



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Pınar HATAŞ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

**ANKARA  
2024**

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Pınar HATAŞ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

ANKARA  
2024

## ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Pınar HATAŞ

Tarih: 14.06.2024

İmza:

## KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Pınar HATAŞ tarafından hazırlanan

“48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin

İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 14.06.2024

Prof. Dr. Figen GÜRSOY  
Ankara Üniversitesi  
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN  
Ankara Üniversitesi  
(Danışman)

Doç. Dr. Utku BEYAZIT  
Akdeniz Üniversitesi  
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### **48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi**

Bu araştırmada 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocuğu olan 250 ebeveyn dahil edilmiştir. Çalışmada, katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve çocukların yürütücü işlev becerilerini belirlemeye yönelik “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri” kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre çocukların duygu düzenleme becerisinin; kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, günlük ekran süresi, düzenli oyun alanlarında oynama durumu, akranla kurulan iletişim, ebeveynle geçirilen aktif zaman, ebeveynler tarafından düzenli kitap okunma durumu ve günlük uyku süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerisinin; cinsiyet, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, günlük ekran süresi, akranla kurulan iletişim, ebeveynle geçirilen aktif zaman, ebeveynler tarafından düzenli kitap okuma durumu ve günlük uyku süresine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri toplam puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r=0,359$ ;  $p<0,01$ ). Çocukların çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanları arttıkça duygu düzenleme toplam puanlarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri toplam puanları ile Duygu Düzenleme değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında ise orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,549$ ;  $p<0,01$ ). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanları arttıkça değişkenlik/olumsuzluk puanlarının azaldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlere, eğitimcilere, alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişsel gelişim, Duygu düzenleme, Okul öncesi eğitim, Yürütücü işlevler

## SUMMARY

### **A Study on Emotion Regulation Skills and Executive Function Skills of 48-60 Month- old Children**

In this study, it was aimed to examine the emotion regulation skills and executive functioning skills of 48-60-month-old children. The study included 250 parents with 48-60- month-old children attending preschool education in Ankara city center. In the study, "General Information Form" prepared by the researcher to obtain some information about the socio- demographic characteristics of the participants, "Emotion Regulation Scale" to determine the emotion regulation skills of children and "Childhood Executive Function Inventory" to determine the executive function skills of children were used.

According to the results obtained, it was determined that children's emotion regulation skills differ according to the number of siblings, birth order, mother's age, mother's education level, mother's working status, socioeconomic status of the family, daily screen time, and playing in normal playgrounds. Communication with peers, active time spent with parents, regular reading by parents and daily sleep time. It was determined that children's executive functioning skills differ according to gender, birth order, mother's age, mother's education level, mother's working status, daily screen time, communication with peers, time spent actively with parents, parents' regular book reading and daily sleep time. In the study, it was determined that there was a weak and significant positive relationship between the total scores of the Childhood Executive Function Inventory and the total scores of the Emotion Regulation Scale ( $r=0.359$ ;  $p<0.01$ ). It was determined that as the total scores of the childhood executive function inventory increased, the total scores of emotion regulation also increased. Additionally, it was determined that there was a moderately negative significant relationship between the Childhood Executive Function Inventory total scores and the emotion regulation variability/negativity subscale ( $r=-0.549$ ;  $p<0.01$ ). It is seen that as the total scores of the Childhood Executive Function Inventory increase, the variability/negativity scores decrease. In line with the findings obtained as a result of the research, suggestions were presented to parents, educators, experts working in the field and researchers.

**Keywords:** Cognitive development, Emotion regulation, Preschool education, Executive functions

# İÇİNDEKİLER

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| Etik Beyan                                               | ii        |
| Kabul ve Onay                                            | iii       |
| Özet                                                     | iv        |
| Summary                                                  | v         |
| İçindekiler                                              | vi        |
| Önsöz                                                    | viii      |
| Simgeler ve Kısaltmalar                                  | ix        |
| Çizelgeler                                               | x         |
| <b>1. GİRİŞ</b>                                          | <b>1</b>  |
| 1.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme                          | 4         |
| 1.1.1. Duygu Düzenleme Kavramı ve Önemi                  | 4         |
| 1.1.2. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Etmenler              | 5         |
| 1.1.3. Gelişim Dönemlerine Göre Duygu Düzenleme          | 7         |
| 1.1.3.1. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme              | 7         |
| 1.1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme             | 7         |
| 1.1.3.3. Okul Döneminde Duygu Düzenleme                  | 8         |
| 1.1.3.4. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme              | 8         |
| 1.1.4. Duygu Düzenleme Stratejileri                      | 9         |
| 1.1.5. Duygu Düzenlemenin Desteklenmesi                  | 9         |
| 1.2. Çocukluk Döneminde Yürütücü İşlevler                | 10        |
| 1.2.1. Yürütücü İşlevler Kavramı ve Önemi                | 10        |
| 1.2.2. Yürütücü İşlevleri Etkileyen Etmenler             | 12        |
| 1.2.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi ve Değerlendirilmesi | 13        |
| 1.2.4. Yürütücü İşlev Modelleri                          | 15        |
| 1.2.5. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri                   | 16        |
| 1.2.6. Yürütücü İşlevlerin Desteklenmesi                 | 18        |
| 1.3. İlgili Araştırmalar                                 | 20        |
| 1.3.1. Duygu Düzenleme Becerisi İle İlgili Araştırmalar  | 21        |
| 1.3.2. Yürütücü İşlev Becerisi İle İlgili Araştırmalar   | 23        |
| 1.4. Araştırmanın Amacı                                  | 26        |
| <b>2. GEREÇ VE YÖNTEM</b>                                | <b>27</b> |
| 2.1. Araştırmanın Modeli                                 | 27        |
| 2.2. Çalışma Grubu                                       | 27        |
| 2.3. Veri Toplama Araçları                               | 29        |
| 2.3.1. Genel Bilgi Formu                                 | 30        |
| 2.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)                      | 30        |
| 2.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri          | 30        |
| 2.4. Verilerin Toplanması                                | 31        |
| 2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları                         | 31        |
| 2.6. Araştırmanın Etik Boyutu                            | 32        |
| 2.7. Verilerin Analizi                                   | 32        |
| <b>3. BULGULAR</b>                                       | <b>34</b> |
| <b>4. TARTIŞMA</b>                                       | <b>55</b> |
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>                              | <b>69</b> |
| <b>KAYNAKLAR</b>                                         | <b>71</b> |
| <b>EKLER</b>                                             | <b>87</b> |
| Ek-1. Genel Bilgi Formu                                  | 87        |
| Ek-2. Ölçek İzinleri                                     | 89        |
| Ek-3. Etik Kurul İzni                                    | 91        |



## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca tüm sorularımı içtenlikle cevaplayan, beni motive eden, destekleyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak her daim yanımda olduğunu hissettiren yollarımızın kesişmesinden büyük bir onur ve gurur duyduğum güzel kalpli danışman hocam Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Sadece eğitim hayatımda değil her başarımla gurur duyan, her yönden bana destek sağlayan, cesaret veren sevgili annem Songül HATAŞ ve babam Yüksel HATAŞ'a, her kararında yanımda olduklarını bildiğim sevgilerini her zaman hissettiğim kardeşlerim Ömer Faruk HATAŞ ve Emirkan HATAŞ'a,

Lisans hayatımdan itibaren beni yalnız bırakmayan her konuda destekleyerek motive eden sevgili arkadaşım Blm. Uzm. Kübra ÖZDEMİR'e,

Süreç boyunca ihtiyacım olan her an ulaşabildiğim yardımını benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili meslektaşım Komila ALİMOVA'ya,

Veri toplama sürecinde yardımcı olan tüm idareci ve okul öncesi öğretmenlerine,

Bu süreçte yolumun kesiştiği herkese sonsuz teşekkür ederim.

## SİMGELER VE KISALTMALAR

|           |                                          |
|-----------|------------------------------------------|
| DDÖ       | Duygu Düzenleme Ölçeği                   |
| ÇDYİE     | Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri |
| SPSS      | Statistical Package for Social Sciences  |
| F         | Frekans                                  |
| N         | Örneklem Sayısı                          |
| P         | Önemlilik Derecesi                       |
| Ss        | Standart Sapma                           |
| $\bar{X}$ | Ortalama                                 |
| %         | Yüzdelik Değer                           |

## ÇİZELGELER

|                                                                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Çizelge 2.1.</b> Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynlerine ait sosyo-demografik özelliklerine ilişkin frekans değerleri ve yüzde dağılımları                                                                      | 28 |
| <b>Çizelge 2.2.</b> Duygu düzenleme ölçeği ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanterine ilişkin Kolmogorov- Smirnov ve basıklık-çarpıklık testi sonuçları                                                               | 32 |
| <b>Çizelge 3.1.</b> Duygu düzenleme ölçeği ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri puan ortalamaları ve standart sapmalar                                                                                            | 34 |
| <b>Çizelge 3.2.</b> Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                                    | 34 |
| <b>Çizelge 3.3.</b> Çocukların cinsiyetine göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                      | 35 |
| <b>Çizelge 3.4.</b> Çocukların yaşa göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                                           | 35 |
| <b>Çizelge 3.5.</b> Çocukların yaşa göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                             | 36 |
| <b>Çizelge 3.6.</b> Çocukların kardeş sayısına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                              | 36 |
| <b>Çizelge 3.7.</b> Çocukların kardeş sayısına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                | 37 |
| <b>Çizelge 3.8.</b> Çocukların doğum sırasına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                               | 38 |
| <b>Çizelge 3.9.</b> Çocukların doğum sırasına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                 | 38 |
| <b>Çizelge 3.10.</b> Çocukların anne yaşına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                                 | 39 |
| <b>Çizelge 3.11.</b> Çocukların anne yaşına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                   | 40 |
| <b>Çizelge 3.12.</b> Çocukların anne öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                       | 40 |
| <b>Çizelge 3.13.</b> Çocukların anne öğrenim düzeyine göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları        | 41 |
| <b>Çizelge 3.14.</b> Çocukların annenin çalışma durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                      | 42 |
| <b>Çizelge 3.15.</b> Çocukların annenin çalışma durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                        | 42 |
| <b>Çizelge 3.16.</b> Çocukların ailenin sosyoekonomik durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                              | 43 |
| <b>Çizelge 3.17.</b> Çocukların ailenin sosyoekonomik durumu göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları | 44 |

|                                                                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Çizelge 3.18.</b> Çocukların günlük ekran süresine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                                            | 44 |
| <b>Çizelge 3.19.</b> Çocukların günlük ekran süresi göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları               | 45 |
| <b>Çizelge 3.20.</b> Çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                    | 46 |
| <b>Çizelge 3.21.</b> Çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları      | 46 |
| <b>Çizelge 3.22.</b> Çocukların akranlarıyla kurduğu iletişime göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                     | 47 |
| <b>Çizelge 3.23.</b> Çocukların akranlarıyla kurduğu iletişime göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                       | 48 |
| <b>Çizelge 3.24.</b> Çocukların ebeveynleriyle birlikte geçirdiği aktif zamana göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                   | 49 |
| <b>Çizelge 3.25.</b> Çocukların ebeveynle geçirdiği aktif zamana göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları                   | 50 |
| <b>Çizelge 3.26.</b> çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları               | 50 |
| <b>Çizelge 3.27.</b> Çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları | 51 |
| <b>Çizelge 3.28.</b> Çocukların günlük uyku süresine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                                   | 52 |
| <b>Çizelge 3.29.</b> Çocukların günlük uyku süresine göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları                                 | 52 |
| <b>Çizelge 3.30.</b> Duygu düzenleme ölçeği ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları                                                                                  | 53 |

# 1. GİRİŞ

Duygular, kişinin deneyimlediği biyolojik ve psikolojik etmenlerle birlikte çevresel etmenleri de içinde barındıran birçok karmaşık süreçleri kapsamakta (Southam Gerow, 2013) ve aynı zamanda istenmeyen durumlarla mücadele etmek için hızlı değerlendirmeler yaparak harekete geçmeyi içeren biyolojik olarak dayanıklılık yeteneği olarak ifade edilmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Duyguların tehdit edici durumlarda farkındalığımızı arttıran olumsuz duygular ile güvenli ortamlarda dikkati odaklama, yaratıcılığı geliştirme ve uzun vadeli psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişim için önemli görevleri bulunmaktadır (Duca vd., 2023). Öfke ve korku gibi olumsuz duyguların bastırılması veya kontrol altına alınması, olumlu duyguların devam ettirilmesi ve artırılmasına yönelik girişimler ise duygu düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Vardi ve Demiriz, 2021).

