



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL ÇOCUKLARINDA YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER ile OKULA UYUM ve
SOSYAL YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sefa TURAN

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Zeynep BAHADIR**

Ergoterapi Anabilim Dalı

Ergoterapi Programı

İSTANBUL, 2023



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL ÇOCUKLARINDA YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER ile OKULA UYUM ve
SOSYAL YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sefa TURAN

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Zeynep BAHADIR**

Ergoterapi Anabilim Dalı

Ergoterapi Programı

İSTANBUL, 2023

T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI



BEYAN

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın İstanbul Atlas Üniversitesinde kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sefa TURAN

BÜTÇE DESTEKLERİ

İLKOKUL ÇOCUKLARINDA YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER İLE OKULA UYUM VE SOSYAL YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bilgi birikimine ve deneyimlerine, her zaman güler yüzlülüğüne ve anlayışına hayranlık duyduğum, eğitim hayatımda karşıma çıkan zorluklarda sonsuz destekçim olan, her zaman örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Sayın Doç.Dr. Zeynep BAHADIR'a

Akademik ve manevi desteğini her zaman hissettiren, her zaman tamamlayan ve eğitimim boyunca destekçi olan Sayın Dr. Aybüke ERSİN'e

Ergoterapi camısına her zaman destek olan ve bizleri onurlandıran Doç. Dr. Barış YILMAZ'a

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum, eğitim hayatımda bana büyük katkıları olan, her zaman güler yüzlülüğü, anlayışı ve sabrıyla destek olan Sayın Dr. Hilal Denizoğlu KÜLLİ'ye,

Her zaman bana abilik yapan ve destekleyen Dr.Ferhat YALGIN'a

Yardımlarını esirgemeyen, daima yanımda olan ve gelecekte de yanımda olacaklarını bildiğim tüm arkadaşlarıma, bana abilik, ablalık, kardeşlik yapan ve beni hep destekleyen tüm sevdiklerime....

Ocak 2023

Sefa Turan

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	1
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. İLKOKUL DÖNEM	3
2.1.1. İlkokul Döneminde Gelişim	4
2.1.2. İlkokul Döneminde Gelişimi Etkileyen Faktörler	5
2.2. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER	6
2.2.1. Bilişsel Esneklik	9
2.2.2. Çalışma Hafızası	10
2.2.3. İnhibisyon ve Regülasyon	12
2.2.4. Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi	14
2.3. İLKOKUL DÖNEMİNDE SOSYAL YETERLİK	16
2.3.1. İlkokul Döneminde Sosyal Yeterlik Sağlanmasını Etkileyen Faktörler	16
2.3.2. İlkokul Döneminde Sosyal Yeterliğin Değerlendirilmesi	19
2.4. İLKOKUL DÖNEMİNDE OKULA UYUM	20
2.4.1. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler	21
2.4.2. Okula Uyumun Değerlendirilmesi	24
3. GEREÇ VE YÖNTEM	26
3.1. BİREYLER	26
3.2. YÖNTEM	27
3.3. DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	28
3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu	28
3.3.2. Yürütücü İşlev Değerlendirilmesi	28
3.3.3. Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Değerlendirmesi	28

3.3.4. Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Değerlendirmesi.....	29
3.4. İSTATİSTİKSEL ANALİZ	29
4. BULGULAR	31
5. TARTIŞMA.....	39
5.1. TARTIŞMA	39
5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI	57
5.3. SONUÇ	58
5.4. ÖNERİLER.....	59
6. KAYNAKLAR.....	60
7. EKLER	75
8. ÖZGEÇMİŞ	84

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

CHEXI	Aileler ve Öğretmenler için Çocukluk Çağı Yürütücü Fonksiyon Envanteri (Childhood Executive Functioning Inventory for Parents and Teachers)
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
IQ	Entelektüel Zeka (Intelligence Quotient)
Max	Maksimum Değer
Med	Medyan (ortanca değer)
Min.	Minimum Değer
n	Katılımcı sayısı
Ort±SS	Ortalama ve Standart Sapma
P	İstatistiksel yanılma payı
R	Korelasyon katsayısı
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
%	Yüzde
YİARÖ	Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği
WMC-SYOUÖ	Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

ŞEKİL VE RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Miyake'nin yürütücü işlev modeli	8
Şekil 2.2. Kavramsal regülasyon modeli ve beş bileşeni.....	9
Şekil 2.3. Kavramsal regülasyon modeli ve beş bileşeni.....	13
Şekil 2.4. Erken çocukluk döneminde sosyal yeterlilik üzerindeki iç ve dış etkilerin modeli.....	18
Şekil 3.1. Katılımcıların akış şeması	27

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1.1. İlkokul döneminde sosyal yeterliliği değerlendirme türleri	19
Tablo 2.2.1. Okula uyumun değerlendirilmesindeki göstergeler	24
Tablo 4.1.1. Sosyodemografik Bilgilere Ait Bulgular.....	31
Tablo 4.2.1. Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistiklerine Ait Bulgular	32
Tablo 4.3.1. Yürütücü işlev puanları ile sosyal yeterlilik ve okula uyum puanı arasındaki ilişki.....	33
Tablo 4.3.2. yürütücü işlevler ve aktivite rutinleri puanları ile sosyal yeterlilik ve okula uyum puanı arasındaki ilişki.....	34
Tablo 4.4.1. Yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyumun cinsiyet açısından incelenmesi.....	35
Tablo 4.5.1. Yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyumun yaşanılan çevre açısından incelenmesi.....	37

ÖZET

Turan, S. (2023). İlkokul Çocuklarında Yürütücü İşlevler ile Okula Uyum ve Sosyal Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ergoterapi Anabilim Dalı, İstanbul. Bu çalışma ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine devam eden 255 çocuk dahil edildi. Çocukların demografik özelliklerini değerlendirmek için sosyodemografik bilgi formu, yürütücü işlevlerini değerlendirmek için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu (CHEXI) ve Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği (YİARÖ), sosyal yeterlilik ve okula uyumlarını değerlendirmek içinde Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) kullanıldı. Değerlendirme sonrası yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyum arasındaki ilişki Spearman Korelasyon testi ile incelendi. Çocukların cinsiyetleri ve yaşadıkları çevrenin, yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlilik düzeyleri arasındaki fark Mann Whitney U Testi ile karşılaştırıldı. Çocukların aktivite rutinleri aracılığıyla yürütücü işlevlerin değerlendiren ölçeğin alt boyutları ile okul uyum ve sosyal yeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptandı ($p<0.05$). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri alt ölçekleri ile uyum ve sosyal yeterlilik arasında puanlar arasında negatif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edildi ($p<0.05$). Bu çalışmanın sonucunda, kızların yürütücü işlev ve aktivite rutinleri ile sosyal ve uyum davranışları erkeklere göre istatistiksel açıdan daha yüksek ($p<0.05$), erkeklerin çalışma hafızası, regülasyon, inhibisyon ve planlamada kızlara göre istatistiksel açıdan daha yüksek tespit edildi ($p<0.05$). Yaşanılan çevre koşullarının çocukların yürütücü işlev, sosyal yeterlilik ve okula uyum düzeylerini etkilemediğini bulduk ($p>0.05$). Bu çalışmanın sonucuna göre çocukların okula uyum ve sosyal alanlarda yaşadıkları güçlüklerde yürütücü işlev becerilerine yönelik değerlendirmelerin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul çocukları, yürütücü işlev, sosyal yeterlilik

ABSTRACT

Turan, S. (2023). Investigation of the Relationship between Executive Functions and School Adjustment and Social Competencies in Primary School Children. Master's, İstanbul Atlas University Postgraduate Education Institute, Department of Occupational Therapy, İstanbul. This study was conducted to examine the relationship between primary school children's executive function skills, school adjustment and social competence. A total of 255 children attending primary and secondary education were included in the study. Sociodemographic information form to evaluate children's demographic characteristics, Childhood Executive Function Inventory Parent/Teacher Form (CHEXI) and Executive Functions and Activity Routines Scale (EFORTS) to evaluate executive functions, Walker-McConnell Social Competence and School to evaluate social competence and school adjustment. The Fit Scale (WMC-SYOUÖ) was used. After the evaluation, the relationship between executive functions, social competence and school adjustment was examined with the Spearman Correlation test. The difference between children's gender and the environment they live in, executive functions, school adjustment and social competence levels were compared with the Mann Whitney U Test. A positive and significant relationship was found between the sub-dimensions of the scale, which evaluates executive functions through the activity routines of children, and school adjustment and social competence ($p<0.05$). There was a negative and strong significant correlation between childhood executive functions inventory subscales and scores of adjustment and social competence ($p<0.05$). As a result of this study, the executive function and activity routines and social and adaptive behaviors of the girls were statistically higher than the boys ($p<0.05$), while the boys' working memory, regulation, inhibition and planning were statistically higher than the girls ($p<0.05$). We found that environmental conditions did not affect children's executive function, social competence and school adjustment levels ($p>0.05$). According to the results of this study, it is thought that evaluations of executive function skills may be useful in children's difficulties in adaptation to school and social areas.

Keywords: Primary school children, executive function, social competenc

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Çocuklar doğumları ile birlikte birçok özelliği ve beceriyi beraberinde getirir (1). Getirilen bu özellik ve beceriler yaşam boyunca başarı, uyum ve çevre ile etkileşimler için gereklidir (2). Becerilerin geliştirilmesi ve performanslarının artırılması çocukların yapmak istediği veya yaptığı okupasyonlara ve rollere katılımı ve performansı etkiler (3). Bir sorunu çözmek veya bir sonucu etkilemek için kullanabileceğiniz becerilerden bazıları iletişim, esneklik, çalışma hafızası, regülasyon, inhibisyon, kendine güven, kişisel değerler ve sosyal becerilerimizdir ve roller için gereklidir (4). Yapılması gereken bir davranışın planlanması, hedefe yönelik davranışın değerlendirilmesi olarak tanımlanan yürütücü işlevler çocukluk çağında yalnızca sosyal ilişkiler sırasında iletişim veya etkileşim kurarken gerekli değil ayrıca öğrenme, eylemini sürdürürken, yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışırken veya bir düşüncüyü aktarmak isterken karmaşık görevler ya da roller içinde oldukça önemlidir (3).

Roller için önemli olan yürütücü işlevler bir beceriler topluluğu ve topluluğun içerisinde; çalışma hafızası, planlama, bilişsel esneklik, dikkat ve inhibisyon gibi alt ve üst düzey yetenekler bulunmaktadır (5). Rollere göre bazen birlikte çalışarak çocukların katılım sağlama, performans gösterme, okupasyonel formlara bağlı kalmayı ve koşullara uygun adaptasyon göstermeyi sağlarlar (5,6).

Çocukların yaşamlarında büyük bir önem arz eden okul yaşamları için kritik rol oynayıcı faktörlerden birisi olan yürütücü işlevlerin okula uyumdan öğretmen ile çocuk arasında olumlu yönde ilişkinin kurulmasına, çocuğun akademik ilerleyişinin en azından sınıf düzeyinde olması, okulun entelektüel, sosyal, duygusal ve davranışsal standartlarına uyum sağlamasında etkilidir (1,6). Yürütücü işlevlerin yeterli düzeyde uyarana maruz bırakılmaması veya çocuğu etkileyen olumsuz maruziyetlerin görülmesinden kaynaklanabilir beraberinde sosyal yeterlilik ile okula uyum için olumsuz etkileri beraberinde getirir (7). Bununla birlikte, okula uyumda yaşanan güçlükler olumsuz sonuçlarla ilişkili olması da olasıdır bunlar dikkat eksikliği hiperaktivite

bozukluğu (DEHB), şizofreni ve bipolar bozukluk dahil olmak üzere çok sayıda zihinsel sağlık bozukluğa bağlı olarak görülmektedir (7,8). Görülen bu bozukluklara bağlı olarak çocukların başarılı bir sosyal uyum için ihtiyaç duyduğu sosyal, duygusal, entelektüel beceri ve davranışları sergileyememesi sosyal yeterliliklerinde eksiklikler yaşandığını ifade eder (8). Bu basit tanıma rağmen, sosyal yeterlilik anlaşılması zor bir kavramdır, çünkü sağlıklı sosyal gelişim için gerekli beceri ve davranışlar çocuğun yaşına ve durumların taleplerine göre değişir (9). Sosyal açıdan yetkin bir okul öncesi çocuğu, sosyal açıdan yetkin bir ergenden farklı davranır çünkü yaşı ve çevrenin her ilerleyen dönemde getirdikleri karmaşıklıklaştırmaktadır (10). Sosyal yeterlilik, hem sosyal hem de bilişsel becerileri içerdiğinden, bu becerilerin birlikte ve olumlu yönde gelişmesinin bireyin sosyal yeterliliğinin ilişkili olabileceğine bazı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (8,10). Birçok beceri ile ilişkili olmasından dolayı çocukların yaşamları boyunca temel ihtiyaçları içerisinde yer alan sosyal ilişkilerinin ve yaşamlarının önemli bir kısmını oluşturan okul yaşamlarının sorunsuz ve başarılı şekilde ilerlemesi için birçok bilim dalı birlikte ve bireysel olarak sosyal yeterlilik üzerine çalışmalar yapmaktadır (11,12). Bu çalışmaların amaçları genellikle çocukların okulda uyumlarını, başarılarını ve katılımlarını etkileyecek faktörleri belirlemeye çalışmak ve belirlenen bu faktörlere yönelik müdahaleler ve önemler alınarak ortaya çıkan sorunları çözmektir (13,14). Ergoterapistler tanı varlıklarının gözetmeksizin kişi merkezli yaklaşımlar ile çocukların ve çevrelerinin değerlerini göz önüne alarak oluşturduğu değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir (14,15).

Bu çalışmada ilkököl çocuklarının yürütücü işlevleri ile okula uyum ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda hipotezlerimiz aşağıdaki gibidir:

Ho1: İlkokul çocuklarının yürütücü işlevleri ile okula uyumları arasında ilişki yoktur.

Ho2: İlkokul çocuklarının yürütücü işlevleri ile sosyal yeterlilikleri arasında ilişki yoktur.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. İLKOKUL DÖNEMİ

İlkokul dönemi çocukların 5,5-11 yaş aralığına denk gelen bireysel ilişkilerin, toplumsal faaliyetlerin ve sosyal eylemlerin yoğunlaştığı bir dönemdir (16). Bu dönemde deneyimlerin sıklaşması ve gelişimin hızla devam etmesinden dolayı görülen bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal değişimler ile birlikte çocuğun eğitim süresinin artması dünyaya olan bakışını değiştirmektedir (17). Eğitim insanların yaşamlarında en güçlü etkiye ve itici bir güce sahip olduğu şüphesizdir (18). Eğitimin bireyler üzerindeki gücü dünyada her geçen gün toplumlar tarafından daha fazla kabul görmekte ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmektedir (19). Eğitimin temellerinin rolünü üstlenen ilkokul döneminin geliştirilmesi için gösterilen özenin yeterli olmadığı ayrıca çocukların bireysel, dönemsel ve toplumsal farklılıklarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir (20).

Çocukların okula başlaması için gerekli olan olgunluğa ulaşması literatür tarafından ortalama altı yaş olarak bildirilmektedir (16). Okul olgunluğu için bildirilen bu yaştan çocukların özelliklerine göre farklılık göstereceğini ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların gelişimsel dönüm noktalarına ulaşmada hız farklılıkları ve gelişimi etkileyen biyolojik, çevresel gibi etkenlerin okul olgunluğu için sayısal değerlerin net bir şekilde belirlenmesini güçleştirmektedir (21). Okul olgunluğunun sayısal bir değerle ifade edilmesi veya tek bir ölçüte indirgenmesi mümkün değildir.

Dünyadaki ülkelerin okula başlama ile ilgili birbirlerinden farklı olmayan sistemleri bulunmakta ancak bu sistemlerin ebeveyn veya yönetim izin ile esnetilebilmekte bunun sonucunda okula başlama yaşı değişiklik göstermektedir (1). Literatür incelendiğinde araştırmalar, aynı sınıfta yer alan ancak diğer çocuklara nispeten daha büyük çocukların okulda daha fazla başarı elde ettiğini, belirli öğrenmeye güçlükleri ile önce çıkma olasılıklarının ile intihar etme olasılıkları daha düşük ve lisede sınıf lideri olma olasılıkları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (1,10).

İlkokul döneminde çocukların yeni bir ortam içerisinde uzun süre kalmaları, aktivitelere katılmaları ve yeterli düzeyde performans göstermeleri gerekmektedir (22). Bunların gösterilememesi, çocuğun bir veya birkaç becerisinin olması gerektiği düzeyde olmaması eğitim faaliyetlerinden faydalanmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Çocukların olumsuz yönde etkilenmemesi, katılımlarının ve performanslarının artırılması için dönemsel özelliklerinin ve bunların birbirleri ile olan ilişkilerinin belirlenmesi önemlidir (18,23).

2.1.1 İlkokul Döneminde Gelişim

Çocukların gelişimi söz konusu olduğundan sıklıkla fiziksel gelişim akla gelmektedir. Gelişim sadece fiziksel olmaktan daha fazlası bilişsel, sosyal, dil ve duygusal gibi birçok alana ayrılmaktadır (24). Çocukların fiziksel gelişiminin akla gelmesinin en büyük nedeni çevredeki insanların çocuklarda gördükleri yavaş ama istikrarlı bir şekilde büyüyen kemik ve kas kütlelerinin kaynaklanmaktadır (25). Bu büyüme iskelet yapının büyümesine ek olarak performansında (çeviklik, esneklik, kas dayanıklılığı, güç, kuvvet ve koordinasyon) artışını göstererek çevrenin dikkatini üzerine çekmekte özellikle ilkokul döneminde çocukların artan fiziksel aktivite düzeylerine bağlı performanslarını olumlu yönde hızlandırmaktadır (26).

Literatür gelişimi farklı faktörlerin bir ürünü olarak bilinen hız ve yönlerde, bireysel farklılıklara göre genelden özele doğru ilerlediğini bildirmekte ve bunları farklı şekiller açıklayan ilkeler ve dönemleri içermektedir (21). Gelişim dönemleri altı döneme ayrılarak, ikinci dönemi orta çocukluk (6-12 yaş) olarak belirlendi ve bu dönemde yapılması gereken görevler ve ödevlerde başarılı olunduğunda mutlu ve sağlık olunmaktadır (27). Orta çocukluk döneminin ilkokul dönemine denk gelmesine bağlı olarak yapılması gereken görev ve ödevler ilkokuldaki okupasyonların yapılmasını sağlayan beceriler olarak aşağıdakiler maddelerce açıklanmakta;

- Kişilerarası ilişkilerin kazanılması (sosyalleşme, gruplara dahil olma)
- Bağımsızlığın elde edilmesi
- İlişkiler sırasında duyguları ve düşünceleri anlama ve aktarma
- Sosyal normlara ve kuralla uyum göster
- Bireysel farklılıklara ve cinsiyete bağlı rollere uyma
- Akademik becerileri kazanma (okuma-yazma, ritmik sayma gibi)

- Mantıklı düşünerek hareket etme
- Kendine karşı olumlu tutum sergilemek

Orta çocukluk dönemine özgü kazanılması gereken bazı gelişim görevleri başarı ile tamamlandığında bir sonraki dönemde karşılaşılabilecek ödev ve görevlere zemin hazırlamaktadır (27). Gelişimsel görevler evde veya başka ortamlarda öğrenilebilmesine rağmen birbiriyle ilişkili olan doğasının yetişkinler ve çevre tarafından dikkate alınması gerektiğini literatür bildirilmektedir (18,27).

2.1.2 İlkokul Döneminde Gelişimi Etkileyen Faktörler

Gelişimin çok yönlü olması ve tek düze ilerlememesinden kaynaklı çevresel, genetik ve bireysel farklılıklardan büyük ölçüde etkilenmekte bundan dolayı gelişimi etkileyen faktörler ailenin, yaşanılan çevrenin, maruz kalınan ortamın ve uyaranların etkisi kadar genetik ve bireysel özelliklerinden düşünülmesi gerekmektedir (28). Literatürde yer alan çalışmalar çocukların genetik faktörlerin potansiyeli ortaya çıkmasında etkili iken çevresel ve bireysel faktörlerin ise çıkan bu potansiyelin performansında ve kullanımına yönelik bir etkisi olduğu yönündedir (29).

Genetik faktörler doğuştan itibaren yaşam ile birlikte devam ederek potansiyelleri ortaya çıkması için çevresel etkenlere ihtiyaç duymaktadır (29). Bu çevresel etkenlerin en sık olduğu, ev dışında ve farklı kişiler tarafından sağlandığı orta çocukluk dönemindeki ilk yerlerden biriside okul zamanları, bu zaman içerisinde belirlenmiş akran, öğretmen ve idari kadro ile etkileşim içerisinde olma söz konusudur (30). Buradaki etkenler ile çocuk bağımsızlık kazanmak, çevresi ile iletişime geçmek ve toplumsal rollerini yerine getirmek için potansiyelini ortaya çıkarmakta veya olumsuz uyaranlardan etkilenecek potansiyelini bastırmaktadır (1).

Okul çağındaki çocuklar, bir amaç ve öz değer duygusu geliştirme mücadelelerini engelleyen çeşitli risklerle karşı karşıyadır, bu riskler arasında yoksulluk, önyargı, zorbalık veya şiddet gibi birçok etken bulunmaktadır (12). Daha genel olarak, risk faktörleri, bir problem durumunun olasılığını, daha şiddetli bir duruma ilerlemesini veya sürdürülmesini artıran herhangi bir şeydir (31). Ancak bu risk faktörlerine karşı çocukların direnmesine yardımcı olan dahili veya harici koruyucu faktörler (biyolojik, psikolojik, sosyal ve manevi gibi) bulunur (31,32). Her bir çocuğun ve çevresinin her boyutunda mevcut olan risk ve koruyucu faktörler arasında dinamik, sürekli gelişen bir etkileşim oluşur (32). Ebeveynler ve diğer yetişkinler, evlilik ve aile

yaşamına hazırlanmak, ekonomik bir kariyeri oluşturmak, bir dizi değer ve etik sistem edinmek, bir ideoloji geliştirmek ve sosyal olarak sorumlu davranışı edinmeye çalışmak çocuklarının gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (27).

2.2 YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER

Yürütücü işlevler, düşünce, eylem ve duygunun kontrolünü sağlayan ve hedefe yönelik davranışların süreçlerini kontrol eden bir dizi nörobilişsel beceridir (33,34). Bu beceriler akıl yürütme, eylemi planlama, başlatma ve sürdürme, duyguları düzenleme ve karmaşık sosyal işlevsellik için gereklidir, çünkü gerçekleştirilecek bir eylem sırasında değişen koşullara uyum sağlama ve kendi kendini düzenlemeye yardımcı olur (35). Yürütücü işlevlerin çatısı altında yer alan bileşenler, insanların karmaşık, yeni ve dinamik okupasyonları başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlamak için birlikte çalışmaktadır (7).

Yürütücü işlevler çok geniş bir alanını temsil etmektedir. Bundan dolayı üç temel ana bileşene (inhibisyon, çalışma hafızası, bilişsel esneklik) ve iki düzeye (alt ve üst) ayrılmıştır (36). Bu ayrımların olması işlevlerin daha kolay değerlendirilme, güçlüklerin detaylı tespiti ve müdahalesi için kolaylık sağlamaktadır (37). Birçok çalışma, sosyal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesinde ve günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirmede yürütücü işlevlerin rolü; olumsuz davranışlarını engelleme, hedefe yönelik davranışların temelini oluşturması çocukların okula başladıklarında öğrenmeye hazır olmalarını, öğrendiklerini uygulamaları ve akademik başarılarının devam etmesini olduğunu bildirmektedir (38,39). Çalışma hayatına katılım, zihinsel ve bilişsel talepleri karşılama, farklı sosyal etkileşimlerle başa çıkmayı, çoklu rollere uyum sağlamayı ve çeşitli okupasyonel bağlamlara uyum sağlamayı gerçekleştirmektedir (3).

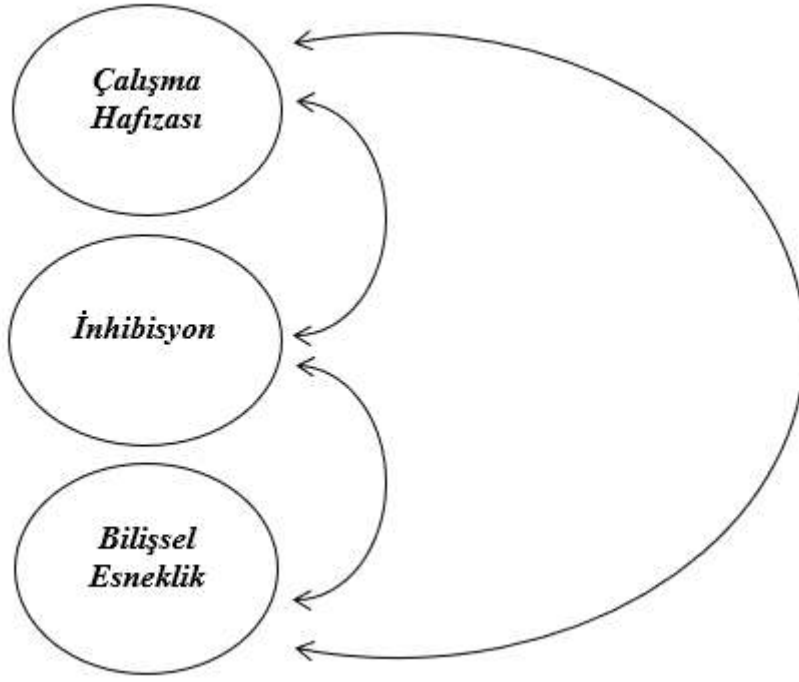
Davranışları kontrol etme rolü ile sıklıkla karşımıza çıkan yürütücü işlev becerilerinin yaşam becerileri olarak, akademik performansa da doğrudan katkıda bulunmaktadır. Örneğin, matematik problemlerini çözmek için çocukların dikkatlerini farklı stratejiler arasında esnek bir şekilde değiştirmelerini ve çalışma hafızasında bilgileri manipüle etmelerini ve güncellemelerini gerektiğini, bunlarında yürütücü işlev becerileri görev alarak bu süreçlerin sorunsuz ilerlemesini sağlamaktadır (40,41). Hatta yürütücü işlev becerilerinin okul başarısının birçok yönüne dahil olduğu son on yılda araştırmacılar tarafından, becerilerin doğrudan değerlendirmelerini, öğretmenlerin çocukların yönergeleri takip etme, görevlere odaklanma ve akranlarla işbirliği içinde çalışma gibi sınıf davranışlarına ilişkin raporlarına bağladılar (40).

