2009). *A study for the wisconsin card sorting test with 6- to 7- year-old turkish children*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul eğitimine ilişkin motivasyonların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 773-795.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2011). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (ss. 113-131). Ankara: Pegem.

- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s. 18-43). Ankara: Asil.
- Yüksel, M. Y., & Sazcı, A. (2015). An examination of the relationship between 9–12-month-old children's executive functions and social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2012-2020.
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297-301.
- Zelazo, P.D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. ve Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354– 360.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). *Executive function in typical and atypical development*. Malden, MA: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 151-155.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-SocialSciences*, 15(4), 2245-2265.
- Zigler, E. F., Finn-Stevenson, M., & Hall, N. W. (2002). *The first three years & beyond: Brain development and social policy*. New Haven: Yale University.
- Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg H. J. (2004). *Building academic success on social and emotinal learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College.

EKLER



EK-1. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.07.2022-E.417706



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-417706
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

27.07.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Şebnem Özge ÖZSOY'un**, **Prof.Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Eğitim Almakta Olan 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.07.2022** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 901

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 05.07.2022	TOPLANTI SAYISI : 13
ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. MEB İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-E.492754



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-492754
Konu : Anketler (Şebnem Özge
ÖZSOY)

25.10.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.10.2022 tarihli ve 80287700-044- 476103 sayılı yazı.
b) 24.10.2022 tarihli ve E-92255297-605.01-61717460 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şebnem Özge ÖZSOY'un, Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitim Almakta Olan 48-72 aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda uygulama yapmasına izin verilmesine ilişkin ilgi (a) yazınız Sivas Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (8 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-E.492754

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-E.492570



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-61717460
Konu : Araştırma İzni (Şebnem Özge ÖZSOY)

24.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a)Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 09.10.2022 tarihli ve E-17311665-044-477166 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamının 21.10.2022 tarihli ve E-92255297-605.01-61594088 sayılı onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şebnem Özge ÖZSOY'un, "Okul Öncesi Eğitim Almakta Olan 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ekli listede isimleri bulunan okullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (6 sayfa)
3-Okul Listesi (1 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

-Ankara Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:

-Ekli Listede İsimleri Bulunan Okul
Müd

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3. Aile Bilgi Formu

EK 7. Aile Bilgi Formu

AİLE BİLGİ FORMU

Değerli Anne Babalar,

Bu form “Okul Öncesi Eğitim Almakta Olan 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla yapılan bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak olan **Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği ile Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri** adlı ölçeklerin çocuğunuzun öğretmeni tarafından doldurulabilmesi için sizin izninize ihtiyaç duymaktayım. Çocuğunuzun yürütücü işlev ve motivasyon becerilerini inceleyen bu çalışmada çocuğunuzun öğretmeni ve sizin tarafınızdan verilen bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel etik çerçevesinde değerlendirilecektir. Çocuğunuzun araştırmaya katılımına izin veriyorsanız aşağıdaki formu çocuğunuz ve kendiniz için doğru olan seçeneği işaretleyerek doldurunuz, boş soru bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Şebnem Özge ÖZSOY
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çocuğa uygun seçeneğin önündeki kutucuğun içine çarpı işareti (✕) koyunuz.

1. Çocuğun yaşı (ay olarak):

☐ 48-60 ay

☐ 61-72 ay

2. Çocuğun cinsiyeti:

☐ Kız

☐ Erkek

3. Çocuğun kardeş sayısı (çocukla beraber):

☐ Tek çocuk

☐ İki kardeş

☐ Üç kardeş

☐ Dört ve daha fazla

4. Çocuğun doğum sırası:

☐ İlk çocuk

☐ İkinci çocuk

☐ Üçüncü çocuk

☐ Dördüncü ve sonrası

5. Çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü:

☐ Resmi Bağımsız Anaokulu

☐ Resmi İlköğretim Okulu Bünyesinde Anasınıfı

☐ Özel Bağımsız Anaokulu

☐ Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı

☐ Diğer (Belirtiniz.....)

6. Çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi:

☐ İlk yılı

☐ 2 yıl

☐ 3 yıl

7. Anne öğrenim durumu:

☐ Eğitim almadı

☐ İlköğretim

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

EK 7. Aile Bilgi Formu

8. Baba öğrenim durumu:

- ☐ Eğitim almadı
- ☐ İlköğretim
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans

9. Annenin mesleği:.....

10. Baba mesleği:.....



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..