Duygu düzenleme, bireyin sahip olduğu duyguları tanıması ve başkalarının duygularına uygun bir şekilde yanıt verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ratliff vd., 2022). Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme, kişinin hedeflerine ulaşmasında etkili olan duygusal tepkilerini değerlendirmeyi ve değiştirmeyi içeren içsel ve dışsal süreçlerdir. Duygusal bir deneyimin yoğunluğu, süresi ve kapsamının kontrolüne izin veren (Dimanova vd., 2022) duygu düzenleme becerisi duyguların dönüştürülmesine, yer değiştirmesine, engellenmesine veya yoğunlaştırılmasına hizmet etmektedir (Campos vd., 1994). Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olarak bu durumlara uygun tepkiler vermesi gibi bileşenlerden oluşan duygu düzenleme becerisi, kişinin hayatı için oldukça önemli bir beceridir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Aynı zamanda duyguların diğer psikolojik süreçlerin önüne geçmesine izin vermeyerek psikolojik süreçlerin işlevlerini kolaylaştırmaktadır. Duygu düzenlemenin en önemli görevi ise içsel, kişilerarası ve sosyal olarak daha büyük hedeflere ulaşmada araçsal bir rol oynamasıdır (Cole vd., 2010).

Duygu düzenleme, duygusal deneyimlerle birlikte bilişsel ve davranışsal deneyim süreçlerini de kapsamakta ve bilişsel iyi oluşta önemli bir rol oynamaktadır (Chattoraj ve Srivastava, 2022). Bilişsel süreçler ile duygu düzenleme becerisi karşılıklı bir ilişki içerisinde (Carlson ve Wang, 2007). Duygu düzenleme, bilginin işlenerek yeni içerikler arasında bağlantıların kurulması ve öğrenme gibi önemli bilişsel süreçleri etkilemektedir (Fernández Cruz vd., 2020). Bilişsel süreçler geliştikçe çocukların kullandıkları duygu düzenleme stratejileri de farklılaşmaktadır (Arı ve Yaban, 2016). Bilişsel duygu düzenleme

stratejileri kişinin olumsuz olaylar karşısında gösterdiği duygularına tepki olarak bilinçli düşüncelerin devreye girerek duyguların yeniden düzenlenmesini ifade etmektedir (Balzarotti vd., 2016).

Beyindeki limbik sistemi oluşturan hipotalamus, talamus, hipokampus, hipofiz, pineal bez ve amigdala gibi yapılar duygudurum değişimlerinden sorumlu olan önemli bir bölgedir (Uzbyay, 2004). Özellikle duygusal uyaranları tespit ederek duygu üreten bir ağın parçası (Berboth ve Morawetz, 2021) olan amigdala, korku ve haz gibi duygularla ilişkilidir (Ciccarelli ve Noland White, 2016). Erken dönemlerden itibaren gelişen beynin bu bölgeleri üzüntü, sıkıntı ve heyecan gibi duyguların üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Zamanla gelişen bu duygular, çocuklarda beynin olgunlaşmasına bağlı olarak duygu düzenleme becerisini aşamalı bir şekilde gerçekleştirir (Santrock, 2017). Genellikle yüksek bilişsel kontrol ile ilişkilendirilen prefrontal korteks ise çeşitli duygu işleme süreçleriyle bağlantılıdır (Davison vd., 2009). Prefrontal korteks; dorsolateral korteks, orbitofrontal korteks ve anterior singulat korteks olarak üç bölgeye ayrılmaktadır (Şahin, 2015).

Prefrontal korteksin bölgelerinden biri olan dorsolateral korteks bilişsel işlevlerle ilişkiliden; orbitafrontal korteks duygusal işlevlerle ilişkilidir. Dorsolateral korteks; problem çözme, soyutlama, strateji geliştirme gibi temel ve yürütme süreçlerini (Xia vd., 2021) içeren üst düzey bilişsel becerileri kapsamaktadır. Biliş ve duyguların koordinasyonundan sorumlu (Ardila, 2008) olan orbitafrontal korteks, duygusal bir tepkinin başlatılmasını veya devam etmekte olan duygusal tepkilerin değiştirilmesini içeren duygu düzenleme becerisi başta olmak üzere sosyo-duygusal yürütücü işlev becerileriyle ilişkilidir (Şahin ve Arı, 2016). Prefrontal korteksin orbitofrontal bölgesinde hasar bulunan hastaların duygu ve his bozuklukları ile duygusal karar verme becerilerinde ciddi problemlerin olduğu görülmüştür (Bechara, 2004; Premkumar vd., 2015). Duygusal, bilişsel ve motor işlem modüllerini içeren anterior singulat korteks, çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin uyumlu hale gelmesinde görev almaktadır (Buss vd., 2000). Beynin en geç gelişim gösteren bölgelerinden biri olan prefrontal korteksin bir diğer önemli görevi ise yürütücü işlev becerileridir. Fakat yürütücü işlevlerin gelişiminde beyindeki sadece bir bölgenin değişikliğinden söz etmek yerine beyinde yer alan sinir yapılarının gelişimi ve organizasyonu içeren çok boyutlu bir gelişimden söz edilmektedir (Buss ve Spencer, 2014).