Beyin görüntüleme çalışmaları, yürütücü fonksiyonların ağırlıklı olarak frontal lob üzerinde yoğunlaştığını, özellikle de prefrontal kortekste daha yoğun bulunduğunu bildirmektedir (42). Frontal lob, tipik olarak yaşamın ikinci on yılının sonunda, olgunluğa erişen beyinin son bölgesidir (43). Beyaz cevher yollarının arttırılması, prefrontal lobun olgunlaşması ve yürütücü fonksiyonların gelişmesi için çok önemlidir (44).

Yürütücü işlevlerin gelişimi ile ilgili yapılan deneysel çalışmalar gelişimin çok erken yaşlarda başladığını ve uzun bir süre boyunca sürdüğünü bildirmektedir, bu çalışmalar bilişsel esnekliğin 13-15 yaşları arasında ve inhibisyonun 10-12 yaşlarında erişkin düzeye ulaşabildiğine dair kanıtlar sunmaktadır (45). Ayrıca nöropsikolojik testler ile yapılan çalışmalar ise yürütücü işlevlerin 20-30 yaşlarına kadar gelişiminin devam ettiğini frontal bölgenin miyelizasyonu ile ilişkilendirmektedir (46).

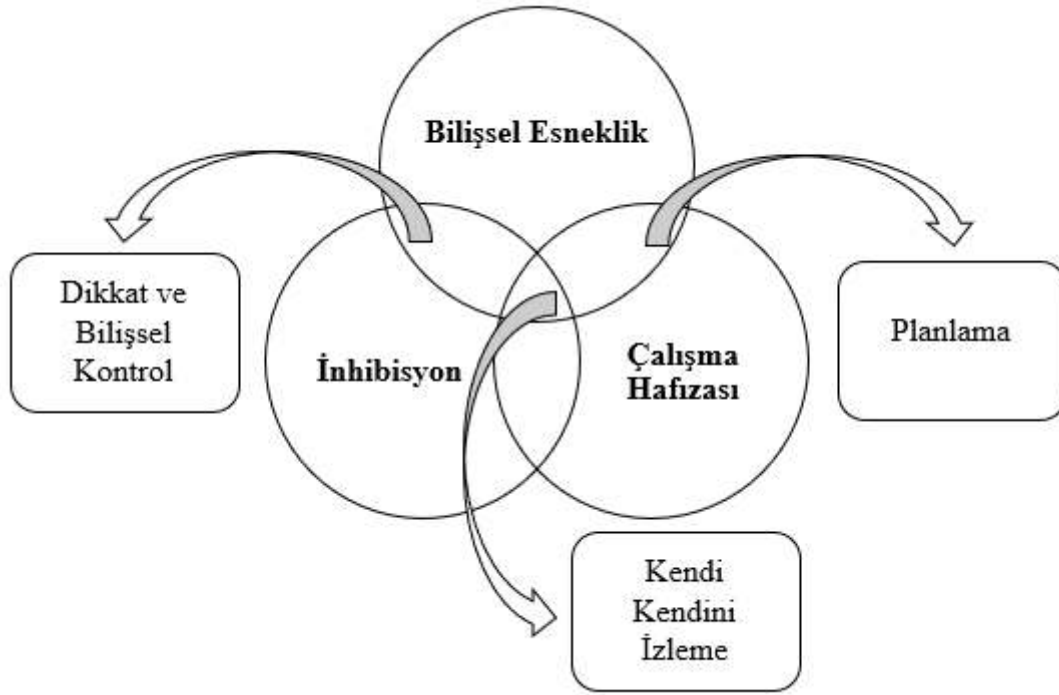
Yürütücü işlevleri değerlendirmek için kullanılan beyin görüntüleme ve standart nöropsikolojik testlerin yanı sıra günlük yaşamdaki zorluklarla başa çıkmak ve bunları yönetmekte rol aldığı için okupasyonlara katılım ve performansın incelemekte gelişmişliği ve yaşanan güçlük ile ilgili fikir bildirmektedir (47). Ergoterapistler sıklıkla daha az maliyeti, kolay uygulanabilirliği ve uygulayacakları müdahaleleri belirlemede fikir vermesinden dolayı okupasyonlar üzerinden değerlendirme sağlayan ölçekleri sıklıkla kullanmaktadır (5,47). Özellikle mesleki rehabilitasyon programlarındaki tedavi bileşenleri, iş ve sağlık durumunun değerlendirilmesi ve bireysel konsültasyonlarda günlük yaşam aktiviteleri veya iş yaşamı üzerinden değerlendirmeler problemlerin tespiti ve tedavisini kolaylaştırmaktadır (3).

Miyake ve arkadaşları (4), belirlenmiş görevleri tamamlamak veya amaçlara ulaşmak için süreç içerisinde değişiklik yapmayı (bilişsel esneklik), bilginin kullanması veya değiştirilmesi (çalışma hafızası) ile istenmeyen yanıtın engellenmesinde (inhibisyon) oluştuğunu Şekil 1.1’de gösterildiği oluştuğunu açıklamaktadır. Burada oluşturulan sistemin görüldüğü gibi bariz bir şekilde birbirlerinden farklı ancak üç bileşeninde birbiri ile ilişkili olduğunu ve ortak özelliklerinin bulunduğunu bildirmektedir.



Şekil 2.1. Miyake'nin yürütücü işlev modeli

Miyake ve arkadaşları (4) ile Chelune ve arkadaşları (48) teorilerinde yürütücü işlevleri üç temel alana ayırır iken alt bileşenlerinin dikkate alınmasını önermişlerdir. Çocuklar için bir yürütücü işlev modelinin büyük bir daire olması ve zamanla bu farklılaşmış yetişkin modeline dönüşmesi mümkün olduğunun ayrıca alt bileşenlerinde var olduğunun Şekil 2.2.'deki gibi gösterilmişlerdir (49).



Şekil 2.2. Yürütücü işlevler ile alt bileşenleri

2.2.1 Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin davranışlarını değişen ortama ve koşullara göre uygun şekilde ayarlama yeteneğidir (50). Bilişsel esneklik, bireyin bir okupasyondan diğerine geçmesine, yeni geçtiği okupasyon için becerilerini yapılandırmasına ve okupasyona uygun şekilde davranış sergilemesine olanak tanır (4).

Dorsolateral prefrontal korteks ile ilişkili olan bilişsel esneklik, erken çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe kadar uzun, ters U şeklinde bir gelişimsel yörüngeyi takip eder, yaşamın ikinci ve üçüncü on yılı arasında doruğa ulaşır ve yaşamın sonlarında azalır (51,52). Bilişsel esneklik olaylara veya durumlara karşı farklı düşünmeyi, bakış açısını değiştirmeyi ve değişen bir çevreye uyum göstermeyi sağlar (53). Ayrıca çoklu görevlerin yönetimini, yeni uyarlanabilir davranışların gelişimini destekler ve çeşitli yaşam sonuçlarıyla ilişkilidir (54).

Bilişsel esnekliğin derinlemesine inceleyen araştırmacılar en az iki yönü olduğunu öne sürmektedir. Bunların; dışsal ipuçlarına ve değişen durumsal taleplere tepki olarak davranışsal

tepkileri değiştirmeye hazırlığı ifade eden reaktif esneklik ve yeni fikirler üretme yeteneğini ifade eden kendiliğinden esneklik olduğunu bildirmektedir (55). Bireylere üç temel alanda yardımcı olan bu iki yön bireyin, (a) yaşamında ortaya çıkan durumlarla baş etmenin alternatifleri olduğunu farkında olmasını, (b) ortaya çıkan bu durumlara karşı esnek ve sonuca ulaşmak için istekli olmasını, (c) kişinin bunları yapabilecek gücün kendinde olduğuna inanması sağlamaktadır (56).

Sinirlilik ve bilişsel esneklik arasında ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmakta, örneğin; anormal derecede yüksek düzeyde sinirli olan çocuklar ve ergenlerin, daha zayıf bilişsel esnekliği olduğu yapılan çalışmalarca bildirilmektedir (57). Ayrıca bilim insanlarının bilişsel esnekliği gelişmiş bireylerin sosyal ilişkileri ile iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu, değişen durumlara hızlıca adapte olabildikleri ve yeni fikirler üretebilmede gelişmiş oldukları aynı zamanda kendilerine duydukları özgüvenlerinin yüksek ve daha anlayışlı bireyler olduklarını bildirmektedir (53,55).

Günlük yaşamın sürekli değişen temposu ile baş etmek için gerekli temel becerilerden olduğu düşünülen bilişsel esnekliğin sadece psikolojik güçlüklerle ilişkilendirilmemesi gerekmektedir (41). Çünkü gelişmişlik düzeyinin artması kişinin günlük yaşamının her anına etki ettiğinden gelişiminin desteklenmesi ve olası yaşanan bozukluğun müdahale edilmesi kişinin okupasyonlarına katılımını ve performansını olumlu yönde arttıracaktır (58). Çocuklar daha bir yaşında yürütücü yeteneklerini sergilemeye başlarlar ve çoğu yetenek 8 yaşında aktif hale gelerek yıkıcı davranış bozuklukları da dahil olmak üzere çeşitli sosyal sorunlar ve klinik sendromlarla ilişkilidir (59). Ayrıca ergenlerin antisosyal davranış sorunlarının gelişiminde yürütücü işlevin rolüne ilişkin güçlü kanıtlar yer almaktadır. Araştırmacılar, erken ergenliği, regülasyon, inhibisyon, yargılama ve karar verme dahil olmak üzere çoklu ileri bilişsel yeteneklerde kayda değer kazanımların yapıldığı bir dönem olarak tanımlamaktadırlar (60).

2.2.2 Çalışma Hafıza

Çalışma hafızası, bilgiyi depolamaktan ve manipüle etmekten sorumlu bilgiyi akılda tutma ve işleme sistemidir (61). Bilginin tutulabileceğı, manipüle edilebileceğı ve ardından davranışa rehberlik etmek için kullanılabileceğı bir çalışma alanı görevi görür (62). Çalışma hafızası, büyük ölçüde dikkat ve depolanmış bilgiyi kullanan veya uzun süreli bellekle etkileşime giren diğer yürütücü işlevlerin süreçlerine bağlı olan bir kapasite sınırına sahip bir işleme ve depolama sistemidir (61,63). Sistemin önemi genellikle okupasyonlara katılım ve performans

söz konusu olduğunda ortaya çıkmakta; okupasyonu başlatmada önemli olan sistemin daha çok çoklu görevleri sürdürme ve sonlandırmak için bilgileri depolama ve işleme görevi görmektedir (3).

Örneğin çalışma hafızası; kâğıtsız bir aritmetik problemi çözerken kısmi sonuçları korumak, önermeleri birleştirmek veya aynı sayıları iki kez eklemekten işlemi sonlandırmakta önemli bir rol oynamaktadır (61,64). Akademik işlemlerin yanı sıra günlük yaşam aktiviteleri toplumsal katılım gibi yaşamın her alanında planlanmış görevleri akılda tutma ve sırası ile geçiş yapmada önemli rol almaktadır (64).

Çalışma hafızası içerisinde yer alan planlama, çalışma hafızası ile birlikte çok çeşitli bilişsel görevlerde performansı etkileyen akıcı akıl yürütmeyi desteklemektedir (65). Çalışma hafızası, planlama için gereklidir ve diğer yürütücü işlevlerle etkileşime girerek gelecekteki eylemlerin potansiyel maliyetlerini ve faydalarını düşünmek, hedefleri hayal etmek ve bir hedefe ulaşmak için eylem dizilerini planlamak, günlük eylem kontrolümüzün önemli bir parçasıdır (66). Araştırmalar çalışan hafızasının kapasitesini artırmanın etkili bir yolu, öğeleri birbiriyle ilişkili birimlerde akıllıca gruplamak olduğunu bildirmektedir (67).

Çalışma hafızası performansı ve gelişimi için çevresel faktörlerin rolü biyolojik yönle kıyasla çok daha az araştırılmış bugüne kadar mevcut olan çoğu çalışma, ev ortamına ve ebeveyn ile çocuk etkileşimlerine odaklanmaktadır (68). Bu çalışmalar, ev ortamındaki olumlu faktörlerin çalışma hafızası gelişimini destekleyebileceğini, olumsuz faktörlerin ise bu temel yürütücü işlev becerilerinin gelişimini engelleyebileceğini göstermektedir. Ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşimin kalitesi, ev ortamında böylesine önemli bir teşvik edici faktördür (2,68). Örneğin, ebeveyn ile çocuk etkileşimlerinin duygusal kalitesi, daha yüksek düzeyde ebeveyn desteğinin olduğunu gösteren çalışmaların gösterdiği gibi, çalışma hafızası üzerinde bir etkiye sahiptir(2). Ek olarak anne duyarlılığı, özerklik desteği ve annenin olumlu katılımı daha yüksek çalışma hafızası performansını öngörmektedir (2). Öte yandan, annenin daha olumsuz müdahaleciliği, daha düşük çalışma hafızası performansını oluşturmaktadır. Özetle, çocuklarıyla olumlu ve destekleyici bir şekilde etkileşime giren ebeveynler, çocuklarının işleyen bellek gelişimini destekleyebilirken, olumsuz etkileşimler bu gelişimi engelleyebilir.

Çalışma hafızasının, bilgiyi kısa vadede tutan ve bu bilgi üzerinde hareket etmemizi sağlayan görevinde kapasite sınırlamaları olduğu için bilgi seçme ve depolamada birbirine bağlı hareket etmektedir (3). Yani dikkat sistemimiz çalışma hafızasında depolanacak en uygun bilgiyi

seçmek için ayrıntılı bir inceleme yapar ve aynı zamanda tutulan bilgilerin dikkatle kontrolünü sağlayarak çalışma hafızasını en verimli şekilde kullanmaya olanak sağlamaktadır (3,64).

Planlama, harekete geçmeden önce harekete nasıl geçeceğine, tarzına karar vermeyi içeren ve süreç içerisinde yeni planlar geliştirmeyi sağlayan bir problem çözme becerisidir (69). Planlamadaki başarısızlık veya güçlük, problem çözmenin başlatılmasında daha fazlasına neden olmakta, çünkü problem çözme sırasında ilerlemeyi izlemek ve hataları daha erken tespit etmek için planlama becerimizi kullanırız (70). Okupasyonu gerçekleştirme sırasında ilgili geri bildirim, planın öngördüğü ile karşılaştırılır ve daha sonra tutarsızlıklar durumunda değiştirilebilir, bundan dolayı planlama sadece okupasyonları başlamada değil sürdürmede ve sonlandırmada da önemlidir (71).

2.2.3 Regülasyon ve İnhibisyon

Regülasyon diğer bir adı ile öz düzenleme duygu, davranış ve düşünceleri modüle etmemizi sağlayan otomatik davranışlardır (72). Bu davranışlar kişinin duygularını kontrol etme kapasitesi, başkalarıyla olumlu etkileşimler kurma yeteneğini, uygunsuz veya saldırgan eylemlerden kaçınma kapasitesi ve bunları gerçekleştirme yeteneği dahil olmak üzere bir dizi önemli yetkinliği kapsayan bir yapıdır (66,73). Genel olarak, regülasyon becerilerimiz, yürütücü işlevler geliştikçe giderek daha fazla kasıtlı ve daha az reaktif hale gelir (74). Örneğin, küçük çocuklar daha fazla kendi kendini yatıştırma ve fiziksel rahatlık arama stratejileri kullanırken, okul öncesi çocuklar dikkati dağıtma ve problem çözme gibi daha fazla çaba gerektiren stratejiler kullanır buda regülasyon becerisinin bu yönü ile ilgidir (75).

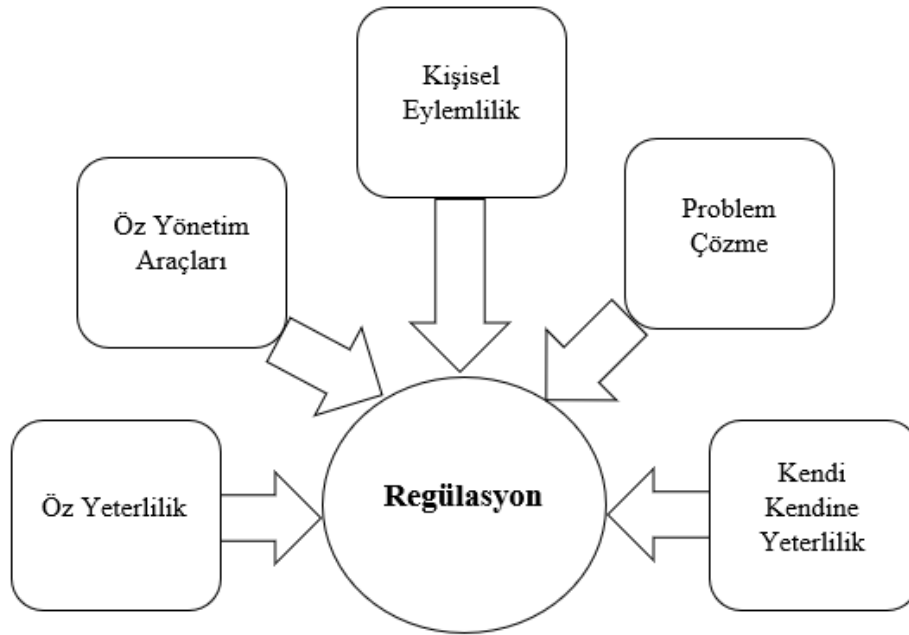
Regülasyon kapasitesi durumsal ve çevresel faktörlerden etkilenerak değişir, bu da regülasyonun gücünün zamanla azalan ve kullanıma bağlı olarak yorulabilen sınırlı bir kaynak olduğunu bizlere göstermektedir (76). Örneğin, regülasyon kapasitesi uzun, zorlu bir günün sonrasında veya zorlu bir görevin ardından sınırlanır ve birey yeni durumlara adapte olmakta güçlük yaşayabilir (77).

Regülasyon becerisi yaşam boyunca fiziksel sağlığın ve refahın geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir temel rol oynadığına dair artan güçlü kanıtlar literatür de bulunmaktadır (72,78). Gelişmiş regülasyonun sosyal sorumluluk, okula hazır olma, akademik başarı, sağlıklı davranış, fiziksel sağlık ve zihinsel sağlık dahil olmak üzere bir dizi nitelik üzerinde olumlu sonuçlarla ilişkilendirilirken, zayıf regülasyonun ise sağlık açısından riskli

davranışlar, psikiyatrik bozukluklar, madde bağımlılığı, suç ve işsizlik gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (73,79,80).

Dikkatin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması regülasyonun her aşamanın sağlanması için fazlasıyla önemli bir yerdedir (81). Regülasyonda görülen güçlüklerin en büyük nedenleri dikkatin başlatılması, sürdürülmesi veya sonlandırılmasıdır (35). Regülasyon yaşamın içerisinde bir durumu ve bu durumun sonuçlarının etkilerinin dikkatle inceleyerek değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (82). Dikkat becerisi yaşam içerisinde her hangi bir nedenden dolayı zayıfladığında, regülasyon becerisinde düşüş yaşanmaktadır (76,81).

Regülasyon, tepkileri modüle etme ve durumsal ihtiyaçlara uygun şekilde yanıt verme yeteneği olarak sosyal bilişsel teoride temellenir ve bir bireyin zaman içinde ve değişen koşullarla ya da bağlamlarla karşısında amaca yönelik etkinliklerine rehberlik etmesini sağlayan içsel süreçler olarak da tanımlamaktadır (72,83). Bu, kasıtlı veya otomatik mekanizmalar yoluyla düşünce, duygu, davranış ve/veya dikkatin modülasyonunu içerir, hedefler belirgin hale getirildiğinde veya rutin faaliyetler bozulduğunda regülasyon devreye girer ve kişinin kendini düzenlemesini sağlar (77). Bunun gerçekleşmesi için bileşenler mevcuttur literatür, öz düzenlemeyi beş boyuttan oluşan bireysel bir özellik olarak tanımlamaktadır bunları ise Şekil 2.2’de açıklanmıştır (83).



Şekil 2.3. Kavramsal regülasyon modeli ve beş bileşeni

ve davranışları kontrol etme yeteneği okul öncesi dönemde hızla gelişir örneğin; 3 yaşındaki çocuklar, kurallara uygun olmayan baskın bir tepkiyi bastırmak için dikkat ve motor tepkilerin kontrolünü gerektiren görevlerde zorluk yaşarken 5 yaşındaki çocuk bu görevlerde çok daha yetkindir (85).

İnhibisyon hızlı gelişim gösteren bir beceri olması mücadele ve takım çalışması gerektiren bir aktivite içerisinde bulunurken dürtüsel davranışlarını kontrol etmemizi, hedefe ulaşmak için kurallara uygun davranışlara hızlıca adapte olmamızı sağlar (84,86). Örneğin; mücadele gerektiren bir oyun oynanırken kazanılması gereken bir objenin diğer oyuncunun elinden zorla alma dürtüsünü bastırarak oyunun başında öğrenilen ve adapte olunan kurallara uyarak kazanılmasını inhibisyon becerimiz sağlamaktadır (87).

İnhibisyonun dikkat, hafıza ve bilişsel becerilere etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar gelişimi üzerine yaptıkları araştırmalarda bebeklik yıllarında sıklıkla oynanan ortadan kaybolma oyunlarında bebeğin dürtülerini kontrol etmeyi sağlayarak ortadan kaybolan nesne veya bireye yönelmesi ve dürtülerini kontrol etmesi inhibisyonun becerisinin gelişmeye başladığının göstergesidir (88). Yaşamın ilerleyen süresinde kazanılan deneyimler ve gelişen beceriler zamanla daha iyi olan inhibisyonun olduğunu göstermekte bununla dikkati ve bilişsel becerileri olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (85,89).

2.2.4 Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi

Yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinin tarihsel kökleri, frontal lob hasarı olan hastaların nöropsikolojik araştırmalarına dayanmakta özellikle dünya tarafından ilgi görmüş ve tanınmış hasta Phineas Gage de dahil olmak üzere frontal lob hasarı olan hastaların, davranışlarının kontrolünde ve düzenlenmesinde ciddi sorunlar sergiledikleri ve günlük yaşamlarında iyi işlev göremedikleri uzun zamandır bilinmektedir (4). Bu hastalardan bazıları, nöropsikolojik test bataryaları ve IQ testlerinden iyi tanımlanmış çeşitli bilişsel görevler üzerinde dikkate değer ölçüde bozulmamış performans gösterebilirler de bazı bozukluklar gösterme eğilimindedirler. Bu bozuklukları tespit etmek için bir dizi karmaşık ve frontol lob görevlerini içeren değerlendirme türleri oluşturulmuştur (4,90).

Hastalıklar, bozukluklar, anomaliler veya sebebi bilinmeyen nedenlerden etkilenen yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi ve kıyaslanabilmesi için belirli matematiksel sonuçlara ihtiyaç

duyulmaktadır (91). Matematiksel sonuçlar patolojinin düzeyini algılama, tedavinin etkinliğini değerlendirilmesi ve bireyin takibin yapılması için önemlidir, bundan dolayı yürütücü işlevleri değerlendirmek için iki tür değerlendirme mevcuttur (92). Birisi ergoterapistlerinde sıklıkla kullandığı yürütücü işlevlerin okupasyonlar üzerinde katılımı ve performansı değerlendirerek belirli bir matematiksel sonuç veren anketlerdir (93). Diğeri ise 400'den fazla olduğu bilinen genel değerlendirmelerin yanı sıra sadece belirli alanlara özel değerlendirmelerde içeren nörobilişsel işlevleri değerlendiren testlerdir (94). Bu iki değerlendirme yönteminde ülkemizde kültürel ve standardizasyon çalışmaları tamamlanmış farklı yaş aralıkları, hastalıkları/bozuklukları veya bazı özel durumlara uygun ölçekler bulunmaktadır (90,95,96).

Yürütücü işlevlerin bebeklik döneminde ortaya çıktığı, çocukluk boyunca ve erken yetişkinliğe kadar geliştiğine dair literatür de güçlü kanıtlar bulunmaktadır (91). Bu beceriler hastalıklar veya beyin hasarları gibi etkenlere karşı savunmasız olduğundan ve devam eden bilişsel gelişim ve akademik başarı için önemli olduğundan, çocuklar için uygun ve belirli gelişim aşamaları için geçerli olan standartlaştırılmış yürütücü işlevler değerlendirmeleri gereklidir (97).

Son zamanlarda, özellikle belirli yaş aralıkları için bir dizi test geliştirilmiş ve geliştirilen bu testlerden çocukların değerlendirilmesinde kullanılan testlerinin çoğu yetişkinler içinde uyarlanmıştır (94,96). Bununla birlikte, çocuklarda bilişsel işlevler hızla geliştiğinden, gelişim yelpazesine uygun görevler tasarlamak zordur (98). Çocukların değerlendirmelerdeki performansı yorumlanırken, belirli becerilerin gelişim hızı ve varsa bir problemin gelişim üzerindeki etkileri gibi ek faktörlerin de ele alınması gerekir (99). Bu nedenle, gelişimsel bir çerçeve içinde değerlendirme araçlarını doğrulamak, yetişkin popülasyon ile yapılan benzer girişimlerden genellikle daha zordur (98,99).