Yürütücü işlev becerilerinin genel kabul görmüş bir tanımından ziyade pek çok tanımı bulunmaktadır. Blair (2016) yürütücü işlevleri, bilgiyi zihinde tutarak olayları birden çok perspektif açısından değerlendirmeyi ve bu olaylar arasında esnek bir geçiş yapabilmeyi; dürtüsel veya yüksek düzeyde öğrenilmiş davranışların engellenmesini; duygu ve düşünceleri yöneterek uygun bir seviyede tutmayı sağlayan ilgi ve dikkatin sürdürülmesini içeren beceriler olarak tanımlamıştır. Carlson (2005)'a göre düşünce ve eylemin izlenmesi ve kontrol edilerek amaca yönelik davranışları bilinçli olarak destekleyen üst düzey bilişsel becerilerdir. Ackerman ve Friedman-Krauss (2017) ise yaşamın erken dönemlerinden itibaren gelişmeye başlayan dikkatin uygun şekilde yönlendirilmesi ve sürdürülmesi, problem çözme ve uygun stratejiler belirlemek gibi işlevleri içeren beceriler olarak tanımlamışlardır. Yürütücü işlev becerilerinin temelini oluşturmak erken çocukluk yıllarının en önemli ve zorlu görevlerindendir. Bu becerilerin erken dönemlerden itibaren gelişimi orta çocukluk dönemi ve ergenlik döneminin de sağlıklı gelişimi için oldukça önemlidir (Arslan Çiftçi vd., 2021). Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi çocukların tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Yönergelere uyma ve takip etme, yeni görevlere dikkatini verme becerisi gibi birçok bilişsel süreci kapsayan bilişsel gelişim ve yürütücü işlev becerilerinin arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Yürütücü işlevlerin sağlıklı bir gelişim içinde olması bilişsel gelişimin seyrini olumlu yönde etkilemektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Yürütücü işlev becerilerinin çocukluk dönemindeki önemi ve okul akademik başarısı üzerindeki rolü düşünüldüğünde bu becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde prefrontal korteksin görevleri arasında duygu düzenleme becerisi ve yürütücü işlev becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Prefrontal korteksin bölgelerinden biri olan orbitofrontal korteks duygu düzenleme becerileriyle ilişkiliyken; dorsolateral korteks ise yürütücü işlev becerileriyle ilişkili olarak birbiriyle iç içe geçmiş bir sistemin parçalarıdır. Gelişimsel bilişsel sinirbilim perspektifinden bakıldığında duygu ve biliş karmaşık bir şekilde bilgiyi işlemek ve eylemi gerçekleştirmek için bağlantılı ve birlikte çalışmaktadır (Carlson ve Wang, 2007). Buradan hareketle duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin birbirleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Suzuki ve Tanaka (2021) çocuklarda duygu düzenleme becerisinin karar verme gibi bilişsel işlevlerde rol oynayarak olası riskleri en aza indirdiklerini ifade etmişlerdir. Scmeichel ve Tang (2013) ise bilişsel yetenek olarak adlandırdıkları yürütücü işlev becerilerinin duygu düzenleme becerisinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiş ve yürütücü işlevlerde ki problemlerin zayıf duygu düzenleme becerisine neden olduğunu belirtmişlerdir. Martins vd. (2016) ise bu

becerilerin çocukların duygularını tanıması ve uygun ortamlara göre duygularını düzenlemesini içeren duygusal bilgi süreçleri için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle yürütücü işlev becerileri ve duygu düzenleme becerilerinin yaşamın erken dönemlerden itibaren gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn-çocuk arasındaki bağlanma biçimleri, çocuğun mizacı, iletişim becerileri, ebeveynlik tutumları, oyun becerileri ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar olmasına rağmen duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerisine yönelik yapılmış olan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın amacı 48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerine dikkat çekmek ve araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

## **1.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme**

### **1.1.1. Duygu Düzenleme Kavramı ve Önemi**

Duygu düzenleme bireyin duygularını fark ederek kabul etmesini, olumsuz duygularını kontrol etmesini, amaçlara uygun davranış sergilemesini ve uygun stratejik yöntemleri kullanarak süreci yönetebilme becerisi olarak tanımlanır (Gross, 1998). Çevrenin değişen koşullarına uygun yanıtlar vermeyi kolaylaştıran duygu düzenlemede amaç, bireyin olumsuz duygularını yok etmesi veya olumlu duygular ile yer değiştirmesi değil, bireyin içinde yaşadığı ortam ve koşullara uygun tepki vermesine yardımcı olmaktır (Akdemir ve Gündüz, 2022). Duygu düzenleme kişinin hedeflerine bağlı olarak duygunun sürdürülmesi, azaltılması ve yoğunlaştırılmasına hizmet eder (Gross ve Thompson, 2009). Duyguların gönüllü ve çabayla yönetilmesini gerektiren duygu düzenleme, çocukların beyin gelişimi ve ebeveynlerinde yardımıyla kademeli olarak gelişir (Berk, 2009). Sosyal becerilerin gelişiminde ve stresli durumlarda sağlıklı bir iletişim kurmada etkili olan duygu düzenleme becerisi, psikolojik iyi oluş durumuna da etki etmektedir (Karaş ve Altun, 2022). Duygu düzenleme becerisindeki eksiklikler depresyon ve anksiyete gibi ciddi duygusal bozukluklarla ilişkilendirilmiştir (Berboth ve Morawetz, 2021). Özellikle duygu ve davranışlarını etkili olarak düzenlemede problem yaşayan çocuklar önce aile ortamında daha sonra ise akran ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedir (Kara ve Dikici Sığırtmaç, 2022). Çocukların duygu

düzenleme becerileri arttıkça akran çevresi tarafından daha sosyal olarak tanınma olasılıkları da yüksektir (İnce Sezer, 2022). Duygu ve davranışlarını ortam ve şartlara bağlı olarak uygun bir şekilde düzenleyen çocukların öz güvenleri de yüksektir. Böylece duygu düzenleme becerisi, sosyal ilişkilerle birlikte akran etkileşimini de pozitif yönde etkileyerek yaşama sevinci yüksek, mutlu bireylerin topluma kazandırılmasına katkı sağlayacaktır (Vardi ve Demiriz, 2021). Olumsuz duygudurum ve geleceğe yönelik umutsuzluğa karşı verilen mücadele, psikolojik dayanıklılık açısından duygu düzenlemenin önemini ortaya koymaktadır (İşözen ve Kolay, 2022).

### **1.1.2. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Etmenler**

Duygu düzenleme becerisi, biyolojik ve fiziksel unsurlarla ilişkili olup onların etkileşiminden etkilenmekte, gelişimle birlikte çocukluk ve ergenlik döneminde çarpıcı bir değişime uğramaktadır (Karaş ve Altun, 2022). Bu gelişimsel değişiklikler, nörobiyolojik değişimden, mizaç farklılıklarından ve birçok sosyal etkiden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte duygu düzenleme iç ve dış faktörlere bağlı olarak çok boyutlu bir gelişimsel süreci barındırmaktadır. Dışsal duygu düzenlemenin en temel biçimi kişinin bir başkasının duygularını değiştirmek için doğrudan müdahale etmesidir. Bu müdahaleler bebeğin doğumundan itibaren açlık, yorgunluk, rahatsızlık veya başka sıkıntıları yatıştırmaya çalışan ebeveynler tarafından sıklıkla yapılmaktadır (Thompson ve Meyer, 2007). İçsel duygu düzenleme ise dikkat süreçlerini ve duygusal olarak uyarılma gibi etmenleri kapsamaktadır (Kara ve Dikici Sığırtmaç, 2022). Başka bir ifadeyle dışsal süreçler bir başkasının kişinin duygularını düzenlemesi iken içsel süreçler kişinin kendi duygularını düzenlemesidir (Işık ve Turan, 2015).

Duygu düzenleme becerisini etkileyen faktörlerden biri ise anne çocuk bağlanmasıdır. Güvenli anne çocuk bağlanmasında olumlu duyguların kazanılması daha kolay bir şekilde gerçekleşirken aynı zamanda ilk iki yıl içinde gösterilen öfke ifadelerine de daha az rastlanmaktadır. Güvensiz anne çocuk bağlanmasında ise korku, sıkıntı ve öfke duyguları, yaşamın erken dönemlerinden itibaren ve sıklıkla gözlenmektedir (Trawick Smith, 2010). Güvenli bir şekilde bağlanan çocukların ebeveynlerini “güvenilir bir sığınak” olarak temsil etmelerine dair artan güvenleri nedeniyle, güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla duygularını düzenleme konusunda daha az problem yaşadıkları ve duygu düzenlemede kullandıkları stratejileri daha etkili bir şekilde kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Stefan ve Negrean, 2020). Ailenin duygusal yapısı çocuğun duygusal gelişimini etkiler. Aile üyelerinin

duygularını dışavurum şekilleri ve duygu düzenleme becerileri, çocukların duyguları deneyimleme ve duygularla başa çıkmaları noktasında onlara model olmaktadır (Southam Gerow, 2013).

Erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynler, kendi duygularını ifade etme biçimleri, çocuklarının olumsuz duygularına ve konuşmalarına yanıt verme biçimleri ve olumsuz duygularla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda model olarak çocuklarının duygusal gelişimini etkilemektedirler (Duca vd., 2023). Duygu düzenleme becerisi kişisel ve çevresel özelliklerle ilişkili olarak değişimlere uğramakta ve birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden bir diğeri ise çocuğun yetiştirildiği ebeveyn tutumlarıdır. Duyguları ebeveynleri tarafından ihmal edilmiş çocukların, duygusal anlamda gelişme göstermesi oldukça güçtür. Çocukların hissettiği duyguların farkında olan fakat duygularıyla başa çıkma noktasında çocukları aşırı serbest bırakan ebeveynlerin, çocuklarında sağlıklı bir duygusal gelişimden söz etmek oldukça zordur (Tuğrul, 1999). Yaman (2018) tarafından ebeveyn tutumu ve mizaç özelliğinin çocuğun duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada demokratik ebeveyn tutumunda yetişen çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu yönde etkilediği görülürken, otoriter ebeveyn tutumunda yetişen çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Duygu düzenleme becerisini etkileyen bir başka faktör ise anne-çocuk arasındaki bağlanma stilleridir. Ural vd. (2015) anneye güvensiz bağlanma stili olan çocukların, güvenli bağlanan çocuklara göre kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve duygu düzenleme becerilerinin anne çocuk arasındaki bağlanma stillerine göre farklılaştığını belirtmişlerdir.

Duygu düzenleme becerisinde sosyal olarak gelişmişlik etkili bir faktördür. Seçer (2017) araştırmasında sosyal yönü gelişmiş okul öncesi dönem çocuklarındaki duygu düzenleme beceri düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda çocukların sosyal olarak gelişmişlik düzeyine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaştığı sosyal olarak gelişmiş çocukların duygu düzenleme puanları, sosyal olarak gelişmişlik düzeyi düşük çocuklarla kıyaslandığında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise cinsiyete göre çocukların duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkek çocukların duygularını dışavurumları kız çocuklarına kıyasla daha az olduğu bu nedenle erkek çocuklarının duygu düzenleme becerisine daha çok ihtiyaç duyduğu düşünülse de duygu düzenleme becerisinde cinsiyet farkı ufak bir fark olarak görülmektedir (Southam Gerow, 2013).