Tipik olarak yürütücü işlevler performansa dayalı nöropsikolojik testler kullanılarak değerlendirilirken bunların ekolojik geçerliliği birçok araştırmacı tarafından sorgulanmıştır, çünkü testler oldukça yapılandırılmıştır, dikkat dağıtıcı olmayan bir ortamda uygulanır ve bazı durumlarda nasıl yanıt verileceği konusunda ipuçları sağlamaktadır (70). Bu nedenle, test taleplerinin, genellikle daha az yapılandırılmış ve dikkat dağıtıcı şeylerle dolu olan çocuğun doğal ortamından farklı olduğu değerlendirmeye yönelik alternatif bir yaklaşım, çocukların yürütücü işlevleri yansıtan günlük davranışlarının ebeveyn derecelendirmelerini elde edilmektedir (7,47). İki ölçüm yaklaşımı tamamlayıcı olabilir; yani, nöropsikolojik testler yürütücü işlevlerin belirli bilişsel bileşenlerini daha moleküler düzeyde değerlendirirken, yürütücü işlevlerin davranışsal göstergelerinin derecelendirmeleri, günlük bağlamlarda daha

geniş bileşenleri daha molar düzeyde değerlendirir (100). Hem nöropsikolojik testlerin hem de davranışsal derecelendirmelerin kullanılması, çocukların yürütücü işlevlerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir (99). Nöropsikolojik testler ve davranışsal derecelendirmeler arasındaki ilişki, okul çağındaki çocuklar arasında nispeten zayıf olma eğiliminde olduğu literatürde yer alan bazı çalışmalarca bildirilmektedir (93,101).

2.3 İLKOKUL DÖNEMİNDE SOSYAL YETERLİK

Sosyal yeterlilik, kişinin sosyal etkileşimlerde hedeflerine ulaşmak için sosyal becerileri etkili bir şekilde uygulama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (8). Sosyal yeterliliğin literatür içerisinde bir diğer ifade edilişi sosyal yetenektir (102). Sosyal yeterlilik ile ilgili literatürde birçok tanımlama yer almakta, bazı araştırmacılar tarafından bireyin ikili ilişkileri olumlu şekilde oluşturmaya yönelik sergilediği bir dizi (yetenek, davranış gibi) beceriler olarak tanımlanmaktadır (103). Sıkça rastlanılan tanımlardan bazıları ise sosyal ilişkiler için yansıtılan davranışlar, karşılaşılan problemler ile baş etme, bireyin hedeflere ulaşmaya çalışması ve hedefe ulaşmaya çalışırken diğer bireylere karşı davranışları değiştirme gibi birçok tanım içermektedir (104). Sosyal yeterliliğin birden fazla tanımı içermesinden dolayı net bir tanımdan bahsedilememektedir.

İlkokul döneminde sosyal yeterlilik, özdenetim, özsaygı, yönergeleri ve kuralları anlama ve bunlara uyma becerisi, problem çözme becerileri, iletişim, işbirliği ve ilişki becerileri gibi sosyal becerileri içerir (9). Bu becerilerin gelişimi erken yaşlarda çocuğun maruz kaldığı ortam içerisinde sergilenen davranış ile ilişkilidir ancak tek başına bundan söz etmek mümkün değildir (104). Genetik faktörler, çevresel etmenler ve toplumsal etkileri de literatür bildirmekte örneğin; sosyal yeterliliği zihinsel ve fiziksel sağlıkla ilişkilendiren yeterli ampirik kanıt bulunmaktadır (105). Bundan dolayı gelişimin her aşamada yeterli düzeyde olumlu deneyimler ile desteklenirken diğer faktörlerinde göz ardı edilmemelidir (8).

2.3.2 Sosyal Yeterliliğin Sağlanmasını Etkileyen Faktörler

Sosyal yeterliliği literatür çok boyutlu, sosyal beceri ile ilişkili yanları bulunan ama bağımsız yanlarının da bulunduğu bir kavram olarak nitelendirirken etkilendiği birçok etkenin bulunduğunu bildirmektedir (106). Sosyal yeterliliği etkileyen faktörler ebeveyn tutumu, kişilerin çevresinden gördüğü destek, kişilerin çevreden destek görüp görmediği, çocuğun mizacı, bağlanma durumu, bilişsel gelişimi, biyolojik etkenler, akran ve öğretmen ilişkileri gibi birçok faktörle ilişkilidir (105,107,108).Ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterliliği üzerindeki

karşı tutumları, yönlendirmeleri, nasıl rol model oldukları ve davranımları onların sosyal yeterliliğini etkiler, literatür bu durumu üçe ayırarak; a) ebeveyn ile çocuk etkileşimi, b) ebeveynlerin çocuklara akranları ile ilişkilerine doğrudan tavsiyeleri, c) ebeveynlerin çocuğun akranları ile gerçekleştirdiği aktivitelere karşı tutumları olarak detaylı olarak aktarmaktadır (108). Başka bir çalışma çocukların sosyal yeterliliklerini etkileyen ebeveyn tutumunu yumuşak ve ilgili tutum ile büyüyen çocukların katı, sıkı ve ilgisiz tutumla büyüyen çocuklara göre daha fazla sosyal açıdan yeterli oldukları tespit ederek aktarmaktadır (109). Benzer şekilde yetiştirilen çocukları farklı açılardan inceleyen bir diğer çalışma ise ilgili ortamda büyüyen çocuğun çevresindeki yetişkinlere karşı daha fazla duyarlı ve ilgili olduğunu bildirmekte buradan yapılan çıkarım ile ebeveynin çocuğa karşı her türlü tutumu sosyal yeterliliğini doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilediği sonucuna varılmaktadır (110).

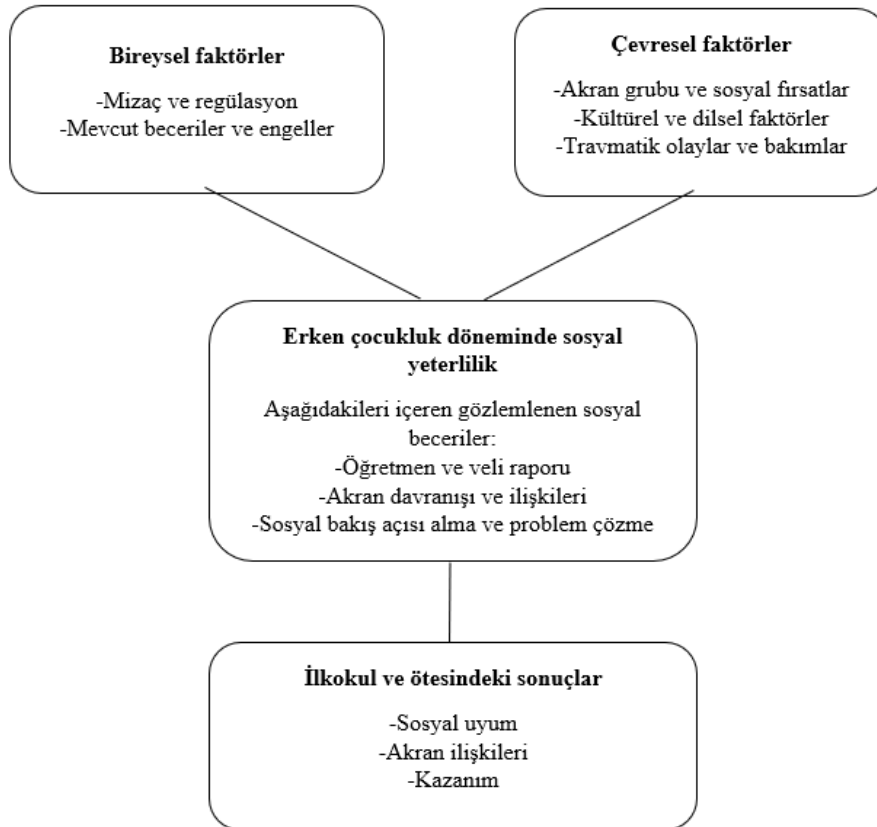
Erken çocukluk ortamlarının daha yapılandırılmış olduğu ve akademik performans, sosyal beceri ile yeterliliğin birçok Batı ülkesinden daha yüksek olduğu Singapur örneğinin faktörleri şöyle aktarılmaktadır (111). İlk olarak, birçok Singapurlu çocuk çok küçük yaşlardan itibaren iki dile maruz kalma, nadir kullanılan lehçeleri konuşan büyükanne ve büyükbabaları veya denizaşırı ülkelerden hizmetçileri varsa, üçüncü bir dil öğrenen bazı çocuklar bulunur (111,112). Erken yaşta bu denli maruz kalma, diğer etnik ve dilsel gruplardan insanlarla iletişim kurmaları ve sosyal olarak etkileşim kurmalarını ve yeterliliklerini sağlar (112). Ek olarak ilköğretime erken hazırlık vurgusu yapılarak çocuklar erken yaşta okumayı ve yazmayı öğretilmeye çalışması sırasında çocukların çalışma sayfalarını tamamlama, aktif katılım gösterme, özgüven sorunu yenme ve ikili ilişkilerde karşı tarafı dinleme gibi yapılandırılmış okul görevlerini yerine getirmeleri daha kolay olmaktadır (111,113). Bunlardan dolayı Singapurlu çocukların ilkokul döneminde sosyal yeterliliği diğer ülkelerdeki çocuklara göre daha iyi olduğu bildirilmektedir. Burada yapılacak çıkarımın faktörlerin olumlu olarak fazlalığı olumlu yönde etkilerken olumsuz yönde olması da olumsuz yönde ilerlemesi sağlamaktadır (113).

Çocukluğun en yoğun okupasyonu olan oyun erken çocukluk döneminde sosyal yeterliliğinde belirleyicisi olarak genellikle sosyal davranışın öğrenilmesi ve ifade edilmesi için bağlamı temsil eder (114). Okul öncesi ve ilkokul çağındaki bir çocuğun aynı yaştaki akranları arasındaki sosyal yeterliliği, çocuklar etkileşime girdikçe gerçekleşir başka bir deyişle, çocukların bir düzeyde olumlu etkileşimi veya işbirliğini nasıl başlattıkları, sürdürdüğü ve nasıl çözdüklerine göre kavramsallaştırılabilir (71,114). Çocukların iletişim yolunun oyun olduğu

sosyal ilişkileri başlatma, sürdürme ve sonlandırmada aracılık ettiği unutulmamalıdır (87).

Literatür çocukların çevresindeki insanların algılarının önemi küçümsenmemesini önermekte, çünkü bu algılar çocuklar için bir avantaj veya risk ortamı yaratabilir (114). Örneğin, bir öğretmen, eğitim verdiği çocukların ailelerinin kültürlerine aşina değilse, en iyi ihtimalle kritik bir varlık ve ihtiyaçlar alanını ele almakta başarısız olabilir ve en kötü ihtimalle çocuklar için normal olan davranışları veya tercihleri bir şekilde “sorunlu” olarak kategorize edebilir. Benzer şekilde, öğretmenler istisnai çocuklarla çalışma konusunda deneyimsizlerse, çocukları stereotipleştirme veya önyargılarına dayalı olarak gelişimsel beklentileri düşürme olasılıkları daha yüksek olabilir (114,115). Algının önemi, sosyal beceri değerlendirmesi yoluyla da gösterilebilir (ister sistematik gözlem yoluyla ister norm veya müfredat referanslı kontrol listeleri yoluyla, hepsi okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılır (115,116).

Sosyal yeterlilik her çocuğun daha geniş ekolojik sistemi bağlamında değerlendirmek çok önemlidir. Şekil 2.3'de gösterildiği gibi literatürün bildirdiği alanları değerlendirmek gerekmektedir (116).



Şekil 2.4. Erken çocukluk döneminde sosyal yeterlilik üzerindeki iç ve dış etkilerin modeli

2.3.3 İlkokul Döneminde Sosyal Yeterliliğin Değerlendirilmesi

Eğitmcilerin ve klinisyenlerin çocukların sosyal yeterliliğini değerlendirmelerine yardımcı olmak için birçok değerlendirme tasarlanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar çocuklar ve gençler için sosyal becerilerin değerlendirilmesindeki hem doğrudan/doğal gözlem (örneğin, sınıf, oyun alanı ve grup) hem de davranış derecelendirme anketlerinin ilk seçenek olarak kullanılmasını tavsiye etmekte. İkinci basamak seçenekleri arasında sosyometrik ölçümler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yer almaktadır. Yansıtıcı-ifade edici teknikler ve öz-bildirim araçları üçüncü basamak seçimi olarak kabul edilmektedir. Bu basamakların ayrıntıları Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. İlkokul döneminde sosyal yeterliliği değerlendirme türleri (117–120)

<i>Değerlendirme Türü</i>	<i>Değerlendirme Türünün Açıklaması</i>
Doğrudan/Doğal Gözlem	Araştırma çalışmalarında sıklıkla kullanılır, ancak pragmatik nedenlerle klinik olarak sınırlı uygulaması vardır. Davranışsal gözlem sistemlerinin tavsiye edilen kullanımında üç ilke vardır. İlk olarak, davranışların gözlemlenmesi ve kaydedilmesi doğal ortamlarda gerçekleşmelidir. Ardından, eğitimli ve nesnel gözlemcilerin kullanılması çok önemlidir. Üçüncüsü, değerlendirici yanlılığını ve öznelliğini en aza indirmek için davranış kodlama sistemleri ve nesnel derecelendirmeler geliştirilmelidir. Ayrıca, çocuğun davranışının güvenilir bir temsili örneğinin toplanmasını sağlamak için birkaç haftalık bir süre boyunca en az beş gözlemin yapılmasını tavsiye edilir.
Davranış Derecelendirme Anketleri	Davranış derecelendirme anketleri, daha ucuz, objektif ve güvenilir oldukları için

yaygın olarak kullanılmaktadır. Doğal gözlemlere veya sosyometrik ölçümlere kıyasla daha pratik ve kullanıcı dostu olarak kabul edilirler. Davranış derecelendirme ölçeklerinin bir diğer güçlü yanı, çocuğun doğal ortamında belirli bir süre boyunca muhbirin gözlemlerinden yararlanma yeteneğidir. Bununla birlikte, bir dezavantaj, eğer çocukla ilişkisi tehlikeye girerse, değerlendiricinin çocuğu değerlendirirken önyargılı olabilmesidir.

Çoklu Yöntem Değerlendirmeleri

Her yöntemin dezavantajları nedeniyle, bir çocuğun sosyal yeterliliğinin kapsamlı bir değerlendirmesi için birden fazla değerlendirme yöntemi ortaya çıkmıştır. Çocuğun çevresindeki (ebeveynler ve öğretmenler gibi) birden çok sosyal aracıya dayanan çoklu yöntem yaklaşımının kullanılmasıyla, çocuğun sosyal performansının kapsamlı bir resminin elde edilmesi önerilmiştir. Ancak bununda farklı sosyal ajanlar çocuğu değerlendirdiğinde, bir çocuğun sosyal yeterliliğinin genel bir değerlendirmesi üzerinde bir miktar anlaşmazlığın beklenebileceği konusunda uyardı. Bunun nedeni, değerlendiricinin çocuğun sosyal katılımının farklı yönlerini gözlemleme fırsatları olmaması ve sosyal katılımında farklı ortamlarda farklılıklar olabilmesidir.

Bir çocuğun sosyal yeterliliği ve becerileri tek başına değerlendirmek yerine, uyumlu teorik modellerin kullanılması, klinisyenlere bireyin çevresini ve günlük sosyal okupasyonları, diğer önemli kişilerle etkileşimi ve motivasyon gibi ek faktörlerle ilgili olarak düşünmelerini hatırlatır (118,121). Ergoterapistler, diğer disiplinler tarafından geliştirilen modelleri ve değerlendirmeleri kullandıklarında, bunu bir ergoterapi modeli ile birlikte yapmalıdırlar (121). Bu, klinisyenlere, tek başına belirli davranışlara veya becerilere odaklanmak yerine, çocuğun okupasyonlarının performansını iyileştirme konusunda rehberlik eder.

2.4 İLKOKUL DÖNEMİNDE OKULA UYUM

İlkokul döneminin çocukların yaşamlarında büyük bir etkiye neden olduğunu çünkü çocukların ilk defa bu kadar daha fazla ilişkinin kurmak zorunda kaldığı, akademik becerilerin temellerinin atıldığı ve katılması gereken aktivite ile görevlerin yer aldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (122,123). Bu sürecin gelişimi bireysel ve toplumsal farklılıklardan, çevresel etkenlerden ve yaşanan deneyimlerden etkilenmektedir (23).

İlkokul dönemindeki uyum çocuğun okula duyduğu ilgi, katılım, performans ve başarı olarak nitelendirilmektedir (30). Literatürde bazı araştırmacılar okula uyumu üç bileşene ayrılarak ele almış bunlar; a) akademik okupasyonlara katılım ve performans, b) okulun getirdiği okupasyonlara karşı motivasyon ve katılım, c) çocuğun kurallara ve ikili ilişkilere uyması olarak nitelendirilmiştir (124). Bazı araştırmacılar ise yaptıkları çalışmalar ile okula uyumu; akademik uyum ve sosyal-duygusal uyum olarak ele almıştır (125). Bu araştırmacılara ek olarak literatürde bazı çalışmalarda araştırmacılar davranışsal uyumu da dahil ederek detaylı olarak açıklama yapmaya çalışmıştır (126). Akademik uyum ile ilgili açıklamada çocukların bulunduğu sınıf düzeyinde katılım ve performans (örn. görsel algı ve yürütücü işlevlerin yeterlilikleri) için gerekliliklerden bahsedilir (127). Sosyal ve duygusal uyum ile ilgili akranlar ve yetişkinlerle olan ilişkiler (aidiyet duygusu, akran kabulü, arkadaşlık kalitesi, sosyal hedefler gibi) dikkate alınır (125). Davranışsal uyumda ise öz-kontrol ve dikkat ile duygusal öz-düzenleme (örneğin, hazzı erteleme, dürtü kontrolü, doğrudan dikkat) vurgulanır (128). Gelişimleri ile ilgili araştırmalarda bireysel farklılık, çevresel etkenler, yaşanan deneyimler ve toplumsal farklılıklar etkili olduğu bildirilmektedir (19).

2.4.1. Uyumu Etkileyen Faktörler

Okula uyum ile ilgili yer alan çalışmalar sadece çocukların bireysel özelliklerine (davranış problemleri, mizaç gibi) bakmak yerine çevresi ve etkileşimde olduğu diğer ortamlarla ilişkisini de incelemiştir (126,129). Çalışmaların sonuçlarında okulun mevcut imkânlarının, çocuğun okula başlama yaşının, okul öncesi eğitimin kalitesi ve süresinin, yaşanılan çevrenin ve olumlu deneyimlerin okula uyumu direk olarak etkilediği bildirilmektedir (128,130).

Çocukların gelişimleri deneyimleri ile doğru orantılı olarak ilerlediğini biliyoruz bunu destekleyici yönde yapılan bir çalışma daha erken yaşta okula başlayan sosyal yeterliliklerinin, akran ilişkilerinin ve okula uyumlarının daha geç başlayan çocuklara göre zayıf veya kötü olduğunu bildirmektedir (1,131,132). Okula erken başlayan çocukların bilişsel süreçlerinde ciddi güçlükler yaşamadığı bilinmekte ancak çocukların akademik ilerleyiş için gerekli olan bazı becerilerde (görsel veya işitsel algı gibi) tam zamanında başlayan çocuklara göre daha zayıf olduğu tespit edilmiştir (133). Bu çalışmalardan yola çıkarak demografik özellik olan yaşın okula uyum için etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir (128).

İlkokul dönemi ebeveynlerden uzak ve yabancı bir ortamda uzun süre kalma olarak ilk deneyim alanlarından olması çocuklarda eğer ki ebeveyne karşı aşırı bağımlılık, çocukta özgüven eksikliğinin olması veya psikolojik süreçlerinde yaşadığı bir güçlüğü varlığı okula uyumun kazanılmasında engel veya güçlük olarak karşılaşılmaktadır (125,134). Ayrıca aile içerisinde bir ferdi veya yakının ölümü, yeni bir kardeş doğumu veya bir hastalığa bağlı ev içerisindeki huzurun bozulması da okula uyumu olumsuz yönde etkilemektedir (134).

Ebeveynin çocuğa okul kavramını yanlış yansıtması, okulu ceza algısı oluşturmaması, ebeveynlerin tutumlarının birbirlerinden farklı olması veya ebeveynlerin okulu bir büyüme evresi olarak algısı ile çocuklara olumsuz tutumlar sergilemeleri bu davranışlara bağlı okula karşı isteksizlik veya önyargı gibi sorunları beraberinde getirerek okula uyumu olumsuz yönde etkilemektedir (1). Literatürde sıkça değinilen bir etken ise çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, süresi ve kalitesi olduğu bildirilmekte bu durumda ise çocuğun okul öncesi aldığı eğitim söz konusu olduğunda okula uyum, sosyal ilişkiler ve motor becerilerde daha gelişmiştir (135).

Ebeveyn ile çocuk ilişkisinin okula uyuma etkisi üzerine yapılan araştırmalarda a) ebeveynlik tutumlarının (otoriter, demokratik, izin verici, aşırı koruyucu), b) ebeveyn eğitimi, c) ebeveyn

ve çocuk arasında algısal farklılıklar d) etnik kökenin okula uyumu güçlü şekilde etkilediğine dair birçok kanıt bulunmaktadır (136,137). Ebeveynlik tutumu, hem ebeveynler hem de çocuklar tarafından klinik ve okul ortamlarında tanımlandığı gibi, çocukların uyumunu, başarısını ve performansını önemli ölçüde etkiler (137). Örneğin, aşırı koruyucu ebeveyn tutumu sergileyen ebeveynlerin çocuklarında görülen sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırma güçlüğü veya utangaçlığın çocukların okula uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (138).

Düşük gelirli bir bölgedeki 398 çocuk ile yapılan bir çalışmada ve stresli yaşam olaylarının ve aile ortamının okula uyum için sosyoekonomik durumdan daha önemli olduğunu bulundu ve bu çalışmadan yola çıkan araştırmacılar stresli yaşam olaylarının, okula uyum için en iyi belirleyicilerden olduğunu bildirmektedir (139).

Bazı araştırmacılar risk altındaki ailelerde büyüyen çocukların okula uyumlarının değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak yaptıkları çalışmada risk altındaki çocukların okula uyum ile daha fazla sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir (140). Ayrıca okulda en yüksek başarıyı gösteren risk altındaki çocukların aile özelliklerini ve gelişimsel sonuçlarını, en yüksek başarı göstermeyen diğer risk altındaki çocuklara kıyaslamışlar ve sonuç olarak yüksek başarı gösteren çocukların daha yüksek sosyo-ekonomik statüye, daha elverişli aile bağlarına sahip olduklarını bildirilmektedir (141).

Mizaç, yapısal bir temele sahip reaktivite ve düzenlemedeki bireylerin farklılıkları olarak tanımlanır (142). Çocukluk ve ergenlik döneminde mizacın yapısının üç geniş boyuta dayandığı öne sürülmüş: dışa dönüklük, olumsuz duygulanım ve çabalı kontrol olarak nitelendirilmiştir (142,143). Literatürde mizacın bazı yönlerindeki bireysel farklılıklar ve okul başarısı arasında tutarlı bir korelasyon olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (144). Bu çalışmalar çocukluk ve ergenlik öncesi dönemde okula uyum ve akıl yürütme ile çabalı kontrolün arasında, olumsuz duygulanımın ile okula uyumda sorun olarak görülen saldırganlık, kaygı ve davranış problemleri arasında güçlü kanıtlar yer almaktadır (144,145). Örneğin, İspanya'da yapılan bir çalışmada 12 yaşındaki çocukların yetersiz olumsuz duygulanımı kural izleme, çocuğun rolü anlayışı ve hayal kırıklığının tolerans gibi zayıf okula uyum becerileri ile ilişkili olduğunu bildirmektedir (145). Benzer bir araştırma ise yüksek düzeyde kaygı ve saldırganlık gösteren çocuklarında olumsuz duygulanım becerisinin düşük olduğu yapılan çalışmalar tarafından bildirilmektedir (146).

Sonuç olarak yapılan çalışmalar ve çalışmacıların önerileri incelendiğinde okula uyumu net açıklayan bir teori, kuram veya çerçeve bulunmamakta ek olarak etkileyen faktörlerinde okul sistemi, kültürel yapılar, sosyal çevre, çocuğun davranışları ve bireysel özellikleri gibi farklı açılarıyla ele alınması gerekmektedir (23,134,136).

2.4.2 İlkokulda Uyumun Değerlendirilmesi

Genel olarak, okula uyum, çocuklar için sınıfın çeşitli bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal taleplerine cevap vermeleri gerektiği için çok yönlü ve zor bir görev olarak kabul edilir ve bu da ilgili alanlarda yetkinlik ve beceri geliştirme ihtiyacını vurgular (147). Bundan dolayı literatür “okula uyum” kavramının, çocukların hem akademik hem de kişilerarası taleplere başarılı yanıt vermelerini ve ayrıca çocukların eğitimsel ilerlemelerini potansiyel olarak etkileyen okul ortamı hakkındaki algılarını ve duygularını içerecek şekilde genişletilmesini önermektedir (148). Yıllar içerisinde genişletilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda geline son durum Tablo 2.2.’de gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Okula uyumun değerlendirilmesindeki göstergeler (6,148)

<i>Değerlendirme Alanı</i>	<i>Değerlendirme Alanının Açıklaması</i>
Okul ortamına ilişkin algılar ve değerlendirmeler	Çocuğun okulu sıkıcı veya keyifli bir yer olarak görmesi, kendisini mutlu ya da gergin hissetmesi ve okula bağlılığın ne düzeyde olduğu okula yönelik tutumun duygusal boyutunu temsil etmektedir.
Sınıftaki duygular veya duygusal tepkiler	Sınıf içerisinde yer alan öğretmen ve çocukların birbirleri ile olan ilişkileri, duygusal ve sosyal yaklaşımları boyutunu temsil etmektedir. Bunlar sınıfta yaşanan kaygı veya yalnızlık durumlarına tepki olarak açıklanabilir.
Okul ve sınıf okupasyonlarına katılım	Okul içerisinde yer alan kurallara, sınıf içerisindeki derslere veya kantin, tuvalet veya bahçe gibi ortak kullanım alanlarına

	ihtiyaç ya da istek dahilinde katılım gösterme boyutunu temsil etmektedir.
Okul içerisindeki performansı	Verilen ödev ve görevlere gösterilen performans ile akademik olarak yeterli olma boyutunu temsil etmektedir.