### **1.1.3. Gelişim Dönemlerine Göre Duygu Düzenleme**

#### **1.1.1.3. Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme**

Bebekler yaşamın ilk aylarında bile olumsuz deneyimler karşısında duygularını düzenleyebilme yeteneğine sahiptir. Fakat oldukça kısıtlı olan bu yetenek zamanla bebeğin, duygusal tepkilerinin süresini ve şiddetini ayarlayabileceği duruma kademeli olarak gelişim gösterir (Kahraman ve Gökşen, 2021). Bebekler olumsuz duygusal durumlar karşısında dikkati dağıtma, ebeveynle ilgilenme, kendini yatıştırma, temas ve yakınlık kurma gibi stratejileri kullanırlar (Bilge ve Sezgin, 2020). Duygularını düzenlemek ve yönlendirmek için ise yetişkinlerin sergilediği ifadelerle güvenirlir (Trawick Smith, 2010). Örneğin bir yabancıyla karşılaştığında annelerinin pozitif yüz ifadelerini izleyen çocuklar daha az stres göstermektedir (Stenberg, 2003). Bebekler On aylık olduklarında farklı duyguları temsil eden benzer yüz ifadelerini bile ayırt edebilirler. Mutlu ve kızgın ifadeleri olan yüzler birbirine çok benzese bile farklı tepkiler gösterirler (Trawick Smith, 2010). Birinci yılın sonlarına doğru olumlu duyguların sürdürülmesi, olumsuz duyguların ise azaltılması için dokunsal uyarılmaya ihtiyaç duyarlar (Işık ve Turan, 2015). On sekiz aylık olan çocuklar, karşısındaki kişinin neleri düşünüp hissettiğini anlar ve birçok duygusunu açık bir şekilde ifade etmeye başlarlar. Dil gelişimindeki hızlı gelişimin de etkisiyle iki yaşına ulaşan çocuklar duygularını daha kolay bir şekilde ifade ederler (Çakmak ve Pektaş, 2018).

#### **1.1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme**

Duygu düzenleme becerisinin temelleri bebeklik döneminde atılsa da duygularını ifade etme becerisinin kazanıldığı okul öncesi dönem, duygu düzenlemenin gelişimi için kritik bir dönemdir (Kara ve Dikici Sığirtmaç, 2022). Temel duygusal becerilerin okul öncesi dönemde kazanıldığı bilinmektedir (Liman, 2020). Gelişen dil beceriler ve öz farkındalık sayesinde çocuklar duygularını kendi cümleleriyle ifade ederek sosyal etkileşim içine girmektedir (Yılmaz ve Zembat, 2021). Sosyal çevresinin genişlemeye başlamasıyla çocuklar duygular hakkında daha fazla şeyler öğrenirler ve olumsuz duygu ifadelerini azaltmaya başlarlar (Işık ve Turan, 2015). Okul öncesi dönem çocukları hoşlarına gitmeyen duygusal girdiyi kısıtlayarak (örneğin hoşlanmadıkları bir görüntü karşısında gözlerini kapatarak), kendi kendilerine konuşarak veya hedeflerini değiştirmek gibi çeşitli stratejileri kullanarak duygularını düzenleyebilirler (Berk, 2009). Bu dönemde duygu düzenleme konusunda var olan eksiklik ve problemler, çocuğun sosyal ve okul ilişkilerinde sorunlar oluşmasına neden olur

(Kahraman ve Gökşen, 2021). Duygu düzenleme becerisinde okul öncesi dönemde iki önemli değişim meydana gelmektedir. İlk olarak duyguları destek arama ve rahatlama gibi kendi kendine düzenleyiciler olarak kullanmaya başlayan çocuklar uyarıcı durumlarda duygularını yönetmekte daha fazla özerkliğe ihtiyaç duymaktadır. İkinci önemli değişim ise dil ve bilişsel becerilerin belirgin bir şekilde gelişmesiyle birlikte okul öncesi dönem çocuklarının duygularını yönetmede öz yetkinlik becerileri artmaktadır (Stefan ve Negrean, 2020).

#### **1.1.3.3. Okul Döneminde Duygu Düzenleme**

Çocuklar, ilkokul döneminde duygularını düzenleyebilmek için kademeli olarak iç ve dış kontrol odağı kazanırlar. İç kontrol odağı kişinin çalışma ve azimle başarıya ulaşacağına olan inancıdır. Dış kontrol odağı ise başarının kişinin kontrolünün dışında dış güçlerden kaynaklandığına olan inançtır (Trawick Smith, 2010). Akran kabulünü daha fazla umursayan ve sosyal karşılaştırmalarla meşgul olan okul dönemi çocuğu, benlik saygılarını tehdit eden olumsuz duyguları yönetmeyi öğrenmek zorunda kalırlar (Berk, 2015). Bilişsel gelişimle birlikte başkalarının ne düşündüğünü dikkate almaya başlayan çocuklar, değişen sosyal çevrelerinin etkisiyle de duygu düzenleme becerilerini daha etkili kullanmaya başlarlar (Işık ve Turan, 2015). Berk (2015)'e göre, okul dönemi çocukları duygularını düzenleyebilmek için iki temel stratejiyi kullanmaktadır. Bu stratejiler ‘‘duyguların merkezde olduğu başa çıkma’’ ile ‘‘problemin merkezde olduğu başa çıkma’’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumun değerlendirildiği, zorluğun tanımlandığı ve çözüme karar verildiği durumlarda problem merkezli başa çıkma stratejisi kullanılmaktadır. Problem merkezli başa çıkma stratejisi işe yaramadığında ve ortaya çıkan durumla ilgili yapılacak çok az şey varsa, üzüntüyü kontrol altında tutmayı amaçlayan duygu odaklı başa çıkma stratejisi kullanılmaktadır.

#### **1.1.3.4. Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme**

Büyüme hızında artış ve biyolojik-cinsel gelişime bağlı olarak değişen hormonal salgılarla birlikte ergenlerin duygularında, davranış ve tutumlarında önemli farklılıklar meydana gelmektedir (Kulaksızoğlu, 2008). Ergenlik döneminde gelişen bilişsel beceriler ile duygu düzenleme stratejilerinde de çeşitlilikler meydana gelmekte, hızlı duygu değişiklikleri yaşanmaktadır (Akdemir ve Gündüz, 2022). Çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasındaki en belirgin fark çocukların duygularını açık bir şekilde davranışlarıyla belli ederken ergenlik döneminde duyguların daha fazla gizlenmesidir (Kulaksızoğlu, 2008). Akranlarla ilişkilerin ön plana çıktığı ergenlik döneminde, yakın arkadaşlara duygularını açma ve

duygusal konuşmalara yer verme daha sık gözlenir (Thompson ve Meyer, 2007). Duyguların ifade edilmesi ve düzenlenebilmesi ergenin sosyal çevresindeki davranış ve tutumlarını da etkilemektedir (Demireğen ve Şener, 2021). Duyguları yönetmedeki sınırlı kapasite duygusal düzensizliği, artan sıkıntı ve sosyal işlevsellikte önemli bozulmalar ile ilişkilendirilmiştir (Stefan ve Negrean, 2020).

#### **1.1.4. Duygu Düzenleme Stratejileri**

Çeşitli stratejileri içeren (Ecirli ve Ogelman, 2015) duygu düzenleme becerisini çocuklar zaman içerisinde daha planlı ve amaca yönelik olarak kullanılmayı öğrenirler (Southam Gerow, 2013). Gross (1998) tarafından önerilen Süreç Modeli'nde bireylerin duygularını düzenleyebilecekleri beş nokta vurgulanmıştır. Bu beş nokta; durumların seçimi, durumların değişimi, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki modülasyonudur (Gross ve Thompson, 2009). Durumların seçimi, farklı duygular arasında pozitif duyguların artırılması ve negatif duyguların azaltılması için kullanılmaktadır. Durumların değişikliği, yeni bir durum seçmek yerine devam etmekte olan durumu değiştirmeyi içermektedir. Yanıt odaklı bir strateji olan dikkat dağıtımı, devam eden duygusal durumun belirli yönlerine odaklanmaktadır. Bir durum meydana gelmeden öncesinde, sırasında veya sonrasında oluşan duygusal cevapları düzenlemeye yönelik farklı değerlendirmeler üzerinden ulaşılan fikirleri kullanmak ise bilişsel değişimi kapsamaktadır. En son ortaya çıkan tepki modülasyonu, duygusal yanıtı değiştirme çabasını içermektedir (Southam Gerow, 2013). İlk dört nokta duygusal tepkiler ortaya çıkmadan önce olduğu için geçmiş odaklı stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Tepki modülasyonu ise duygusal tepkiler oluşuktan sonra ortaya çıktığı için tepki odaklı stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Gross ve Thompson, 2009). Bir diğer model ise erken dönem duygu düzenleme stratejilerinden, duygu ifade etme becerisi ve bilişsel ilişkilendirerek öğrenmeyi içeren, duygusal düzenlemenin kilometre taşlarını gelişimsel düzeyde sunan Gelişimsel Model'dir (Southam Gerow, 2013). Çocukların bilişsel, dil ve motor becerileri geliştikçe kullandıkları stratejilerde gelişmekte ve değişme uğramaktadır (Ecirli ve Ogelman, 2015).

#### **1.1.5. Duygu Düzenlemenin Desteklenmesi**

Yaşamın erken dönemlerinden itibaren bebeğin gösterdiği duygulara esnek bir şekilde yaklaşıldığı ve duygular hakkında açık bir iletişimin kurulduğu etkili ebeveyn çocuk ilişkisi, duygu düzenleme becerisini desteklemektedir (Southam Gerow, 2013). Ebeveynlerin

çocuklarına duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi vermesi, olumsuz duygularla başa çıkmak için nefes egzersizleri ile olumlu duyguları çağrıştıran anılarını düşünmesi duyguların düzenlenmesinde etkili olmaktadır (Duca vd., 2023). Farklı duygusal durumları başarılı bir şekilde yönetebilmesi için çocuğun okul öncesi dönemden başlayarak duygusal becerilere yer veren eğitimsel ve ailesel yaşantılar sunulmalıdır (Liman, 2020). Ebeveynler ve eğitimciler çocuklarının hissettiği duyguları onlara ifade ederek, duygu düzenleme sürecinde çocuklarına rol model olarak, duygu içerikli konuşmalar ve aktiviteler yaparak çocuklarına destek olabilirler (Karaş ve Altun, 2022). Fakat ebeveynler ve eğitimciler çocukların duygusal değişikliklerine yol gösterici olabilmeleri için önce kendi duygularıyla baş etmede etkili duygu düzenleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Sarıtış ve Gençöz, 2011). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlayan anlamlı duygu sosyalleştirme uygulamaları, çocukların gelişmiş duygu düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerini gözlemleyerek kendi duygusal tepkilerini yönetme konusunda rehber olmaları, duygusal deneyimlerini onaylayan konuşmalar yapmaları ve olumsuz durumlarda daha fazla destek sunmaları çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir (Stefan ve Negrean, 2020).

Duygular hakkında konuşmaların yapılması duygu koçluğunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Duygu koçluğu ile ebeveynler çocuklarına gelecekteki duygusal durumlar karşısında deneyebilecekleri stratejileri sunar (Southam Gerow, 2013). Çocuklarının duygularını izleyen, duyguları öğretmek için doğal ortam fırsatlarını değerlendiren ve duygularla etkili bir şekilde nasıl başa çıkacakları konusunda duygu koçluğu yapan ebeveynlerin çocukları, olumsuz duyguları düzenlemede ve dikkatlerini odaklamada daha iyidirler. Ayrıca bu çocuklarda daha az davranış problemi gözlenmektedir (Santrock, 2007). Duygu düzenleme becerisinin desteklenmesinde mizaç özellikleri dikkate alınmalıdır. Her çocuğun kendine ait bir mizaç özelliğine sahip olduğu unutulmamalı, doğuştan getirilen özelliklere saygı duyulmalıdır (Çakmak ve Pektaş, 2018).

## **1.2. Çocukluk Döneminde Yürütücü İşlevler**

### **1.2.1. Yürütücü İşlevler Kavramı ve Önemi**

Erken çocukluk dönemi bilişsel fonksiyonların işlevsel organizasyonunda hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu değişimler bilişsel, psikolojik, fiziksel ve sosyal iyi oluşta gerekli olan en temel becerileri kapsayan yürütücü işlev becerilerinin gelişimi açısından

büyük önem taşımaktadır (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerileri, hedefe ulaşmada etkili olan yönlendirilmiş davranış ve faaliyetleri kapsayan bilişsel süreçler olarak ifade edilmektedir (Best ve Miller, 2010). Reily ve ark. (2021) tarafından hedefe yönelik davranışa rehberlik eden çok boyutlu bilişsel beceri seti olarak tanımlanmıştır. Carlson (2005)'e göre yürütücü işlevler; engelleyici kontrol, planlama, dikkat esnekliği, hata düzeltme ve tespit etme, öz düzenleme gibi becerileri içeren üst düzey bilişsel süreçlerdir. Schmeichel ve Tang (2014) ise yürütücü işlevleri beynin bölgelerini koordine etmeye ve düzenlemeye yardımcı olan beynin ön lobuyla ilişkili bilişsel süreçler olarak tanımlamıştır. Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi büyük oranda beynin olgunlaşmasına bağlı olarak nörobiyolojik bir temele sahiptir (Toscano vd., 2022).