Benzer bir şekilde, literatürde bazı araştırmacılar üç kavramsal işlev alanı (akademik, sosyal ve davranışsal) ortaya koymuş ve her alan için belirteçler belirlemiştir (147). Özetle, akademik işlevsellik alanı beceri kazanma ve motivasyonu içerir, sosyal işlevsellik alanı akran ve yetişkin ilişkilerini içerir ve davranışsal işlevsellik alanı rol davranışları ile dikkat ve duygunun kendi kendini düzenlemesini içerir (123,147). Sonuç olarak, araştırmacılar arasında okula uyumun çok yönlü bir görev olduğu, çocukların sosyal becerilerinin ve akran ilişkilerinin onların okula uyumlarının ve genel iyilik hallerinin önemli göstergeleri olduğu konusunda bir fikir birliği olduğundan dolayı okula uyumun değerlendirilmesinde dahil edilmelidir (149).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. BİREYLER

Bu çalışma, Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından E-22686390-050.01.04-11878 karar numarası ile (EK 1) 28.01.222 tarihli etik kurul toplantısında değerlendirildi. Değerlendirme neticesinde etik açıdan uygun bulundu.

Bu çalışma Ocak 2022- Şubat 2022 tarihleri arasında ilkokulda eğitim gören 255 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirildi. Bu çalışma öncesinde ebeveynlere ve öğretmenlere çalışma ile ilgili bilgi verildi ve “Gönüllü Olur Formu” onayları alındı. Gönüllü olmayı kabul eden ebeveyn ve öğretmenlerle değerlendirme araçları paylaşıldı. Çocukların öğretmenleri yürütücü işlevler envanteri, sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçekleri, ebeveynlerine yürütücü işlevleri aktivite rutinleri ile değerlendiren ölçeği eksiksiz bir şekilde doldurduğunda çalışmaya dahil edildi.

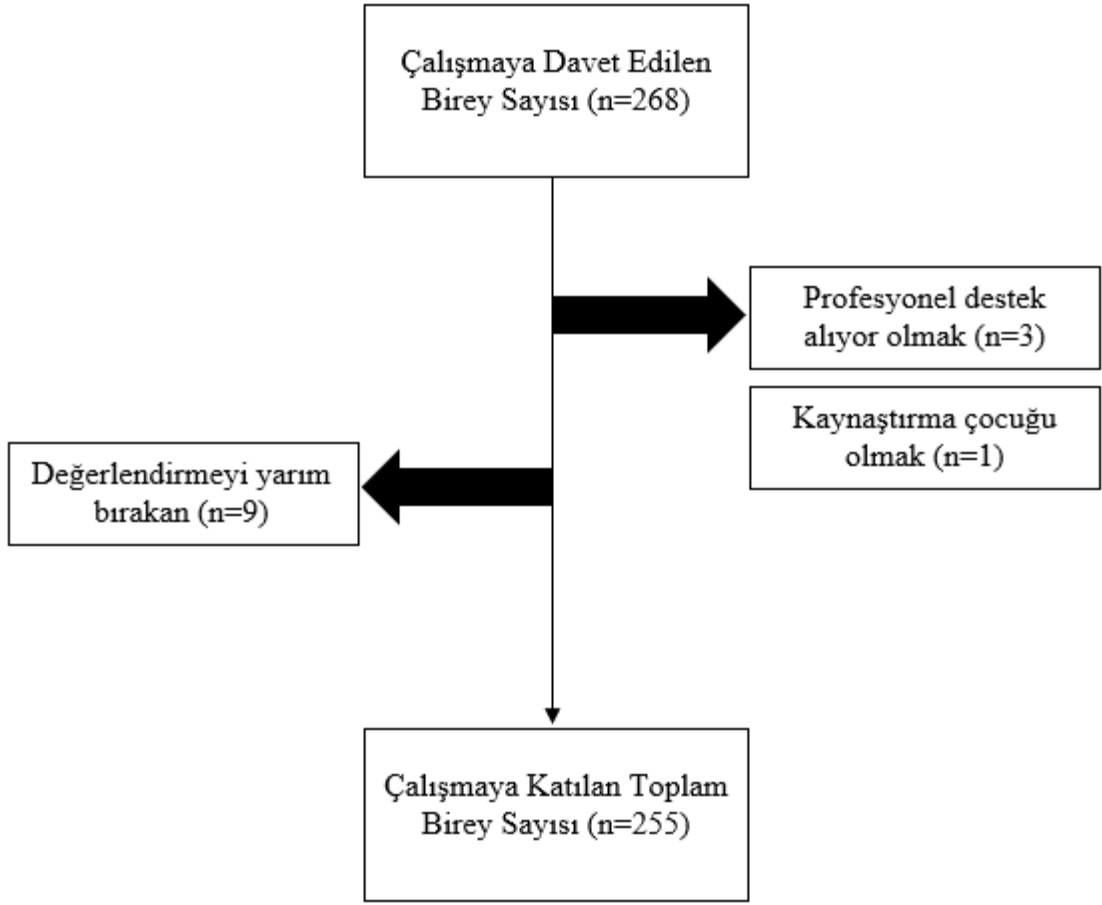
Dahil Edilme Kriterleri

- Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ilköğretim sınıflarında eğitimine devam ediyor olmak
- 5,5 yaş ila 8 yaş arasında olmak

Dahil Edilmeme Kriterleri

- Psikiyatrik, Nörolojik, Fizikisel gibi bir veya birçok tanıya sahip olmak
- Çocuğun nörogelişimsel durumuna etki edecek herhangi bir tedavi, terapi veya eğitim alıyor olmak
- Psikostimülan ilaç kullanmıyor olmak
- Kaynaştırma sınıfında eğitim görüyor olmak

Çalışmamıza 268 kişi davet edildi bunlardan 9'u değerlendirmeleri yarım bıraktığı (ebeveynlerin doldurması gereken anketlerde eksikler olduğundan), 3'ü profesyonel destek aldığı ve 1'i kaynaştırma çocuğu olduğu için çalışmadan çıkarıldı toplamda 255 çocuk araştırmaya dahil edildi (Şekil 3.1.)



Şekil 3.1. Katılımcıların akış şeması

3.2. YÖNTEM

Bu araştırma verileri nicel veri toplama yönetimi olan anket yöntemi ile toplanmıştır. Sosyodemografik Bilgi Formu, Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeğini ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler Walker-McConnell Sosyal Yeterlik, Okul Uyum Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu (CHEXI)' nu doldurmuştur.

3.3. DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Çalışmamıza katılan çocukların sosyodemografik özelliklerini değerlendirmek için bir bilgi formu oluşturulmuştur. Bu form kapsamında aşağıdaki alanlar değerlendirilmiştir.

- Yaş
- Cinsiyet
- Eğitim Düzeyi
- Yaşanılan Çevrenin Fiziki Şartları

3.3.2. Yürütücü İşlev Değerlendirmesi

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu (CHEXI), 2008 yılında 4-12 yaş arası çocukların yürütücü işlevlerini ebeveyn ve öğretmenin doldurması ile değerlendirmeye amaçlayan bir ölçektir (150). Bu ölçek toplam 26 sorudan ve 4 alt boyuttan bunlar; çalışma hafızası, planlama, inhibisyon ve regülasyon oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak çalışma hafızası ve inhibisyon alt grupları “Çalışma hafızası” toplam puanını, inhibisyon ve regülasyon alt grupları “İnhibisyon” toplam puanını ve çalışma hafızası, planlama, inhibisyon ve regülasyonun toplamı da toplam puanı vermektedir. Ölçeğin doldurulması ve puanlanması toplamda ortalama 10-15 dakika sürmektedir.

Ölçeğin soruları likert tipi puanlama sistemi ile 1’den 5’e kadar derecelendirme yapmaya izin vermektedir. Puanlaması 1: kesinlikle doğru değil, 5: kesinlikle doğru olacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin toplam puanının düşük olması çocuğun yürütücü fonksiyonlarının iyi bir seviyede olduğunun, yüksek olması ise yürütücü fonksiyonlarının daha zayıf olduğunun bir işaretidir (150,151). Çalışmaya dair Türkçe uyarlama 2010 yılında Ezgi Kayhan tarafından yapılmıştır (151).

3.3.3. Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Değerlendirmesi

Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği (YİARÖ); çocukların günlük rutinlerinde yürütücü işlevlerin kontrolünü ölçmek için İbranice geliştirilmiş bir ölçektir (152). Ölçek 6-12 yaş aralığında olan çocuklarda öz regülasyon, dikkat, problem çözme, dürtü, sözel ve sözel olmayan bellek gibi bilişsel becerileri değerlendirir. 30 sorudan oluşan ölçek, 3 alt bölüme

ayrılmaktadır. Bu bölümler sabah-akşam rutinleri (16 madde), okul-serbest zaman (7 madde) ve sosyal rutin (7 madde) şeklindedir.

Sorular ebeveynler tarafından cevaplanmakta ve her maddede yer alan ifade likert tipi puanlama sistemi ile 1'den 5'e kadar derecelendirme yapılmaktadır. Testin ayrı ayrı alt başlıkları ve toplam puanları hesaplanarak çocuğun yürütücü fonksiyonları hakkında bilgi vermektedir (152,153). Sabah ve akşam rutinleri, oyun ve serbest zaman rutini, sosyal rutin ve toplam puan olmak üzere 4 alt başlıktan oluşmaktadır. YİARÖ'den alınan puan yükseldikçe çocuğun yürütücü fonksiyonları daha az puan alana göre daha iyi bir seviyededir. Ölçek 2017 yılında Akyürek ve Bumin tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (153).

3.3.4. Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Değerlendirmesi

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ); Walker ile McConnel (1995) tarafından ergenler ve ilköğretim çağı çocuklarını kapsayacak şekilde iki ayrı format olarak geliştirilmiştir (154). İlköğretim çağındaki çocuklara yönelik oluşturulan ölçek likert tipi puanlama sistemi ve 3 alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutları öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum davranışlarıdır (154,155). Öğretmen tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde, öğretmenin gözünden çocuğun akranları arasındaki davranışlarında empati, iş birliği ve özdenetim davranışlarını ölçülmektedir. Akran tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde, çocuğun serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları ölçülmektedir. Okula uyum davranışları alt ölçeğinde ise öğretmenin gözünde çocuğun eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları ölçülmektedir. Ölçek toplamda 43 maddeden oluşmakta ve öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenin çocuğu en az 6-8 hafta arasında gözlemlemiş olması gerekmektedir. Doldurulan ölçeğin her bölümü ayrı ayrı hesaplanarak alt boyutlar hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca tüm alt boyutların toplanması ile toplam puan ilköğretim çağındaki çocuğun sosyal yeterliliği ve okula uyumu dair genel bir bilgi sağlanmaktadır. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik güvenirlik çalışması Aslı Uz Baş (2003) tarafından yapılmıştır (155).

3.3.5. İstatiksel Analiz

Çalışmadan elde edilen verilerin analizleri IBM SPSS Statistics V23 programı kullanılarak yapıldı. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemlerle (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri) incelendi. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplandı. Tanımlayıcı analizlerin tümü normal dağılmadığı için değişkenlerin ortanca ve çeyrekler arası aralık kullanılarak verildi. Yürütücü işlev ve okula uyum ile sosyal yeterlilik değişkenleri normal dağılım göstermediğinden değişkenler arası ilişkiler için korelasyon katsayıları ve istatistiksel anlamlılıklar Spearman Korelasyon Testi ile hesaplandı. İstatistiksel anlamlılık için tip 1 hata düzeyi %5 olarak kullanıldı. Çocukların cinsiyet ve yaşadığı çevrenin fiziksel durumuna göre yürütücü işlev ve okula uyum ile sosyal yeterlilikleri arasındaki fark Mann Whitney U testi ile belirlendi.

4. BULGULAR

4.1. Sosyodemografik Bilgilere Ait Bulgular

Çalışma kapsamında, araştırmaya dahil edilen 255 ilköğretim birinci ve ikinci sınıf çocuklarının sosyodemografik bilgileri incelenmiştir. Çocukların yaş ortalaması: $6,75 \pm 0,79$ (min.5,5, max.8) yıldır. Çocukların; %61,4'si erkek (n=156) ve %79,5'i ilköğretim birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Çocukların %79,2'si şehir içerisinde yaşarken %20,8'si doğa içerisinde yaşamaktadır. Demografik bilgilere ait bulgular Tablo 4.1.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.1. Sosyodemografik bilgilere ait bulgular.

<i>Değişkenler</i>		<i>Araştırma Grubu (n=255)</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	157	61,6
	Kız	98	38,4
<i>Eğitim Düzeyi</i>	Birinci Sınıf	203	79,6
	İkinci Sınıf	52	20,4
<i>Yaşanılan çevrenin fiziki şartları</i>	Şehirden Uzak	53	20,8
	Şehir İçerisinde	202	79,2

4.2. Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistiklerine Ait Bulgular

Çalışma kapsamında değerlendirme için kullanılan yürütücü işlevler ve aktivite rutinleri ölçeği, aileler ve öğretmenler için çocukluk çağı yürütücü fonksiyonlar envanteri ve sosyal yeterlik ve okul uyum ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri aşağıda Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri.

Ölçekler	Ölçeklerin Alt Boyutları	Ort±SS	Min-Max
Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği (YİARÖ)	Sabah ve Akşam Rutinleri	3,30±0,73	1,43-4,93
	Oyun ve Serbest Zaman Rutini	3,72±0,71	1,85-5,00
	Sosyal Rutin	3,51±0,71	1,14-5,00
	Toplam Puan	3,51±0,60	2,07-4,86
Aileler ve Öğretmenler için Çocukluk Çağı Yürütücü Fonksiyon Envanteri (CHEXI)	Alt test 1 (Çalışma hafızası)	23,80±5,98	9-43
	Alt test 2 (Planlama)	18,77±4,92	6-30
	Çalışma Hafızası Toplam (Alt test 1+2)	38,89±9,64	15-70
	Alt test 3 (Regülasyon)	11,22 ±3,54	5-24
	Alt test 4 (İnhibisyon)	15,08±4,29	6-28
	İnhibisyon Toplam (Alt test 3+4)	26,31±7,30	11-50
	Chexi Toplam	68,89±16,63	26-117
	Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış	56,96±9,04	26-80
Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)	Akran Tercihli Sosyal Davranış	69±11,37	33-90
	Okula Uyum Davranış	32,79±5,97	18-45
	WMC-SYOUÖ Toplam	158,72±23,83	91-213

4.3. Yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi

Öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum ile çalışma hafızası, planlama, regülasyon, inhibisyon ve toplam puanlar arasında negatif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki saptandı. İlkokul çocuklarının yürütücü işlev becerilerinde (çalışma hafızası, planlama, regülasyon, inhibisyon) başarıları arttıkça öğretmen ile akranları arasındaki sosyal ilişkiler ve okula uyumlarında olumlu yönde artış görülür. Analizlerin sonuçları Tablo 4.3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3.1. Yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyum arasındaki ilişkinin sonuçları.

	<i>WMC-SYOUÖ Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış</i>		<i>WMC-SYOUÖ Akran Tercihli Sosyal Davranış</i>		<i>WMC-SYOUÖ Okula Uyum Davranışı</i>		<i>WMC-SYOUÖ Toplam</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	<i>P</i>
<i>Çalışma Hafızası</i>	-0,402	<,001**	-0,304	<,001**	-0,648	<,001**	-0,471	<,001**
<i>Planlama</i>	-0,350	<,001**	-0,243	<,001**	-0,646	<,001**	-0,418	<,001**
<i>Çalışma Hafızası Toplam</i>	-0,450	<,001**	-0,347	<,001**	-0,704	<,001**	-0,520	<,001**
<i>Regülasyon</i>	-0,339	<,001**	-0,268	<,001**	-0,565	<,001**	-0,412	<,001**
<i>İnhibisyon</i>	-0,448	<,001**	-0,365	<,001**	-0,667	<,001**	-0,515	<,001**
<i>İnhibisyon Toplam</i>	-0,429	<,001**	-0,337	<,001**	-0,674	<,001**	-0,501	<,001**
<i>CHEXI Toplam</i>	-0,440	<,001**	-0,334	<,001**	-0,729	<,001**	-0,519	<,001**

p<0.05, Spearman Korelasyon

Çocukların yürütücü işlevlerinin aktivite rutinleriyle değerlendirilmesi ile sosyal yeterlilikleri ve okula uyumlarının toplam ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen tercihlili sosyal davranış, akran tercihlili sosyal davranış, okula uyum ile sabah/akşam rutinleri, oyun/serbest zaman rutini, sosyal rutin ve toplam puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı güçlü ilişki saptanmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri olumlu yönde arttıkça sosyal yeterlilikleri ve okula uyumlarının da arttığı görülmektedir. Analizlerin sonuçları Tablo 4.3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3.2. Yürütücü işlevler ve aktivite rutinleri puanları ile sosyal yeterlilik ve okula uyum puanı arasındaki ilişkinin sonuçları.

Spearman Korelasyon	WMC-SYOUÖ Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (Alt Ölçek 1)		WMC- SYOUÖ Akran Tercihli Sosyal Davranış (Alt Ölçek 2)		WMC- SYOUÖ Okula Uyum Davranışı (Alt Ölçek 3)		WMC- SYOUÖ Toplam	
	R	p	R	p	R	p	R	p
<i>Sabah ve Akşam Rutinleri</i>	0,436	<,001**	0,314	<,001**	0,664	<,001**	0,496	<,001**
<i>Oyun ve Serbest Zaman Rutini</i>	0,499	<,001**	0,433	<,001**	0,611	<,001**	0,557	<,001**
<i>Sosyal Rutin</i>	0,599	<,001**	0,527	<,001**	0,552	<,001**	0,630	<,001**
<i>Toplam Puan</i>	0,604	<,001**	0,495	<,001**	0,732	<,001**	0,664	<,001**

p<0.05, Spearman Korelasyon

4.4. Yürütücü İşlevler ile Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyumun Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Yürütücü işlevlerin, sosyal yeterliliklerin ve okula uyuma ait sonuçlar, kızların erkeklere göre inhibisyon ve regülasyon alt parametreler dışında diğer tüm alt parametrelerde anlamlı derecede daha yüksek değerlere sahip olduğunu yani kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu tespit edildi. Cinsiyete göre yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyuma ait analiz sonuçları tablo 4.4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.4.1. Yürütücü işlevler, sosyal yeterlilik ve okula uyumun cinsiyete göre analiz sonuçları.

		<i>Kız (n=98)</i>		<i>Erkek(n=157)</i>		<i>Z değeri</i>	<i>p Değeri</i>
		<i>Min-Max</i>	<i>Ort±SS</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Ort±SS</i>		
<i>Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği (YİARÖ)</i>	Sabah ve Akşam Rutinleri	1,62-4,93	3,52±0,71	1,43-4,81	3,16±0,71	-3,791	0,000**
	Oyun ve Serbest Zaman Rutini	1,85-5,00	3,85±0,74	1,85-5,00	3,65±0,68	-2,817	0,005**
	Sosyal Rutin	2,42-4,86	3,70±0,62	1,14-5,00	3,39±0,73	-2,971	0,003**
	Toplam Puan	2,25-4,86	3,69±0,58	2,07-4,79	3,40±0,59	-3,571	0,000**
<i>Aileler ve Öğretmenler için Çocukluk Çağı Yürütücü Fonksiyon Envanteri (CHEXI)</i>	Çalışma hafızası	9- 39	22,55±5,9	9- 43	24,5±5,89	-3,023	0,002**
	Planlama	7- 30	17,7±5,0	6-30	19,4±4,72	-2,906	0,004**
	Çalışma Hafızası Toplam (Alt test 1+2)	15- 63	37,09±9,5	15-70	40,0±9,52	-2,895	0,004**
	Regülasyon	5 -19	10,89±3,6	5- 24	11,4±3,50	-1,242	0,214

	İnhibisyon	6- 26	14,5±4,0	6- 28	15,4±4,41	-1,990	0,047
	İnhibisyon Toplam	11- 45	25,4±7,1	11- 50	26,8±7,35	-1,726	0,084
	Chex1 Toplam	27- 111	65,7±16,7	26- 117	70,8±16,2	-2,926	0,003**
<i>Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)</i>	Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış	40- 80	59,5±7,5	26- 77	55,3±9,52	-3,198	0,001**
	Akran Tercihli Sosyal Davranış	48- 90	72,5±9,9	33- 87	66,8±11,6	-3,517	0,000**
	Okula Uyum Davranışı	20- 45	34,7±5,7	18- 45	31,5±5,7	-4,264	0,000**
	WMC-SYOUÖ Toplam	112- 213	166,8±21,0	91- 205	153,6±24,1	-3,987	0,000**

p<0.05, Mann-Whitney U test (z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır. N: Kişi sayısı; Ort: Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma; Min: Minimum; Maks: Maksimum.

4.5. Yürütücü İşlevler ile Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyumun Yaşanılan Çevre Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Yürütücü işlevlerin, sosyal yeterliliklerin ve okula uyuma ait sonuçların, şehir içerisinde yaşayan çocuklar ile şehirden uzakta yaşayanlar arasında karşılaştırılması incelendiğinde alt parametrelerde istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmedi. Yaşanılan çevreye göre yürütücü işlevler ile sosyal yeterlilik ve okula uyuma ait analiz sonuçları tablo 4.5.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.5.1. Yürütücü işlevler, sosyal yeterlilik ve okula uyumun yaşanılan çevreye göre analiz sonuçları.

		<i>Şehir İçerisinde (n=202)</i>		<i>Şehirden Uzak (n=53)</i>		<i>z Değeri</i>	<i>p Değeri</i>
		<i>Min-Max</i>	<i>Ort±SS</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Ort±SS</i>		
<i>Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği (YIARÖ)</i>	Sabah ve Akşam Rutinleri	1,43-4,93	3,28±0,70	1,75-4,87	3,34±0,83	-0,391	0,695
	Oyun ve Serbest Zaman Rutini	1,14- 5,00	3,72±0,67	2,14- 5,00	3,73±0,87	-0,290	0,772
	Sosyal Rutin	2,07- 4,79	3,47±0,68	2,00- 5,00	3,64±0,81	-0,925	0,355
	Toplam Puan	2,07- 4,79	3,49±0,56	2,34- 4,86	3,57±0,75	-0,536	0,592
<i>Öğretmenler için Yürütücü Envanteri</i>	Çalışma hafızası	9- 43	23,7±6,25	16- 37	23,9±4,87	-0,026	0,979
	Planlama	6-30	18,9±5,14	9- 28	18,1±3,91	-0,899	0,369
<i>Aileler ve Çocukluk Fonksiyon (CHEXI)</i>	Çalışma Hafızası Toplam (Alt test 1+2)	15-70	38,8±10,0	23- 63	39,2±7,84	-0,382	0,702

	Regülasyon	5- 24	11,2±3,72	6 -19	11,0±2,76	-0,329	0,742
	İnhibisyon	6- 28	15,0±4,38	7- 26	15,3±3,97	-0,739	0,460
	İnhibisyon Toplam (Alt test 3+4)	11- 5	26,2±7,58	13- 45	26,4±6,22	-0,482	0,630
	Chex1 Toplam	26- 117	69,0±17,5	41- 110	68,4±12,9	-0,059	0,953
<i>Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)</i>	Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış	26- 80	56,8±9,3	40- 77	57,21±7,77	-0,207	0,836
	Akran Tercihli Sosyal Davranış	33- 90	69,3±11,5	41- 90	68,8±10,6	-0,333	0,739
	Okula Uyum Davranışı	18- 45	32,8±6,0	19- 45	32,6±5,8	-0,191	0,849
	WMC-SYOUÖ Toplam	91- 213	158,7±24,3	120- 209	158,6±21,8	-0,346	0,729

p<0.05, Mann-Whitney U, N: Kişi sayısı; Ort: Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma; Min: Minimum; Maks: Maksimum.

5. TARTIŞMA

5.1. TARTIŞMA

İlkokul çocuklarının yürütücü işlevleri ile sosyal yeterlilikleri ve okula uyumlarının arasındaki ilişkiyi incelediğimiz bu çalışmada çalışma hafızası, planlama, inhibisyon, regülasyon, sözel ve sözel olmayan bellek ve dürtüsellik gibi becerilerdeki olumlu artışın sosyal yeterlilik ve okula uyumu desteklediğini tespit ettik. Cinsiyet faktörlerinin inhibisyon ve regülasyon alt parametreler dışında diğer tüm alt parametreleri etkilediği, yaşanan çevrenin bir fark oluşturmadığını tespit ettik.

Yürütücü işlevler, okula uyum ve sosyal yeterlikte elde edilen sonuçları net olarak yorumlamak mümkün değildir ancak becerilerin birbirleri ile ilişkisine bakıldığı çalışmalarda alt parametrelere ve toplam skorlara göre değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Waller ve arkadaşlarının (156) bu bakış açısıyla yaptıkları çalışmada regülasyonun çocukluk döneminde proaktif, reaktif ve ilişkisel saldırganlık dahil olmak üzere farklı saldırganlık biçimleri ve çocukların akranları tarafından ne kadar sevildiğini yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Regülasyon becerisinde başarısız olan çocukların daha fazla reaktif ve proaktif saldırganlık gösterdiği, akranları tarafından daha az sevildiği öğretmenleri tarafından bildirilmiştir. İlkokul dönemine ait bulgularımız benzerlik göstermesi, düşük düzeyde empati, suçluluk ve korkunun çocukların sınıf arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinde saldırganlığa yönlendirdiğini ve erken dönemde doğru davranışı tahmin edemediğinden ortaya çıktığını düşündürmektedir. Bu durum azaltılması için okullarda ergoterapistlerin yapacağı yürütücü işlevler değerlendirmeleri, müdahaleye en çok ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesine yardımcı olacak ve müdahale sonucunda sosyal yeterlilik ve okula uyum olumlu yönde gelişecektir.

Çocukların gelişen becerilerinin etkilerini araştırmak için Haas ve arkadaşlarının (157) ilkokul çocukları ile yaptıkları çalışmada regülasyon becerilerindeki başarılı olma durumunun sosyal yeterlilik, yalnızlık, yakın arkadaşlık kalitesi ve öğretmen ilişkilerindeki davranışlarda olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiği, yürütücü işlev güçlüklerinin etkilerine müdahale edildikten sonra daha iyi sosyal işlevsellikler görülmüştür. Bu çalışma ile sonuçlarımıza benzerliğine bakıldığında ilkokul çocuklarının regülasyon becerisinde güçlükler yaşamasının son

dönemlerde artan teknolojinin etkileri ve çocukların sosyal ortamlara girmesinin azalmasına bağlı olarak daha içselleştiren çocukların artmasına bağlı olduğunu akla getirmektedir. Regülasyon kaynaklı davranış sorunlarının etkileri kontrol edildiğinde çocuklar olumlu davranışlar sergileyerek sosyal yeterlik kazandığı tespit edildiğinden dolayı teknolojinin zararlı kullanımının önüne geçilmesi, çocuklar için değerlendirmeler ve müdahalelerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Eisenberg ve arkadaşlarının (158) değerlendirmeler ve takiplerini etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada yüz altmış dokuz çocuğu, iki yıl boyunca takip etmişler ve çocukların regülasyon becerileri ile davranışları arasındaki ilişkiye dair tespitlerde bulunmuşlar. Dahil edilen çocuklar anaokuldan ilkokul üçüncü sınıfa kadarki dönemden seçilmiş ve regülasyon becerisinin başarılı olmaması durumunda akran ile öğretmen ilişkilerinde davranış sorunlarının arttığı, dikkat ve dürtülerin yetersiz düzenlendiği ve davranışların kontrolünün zayıf olduğu görülmüştür (158). Bu durumun regülasyon ve dikkat düzenlemesi, içsel duygu deneyiminin düzenlenmesinde büyük bir rol oynadığından, yoğun ve sık olumsuz duygulara eğilimli olan ve olmayan çocuklar arasındaki dışsallaştırma farkı, regülasyondaki eksikliği açıklayacağını düşünüyoruz. Değerlendirme ve takiplerin sonuçlarının müdahaleye ihtiyaç duyduğu yönünde ve çocuklar ile yakın temasta bulunan yetişkinlerin yeterince destekleyecek yönlendirmenin yapılmadı için uzun süreli takipte durumda eksik kalmaktadır.

Desteklenen çocukların etkilerini araştırmak için Warschausky ve arkadaşları (159) sekiz haftalık evde ebeveynler tarafından uygulanan bilişsel eğitimin beyin hasarı olan çocuklardaki etkisini bakmış ve sonuçlarında ebeveynleri tarafında desteklenmenin regülasyonu geliştirdiği ve etkisinde sosyal yeterlilikte etkilendiği bildirilmiştir. Ganesalingam ve arkadaşlarının (100) benzer bakış açısı ile travmatik beyin hasarlı çocuklar ile yaptıkları çalışmada ciddi, orta ve ortopedik yaralanmalı çocukları yaralanmadan altı ay sonra yürütücü işlevleri ile sosyal yeterliliklerini incelemiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik çalışmaların azlığından dolayı bu çalışmanın sonuçlarını çalışmamızla incelediğimizde yürütücü işlevlerin davranışsal derecelendirmeleri, sosyal yeterlilikle güçlü bir şekilde ilişki olduğunu bildirilmektedir. Çocukların ailelerinin destekleme ile yürütücü işlev becerilerinin arttığı ve çocukların hastalıkları hakkında çevrelerine daha olumlu bakış geliştirdikleri görülmüştür. Çalışmamızdaki ilişkinin bilişsel problemler yaşayan çocukların benzer şekilde olması ilişkisel olarak incelediğimizden kaynaklanmakta ve çocukları doğuştan veya edinilmiş bozukluk

yaşaması durumunda yürütücü işlevler ciddi düzeyde etkilenirken yeterli desteklenmediğinde hafif düzeylerde etkilendiğini düşündürmüştür.

Desteklenen çocuklardan ziyade desteklenmeyen çocukların etkilerini ortaya koymak için Hughes ve arkadaşları (160) ebeveynleri tarafından aşırı aktif ve dikkatsiz olarak nitelendirilen, desteklenmeyen okul öncesi çocuklarda bu durumu incelemek için çocuklar en iyi arkadaşlarıyla oynarken iki kez yirmi dakikalık video kayıtlarına aldı. Akranlarıyla karşılaştırıldığında, bu "yönetilmesi zor" çocuklar yüksek oranda öfke ve antisosyal davranış sergilediler ve arkadaşlarının ihtiyaçlarına empatik ve prososyal tepkiler verme olasılıkları daha düşük bulundu. Bu durumun yürütücü işlevler ile olan ilişkisi bakıldığında da regülasyon ile ilişkili olduğu tespit edilmiş ve bu olumsuz sonuç için olası bir açıklama, duygu gösterisinin ve toplum yanlısı davranışların, çocukların ebeveyn etiketlemesi ve arkadaşlıklarının kalitesi gibi sosyal faktörlerden büyük ölçüde etkilenmesi olduğunu düşündürmüştür. Çocukların ebeveynleri tarafından yönetilmesi zor çocuklar olarak nitelendirilmesi ve yeterli düzeyde desteklememesi sebepler olarak gösterilebilir çözüm olarak ailelerin desteklenmesine ek olarak ergoterapistlerin oluşturduğu ve yetişkinlerin sadece refakat ettiği oyunlar oynamaları faydalı olacağını düşünüyoruz.

Çocukların birbirleri ile olan etkileşimleri aracılığıyla regülasyon ile sosyal ilişkiler arasındaki bağlantıyı gösteren Baumeister ve arkadaşlarının (161), yaptıkları çalışmada akranlar tarafından kabul görmenin önemli bir belirleyicinin regülasyon olduğu ve çocukların olumsuzluklar karşısında kendilerini regüle ederek ilişkilerini sürdürdüklerinde akranlarına kendilerini daha çok kabul ettikleri görülmüştür. Vaidya ve arkadaşları (70) akranlar dışında öğretmenlerle olan ilişkiyi incelemek için sekiz ve on dört yaşları arasındaki tipik gelişim gösteren yüz otuz dokuz, otizm spektrum bozukluğuna sahip doksan yedi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan seksen dört çocuğun dahil ettiği çalışmada yürütücü işlevlerin tanımlanması ve öğretmenlere karşı olan davranışlara etkisinin incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda regülasyonun çocukların öğretmene karşı olan davranışlarını etkileyen çok önemli bir bileşen olduğu, öğrenme faaliyetlerine katılmayla ilişkili olduğu, okulda gösterilen katılım için temel sağladığı ve çocuğun erken bilgi sahibi olmak gibi kazanılmış becerilerin geliştirilmesine zemin hazırladığı saptanmıştır. Benzer yönlü bir diğer çalışmada Hipson ve arkadaşlarının (77) okul öncesi çocuklar ile yapılan iki yüz kırk sekiz çocuğun dahil edildiği regülasyon becerileri ile sosyal ilişkileri incelendiği çalışmada çocukların regülasyon becerilerinin sosyal ilişkilerini başlatma, sürdürme ve adapte etmekte belirleyici olduğunu

çocuklar aktivitelere katılmak veya kurmak için duygularını durumlara göre ayarlaması gerektiği bildirilmektedir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak varsayımımız, regülasyonun, çocuğun yaşı ile pozitif olarak ilişkili olabileceği yani daha büyük çocuklar, aktif stratejilere uygun bağlamlarda daha iyi başvurulabilir çünkü bu becerileri okulda uygulamak için daha fazla fırsata sahip olmuşlardır. Ayrıca çocukların bireysel farklılıkları örneğin, utangaç çocuklar, duygusal durumlarda aşırı uyarılabilirler ve regülasyona yönelik strateji seçiminde (duruma uygun stratejiyi seçmede) veya strateji uygulamasında eksiklikler yaşamalarına neden olabilirler. Son olarak bozukluk veya güçlük yaşamayan çocukları dahil ettiğimiz çalışmamızda regülasyon gelişiminin desteklenmesi öğretmenler ve okul idarecilerine yönelik olumlu davranışların arttıracağından dolayı yürütücü işlevleri okullarda ergoterapi uygulamaları artması faydalı olacaktır.

Bu yargının değerlendirmesine yönelik erken çocukluktan orta ergenliğe kadar olan ki süreçte yürütücü işlevlerin akran sorunları ile ilişkisini incelemek amacıyla Holmes ve arkadaşları (162) literatürde yer alan çalışmaları incelemişlerdir. Erken çocukluktan orta ergenliğe kadar regülasyon, inhibisyon ve dikkat gibi yürütücü işlevlerin akran ilişkisi deneyimleriyle dinamik olarak ilişkili olduğu, çocukların akranlarını benim hakkımda ne düşünüyor gibi soruları kendilerine sormada artışlar olduğu bildirilmektedir. Bu durumun artışının desteklenmesi ve kendi kendine sorulan soruların cevaplarına ulaşmada çocukların akranlar ile iş birliği sağlaması için teşvik edilmeli bununla yetişkinlerin oluşturduğu model olma davranışları ile olabileceğini düşünüyoruz. Ek olarak bebeklik döneminde en çok gelişim gösteren regülasyon becerisinin ilerleyen dönemlerde olumlu akran ilişkileri geliştirmek için etkili olduğu için çocuk sahibi olacak ebeveynlerin bununla ilgili bilgilendirilmesine yönelik ergoterapi eğitimleri fayda sağlayacaktır.

Silva ve arkadaşları (163) düşük gelirli çocukların yürütücü işlevleri ile öğretmenler ve çocuk ilişkisini araştırdılar. Sonucunda inhibisyon ile regülasyon becerisi zayıf çocuklar diğer çocuklara göre daha saldırgan, sinirli ve mutsuz görünebilirken, bu becerileri gelişmiş çocukların öğretmenleriyle olumlu etkileşim kurma olasılıkları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumunda ebeveynlerinin yeterli düzeyde destekleyecek uygunluğun maddi güçlüklerden olması ve yeterli eğitimin kendine sağlayamaması olduğunu düşündürmektedir. Ebeveynlere yönelik eğitimlerin belirli sosyal projelerle sağlanarak ve multidisipliner yaklaşım sağlamak faydalı olacaktır. Çalışma içerisinde sınıf bağlamında yer alan ve düşük gelirli çocuklarda okul başarısını artırmak için çalışan öğretmenler ve klinisyenler için etkileri olan ilişkisel süreçlerin

olumlu yönde arttığına dair kanıtlar bulunmakta bu da güçlük yaşamasa da bütün çocuklar için ergoterapistlerin okullarda yer alması, öğretmenlere yönelik ve çocuklar için belirli müdahale ortamlarını oluşturulmasını desteklemektedir. Okula yönelik tutumların sadece çocukların sosyal ilişkilerini geliştirerek değil, yürütücü işlevlerini geliştirerek daha güçlü ilişkiler kurulacağını bununda erken çocukluk döneminde sağlamak için çocuklar belirli sıklıklarla değerlendirilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (105,109,163). Düşük akademik performans veya zor bir mizaç nedeniyle riskli görülen çocuklar sadece değerlendirilmemeli ergoterapi bakış açısı ile uyguladığımız çalışmamızda çocukların yaşayacakları problemlerin sosyal yeterlik ve okula uyum dışında gelecekteki yaşamlarına da etkileyeceğini düşünüldüğünde çocukların rutin sağlık kontrolleri gibi bu becerilerinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çocukların bazı nedenlerden dolayı etkilenen yürütücü işlevlerin sosyal yeterlik ve okula uyumlarına etkisini araştıran Jacobson ve arkadaşlarının (164) çalışmamızla benzer yöntemi izledikleri çalışmalarında dokuz yüz yirmi beş çocuğu dahil ederek öğretmenleri ve ebeveynleri aracılığıyla yürütücü işlev becerileri ve ortaokula uyumları incelemişler. Hem okula başlamadan önce hem de ilkokulun sonlarında değerlendirilen çocukların ölçülen yürütücü işlevleri, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleriyle değerlendirildiğinde okula uyumu ilişkili bulmuştur. Okul öncesi ve ilkokulda dikkat, regülasyon, planlama ve çalışma hafızası ölçümleri ve okul öncesi dönemde inhibisyon ve işitsel dikkat ölçümlerini içeren yürütücü işlev değerlendirilmeleri, çocukların altıncı sınıf akademik ve davranışsal işleyişindeki varyansın %3 ila 13,5'ini tahmin etmiştir. Çocukların yaşanan olaylardaki duyguların etkisinden uzun süre sürdürmesinin ilişkilerinde etkili olabileceği, dürtüsellik veya zayıf davranış regülasyonunun, bir çocuğun akademik veya sosyal bir durumun çok yönünü değerlendirme ve düşünceli bir şekilde yanıt verme yeteneğini sınırladığını, sınıfın veya sosyal etkileşimlerin yönlerini yanlış yönetme riskine soktuğunu bildirmektedir. Hipson ve arkadaşlarının (77) ortaokul çocuklarının ilkokul çocuklarına göre bilinç düzeyleri ve deneyimleme boyutları fazlalığı onların daha çok stratejiye sahip olacağını düşündürmekte buna rağmen yürütücü işlevlerin güçlüklerinin ilişkili olması katılım ve performans ile ilişkili olacağını düşündürmektedir. İnhibisyon ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkiselliğini ortaya koyduğumuz ve literatürdeki çalışmalarında yaşamın ilerleyen aşamaları için tahminlerde bulunmamızı sağladığı yönünde çalışmaları göz önünde bulundurduğumuzda çocukların yürütücü işlevlerinin etkileyecek müdahalelerde önemsenmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

Literatürde inhibisyonun ilkököl döneminde katılım ile performansı artırmak ve sosyal yeterlik düzeyini etkisini araştırmak için Vickery ve arkadaşlarının (165) okul öğretmenleri tarafından yedi ila dokuz yaşları arasındaki çocuklara farkındalık programlarının etkisinin okula ait ilişkileri incelenmiştir. Çocukların büyük bir kısmının okulda yapılan bu farkındalık uygulamalarını beğenmiş ve katılım göstermiş, çocukların olumsuz davranışlarını engelleme becerisine bakıldığında artışlar görülmüş ve okula uyumlarının geliştiği öğretmenleri tarafından bildirilmiştir. Çocukların olumsuz davranışlarını engelleme ile okula uyumlarının ilişkili olduğunu ve ilkökulda ergoterapi temelli farkındalık programlarının müfredatın yeni bir unsur olarak kabul edilebilirliği etkileri koyan bu çalışma ile de desteklenmektedir. İlkokul çocukları, daha büyük çocuklara göre daha az gelişmiş yürütücü işlevlere ve onun etkileyeceği okula uyum etkileri daha fazla olacağını düşündüğümüzden erken dönemde tespit ettiğimiz güçlü ilişkinin güçlü etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

İnhibisyonun ve regülasyonun bileşenleri ve organizasyonu, çocukların uyum sağlama işlevleriyle ilişkisi, nörolojik temeli ve inhibisyon ile regülasyonu hedefleyen müdahalelerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmaları inceleyen Zhou ve arkadaşları (166) sosyal yeterlik, okula uyum gibi parametrelerle ilişkisini belirleyen çerçeve geliştirmek ve erken dönemler için müdahalelere yönelik disiplinler arası işbirliğinin yapılması gerektiğini bildiriyor. Bireysel bileşenleri, süreçleri ve ölçümleri arasındaki ortak noktaları ve farklılıkları belirlemek mümkündür. Bu nedenle, entegre bir model geliştirmek için bizim çalışmamızın sonuçları gibi literatür kullanılabilir veya daha uzun süreli takipli çalışmaların yapılmasını önermekteyiz. Ergoterapi bakış açısı ile uyguladığımız ilişkilerin belirlenmesi ve bazı becerilerin elde edilmesinde artış olduğu görülmesi yapılan bu çalışmaya dahil edilen çalışmalarla benzer olma durumunun oluşturulacak model için daha kolay bir süreç olacağını düşündürmektedir.

İnhibisyon ile sosyal yeterlik ve okula uyumdaki ilişkinin altında yatan mekanizmaların belirlenmesine yönelik çalışma gerçekleştiren Zelazo ve arkadaşlarının (167) özellikle motivasyonu önemi bildirilmektedir. Bilgilerin temsil edilme biçimi ve nasıl işlendiği ile daha ayrıntılı olarak ilgilenmek, bilgi işlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi ve yaşam içerisinde olan ilişkiyi belirlemek eksik olduğundan ilişkiler netlik kazanmamıştır. Altında yatan mekanizmalardan, duyguların düzenlenmesinde yansıma, kural kullanımının rollerini vurguluyor ve süreçlerin karmaşık açıklamaya yönelik ilk adımları atmıştır. Buda ilkökul çocuklarında sağlanırsa eğer inhibisyonunda gelişim sağlayacak ve ilişkisel olan yeterlik ve uyum

gelişeceğini düşündürmektedir. Miller ve arkadaşlarının (168) bu bakış açısıyla seksen bir tipik gelişim gösteren yedi ila on yaşındaki çocuklar ile çalışma gerçekleştirmiştir. Sosyal yeterliği arkadaşlık kalitesi ile değerlendirerek, bir ihlale yanıt olarak sosyal problem çözme ve davranışın bilinçli kontrolü yani inhibisyon arasındaki bağlantıları incelenmiştir. Ayrıca çalışma hafızası, dikkat ve regülasyonu değerlendiren bir dizi yürütücü işlev görevi tamamladılar. Sonuçlarda daha az intikam hedefiyle ilgili inhibisyonun ve daha tarafsız yorumlarla ilgili bilişsel hafızanın ve dikkat ile ilgili sosyal problem çözmenin sosyal yeterlikle ilişkisi bulunmuştur. Daha kötü arkadaşlık kalitesiyle çalışma hafızası ve son olarak, sözel hafıza, çeşitli olumlu sosyal problem çözme yorumlarının, hedeflerinin ve stratejilerinin güçlü bir yordayıcısıdır. Çalışmanın ilişkisel yönünün güçlüm olmasının bizim çalışmamızda da olduğu gibi yaş aralığının erken dönemde olmasından dolayı olduğunu düşünüyoruz. Çalışmada yürütücü işlev becerilerinde bireysel farklılıkların, beş ila on iki yaşları arasında önemli olabileceğini, ancak sosyal problem çözme ve arkadaşlık kalitesiyle bağlantılarının diğer örneklerde tekrarlanıp tekrarlanmayacağını belirlemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Kavramsal olarak, yürütücü işlevler sosyal yeterliliği olumlu yönde etkilediği ve inhibisyon becerisini kontrolünü geliştirdiği araştırmacılar tarafından bildiriliyordu (81,166). Buradan yola çıkan Rueda ve arkadaşları (169) sonuç olarak yürütücü işlevleri geliştirmenin çocuğun bu duygusal uyarılma sistemlerini modüle etme, büyütme veya engelleme kapasitesini arttırdığı ve böylece okul öncesi yıllarda duygu düzenleme ve dürtü kontrolünü desteklediği yönünde olmuştur. Becerilerin birbirleri ile olan ilişkisini örneğin, dikkat kontrolünün regülasyonun önemli bir alan olarak tanımlanması olarak saptanmıştır. Çalışma içerisinde kullanılan yöntemlerden birisi de elektrofizyolojik model ve çocuklar için çatışmayı çözmenin çok daha zor olmasıyla uyumlu olarak, yetişkinlere kıyasla çocukların uyarılmış potansiyelleri üzerinde daha uzun gecikme süreleri ve sürekli çatışma etkileri bulunmuştur. Kavramsal olarak ortaya koyulan bu ilişkinin anketsel olan çalışmamız ve deneysel olan bu çalışma ile ortaya koyulmuş benzerlik olması farklı yöntemlerle oluşan çalışmalarda aynı sonuç verdiğini göstermektedir.

Yaşamın etkilerini araştırmayı ve okula olan ilişkini belirlemeyi amaçlayan Carrera ve arkadaşlarının (170) yaşları beş ile dokuz arasında değişen kırk üç İspanyol koruyucu ailedeki çocuk örneğinin yürütücü işlevlerini ve öğretmen tarafından bildirilen okula uyum arasındaki ilişkiyi de genellikle yetersiz okula uyum ile inhibisyon ve regülasyon gibi yürütücü işlevlerle ilgili zorluklar yaşadığı görülmüştür. Özellikle inhibisyon, regülasyon, dikkat ve çalışma

hafızası olmak üzere hemen hemen tüm alanlarda yürütücü işlev düzeylerinde zayıflıklara sahip oldukları bu zayıflıklarında okula uyumu etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma hafızasında yaşanan yüksek zorluk seviyesi, çocukların aktiviteleri gerçekleştirirken ihtiyaç duyulan bilgileri tutamamasına neden olarak akranları veya öğretmenleri tarafından kabul görmeyi güçleştirmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, orta çocukluk dönemindeki koruyucu aile çocuklarında yürütücü işlev güçlüklerinin önemli bir varlığına işaret etmekte bizim çalışmamızda bu durum içerisinde olan çocuklar olmadığından dolayı çocukların yürütücü işlevlerinde ciddi anlamda bozulmalar görülmedi ancak ilişkisel olarak benzer sonuçlara ulaştık. Çocukların okula uyumlarının etkileyen yürütücü işlevlerin etkilenimleri söz konusu olduğunda müdahalelerin yaşamın daha kolaylaştıracağını düşündürmüştür.

Çocukların yaşadıkları ciddi durumlarda yaşadıkları güçlüklerin ilişkiselliğinin araştırıldığı çalışmalara göz attığımızda literatürde bu yönde çocuklarla yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmıştır. Kofler ve arkadaşlarının (171) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla çalışma hafızası ile akranlar arasındaki ilişkide organizasyon becerisini değerlendirdiği çalışmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite büyük ölçüde çalışma hafızası eksikliklerini akranlarla olan ilişkilerde problemleri doğruladı. Bozulmuş çalışma hafızası çocukların hedefe yönelik eylemleri tutarlı bir şekilde tahmin etmesini, planlamasını, canlandırmasını ve sürdürmesini olağanüstü derecede zorlaştırdığı bildirilmektedir. Böyle olması da akranları tarafından sonuca ulaşamayan veya normal dışı davranan arkadaş profilini göstermiştir. İleriki yaşlarda yapılmış olan Smith ve arkadaşlarının (172) altmış ayaktan şizofren hastası ve kırk beş sağlıklı birey dahil edildiği çalışma hafızası ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişki incelemesi gerçekleştirilmiş bir çalışmada her iki grup için çalışma hafızası ile sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiye saptadığı araştırma benzer parametreleri ileri yaşlarda değerlendirdiği görülmüştür. Hastalar arasında kendi kendine bildirilen empati ile çalışma hafızası ve dikkat ve seviyeleri ile önemli ölçüde ilişkili bulunması etkilenen çalışma hafızasının etkisini göstermektedir. Bulguların sağlıklı bireylerde sorunlu olmayıp ama ilişkisel olarak benzer olmuştur. Bu durumda sosyal yeterliğin karmaşıklığını vurgular ve kişinin kendi süreçleri hakkında kendi bildirdiği inançların, başkalarının duygularını anlama ve bunlara tepki verme konusundaki gerçek yeteneğiyle çok az ilişki gösterebileceğini gösterir. Bu durumun çocuklardaki etkisine baktığımızda Silva ve arkadaşları (163) tarafından örneklem büyüklüğü üç yüz on üç olan bir çalışmada dahil ettiği tipik gelişim gösteren çocukların yarısını ilköğretim diğer yarısını ortaokul çocuklarından seçerek on iki değerlendirme aracı ile çalışma hafızası

gibi yürütücü işlev becerileri ve sosyal etkileşim davranışları ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmalarında ulaştıkları sonuç ise her iki dönemde yürütücü işlev becerileri ile sosyal etkileşim davranışları arasında güçlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olmuştur.

Bu çalışmalarla benzer olarak Barkley (174) tarafından dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun, 4 yürütücü nöropsikolojik işleve bağlayan teorik bir model inşa edilmiştir. Bu model çalışma hafızası, sürekli dikkat ve diğer yürütücü işlevlerle motor kontroldeki ikincil bozukluklarla ilişkili olması gerektiğini öngörülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olanlarda çalışma hafızası, inhibisyon, motivasyonun düzenlenmesi ve motor kontroldeki eksikliklerin sosyal ilişkileri ve uyumda güçlü olduğunu yönündedir. Böyle olmasının da karşı tarafın isteklerine saygı duyma, onun değerlerine karşı olumlu tutum sergileme ve ilişkilerini belirli düzeyde tutmak için gerekli işlevlere ihtiyaç olmasını akla getirmektedir. Çocukların genel sosyal yeterlilikte daha düşük, akranları tarafından daha fazla reddedilmiş, fiziksel ve ilişkisel olarak daha saldırgan ve problem çözme becerilerinde daha fazla zayıf olarak derecelendirilmemesi için ergoterapi bakış açısının dahil edildiği eğitim sistemleri önemi ortaya çıkmaktadır. Son olarak literatürdeki birçok araştırmacı tarafından sosyal yeterliliğin sağlanmamasının yürütücü işlev becerileri eksikliklerinin rolüne ilişkin teorik hipotezler genellikle çalışma hafızasının önemini her yaş grubu için geçerli olduğunu vurgulamıştır (157,164,165,166).

Çalışmamızla dahil edilen grup ve yaşları yönünden benzer bir başka çalışma ise Vandenbroucke ve arkadaşları (175) gerçekleştirmiş ve sonucunda sosyal yeterliliğin düşük olmasının, okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocukların çalışma hafızası performansı ve dikkat sürdürmenin üzerinde anlamlı bir etki yarattığını çocukların çalışma hafızaları ikili ilişkilerden çoklu ilişkilere geçişte destek sağladığını tespit ettiler. Bozulmuş veya güçlük yaşanan çalışma hafızası, ancak sözlü veya uzamsal depolama değil, daha büyük sosyal sorunları beraberinde getirmekte, sosyal yeterlik etkilemekte, herhangi bir güçlük yaşamayan çocuklarında çalışma hafızasının öğretmen ve akran ilişkileri ile okula uyumu etkilediğini de düşünüyoruz. Bu çalışmada yer alan grubun tipik gelişim gösteren ilkokul çocuklarından oluşmakta ve bir bozukluktan dolayı etkilenmemiş çalışma hafızaları olmasına rağmen yaş aralığının beş buçuk ila sekiz buçuk yaş arası olduğundan dolayı etkileri net bir şekilde görülmüştür.

Çocuklar etkileyen faktörlerden birisi olduğu düşünülen olumlu veya olumsuz öğretmen ile ebeveyn ilişkisinin çalışma hafızası performansını nasıl etkilediğini detaylı olarak araştıran

alışmalar çok sınırlıdır. Sınırlı bu çalışmalar içerisinde bu çalışma ile çok benzer bir alışma Vandenbroucke ve arkadaşlarının (176) ilköğretime devam eden 1. ve 2. sınıf yüz yetmiş ocuk ile hem deneysel hem anketler ile yaptıkları çalışmadır. Çocukların öğretmen ilişki algılarını değerlendirmek için anketler deneysel bir oturum ile çalışma hafızası değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ebeveyn ve öğretmen desteğinin bir etkisi bulundu ancak ebeveynlerin ve öğretmenlerin desteğinin çalışma belleği performansı üzerinde çok az etkisi olmuştur. Çocuklar ebeveynleri ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduklarında, o ebeveynin destekleyici bir mesajı çalışma hafızası performansını düşürürken, öğretmenlerden gelen destekleyici bir mesaj performansı artırdığı da çalışmanın sonuçlarında yer almaktadır. Sosyal dışlanma çalışma hafızası, regölasyon ve inhibisyonu etkilediğine dair benzer bakış açısıyla yapılan bir diğer alışma Baunmeister ve arkadaşlarının (161) alışması olan altı deney ile gerçekleştirilen ve dışlanmanın yada reddedilmenin çalışma hafızası, regölasyon ve inhibisyon azalmaya neden olduğunu gösterdi. Durumun böyle olması içselleştirmenin olduğunu çocuğun bir sonraki aşamada kendini göstermede güçlük yaşadığı yönünde olduğunu düşünüyöruz. Diğer bir olasılığın ise olumsuz ebeveyn ve ocuk ilişkisi olan çocukların stres düzeylerini ve duygularını düzenlemeye yardımcı olması için öğretmene daha fazla güvenmeleri ve bu çocukların öğretmenlerinin olumlu desteğinden daha kolay etkilenmeleri olabileceğini düşünüyöruz. Buyse ve arkadaşlarının (177) buna benzer bi çalışmasını incelediğimizde yüksek öğretmen ve ocuk yakınlığıyla, daha az güvenli bağlanan çocukların artık daha saldırgan davranışlar göstermediği görölmüştür.

Çocukların bu şekilde davranmasını açıklamak için oluşturulan Sosyal Bilgi İşleme (SBİ) modeli çocukların sosyal bilgileri altı yolla (ipuçlarını kodlama, ipuçlarını yorumlama, hedefleri netleştirme, olası yanıtlara erişme, bir yanıt seçme ve davranışı canlandırma) etkilediğinin yani sosyal bir durumdaki davranışlarını düzenlediğini bildirmektedir (178,179). Linda ve arkadaşları (179) SBİ modeline göre sosyal bir durumla karşılaşıldığında çocukların hem biyolojik olarak sınırlı yeteneklerden hem de geçmiş deneyimlerden etkilenen bu altı adıma göre sosyal bilgileri eşzamanlı olarak işlediğini öne sürölmektedir. SİB ile ilgili bir başka sezgisel fikir, sosyal problem çözmenin bilişsel süreçlere dayanması, bazı araştırmacılar bu fikri araştırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirerek, SİB' de rol oynayan olası bilişsel süreçleri tartışırken, özellikle yürütücü işlevlerin SİB' in olası bir yordayıcısı olarak tanımlamışlardır (59,60). Fontaine ve arkadaşları (59), kanıt olarak zayıf yürütücü işlev becerilerinin, muhtemelen SİB sistemindeki yürütücü işlev becerileri ile ilgili sorunlardan dolayı genellikle

daha saldırgan davranışlar ve sosyal problemlerle bağlantılı olduğunu belirtiyor. Örneğin, çocuklar hangi davranışı seçeceklerini düşünürken saldırgan seçenekleri engellemekte zorlanabileceğini çalışmalarında tespit etmişlerdir. Çalışmamızda ilkokul çağındaki örnekleme değerlendirildiğinde yürütücü işlevler ile öğretmen tercihlili sosyal davranışın arasındaki öğretmenleri ile olan sosyal ilişkileri daha zayıf olduğu SİB modelinin bildirdikleri ile örtüşmektedir. Modelin aktardığı sosyal bilgileri düzenlemeye yönelik altı yol planlama ve dikkat sürdürme içerisinde etkilendiğinde aksadığı ile örtüşmektedir.

Çocukların inhibisyon ve çalışma hafızası gelişimini desteklemek ve çok yönlü ilişkisini incelemek için yoğun bir öğretmen eğitiminin çocukların yürütücü işlevleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla Walk ve arkadaşları (180) üç ila altı yaş arasındaki çocukların öğretmenlerine sekiz oturumluk toplamda yirmi sekiz buçuk saat süren eğitim vermişlerdir. Eğitim programında yer alan öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların, yürütücü işlev becerileri ölçüldüğünde inhibisyon ve çalışma hafızasından diğer gruba kıyasla önemli ölçüde daha yüksek puanlar görülmüş, öğretmenler ile artan sosyal ilişkiler becerileri de ileri yönde etkilemiştir. Bu sonuçlar çalışmamızda görülen öğretmenlerle sosyal ilişkilerde başarılı olan çocukların yürütücü işlevlerde ileri olmasının öğretmenlerdeki yaklaşım veya destekleme düzeyinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin farkındalık seviyeleri, çocukların yaşadıkları güçlüklerle yönelik problem alanlarının tanımlanması ve önceliklerine göre sıralamasına olanak tanımamaktadır. Ancak değerlendirmelerde yürütücü işlevler ile öğretmenlerle olumlu ilişkileri olanların iyi olması farkındalık yüksekliği, problem çözme alanlarının olumlu yönde gelişimi desteklemiş olabileceğini akla getirmiştir.

Verschueren ve arkadaşları (181) yaptığı bir çalışmada inhibisyon becerisinin çocukların sosyal işlevleri üzerindeki sonuçları göz önüne alarak, çocukların öğretmenlerle etkileşimli davranışlarını ve özellikle de öğretmenlere bağımlılık derecelerini etkilemesi beklenebildiğini bildirmektedir. Bir yandan, inhibisyon becerisi gelişmemiş çocukların, öğretmenleriyle etkileşimlerinden daha fazla geri sorunlu davranış gösterme eğiliminde olduklarından, öğretmenleri ile ilişkilerinin daha olumsuz olduğu iddia edilebilir. Bu, öğretmenler ile olan ilişkinin azalmasına neden olabilir. Bu doğrultuda, Riccio ve arkadaşlarının (182) yaptığı çalışma kapsamında 9 ila 15 yaş arası çocukları dahil ederek, düşük inhibisyon puanlarının yüksek düzeyde saldırganlığa yol açtığını bulmuşlardır. Bu çalışmalarda da açıkça görüldüğü üzere çocukların inhibisyon becerileri ile öğretmenlere ve arkadaşlarına karşı davranışları

ilişkili olabileceği yönündedir. Bu çalışma sonuçları da inhibisyon ve akran ile öğretmen tercihli davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Harms ve arkadaşları (183) seksen dört tipik gelişim gösteren sekiz yaşındaki çocuğu değerlendirdi ve dört yıl sonra bu çocukların yetmiş sekizi tekrar değerlendirerek yürütücü işlev becerilerinin kararlılığı ve uyarlanabilir davranışa yönelik bulguları araştırdılar. Bu uzun süreli takibin sonucu olarak iki geniş bulgu ortaya çıktı i) yürütücü işlev becerilerin orta çocukluktan erken ergenliğe kadar yavaş bir gelişim istikrarı gösterdiğini ii) çocuklukta yürütücü işlev becerilerinin belirli yönlerinin ve çocuklarda heyecan arama ve uyumsal davranışlarda bazı bireysel farklılıkları öngördüğünü tespit ettiler. Ek olarak yürütücü işlevlerden çalışma hafızası, dikkat ve planlamanın çocukların sosyal ilişkilerinde bir amaca ulaşmada yeterli düzeyde kullanmasından düzenlemesine kadar etkili olduğunu bildirmektedir. Bizim çalışmamızda da benzer olarak çocukların çalışma hafızasına yönelik sergiledikleri performanstan örneğin, uzun talimatları hatırlamakta zorluk çekmenin akranlarla yürütülen aktivitelerde lider olmayı etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar çocukların dikkati sürdürme ve akranlarını planlayamamadan dolayı böyle bir durumun ortaya çıktığını düşündürmektedir.

Kochanska ve arkadaşları (184) yaşamın ilk dört yılında çocukların regülasyon becerisinin gelişimini uzunlamasına incelediği çalışmada kız çocuklarının sürekli duyguları düzenleme ve ani gelişen durumlara karşı duygularını ayarlama da erkeklerin ilerisinde olduğu görülmüştür. Çalışma sonucun da her iki grupta olumlu sonuçlar elde edilmiş olup, gruplar arasında fark görülmüş olması kız çocuklarının erkeklere göre erken yaşlarda ebeveynler ve çevre tarafından daha yumuşak temas ve iletişim sahip olmalarını düşündürmüştür. Benzer sonuçların çalışmamız örneklemini olan ilkökul çocuklarında görülmesinin erkeklerin duygular yönünden güçlü olduğu düşüncesi erken yaşlardan itibaren yetişkinlerde devam etmesi durumunun erkek çocuklarının duygularını bastırmasına neden olacak ve regülasyonun zayıf kalacağını akla getirmiştir. Literatür ile benzer sonuçları farklı yaş aralıklarında tespit etmemiz çocukların gelişimini ve performansını etkileyen ebeveynler olduğu, dışa vurumlarını ve sergiledikleri davranışlarını belirlediklerini düşünüyörüz.

Matthews ve arkadaşlarının (185) anaokulu çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyetin akademik başarıda ve regülasyonun belirli başarı alanlarındaki rolü olduğu yönündedir. Regülasyon ve okul başarısındaki cinsiyet farklılığı n her iki değerlendirmede de kızların daha iyi performans gösterdiği yönündedir. Matthews ve arkadaşları (82) yıllar sonra buna benzer

bir bakış açısıyla okul işleyişinde ve regülasyon becerisinde cinsiyetin farklılıklarını anlamaya yönelik ilköğretim çocukları örneklemini dahil ettikleri çalışmada sınıflarda, aktivitelere sabır göstermede ve sosyo-duygusal gelişimde kızların lehine olan cinsiyet farklılığı tespit etmişlerdir. Bu durumun kaliteli anne ve çocuk etkileşimleri de kızların için daha anlamlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışma ile benzer olarak performansın tüm ölçümlerinde nedenselliğin kolayca fark edilemeyeceği için araştırmacılarla ortak düşüncemiz cinsiyet farklılıklarının nüanslı olduğu ve kolayca fark edilemeyeceği yönündedir.

Montroy ve arkadaşları (186) ana okuldan ilköğretim üçüncü sınıfa kadar olan bin üç yüz seksen altı çocuğun dahil ettikleri çalışmada erken çocukluk döneminde hızla regülasyon becerisi geliştiği ve etkileyen faktörlerdense hızlı kazanımların zamanlaması, çocuğun cinsiyeti, erken dil becerisi ve anne eğitim seviyeleri olabileceği bildirilmiştir. Mevcut çalışma bulguları ve bu çalışmanın kapsamın incelenen cinsiyet farklılıkları benzerliğinin erkeklerin daha geri kalmış regülasyon ve sosyal yeterliliklerinin nedeni erkek çocuklarının akranlarla yaşadıkları kaos, ebeveynlerden ve öğretmenlerden devam eden yüksek veya düşük beklentilerin beceri gelişimi üzerinde kümülatif etkileri olabilir. Erkeklerin yaşadıkları kaos fazlalığı ve beklentilerin yoğunluğunun kız çocuklarından fazla olduğu düşünüldüğünde duygusal tepkilerinde artış olduğunu düşündürmektedir. Bu çalışmada, ebeveynlerden birisi erkek çocuğundan beklentisini “Bize ileride bakacak olan erkek çocuğudur.” şeklinde ifade etmiştir.

Erkek çocuklarının bu yönlü bir şekilde yetişmesinden ziyade kendi benlikleri saldırganlığa ve olumsuz davranışları eğilimini inceleyen araştırmalar daha az ancak bir şeylerin etkisinin cinsiyet üzerinde etkisini detaylı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Desai ve arkadaşlarının (187) yaptığı çalışmalardan biri olan kapsamlı bir şekilde lise çocuklarının cinsiyetleri ile yürütücü işlevlerini inceleyen bir çalışmada erkeklerin ilerleyen yaşlarda regülasyon becerisinin kızlardan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği yönünde saptanmış bununla erken çocukluk dönemiyle farklı olmasının çocukların gelişimleri ve taşıdıkları genler ile ilgili olabileceği vurgulanmıştır. Çalışmamızda gruplar anlamlı bir fark bulunmasının ve kızların biraz daha fazla olması erkeklerde görülen gelişimin ve hormonların etkileyebileceğini düşündürmüştür. Çocukların bireysel farklılıklarına özgü planlama ve çözümün katkısı sunması için daha bireysel çalışmaların yapılması gerekmekte bu yargılardan yola çıkarak erkeklere özgü müdahaleler oluşturulması sağlıklı olmayacaktır.

Cinsiyeti dahil eden literatürdeki çalışmaların, bulguları sadece cinsiyete göre nasıl farklılık gösterebileceğini incelemek yerine sıklıkla ortak bir değişken olarak ele almış ve sonrasında farklıları ortaya koymuştur (81,156,188). Bu bakış açısıyla Lange ve arkadaşları (188) inhibisyon ve dikkat süreçlerinin cinsiyete göre farklılaşmasını ergenler ileri yaptıkları çalışmada erkeklerin önemli ölçüde daha fazla ihmal hatası işlemekte olduğunu bunun da dürtüsel tepkinin fazlalığını ve dikkatin zayıf olduğunu akla getirdiğini bildiriyor. Bizim çalışma sonuçlarımızda benzer olarak günlük yaşam aktivitelerinde erkeklerin daha fazla ihmalleri yaptığı bunda ebeveynlerin erkek çocuklarını erken yaşlardan itibaren daha az bağımsızlığı teşvik ettiğini ve mizaç olarak daha kaba davranışlar sergilediklerinden dolayı olduğunu düşünüyoruz. Erkek çocuklarının hızlı ve dürtüleri bastırmayı daha az çaba sarf ettiğini düşünüyoruz ki bizimle aynı düşüncede Barnett ve arkadaşları (189) standart nöropsikolojik batarya ile sekiz ve on yaşları arasındaki çocukların çalışma belleği, sözel ve motor inhibisyon ve dikkat kontrolü dahil olmak üzere on dört bilişsel işlev ölçüyü değerlendirmiştir. Sonuç olarak kızların erkeklere kıyasla yürütücü işlevlerde dahil olmak üzere bilişsel işlevlerin değerlendirilen tüm alt gruplarında daha iyi olduğunu tespit etmişler ve erkek çocuklarının bataryayı hızlı ve bitirme odaklı dürtülerini bastırmama davranışları sonuçları etkilediğini bildirmişlerdir. Çocukların bağımsızlıklarını teşvik etmek ve görevleri parçalara ayırmayı benimsettirmek faydalı olacağını görülmüştür.

Çocukların sadece hız değil çalışma içerisinde önemli yeri olan planlama ve çalışma hafızasında etkilerini araştırmak için Landazabal ve arkadaşlarının (190) on ila on dört yaş aralığındaki kızların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde empati ve daha olumlu sosyal davranışların yanı sıra sosyal bağlamlarda daha iyi problem çözme becerileri gösterdikleri literatür tarafından bildirilmektedir. Kız çocuklarının daha başarılı empati yeteneği sergilemesinin olumlu sosyal davranışlar (prososyal, iddialı, başkalarını düşünme), inhibisyon, regülasyon, benlik kavramı ve yeteneği ile ilişkili olduğu güçlü becerilere sahip çocukların daha olumlu davranışlar sergileme sıklığında artış olduğu görülmüştür. İlişkinin bizim çalışmamızda da benzer yönde olmasının kız çocuklarının erkeklere göre tepkiselliklerinin daha yapıcı olmasından kaynakladığını düşündürmektedir. Bunun teneffüslerde veya molalarda arkadaşları tarafından istenmeyen çocuklara verilen tepkilerde erkek çocuklarının daha sert tepki vermeleri çocuğun regülasyon ve inhibisyon becerisinde olumsuz yönde etkilemesi de olasıdır.

Walker ve arkadaşları (191) bu durumu problem durumları çözmenin yürütücü işlevlerle ilişkisini incelemek için cinsiyetin okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin

doğası ve yeterliliği üzerindeki etkilerini araştırdılar. Dahil edilen çocuklardan provokasyon, akran grubuna girme ve paylaşma ya da sırayla alma alanlarında sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış varsayımsal sosyal durumlara yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda genel olarak, kızların tepkilerinin erkeklerinkinden daha yetkin olduğunu (yani, akranlarıyla başarılı bir şekilde işleyişin yansıması) olduğunu ve kızların stratejilerinin misilleme veya sözlü veya fiziksel saldırganlık içerme olasılığının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu durumda bizde de aynı olmasının okul öncesi ve ilköğretim döneminde fark etmediğini göstermektedir. Ayrıca çocukların yanıtlarının yetkinliği de hedef çocuğun cinsiyetine göre değişmesi ve kendilerinin yaşadıkları ortamlarda gözlemledikleri tepkilere benzer olduğu düşünülmektedir.

Bireysel ve bağlamsal faktörler ile çocukların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkilerin çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermesi mümkün olması söz konusudur. Ciucci ve arkadaşlarının (192) erkeklerin kızlara göre daha fazla olumlu sosyal davranışlar ya da başkalarına yarar sağlama niyetli davranışlarda güçlükler yaşadığı ve okul uyum sorunları, zorbalık ve tepkisel saldırganlıkta görülmüştür. Dahil edilen çocukların yaşları bizim çalışmamızdaki çocukların yaşlarından daha büyük olması çocukların büyük ölçüde duygusuzluk ve umursamazlık gösterdiğini düşündürmektedir. Aynı zamanda ilerleyen süreçte daha düşük akademik başarı seviyeleri ile erkek çocuklarındaki bu zorbalığın hayatın her alanında görülmesi ile siber zorbalığa kadar uzanacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu olası varsayımı erken yaşlarda gözlemlemek güç olduğundan ve yapılan çalışmaların azlığından dolayı Sax ve arkadaşlarını (193) öğrenci ve öğretim üyesi etkileşiminin akademik başarı, sosyal yeterlik, uyum, hedefler, özgüven, esenlik ve tutumlar dahil olmak üzere bir dizi öğrenci çıktısı üzerindeki etkisinin kadınlar ve erkekler için farklı olup olmadığını inceleyen çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın sonucunda üniversiteli kadınların, erkeklere göre fakülteleriyle daha sık ve daha olumlu etkileşimler içinde olduğunu gösteriyor. Bazı kurumlardaki (ve özellikle belirli alanlardaki) bazı kadın öğrenciler için soğuk bir iklim mevcut olsa da kadınların ve erkeklerin fakülteleriyle geçirdikleri süre veya bu etkileşimlere ilişkin algılarında yaygın bir dengesizlik yok gibi görünüyor. Aksine, fakültelerine biraz daha fazla olumsuz tepki bildiren erkeklerdi olduğu görülmektedir. Bizim de dahil ettiğimiz ilköğretim çocuklarından kız çocuklarında sosyal ilişkilerde yeterlilikleri daha fazla, arkadaşları, öğretmenleri ve okul idarecileri ile ilişkileri daha olumlu olduğu görülmüş bunda cinsiyetin fark olduğu teorisini güçlendirmektedir.

Bu varsayımı desteklemek ve yetişkinlik döneminde de durumun nasıl olduğunu incelemek için Wang ve arkadaşlarının (194) bilim, teknoloji, mühendislik, matematik ve sosyal yeterlikte cinsiyet farkını inceleyen çalışması yapılmış ve kadınların eksik kalması açıklanmıştır. Çalışma son otuz yılda psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve eğitim alanlarında yapılan araştırmaları gözden geçirdikten sonra, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadınların temsil edilmemesine ilişkin altı açıklamayı özetlenmiştir. Bilişsel yetenek, göreceli bilişsel güçler, okupasyonlarla ilgi tercihler, yaşam tarzı değerleri veya iş-aile dengesi tercihleri, alana özgü yetenek inançları ve cinsiyetle ilgili klişeler ve önyargılar olduğu bildirilmiştir. Kız çocuklarının üniversite zamanına kadar bu erkek çocuklarına göre yürütücü işlevler, uyum ve sosyal yeterlik daha başarılı olması durumunun bu altı açıklama olduğu düşünülmektedir. Bizim çalışmamızda görülen kızların daha ileride olma durumunun devam ettirilebilmesi için dünyadaki insanların bilgilendirilmesi ve bakış açısının değişmesi gerektiği düşünüyoruz.

Yürütücü işlevler, okula uyum ve sosyal yeterlik ile yaşanan çevre durumunun analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın sonuçları ile literatür arasında örtüşmediği saptanmıştır. Literatürde yer alan Becker ve arkadaşlarının (195) yaptığı çalışmaya göre, gün içerisinde fiziksel aktivitelere yüksek katılım sağlayan ve buna uygun çevrede büyüyen çocukların, regülasyon ve inhibisyonlarının gelişimi ve performansının daha iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Doğa içerisinde büyüyen çocukların daha fazla fiziksel aktivite düzeyine sahip olduğunun bu nedenle, yürütücü işlev becerilerinin erken çocukluk döneminde hızla geliştiği göz önüne alındığında, yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bizim çalışmamızda doğa içerisinde yaşamının etkileri minimal olarak iyi olsa da anlamlı çıkmamasının dahil edilen katılımcıların şehir içerisinde de yer alan doğada olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu çalışmaya baktığımızda direkt olarak daha doğaya yakın çevreler dahil edildiği için çocuklarda daha fazla fiziksel aktiviteye ve duyuşsal uyarana maruz kalmakta bu da yürütücü işlevleri, okula uyum ve sosyal yeterliliği geliştirmektedir.

Schutte ve arkadaşlarının (196) yaptıkları deneysel bir çalışmada doğanın etkileri daha net şekilde görülmekte 7 ila 8 yaşları ve 4 ile 5 yaşları arasındaki çocukları iki oturum halinde dikkat gerektiren aktivitelerle çalışmalarını gerçekleştirdiler. Birinci oturum doğada yürüyerek bu aktiviteyi gerçekleştirildi, ikinci oturumları şehir içerisinde yürüyerek aynı aktiviteyi gerçekleştirerek sonunda inhibisyon ve dikkat değerlendirildi. Çocuklar doğa yürüyüşünden sonra dikkat görevine şehirdeki yürüyüşe göre daha hızlı yanıt verdiler. Buda doğanın

çocukların dikkat seviyelerini arttırdığı saptanmıştır. İlkokul çağındaki çocukların, doğa yürüyüşünü okul öncesi çocuklara göre dikkat görevinde önemli ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir. Yürüyüş türü, çocukların inhibisyon veya çalışma hafızasını etkilemediğini tespit edilmiştir. Bizim çalışmamız sonuçları gerçekleştirilen bu deneysel çalışma ile bazı alanlarda örtüşmekte bazı alanlarda örtüşmemektedir. İstatiksel olarak anlamlı düzeyde doğa ile iç içe yaşayan çocuklarla şehir içerisinde yaşayanlar arasında fark bulunmamış ancak anket sonuçlarının ortalama değerleri incelendiğinde doğada yaşayanların çalışma hafızası, inhibisyon ve günlük yaşam aktivitelerinde kullandıkları yürütücü işlev becerilerinde fark görülmüştür. İstatiksel olarak farkın tespit edilememesi seçilen örneklemin şehir içerisindeki daha küçük çaplı doğa olması ve dahil edilen çocuk sayısının eşit dağılmamasına yorumladık. Ayrıca örnekleminizdeki katılımcıların yaşam alanları doğa olsa bile yaşamlarının büyük bir zamanı şehirde geçtiğini tahmin ediyoruz, okullarının doğa ile iç içe olmayışı sonuçları etkilediğini düşünüyoruz. Son olarak çocukların değerlendirme yöntemlerinde bu çalışmada deneysel yöntem kullanılırken bizim çalışmamızda anketsel yöntem kullanılması tüm zamanı değerlendirdiği düşünülerek göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların yaşadıkları ortamlar onların üretici zamanlarda yapacaklarını belirleyeceği göz önünde bulundurulmalı ve üretici zaman etkinlikleri aracılığıyla doğaya maruz kalmalarının etkilerini incelemek amacıyla Taylor ve arkadaşlarının (197) çeşitli ortamlardaki etkinliklerden sonra çocuklarının dikkat işleyişi hakkında anket yapılmıştır. Sonuçlarda, yeşil ortamlardaki etkinliklerden sonra çocukların normalden daha iyi işlev gördüğünü ve bir çocuğun oyun alanı ne kadar "yeşil" olursa, dikkat eksikliği, belirtileri ne kadar az şiddetli, planlamasını yüksek ve çalışma hafızasının daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, doğa ile temas, umutsuzca dikkat desteğine ihtiyaç duyan bir çocuk topluluğunda dikkatin işleyişini destekleyebilir. Ancak bizim çalışmamızda fark incelendiğinde doğanın etkisinin bir görev veya ödev için incelenmemesi sadece yaşanılan yer olarak bakılması çocukların sürekli evde zaman geçirdiği düşüncesini doğurmaktadır. Son zamanlarda dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemisinin etkileri olabileceğini de düşündürmektedir.

Araştırmacılar çalışmalarında çocukların deneyimlerinin uyum ve yeterliliklerine önemli katkısı olduğunu bu deneyimlerinde yürütücü işlevler ile bağlantılı olduğunu bu çalışma ile benzer sonuçları iletmektedir. Bu çalışmada tipik gelişim gösteren çocukların yürütücü işlev becerileri, sosyal yeterlilikleri ve okula uyumları karşılaştırılmış ve bu alanlar arasındaki ilişki gösterilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin gelişimi,

performansı ile sosyal yeterlilik ve okula uyumu önemli ölçüde etkilediği açıktır. Bu yüzden çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin, sosyal yeterliliğin ve okula uyumun artırılması için ergoterapi teori ve modelleri doğrultusunda hazırlanacak kişi merkezli aktivite odaklı ergoterapi değerlendirmelerine ihtiyaç vardır. Çalışmamızın bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.



5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI

Çalışmamızın bazı limitasyonları mevcuttur. Yürütücü işlev becerilerini ebeveyn, öğretmen veya bakım veren aracılığıyla değerlendirmek yerine davranışsal ya da performansa dayalı değerlendirmelerin kullanılması çocukların yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesine ekolojik olarak daha fazla katkı sağlayabilir. Yaşanılan çevrenin dahil edileceği çalışmalarda daha geniş örneklem büyüklüğüne ulaşılması, okulun fiziki özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve yaşanılan ortamın sunduğu parametreler açısından da incelenerek daha sağlıklı şekilde ortaya koyulmasını öneriyoruz.

5.3. SONUÇ

İlkokul çocuklarında yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmamızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Regülasyon ve inhibisyon problemleri olan çocukların kendilerini yeterince düzenleyememesinden dolayı ilkokulda öğretmenler, idareciler ve akranları ile sorunlar yaşadığı ve sosyal yeterlilikleri zayıf olduğunu tespit ettik.
2. Çalışma hafızası ve planlama becerilerinde güçlükleri yaşaması durumunda, okula uyumu olumsuz etkileyen ve sosyal ilişkilerde kabul görmeyen, hatırlamakta güçlük yaşanan, sıralama hatası nedeniyle sosyal yeterlilik olumsuz etkilenecek ve okula uyumda sorunlar olunacağı saptandı.
3. Dikkat, problem çözme, dürtü, sözel ve sözle olmayan bellekte yaşanan güçlüklerden dolayı okulda uyulması gereken kuralları ve yerine getirmesi gereken sorumlulukları yerine getirmekte güçlük yaşayan çocukların sosyal ilişkileri ve uyum sorunları yaşacağını tespit ettik.
4. Planlama, inhibisyon, çalışma hafızası ve dikkat becerilerinde yaşanan güçlüklerin akranlar ile okul içerisinde oyun ve üretici zaman etkileşimde dürtüleri ve istekleri engelleyememe, aktiviteler içerisinde plan yapma ve uyma sorunları oluşturacağı tespit edildi.
5. Kızların erkeklere göre dikkat, problem çözme ve dürtüleri engellemede daha başarılı olması sosyal ilişkilerde daha çok tercih edilen, akran ilişkilerinde liderlik yapabilen ve sorunları çözüme ulaştırmada daha etkili oldukları saptandı.
6. Sözel ve sözle olmayan bellekte, çalışma hafızasında ve planlamada daha başarılı olan kız çocuklarının sınıf ile okul içerisindeki kurallara uymada, verilen ödev ve akranlarla ortak yapılan çalışmalarda erkeklere göre daha başarılı oldukları görüldü.
7. Çalışmamızda doğa ile iç içe ve şehir içerisinde yaşamının çocukların yürütücü işlevlerine, okula uyumlarına, sosyal yeterliliklerine etkisi olmadığı tespit edildi.

5.4. ÖNERİLER

1. Çocukların regülasyon ve inhibisyon becerisinin desteklenmesi ile sosyal ilişkileri, okula uyumlarının ileri taşınması için çocukların okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerine yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir.
2. Çalışma hafızası ve planlama becerisini zayıflığı veya okula uyum ile sosyal yeterliliğin güçlükler görülen çocuklarda bu becerilerin değerlendirilmesi için ergoterapiste başvurulmalıdır.
3. Planlama, inhibisyon, çalışma hafızası ve dikkat becerilerinde yaşanan güçlüklerin yaşandığı şüphesi erken yaşta çocuklarda varsa sosyal yeterliliğinin ve okula uyumunu da çok fazla etkilemeden ergoterapiste yönlendirilme yapılması öneriyoruz.
4. Rehberlik servislerinin olduğu gibi okullarda ergoterapi servislerinin oluşturulması ve sıklıkla çocukların değerlendirilmesi, çocukların rutinler içerisinde yürütücü işlevlere yönelik ergoterapi değerlendirmelerine ek olarak ergoterapist bakış açısıyla okula uyumları ve sosyal yeterliklerin değerlendirilmesi fayda sağlayacaktır.
5. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre çalışma hafızası, planlama, öğretmen ve akran ilişkilerinde güçlükler yaşaması olası olduğu tespit edildiğinde dolayı erkek çocuklarına yönelik tutumların ve üretici zaman aktivitelerinin oluşturulması için ergoterapist gözlemleri ve değerlendirilmesi öneriyoruz.
6. Yaşanılan çevrenin dahil edileceği araştırmalarda çocuklara etki eden tüm çevrelerin ayrı ayrı değerlendirilmesi, parametrelerin ayrıştırılması ve standardize bir ölçek aracılığıyla yapılması verilerin kesinliği açısından daha yardımcı olacaktır.

6. KAYNAKLAR

1. Kawaguchi D. Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*. 01 Haziran 2011;25(2):64-80.
2. Rhoades BL, Greenberg MT, Lanza ST, Blair C. Demographic and Familial Predictors of Early Executive Function Development: Contribution of a person-centered perspective. *J Exp Child Psychol*. Mart 2011;108(3):638-62.
3. Johansen T, Øyeflaten I, Eriksen HR, Lyby PS, Dittrich WH, Holsen I, vd. Sustained Attention and Working Memory Predict the Number of Days on Health-Related Benefits in the Year Following Occupational Rehabilitation. *J Occup Rehabil*. 01 Eylül 2021;31(3):592-603.
4. Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, Witzki AH, Howerter A, Wager TD. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*. 01 Ağustos 2000;41(1):49-100.
5. Cramm H, Krupa T, Missiuna C, Lysaght RM, Parker KCH. Broadening the occupational therapy toolkit: an executive functioning lens for occupational therapy with children and youth. *Am J Occup Ther*. Aralık 2013;67(6):e139-147.
6. Ladd GW, Kochenderfer-Ladd B, Rydell M. Children’s interpersonal skills and school-based relationships. İçinde: *Handbook of Childhood Social Development*. Wiley-Blackwell; 2011.
7. Cramm HA, Krupa TM, Missiuna CA, Lysaght RM, Parker KH. Executive functioning: a scoping review of the occupational therapy literature. *Can J Occup Ther*. Haziran 2013;80(3):131-40.
8. Denham S, Wyatt T, Bassett H, Echeverria D, Knox S. Assessing social–emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*. 01 Şubat 2009;63 Suppl 1:i37-52.
9. Forget-Dubois N, Lemelin JP, Boivin M, Dionne G, Séguin JR, Vitaro F, vd. Predicting Early School Achievement With the EDI: A Longitudinal Population-Based Study. *Early Education and Development*. 11 Ekim 2007;18(3):405-26.
10. Brook CA, Schmidt LA. Lifespan trends in sociability: Measurement invariance and mean-level differences in ages 3 to 86 years. *Personality and Individual Differences*. 01 Ocak 2020;152:109579.
11. Taborsky B, Oliveira RF. Social competence: an evolutionary approach. *Trends in Ecology & Evolution*. 01 Aralık 2012;27(12):679-88.
12. Garbarino J. *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. Jossey-Bass Inc; 1995.

13. Bundy AC, Lockett T, Naughton GA, Tranter PJ, Wyver SR, Ragen J, vd. Playful Interaction: Occupational Therapy for All Children on the School Playground. *The American Journal of Occupational Therapy*. 01 Eylül 2008;62(5):522-7.
14. Kemmis BL, Dunn W. Collaborative Consultation: The Efficacy of Remedial and Compensatory Interventions in School Contexts. *The American Journal of Occupational Therapy*. 01 Ekim 1996;50(9):709-17.
15. Soorya, L. V., & Halpern, D. (2009). Psychosocial Interventions for Motor Coordination, Executive Functions, and Socialization Deficits in ADHD and ASD. *Primary Psychiatry*. 31 Ocak 2009;16(1):48-54.
16. Khudolii OM, Titarenco AA. The effectiveness of development programming strength in primary school children. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 28 Temmuz 2013;17(7):83-8.
17. Einarsdottir J. Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*. 01 Haziran 2010;18(2):163-80.
18. Dag I. An Overview and Comparison of Turkish Public Schools and Private Schools. *Journal of Education and Training Studies*. Kasım 2015;3(6):191-6.
19. Devine D, David ME, Menter I. Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review. *British Journal of Sociology of Education*. 01 Kasım 2010;31(6):813-26.
20. Banerjee, Abhijit, et al. Expanding access and increasing student learning in post-primary education in developing countries: A review of the evidence. Cambridge, MA: Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2013.
21. Lourenço OM. Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. *New Ideas in Psychology*. 01 Ocak 2016;40:123-37.
22. Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quilez Robres, A. The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*. 11 Temmuz 2019; 10: 1582.
23. Zeegers P. Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*. 2001;71(1):115-32.
24. Davis EE, Pitchford NJ, Limback E. The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4–11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *British Journal of Psychology*. 2011;102(3):569-84.
25. Cratty BJ. *Perceptual and Motor Development in Infants and Children*. Second Edition. 1979.
26. GÖKMEN H. 6-11 yaş çocuklarının fiziksel performansında yaş ve cinsiyet farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*. 2001; 26:120.

27. Manning ML. Havighurst's Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 01 Kasım 2002;76(2):75-8.
28. Ceulemans, Eva, et al. "Parent-child interaction: A micro-level sequential approach in children with a significant cognitive and motor developmental delay." *Research in Developmental Disabilities*. 2019; 85: 172-186.
29. Plomin, R. Child development and molecular genetics: 14 years later. *Child development*. 2013; 84(1), 104-120.
30. Hirst M, Jervis N, Visagie K, Sojo V, Cavanagh S. *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. 2011.
31. Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. Risk and resilience in childhood. *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. 2004, 13-66
32. Werner EE, Smith RS. *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. Cornell University Press; 2001. 260 s.
33. Jurado MB, Rosselli M. The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychol Rev*. Eylül 2007;17(3):213-33.
34. Zelazo PD. Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective. *Annu Rev Clin Psychol*. 07 Mayıs 2020;16:431-54.
35. Hopfinger JB, Slotnick SD. Attentional Control and Executive Function. *Cogn Neurosci*. Ocak 2020;11(1-2):1-4.
36. Banich MT. Executive Function: The Search for an Integrated Account. *Curr Dir Psychol Sci*. 01 Nisan 2009;18(2):89-94.
37. Clark LR, Schiehser DM, Weissberger GH, Salmon DP, Delis DC, Bondi MW. Specific Measures of Executive Function Predict Cognitive Decline in Older Adults. *J Int Neuropsychol Soc*. Ocak 2012;18(1):118-27.
38. Griffin, J. A., McCardle, P., & Freund, L. S. Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research. American Psychological Association. (2016).
39. Riggs NR, Jahromi LB, Razza RP, Dillworth-Bart JE, Mueller U. Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2006;27(4):300-9.
40. Blair C. Executive function and early childhood education. *Curr Opin Behav Sci*. Ağustos 2016;10:102-7.
41. Braem S, Egner T. Getting a grip on cognitive flexibility. *Curr Dir Psychol Sci*. Aralık 2018;27(6):470-6.
42. Tsujimoto S. The prefrontal cortex: functional neural development during early childhood. *Neuroscientist*. Ağustos 2008;14(4):345-58.

43. Romine CB, Reynolds CR. A model of the development of frontal lobe functioning: findings from a meta-analysis. *Appl Neuropsychol.* 2005;12(4):190-201.
44. Xu J, Guan X, Wen J, Wang T, Zhang M, Xu X. Substantia nigra iron affects functional connectivity networks modifying working memory performance in younger adults. *Eur J Neurosci.* Aralık 2021;54(11):7959-73.
45. Brocki KC, Bohlin G. Executive functions in children aged 6 to 13: a dimensional and developmental study. *Dev Neuropsychol.* 2004;26(2):571-93.
46. Brocki K, Fan J, Fossella J. Placing neuroanatomical models of executive function in a developmental context: imaging and imaging--genetic strategies. *Ann N Y Acad Sci.* 2008;1129:246-55.
47. Fogel Y, Rosenblum S, Hirsh R, Chevignard M, Josman N. Daily Performance of Adolescents with Executive Function Deficits: An Empirical Study Using a Complex-Cooking Task. *Occup Ther Int.* 2020;2020:3051809.
48. Chelune GJ, Duff K. The assessment of change: Serial assessments in dementia evaluations. İçinde: *Handbook on the neuropsychology of aging and dementia*, 2nd ed. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, Clinical handbooks in neuropsychology. 2019; s. 61-76.
49. Akshoomoff N, Brown TT, Bakeman R, Hagler DJ. Developmental differentiation of executive functions on the NIH Toolbox Cognition Battery. *Neuropsychology.* Ekim 2018;32(7):777-83.
50. Poldrack, R. A., Kittur, A., Kalar, D., Miller, E., Seppa, C., Gil, Y., Parker, D. S., Sabb, F. W., & Bilder, R. M. The cognitive atlas: toward a knowledge foundation for cognitive neuroscience. *Frontiers in neuroinformatics.* 2011; 5, 17.
51. Uddin LQ. Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nat Rev Neurosci.* Mart 2021;22(3):167-79.
52. Cepeda NJ, Kramer AF, Gonzalez de Sather JC. Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Dev Psychol.* Eylül 2001;37(5):715-30.
53. Dajani DR, Uddin LQ. Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends Neurosci.* Eylül 2015;38(9):571-8.
54. Titz C, Karbach J. Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological Research.* 01 Kasım 2014;78(6):852-68.
55. Kehagia AA, Murray GK, Robbins TW. Learning and cognitive flexibility: frontostriatal function and monoaminergic modulation. *Current Opinion in Neurobiology.* 01 Nisan 2010;20(2):199-204.
56. Anderson, Carolyn M. "Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale." *Journal of Social Behavior and Personality*, 1998: 531-540.

58. Wolf TJ, Polatajko H, Baum C, Rios J, Cirone D, Doherty M, vd. Combined Cognitive-Strategy and Task-Specific Training Affects Cognition and Upper-Extremity Function in Subacute Stroke: An Exploratory Randomized Controlled Trial. *The American Journal of Occupational Therapy*. 14 Ocak 2016;70(2):7002290010p1-10.
59. Fontaine RG, Yang CM, Dodge KennethA, Pettit GS, Bates JE. Development of Response Evaluation and Decision (RED) and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence. *Dev Psychol*. Mart 2009;45(2):447-59.
60. Fontaine RG, Yang C, Dodge KA, Bates JE, Pettit GS. Testing an Individual Systems Model of Response Evaluation and Decision (RED) and Antisocial Behavior Across Adolescence. *Child Dev*. 2008;79(2):462-75.
61. Miller EK, Lundqvist M, Bastos AM. Working Memory 2.0. *Neuron*. 24 Ekim 2018;100(2):463-75.
62. Forsberg, A., Guitard, D., & Cowan, N. Working memory limits severely constrain long-term retention. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2021; 28(2), 537-547.
63. Cowan N. What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Prog Brain Res*. 2008;169:323-38.
64. Ishiguro S, Saito S. Person-based organisation in working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 01 Haziran 2019;72(6):1439-52.
65. Partanen P, Jansson B, Sundin Ö. Fluid reasoning, working memory and planning ability in assessment of risk for mathematical difficulties. *Educational Psychology in Practice*. 02 Temmuz 2020;36(3):229-40.
66. Kofler MJ, Sarver DE, Harmon SL, Moltisanti A, Aduen PA, Soto EF, vd. Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018;59(1):57-67.
67. Hupp, S., & Jewell, J. D. (Eds.). *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. John Wiley & Sons, Incorporated, London, 2020
68. Hughes, C. Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and child Development*. 2011; 20(3), 251-271.
69. Pouladi, F., Bagheri, M., Askarizadeh, G., & Moradi, A. Stimulation of the dorsolateral-prefrontal cortex improves working memory and planning. *Cognition, Brain, Behavior*. Mart 2021;25(1), 1-17.
70. Vaidya CJ, You X, Mostofsky S, Pereira F, Berl MM, Kenworthy L. Data-driven identification of subtypes of executive function across typical development, attention deficit hyperactivity disorder, and autism spectrum disorders. *J Child Psychol Psychiatry*. Ocak 2020;61(1):51-61.
71. Radüntz T. The Effect of Planning, Strategy Learning, and Working Memory Capacity on Mental Workload. *Sci Rep*. 27 Nisan 2020;10(1):7096.

72. Camras LA, Halberstadt AG. Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*. 01 Ekim 2017;17:113-7.
73. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Dev*. Nisan 2004;75(2):317-33.
74. Cole PM, Tan PZ, Hall SE, Zhang Y, Crnic KA, Blair CB, vd. Developmental changes in anger expression and attention focus: learning to wait. *Dev Psychol*. Temmuz 2011;47(4):1078-89.
75. Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente, C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*. 27 Nisan 2007;16(2), 286-309.
76. Schmeichel BJ. Attention control, memory updating, and emotion regulation temporarily reduce the capacity for executive control. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2007;136(2):241-55.
77. Hipson WE, Coplan RJ, Séguin DG. Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*. 2019;28(4):893-907.
78. Moffitt TE, Arseneault L, Belsky D, Dickson N, Hancox RJ, Harrington H, vd. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 15 Şubat 2011;108(7):2693-8.
79. Pahl K, Brook JS, Lee JY. Adolescent self-control predicts joint trajectories of marijuana use and depressive mood into young adulthood among urban African Americans and Puerto Ricans. *J Behav Med*. 01 Ağustos 2014;37(4):675-82.
80. Daly M, Delaney L, Egan M, Baumeister RF. Childhood Self-Control and Unemployment Throughout the Life Span: Evidence From Two British Cohort Studies. *Psychol Sci*. 01 Haziran 2015;26(6):709-23.
81. Waschbusch DA, Willoughby MT. Attention-deficit/hyperactivity disorder and callous-unemotional traits as moderators of conduct problems when examining impairment and aggression in elementary school children. *Aggressive Behavior*. 2008;34(2):139-53.
82. Matthews JamaalS, Marulis LM, Williford AP. Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 01 Mayıs 2014;35(3):128-37.
83. Roppolo R, McWilliam J, Aldridge W, Jenkins R, Boothroyd R, Moore L. Is the Concept of Self-Regulation Useful for Supporting Effective Implementation in Community Settings? *Clinical Child and Family Psychology Review*. 01 Mart 2019;22.
84. Carlson SM, Wang TS. Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*. 01 Ekim 2007;22(4):489-510.

85. McClelland MM, Acock AC, Morrison FJ. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*. 2006;21(4):471-90.
86. Enticott P, Ogloff J, Bradshaw J. Enticott PG, Ogloff JRP, Bradshaw JL. Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity. *Pers Indiv Differ* 41: 285-294. *Personality and Individual Differences*. 01 Temmuz 2006;41:285-94.
87. Veraksa AN, Gavrilova MN, Bukhalenkova DA, Yakupova VA. The Relationship between Play Repertoire and Inhibitory Control in Preschool Children. *European Journal of Contemporary Education*. 2020;9(2):443-50.
88. Simpson A, Carroll DJ. Understanding Early Inhibitory Development: Distinguishing Two Ways That Children Use Inhibitory Control. *Child Dev*. Eylül 2019;90(5):1459-73.
89. White LK, McDermott JM, Degnan KA, Henderson HA, Fox NA. Behavioral inhibition and anxiety: the moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *J Abnorm Child Psychol*. Temmuz 2011;39(5):735-47.
90. Cangoz B, Karakoc E, Selekler K. Trail Making Test: Normative data for Turkish elderly population by age, sex and education. *Journal of the Neurological Sciences*. 15 Ağustos 2009;283(1):73-8.
91. Mehsen V, Morag L, Chesta S, Cleaton K, Burgos H. Hot Executive Function Assessment Instruments in Preschool Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Ocak 2022;19(1):95.
92. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychol*. Haziran 2002;8(2):71-82.
93. Gomez INB, Palomo SAM, Vicuña AMU, Bustamante JAD, Eborde JME, Regala KA, vd. Performance-Based Executive Function Instruments Used by Occupational Therapists for Children: A Systematic Review of Measurement Properties. *Occup Ther Int*. 2021;2021:6008442.
94. Butterworth B, Kovas Y. Understanding neurocognitive developmental disorders can improve education for all. *Science*. 19 Nisan 2013;340(6130):300-5.
95. Icellioglu S. Iowa Gambling Test: normative data and correlation with executive functions. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 2015;28(3):222.
96. Batan, S. N., Öktem-Tanör, Ö., & Kalem, E.. Reliability and validity studies of Behavioral Rating Inventory Of Executive Function (BRIEF) in a Turkish normative sample. *Elementary Education Online*.,. 2011; 10(3).
97. Gerrard-Morris A, Taylor HG, Yeates KO, Walz NC, Stancin T, Minich N, vd. Cognitive development after traumatic brain injury in young children. *Journal of the International Neuropsychological Society*. Ocak 2010;16(1):157-68.

98. Isquith PK, Roth RM, Gioia G. Contribution of rating scales to the assessment of executive functions. *Appl Neuropsychol Child*. 2013;2(2):125-32.
99. Silver CH. Sources of data about children's executive functioning: review and commentary. *Child Neuropsychol*. 2014; 20(1):1-13.
100. Ganesalingam K, Yeates KO, Taylor HG, Walz NC, Stancin T, Wade S. Executive Functions and Social Competence in Young Children 6 Months Following Traumatic Brain Injury. *Neuropsychology*. Temmuz 2011; 25(4):466-76.
101. Mangeot S, Armstrong K, Colvin AN, Yeates KO, Taylor HG. Long-Term Executive Function Deficits in Children With Traumatic Brain Injuries: Assessment Using the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*. 01 Aralık 2002; 8(4):271-84.
102. Bartholomeu, D., da Silva, M. C. R., & Montiel, J. M. (2016). Improving the Likert scale of the children's social skills test by means of rasch model. *Psychology*. 14 Haziran 2016; 7(06), 820.
103. Jalongo MR. Professional Development: Social Skills and Young Children. *Early Childhood Today* (1). Mayıs 2006; 20(7):8-9.
104. Eisenberg N, Fabes RA. Emotion, regulation, and the development of social competence. *İçinde: Emotion and social behavior*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc; 1992. s. 119-50. (Review of personality and social psychology, Vol. 14).
105. M Semrud-Clikeman and M Semrud-Clikeman. Social competence in children. Springer US, 2007.
106. Schneider RJ, Ackerman PL, Kanfer R. To "act wisely in human relations:" Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*. 01 Ekim 1996;21(4):469-81.
107. Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective Social Competence. *Social Development*. 2001;10(1):79-119.
108. Parke RD, Simpkins SD, McDowell DJ, Kim M, Killian C, Dennis J, vd. Relative contributions of families and peers to children's social development. *İçinde: Hart C, Smith PK, editörler. Handbook of social development*. London: Blackwell; 2002. s. 156-77.
109. Aunola K, Nurmi JE. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Dev*. Aralık 2005;76(6):1144-59.
110. Diener ML, Kim DY. Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Ocak 2004;25(1):3-24.
111. Shouhui Z, Yongbing L, Huaqing H. Singaporean Preschoolers' Oral Competence in Mandarin. *Lang Policy*. 01 Mart 2007;6(1):73-94.
112. Ho WK, Ko PS, Bernard van Leer Foundation, National Institute of Education (Singapore), editörler. *Growing up in Singapore: the pre-school years*. Singapore: Longman Singapore; 1992. 203 s.

113. Ziviani, J. M. and Rodger, S. A. Environmental influences on children's participation. *Occupational Therapy with Children: Understanding Children's Occupations and Enabling Participation*. Edited by S. Rodger and J. Ziviani. Oxford: Blackwell. 2006; 41-66.
114. Kennedy, A. Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. *Early childhood education*. 2018; 1-16.
115. Jones DE, Greenberg M, Crowley M. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *Am J Public Health*. Kasım 2015;105(11):2283-90.
116. Odom SL, McConnell SR, Brown WH. Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. İçinde: *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing; 2008. s. 3-29.
117. Merrell KW. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*. 2001;9(1-2):3-18.
118. Leff S, Gullan R. Playground-Based Observational Systems: A Review and Implications for Practitioners and Researchers. *School Psychology Review*. 01 Aralık 2005;34.
119. Luiselli JK, McCarty JC, Coniglio J, Zorilla-Ramirez C, Putnam RF. Social Skills Assessment and Intervention. *Journal of Applied School Psychology*. 06 Temmuz 2005;21(1):21-38.
120. Odom SL, Mcconnell SR. A Performance-based Conceptualization of Social Competence of Handicapped Preschool Children: Implications for Assessment. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1985;4(4):1-19.
121. Lim SM, Rodger S. An Occupational Perspective on the Assessment of Social Competence in Children. *British Journal of Occupational Therapy*. 01 Kasım 2008;71(11):469-81.
122. Margetts K. Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*. 01 Eylül 2009;17:309-24.
123. Perry KE, Weinstein RS. The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*. 1998;33(4):177-94.
124. Berndt TJ. Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*. 01 Ocak 1999;34(1):15-28.
125. Hoglund WLG, Klinge KE, Hosan NE. Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *J Sch Psychol*. Ekim 2015;53(5):337-57.
126. Gest S, Madill R, Zadzora K, Miller A, Rodkin P. Teacher Management of Elementary Classroom Social Dynamics: Associations With Changes in Student Adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 05 Mayıs 2014;22:107-18.

127. Valiente C, Eisenberg N, Haugen R, Spinrad TL, Hofer C, Liew J, vd. Children's Effortful Control and Academic Achievement: Mediation Through Social Functioning. *Early Educ Dev.* Mayıs 2011;22(3):411-33.
128. Rimm-Kaufman SE, Chiu YJL. Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools.* 2007;44(4):397-413.
129. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development.* 1996;67(3):1103-18.
130. Pandis, M. (2001). School Readiness or School's Readiness?. 2001
131. Yoleri, S. Okul Öncesi Çocuklarda Yaş, Cinsiyet ve Mizaç Özelliklerinin Okul Uyumuna Etkisi/Yaş, Cinsiyet ve Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesindeki Çocukların Okula Uyumları Üzerindeki Etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 2014; 5 (2), 54-66.
132. Campbell SB. Maladjustment in Preschool Children: A Developmental Psychopathology Perspective. İçinde: Blackwell handbook of early childhood development. Malden: Blackwell Publishing; 2006. s. 358-77. (Blackwell handbooks of developmental psychology).
133. Öztürk E, Uysal K. İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA–YAZMA SÜREÇLERİNİN TAKVİM YAŞI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI. *Turkish Studies (Elektronik).* 2013;8(8):1041-54.
134. Yoleri S. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *johut.* 01 Ocak 2014;4(2):130-41.
135. Gollamreza GM, Amir Y. Comparison Of Psycho-Motor Skills And Social Adjustment In Students With And Without Pre-School Experience. 01 Ocak 2017;4(1):78-87.
136. Lee J, Yu H, Choi S. The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: The mediation role of self-regulation. *Asia Pacific Education Review.* 2012;13(2):227-37.
137. Brown L, Iyengar S. Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review.* 2008;43(1-2):14-38.
138. Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of abnormal child psychology.* 2008; 36(3), 359-371.
139. Felner RD, Brand S, DuBois DL, Adan AM, Mulhall PF, Evans EG. Socioeconomic Disadvantage, Proximal Environmental Experiences, and Socioemotional and Academic Adjustment in Early Adolescence: Investigation of a Mediated Effects Model. *Child Development.* 1995;66(3):774-92.
140. Jiménez L, Dekovic M, Hidalgo V. Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review.* 2009;31(6):654-61.

141. Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*. 2002; 46(4), 278-290.
142. Rothbart MK. Temperament, Development, and Personality. *Curr Dir Psychol Sci*. 01 Ağustos 2007;16(4):207-12.
143. Rothbart, M.K. and Bates, J.E. Temperament. In: Damon, W. and Eisenberg, N., Eds., *Handbook of Child Psychology: Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 6th Edition, Wiley, New York. 2006; 105-176.
144. Blair C, Razza RP. Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*. 2007;78(2):647-63.
145. Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*. 2006; 42(6), 1116–1127.
146. Nelson B, Martin RP, Hodge S, Havill V, Kamphaus R. Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*. 1999;26(4):687-700.
147. Betts LR, Rotenberg KJ, Trueman M, Stiller J. Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*. 2012;30(2):303-25.
148. Ladd GW. Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. İçinde: *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press; 1996. s. 363-86.
149. Pierce KM, Bolt DM, Vandell DL. Specific features of after-school program quality: associations with children's functioning in middle childhood. *Am J Community Psychol*. Haziran 2010;45(3-4):381-93.
150. Thorell LB, Nyberg L. The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*. 2008;33(4):536-52.
151. Baştuğ, S. Diyarbakır ilinde yaşayan görme yetersizliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2016.
152. Frisch C, Rosenblum S. Reliability and validity of the executive function and occupational routines scale (EFORTS). *Res Dev Disabil*. Eylül 2014;35(9):2148-57.
153. AKYÜREK, G., & BUMİN, G. Turkish Adaptation of The Executive Functions and Occupational Routines Scale (EFORTS) and Its Validity And Reliability. 2017.
154. Lewis, T. The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: A social skills rating scale for teachers. *Behavioral Disorders*. 1991; 16(2), 159.

155. Aysan F. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2004;4(8):91-107.
156. Waller R, Hyde LW, Baskin-Sommers AR, Olson SL. Interactions between Callous Unemotional Behaviors and Executive Function in Early Childhood Predict later Aggression and Lower Peer-liking in Late-childhood. J Abnorm Child Psychol. 01 Nisan 2017;45(3):597-609.
157. Haas SM, Becker SP, Epstein JN, Frick PJ. Callous-Unemotional Traits are Uniquely Associated with Poorer Peer Functioning in School-Aged Children. J Abnorm Child Psychol. 01 Mayıs 2018;46(4):781-93.
158. Eisenberg N, Guthrie IK, Fabes RA, Shepard S, Losoya S, Murphy B, vd. Prediction of Elementary School Children's Externalizing Problem Behaviors from Attentional and Behavioral Regulation and Negative Emotionality. Child Development. 2000;71(5):1367-82.
159. Warschausky S, Argento AG, Hurvitz E, Berg M. Neuropsychological Status and Social Problem Solving in Children With Congenital or Acquired Brain Dysfunction. Rehabilitation Psychology. 2003;48(4):250-4.
160. Hughes C, White A, Sharpen J, Dunn J. Antisocial, Angry, and Unsympathetic: "Hard-to-manage" Preschoolers' Peer Problems and Possible Cognitive Influences. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. Şubat 2000;41(2):169-79.
161. Baumeister RF, DeWall CN, Ciarocco NJ, Twenge JM. Social exclusion impairs self-regulation. J Pers Soc Psychol. Nisan 2005;88(4):589-604.
162. Holmes CJ, Kim-Spoon J, Deater-Deckard K. Linking Executive Function and Peer Problems from Early Childhood through Middle Adolescence. J Abnorm Child Psychol. Ocak 2016;44(1):31-42.
163. Silva KM, Spinrad TL, Eisenberg N, Sulik MJ, Valiente C, Huerta S, vd. Relations of Children's Effortful Control and Teacher-Child Relationship Quality to School Attitudes in a Low-Income Sample. Early Education and Development. 01 Mayıs 2011;22(3):434-60.
164. Jacobson LA, Williford AP, Pianta RC. The Role of Executive Function in Children's Competent Adjustment to Middle School. Child Neuropsychol. 2011;17(3):255-80.
165. Vickery, Charlotte E., and Dusana Dorjee. "Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children." Frontiers in psychology 6 (2016): 2025.
166. Zhou Q, Chen SH, Main A. Commonalities and Differences in the Research on Children's Effortful Control and Executive Function: A Call for an Integrated Model of Self-Regulation. Child Development Perspectives. 2012;6(2):112-21.
167. Zelazo PD, Cunningham WA. Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. İçinde: Handbook of emotion regulation. New York, NY, US: The Guilford Press; 2007. s. 135-58.

168. Miller, S. E., Avila, B. N., & Reavis, R. D. Thoughtful friends: executive function relates to social problem solving and friendship quality in middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology* 2020; 181(2-3), 78-94.
169. Rueda MR, Posner MI, Rothbart MK. The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*. 01 Ekim 2005;28(2):573-94.
170. Carrera P, Jiménez-Morago JM, Román M, León E. Caregiver ratings of executive functions among foster children in middle childhood: Associations with early adversity and school adjustment. *Children and Youth Services Review*. 01 Kasım 2019;106:104495.
171. Kofler MJ, Sarver DE, Harmon SL, Moltisanti A, Aduen PA, Soto EF, vd. Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018;59(1):57-67.
172. Smith MJ, Horan WP, Cobia DJ, Karpouzian TM, Fox JM, Reilly JL, vd. Performance-Based Empathy Mediates the Influence of Working Memory on Social Competence in Schizophrenia. *Schizophr Bull*. Temmuz 2014;40(4):824-34.
173. Barrett LF, Tugade MM, Engle RW. Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychol Bull*. Temmuz 2004;130(4):553-73.
174. Barkley RA. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*. Ocak 1997;121(1):65-94.
175. Vandenbroucke L, Spilt J, Verschueren K, Baeyens D. Keeping the Spirits Up: The Effect of Teachers' and Parents' Emotional Support on Children's Working Memory Performance. *Front Psychol*. 2017;8:512.
176. McGrath, K. F., & Van Bergen, P. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*. 2015; 14, 1-17.
177. Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*. 2011; 20(1), 33-50.
178. Rose-Krasnor L, Denham S. Social-emotional competence in early childhood. İçinde: *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY, US: The Guilford Press; 2009. s. 162-79. (Social, emotional, and personality development in context).
179. Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994;115(1):74-101.
180. Walk LM, Evers WF, Quante S, Hille K. Evaluation of a teacher training program to enhance executive functions in preschool children. *PLOS ONE*. 24 Mayıs 2018;13(5):e0197454.
181. Verschueren K, Spilt JL. Understanding the origins of child-teacher dependency: mother-child attachment security and temperamental inhibition as antecedents. *Attach Hum Dev*. Ekim 2021;23(5):504-22.

182. Riccio CA, Hewitt LL, Blake JJ. Relation of measures of executive function to aggressive behavior in children. *Appl Neuropsychol*. Ocak 2011;18(1):1-10.
183. Harms MB, Zayas V, Meltzoff AN, Carlson SM. Stability of executive function and predictions to adaptive behavior from middle childhood to pre-adolescence. *Front Psychol*. 22 Nisan 2014;5:331.
184. Kochanska G, Coy KC, Murray KT. The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*. 2001;72(4):1091-111.
185. Matthews JS, Ponitz CC, Morrison FJ. Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2009;101(3):689-704.
186. Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*. 2016; 52(11), 1744.
187. Desai RA, Krishnan-Sarin S, Cavallo D, Potenza MN. Video-Gaming Among High School Students: Health Correlates, Gender Differences, and Problematic Gaming. *Pediatrics*. 01 Aralık 2010;126(6):e1414-24.
188. Lange K, Thamotharan S, Sferra M, Ramos A, Fields S. Effects of weight and gender on a task of inattention. *Eating Behaviors*. 01 Aralık 2014;15(4):574-7.
189. Barnett JH, Heron J, Ring SM, Golding J, Goldman D, Xu K, vd. Gender-Specific Effects of the Catechol- O -Methyltransferase Val 108/158 Met Polymorphism on Cognitive Function in Children. *AJP*. Ocak 2007;164(1):142-9.
190. Landazabal MG. A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International journal of psychology and psychological therapy*. 2009;9(2):217-35.
191. Walker S, Irving K, Berthelsen D. Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology*. 01 Haziran 2002;163(2):197-209.
192. Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F. N., & Frick, P. J. The association between callous-unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the Inventory of Callous-Unemotional Traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2014; 36(2), 189-200.
193. Sax LJ, Bryant AN, Harper CE. The Differential Effects of Student-Faculty Interaction on College Outcomes for Women and Men. *Journal of College Student Development*. 2005;46(6):642-57.
194. Wang MT, Degol JL. Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educ Psychol Rev*. 01 Mart 2017;29(1):119-40.
195. Becker DR, McClelland MM, Loprinzi P, Trost SG. Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*. 01 Ocak 2014;25(1):56-70.

196. Schutte AR, Torquati JC, Beattie HL. Impact of Urban Nature on Executive Functioning in Early and Middle Childhood. *Environment and Behavior*. 01 Ocak 2017;49(1):3-30.

197. Taylor AF, Kuo FE, Sullivan WC. Coping with add: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and Behavior*. 01 Ocak 2001;33(1):54-77.



7. EKLER

EK1: İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi			
ORJİNALLİK RAPORU			
% 7	% 6	% 2	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2	
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1	
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1	
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1	
5	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1	
6	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1	
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1	
8	İLHAN, Mustafa. "Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü", Kastamonu Üniversitesi, 2017. Yayın	<% 1	

EK 2: ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.08.2022-19330



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E-22686390-050.99-19330
Konu : Tez Araştırması Başlık Değişikliği Hk.

17.08.2022

Sayın Dr. Öğr. Üy. Zeynep Bahadır Ağce

İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 15.08.2022 tarihinde vermiş olduğunuz dilekçe incelenmiş olup Yüksek Lisans öğrencisi Sefa Turan ile planladığınız ve kurulumuzun 13.01.2022 tarihli toplantısında etik kurul onayı verilmiş **"İlköğretim Çağı Çocuklarının Yürütücü Fonksiyonları ile Okula Uyum ve Sosyal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** isimli tez araştırmasının İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından önerilen başlık değişikliği değerlendirilmiştir. Çalışmanızın içeriğinin değişmediği tespit edilmiş ve bu sebeple başlığın **"İlkokul Çocuklarında Yürütücü İşlevler ile Okula Uyum ve Sosyal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** şeklinde değiştirilmesi konusundaki talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü AYNACIOĞLU
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLKJZ933 Pin Kodu :61391

Belge Takip Adresi : https://ebys.atlas.edu.tr:443/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSLKJZ933&eS=19330

ATLAS VADİ KAMPÜSÜ ANADOLU CAD. NO: 40

34408 KAĞITHANE İSTANBUL

info@atlas.edu.tr

444 34 39 / 0212 761 87 61 (FAX)

Kep Adresi : istanbulatlasuniversitesi@hs01.kep.tr



atlas.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

*Çocuğunuzun adının ve soyadının ilk iki harflerini yazsanız yeterli olabilir.

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

Yaşanılan Çevrenin Fiziki Şartları:

Şehirden Uzak ☐ Şehir İçerisinde ☐



EK 4: YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER ve AKTİVİTE RUTİNLERİ ÖLÇEĞİ (YİARÖ)

Yürütücü işlev ve aktivite rutinleri ölçeği (YİARÖ) Carmit Frisch & Sara Rosenblum (2014)

Türkçe uyarlaması ve geçerliliği ile güvenirliği: Dr. Fzt. Gökçen Akyürek, Prof Dr.
Gonca Bumin (2018)

Çocuğun adı: Tarih: Doğum tarihi: Yaş:

Günlük yaşamda çocuklarımız ve biz gün boyu çeşitli aktiviteler yaparız. Bu anketin amacı, çocuğunuzun günlük rutinleri sırasında yürütücü kontrolünü değerlendirmektir. Aşağıdaki maddeler sabah ve akşam rutinleri, oyun ve serbest zaman aktiviteleri ve sosyal rutinler gibi anahtar günlük rutinleri sırasında aktivite performanslarının ne kadar iyi olduğunu sorgular. Lütfen aşağıdaki soruları okuyun ve çocuğunuzun performansını gösteren en uygun cevabı (✓) şeklinde işaretleyiniz.

Sabah ve akşam rutinleri: bu rutinleri sırasında kim çocuğunuzla birlikte dir?

Sabah rutini ortamında çocuğunuzun aktiviteyi ne sıklıkla yaptığını belirtiniz:	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Giyinme ve dişlerini fırçalama gibi sabah aktivitelerini başlatır.					
2. İşlerini bir yetişkinin hatırlatmasına gerek kalmadan uygun bir hızda yapar.					
3. Sabah yapılıması gerek aktivitelerin sırasını doğru şekilde hatırlar.					
4. Ev kurallarına uygun davranır (organize olur'u attır). Örneğin, tuvaleti kullandıktan sonra ellerini yıkar, pijamalarına yatağın üzerine koyar ve tabağını masadan kaldırır.					
5. Aktivite sırasında ortaya çıkan sorunları çözer. Örneğin gerekli olan nesneyi bulamadığında bağımsızca arar.					
6. Evden ayrılırken sadece hazırlanma ve giyinmeyi içeren aktiviteleri yapar, gördüğü veya duyduğu diğer şeyler (ör; televizyona aldırma) ile uğraşmaz.					
7. İşlerini kaliteli yapar, örneğin aldığı sandviçi kontrol eder (diğer aile üyeleri değil); kıyafetlerini doğru bir şekilde giydiğini kontrol eder.					
8. İş yapısında bırakmadan veya başka işe yönelmeden işi tamamlamaya çalışır.					
9. Aktiviteyi başlatır; ör; pijamalarını giymeyi başlatır.					
10. Bir yetişkin tarafından uyarılmadan uygun hızda bir aktiviteyi sürdürür.					
11. Akşam aktivitelerinin sırasını doğru bir şekilde hatırlar.					
12. Ev kurallarına uygun davranır, örneğin, masanın temizlenmesine yardım eder, kirli kıyafetleri doğru yere koyar.					
13. Bir aktivite yaparken ortaya çıkan sorunları çözer, örneğin, yemek sırasında çatal bıçak eksik olduğunda, yatağın üstünde bir şeyler varsa veya pijamaları yıkamadaysa.					
14. Uykuya hazırlık için yalnızca gereken aktiviteleri yapar, duyduğu veya gördüğü diğer şeylerle ilgilenmez. Örneğin arka planda televizyona aldırma.					
15. Performans kalitesi vardır, örneğin pijamaları ters ni düz mü kontrol eder					
16. İş yapısında bırakmadan veya başka işe yönelmeden işi tamamlamaya çalışır.					

.... / 16 =

Oyun ve serbest zaman rutini. Bu rutin sırasında çocuğunuz kiminle birlikte dir?

Oyun ve serbest zaman rutini ortamında, lütfen çocuğunuz aktiviteyi ne sıklıkla yaptığını belirtiniz:	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
17. Aktivite performansını başlatır, ör, bir oyunu seçer.					
18. Uygun bir hızda oyunu yönetir (ne çok hızlı ne çok yavaş)					
19. Oyunu doğru adımlar ve doğru sırada oynar.					
20. Oyunu kurallarına göre oynar. Ör, kendi sırasını bekler.					
21. Özel bir oyun oynarken sadece oyunla ilgili görevi yapar, odada dolaşmaktan/ diğer oyunlara dokunmak ve katılmaktan kaçınır.					
22. Oynamadan önce düşünmek için durur. Ör, bir yapı oyununda yapının neye beneyeceğini hayal eder, tasarımı seçer veya başlamadan önce çizimini planlar.					
23. Başka bir oyuna geçmeden önce diğerini tamamlar					

.... / 7 =

Sosyal rutin: bu rutin sırasında kim çocuğunuzla birlikte?

Sosyal rutin ortamında, lütfen çocuğunuz durumunu belirleyin:	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
24.Sosyal etkileşimi başlatır ör, bir arkadaşını davet edebilir.					
25.Olumsuz sosyal deneyimlerden bir şeyler öğrenir, ör, arkadaşını üzecek bir şey yaptığında bu tekrarlamaktan kaçınır.					
26.Arkadaşları ile oynarken aşırı kızgınlık ve hayal kırıklığı ifadesinden kaçınır.					
27.Oyunun kurallarına veya grup tarafından belirlenen kurallara göre sosyal oyunlara katılır. Ör, top oyunları esnasında.					
28.Sosyal oyun sırasında ortaya çıkan sorunları çözer. Ör, anlaşmazlıkları					
29.Bir arkadaş ile çatışması olduğunda cevap vermeden önce çoklu cevapları düşünür. Ör, bunun onu rahatsız ettiğini söyler veya yardım için seslenir.					
30.Arkadaşının hareketine karşılık vermeden kendi tepkisini de düşünür.					
..../7=....					

Eforts'un son puanı: + ____ + / ____ 3 = ____

EK 5: CHEXI (ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÖNETİCİ İŞLEV ENVANTERİ EBEVEYN/ÖĞRETMEN FORMU

ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÖNETİCİ İŞLEV ENVANTERİ EBEVEYN/ÖĞRETMEN FORMU*

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

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

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

*Copyright © 2008, L. B.Thorell ve L. Nyberg

Türkçe çeviri ve uyarlama Ezgi Kayhan tarafından L. B.Thorell'in izniyle yapılmıştır (2009).

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

14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5
16. Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17. Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18. Durdurulması söylendikten hemen sonra bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19. <i>Nasıl</i> yapıldığı ayrıca gösterilmediği sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20. Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21. İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22. Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha haşarı şekilde davranır (Örn; Bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23. Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24. Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
25. Nispeten basit görevleri yerine getirirken dahi sesli düşünür.	1	2	3	4	5
26. Aynı yaştaki akranları ile karşılaştırıldığında, zaman kavramını anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5

Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

*Copyright © 2008, L. B.Thorell ve L. Nyberg

Türkçe çeviri ve uyarlama Ezgi Kayhan tarafından L. B.Thorell'in izniyle yapılmıştır (2009).

EK 6: WALKER-MCCONNELL SOSYAL YETERLİKVE OKUL UYUM ÖLÇEĞİ (WMC-SYOUÖ)

Profil/Ölçme Formu
Walker~McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum
Ölçeği
İlköğretim Versiyonu

I.Öğrencinin Demografik Bilgileri

Öğrencinin Adı: _____
Cinsiyet : Kız Erkek
Yaş: Yıl _____ Ay _____

Tarih: _____
Okul: _____
Öğretmen: _____
Sınıf: _____

II.Ölçme İle İlgili Yönergeler

Lütfen aşağıda verilen her maddeyi dikkatlice okuyun ve bunlara ilişkin öğrencinin davranışsal konumu derecelendirin. Eğer öğrencinin bir madde ile tanımlanan belirli bir beceriyi ya da davranışsal yeterliliği sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, yanıtınız ASLA anlamına gelen 1 olacaktır. Eğer öğrencinin beceri sergileme oranı yüksek bir düzeyde ise, yanıtınız SIKLIKLA anlamına gelen 5 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme sıklığı bu iki uç arasında ise, yanıtınız becerinin sergilenme oranını en iyi tahmin eden 2 ya da 4 olacaktır. YANITINIZ HER MADDE İÇİN İLGİLİ ALT ÖLÇEK SÜTUNUNUN ALTINDA BOŞ KUTUCUKLARA KAYDEDİN.

Lütfen her maddeyi yanıtlayın. DERECELENDİRME FORMATI BÖLÜMÜNDEKİ NUMARALAN İŞARETLEMENİZ GEREKLİ DEĞİLDİR.

III.Maddeler ve Derecelendirme Formatları

- Madde*
1. Diğer çocuklar onun aktivitelerine katılmasını isterler.
 2. Akranlarıyla sürekli etkileşim kurabilmek için değişik aktivitelerde bulunur.
 3. Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.
 4. Akranlarının neşesine ortak olur.
 5. Diğer kişilere sempati gösterir.
 6. Diğer çocuklarla kolayca arkadaşlık kurar.
 7. İyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir.
 8. Bir şey ya da birisi hakkında bilgi almak için sorular sorar.
 9. Gerekğinde akranlarıyla uzlaşmayı bilir.
 10. Kendisiyle alay edildiğinde ya da isim takıldığında, konuyu değiştirir, olayı görmezlikten gelir ya da diğer yapıcı davranışlarla karşılık verir.
 11. Teneffüsleri ve boş zamanlarını arkadaşları ile etkileşim kurarak geçirir.
 12. Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul eder.
 13. Akranları ile uzun uzadıya oynar ve konuşur.
 14. Yardıma ihtiyacı olan akranlarına gönüllü olarak yardım eder.
 15. Akran aktivitelerinde liderlik rolünü üstlenir.

Derecelendirme Formatı

Alt Ölçek

Asla	Bazen	Sıklıkla			
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	

16. Diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.
17. Samimi ortamlarda akranlarıyla konuşmaları başlatır.
18. Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder.
19. Öğretmeninin ödevler için yaptığı açıklamaları dikkatle dinler.
20. Öğretmeninin ona sorduğu soruları cevaplar ya da cevaplamaya çalışır.
21. Bağımsız ders çalışma becerilerine sahiptir.
22. Diğerlerinin saldırgan davranışları ile uygun bir şekilde baş edebilir.
23. Öğretmeninin davranışı disipline etmek için kullandığı tekniklere uygun davranır.
24. Grup etkinliklerinde akranlarıyla işbirliği yapar.
25. Birçok farklı akranlarıyla etkileşim kurar.
26. Akranlarıyla uygun bir şekilde fiziksel temas kurar.
27. İsteklere çabuk karşılık verir.
28. Diğerleri konuşurken dinler.
29. Öfkesini kontrol eder.
30. Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat eder.
31. Kendi isteğinin olmamasını kabul eder.
32. Sosyal algıları kuvvetlidir.
33. Kendisine verilen görevleri yerine getirir.
34. Teneffüslerde becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.
35. Akranları ile iletişimini koparmaz.
36. Diğerlerine katılmak istediğinde reddedilirse, oynamak için başka bir yol bulunur.
37. Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.
38. Bir kişi ile konuşurken ya da kendisi ile konuşulurken göz temasını sürdürür.
39. Uygun bir yol bulup arkadaşlarının dikkatini çekmeyi başarır.
40. Akranlarından gelen öneri ve yardımları kabul eder.
41. Akranlarını oynamaya ya da etkinliklere katılmaya davet eder.
42. Masabaşı görevlerini istenildiği gibi yapar.
43. Onun beceri düzeyine göre verilen işleri uygun şekilde yapar.

Alt Ölçekler:

Toplam Ölçek Puanı:

8. ÖZGEÇMİŞ