Hafıza kontrol süreçlerinden bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol bileşenlerini içeren yürütücü işlevler temel olarak beynin en geç gelişen bölgelerinden prefrontal korteks ile ilişkilidir (Beck vd., 2011). Prefrontal korteksin en önemli işlevi beynin diğer bölgelerinin aktivasyonu ve inhibisyonu yoluyla duygu, düşünce, davranış ve algının düzenlenmesidir (Garon vd., 2008). Beyindeki tüm kortikal yapılar arasında en iyi bağlantıya sahip olan prefrontal korteks, diğer kortikal bölgelerin işleyişini koordine etmek için merkezi bir bölgedir. Prefrontal korteksin farklı özelliklerle karakterize edilen dorsolateral korteks, orbitofrontal korteks ve anterior singulat korteks olarak bilinen anatomik alt bölümleri bulunmaktadır (Hobel, 2018). Dorsolateral korteks, bilginin zihinde tutulması, organize edilmesi ve yeniden düzenlenmesini; görev sırasında dikkatin sürdürülmesini, olaylar karşısında davranışların düzenlenmesini sağlayan bilişsel işlevleri yerine getirmektedir (Diamond, 2000). Orbitofrontal korteks, duygu, düşünce ve motor yanıtları amaca yönelik olarak bütünleştirerek kişinin davranışlarını yönlendirmede önemli bir görevi bulunmaktadır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Anterior singulat korteks ise birbiriyle çelişen seçeneklerin sıralanarak sonuçların işlenmesine yardımcı olmaktadır (Krawczyk, 2002). Dolayısıyla yürütücü işlev becerilerini destekleyen nöral sistemler beynin diğer bölgeleriyle bağlantılar kurarak etkileşime girmektedir.

Çocukların bilişsel işlevlerinde, davranışlarda, duyguların kontrolünde ve sosyal etkileşiminde önemli bir rol oynayan yürütücü işlev becerileri çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca gelişimini sürdürmektedir (Anderson, 2002). Gelişmiş yürütücü işlev becerisine sahip olan çocukların daha yüksek sosyal yeterlilik ve duygu düzenleme becerisi ile daha az davranış problemi sergiledikleri belirtilmiştir (Zhang vd., 2022). Çok boyutlu bir bilişsel beceri seti olan yürütücü işlev becerileri, erken çocukluk döneminde hızla gelişerek uzun vadeli akademik

başarıyı, sosyal işlevselliği ve okul başarısını kolaylaştırmaktadır (Reilly vd., 2021). Yürütücü işlev becerileri okula hazır bulunuşluk ve erken uyum açısından büyük önem taşımaktadır (Blair, 2016). Bu beceriler ile okuma, yazma, matematik ve sözel dil alanlarındaki performansların tümü akademik başarı için kritik bir öneme sahiptir (Spiegel vd., 2021). Erken dönemlerden itibaren akademik becerilerin desteklenmesi ise çocukların sınıf ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Fuhs vd., 2014). Düşük yürütücü işlev becerilerine sahip olan çocuklar akademik başarıda zorluklar yaşamaktadır (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2019). Çocukların yürütücü işlev becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma sonucunda yürütücü işlev becerilerinin matematik ve sözel dil alan kazanımları için güçlü bir belirleyici olduğu belirtilmiştir (Fush vd., 2014).

Yürütücü işlev becerileri, dürtüsel tepkilerin kontrolü, eylemi değiştirmeye izin veren bilişsel esneklik yeteneği ve uygun zamanda gerekli olan stratejilerin planlanması için gerekli becerileri kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde hızla gelişen bu üst düzey bilişsel beceriler, çocukların davranışsal ve duygusal öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir role sahiptir (Muñoz ve Filippetti, 2019; Werchan vd., 2023). Düşük yürütücü işlev becerileri ile öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar için dışsallaştırma davranışları risk faktörleridir (Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2019). Güçlü yürütücü işlev becerilerine sahip çocuklar ise yetişkinler ve akranlarla daha fazla sosyal etkileşime geçerek farklı öğrenme ortamlarında deneyim sahibi olmaktadır (Nesbitt vd., 2015). Öğrenme ve eyleme geçme sürecinde duygular, kişinin düşüncelerini düzenlemesine katkı sağlarken aynı zamanda davranışların amaca yönelik olarak farklı ortamlarda uygun şekilde sergilemesine yardımcı olmaktadır (Buss ve Spencer, 2014). Bu süreçlerin organizasyonunda ise bilişsel süreçler önemli bir rol oynamaktadır (Carlson ve Wang, 2007).

### **1.2.2. Yürütücü İşlevleri Etkileyen Etmenler**

Yürütücü işlev becerileri davranışsal, duygusal, akademik, sosyal etkileşim de dahil olmak üzere gelişimin birçok yönüne katkıda bulunan kapsayıcı bir terim olarak kabul edilmektedir (Hudson vd., 2020). Bu beceriler büyük oranda beyin gelişimine bağlı olarak genetik ve çevresel etmenlerden etkilenecek yaşamın erken dönemlerinden itibaren gelişmektedir (Johnson, 2022). Bebeklik döneminde yürütücü işlev becerileri görülse de prefrontal korteksin en hızlı geliştiği 3-6 yaş döneminde önemli bir değişim meydana gelmektedir (Ackerman ve Krauss, 2017). Yürütücü işlev becerilerinde bireysel farklılıklar olmasına rağmen yaş ve cinsiyet önemli bir belirleyici olmaktadır (Fuhs vd., 2013; Gestsdottir,

2014; Kochanska vd., 2001). Bununla birlikte yürütücü işlevlerde cinsiyet farklılıklarının kültüre bağlı olarak değiştiğini öne süren çalışmalarda bulunmaktadır (Oh ve Lewis, 2008; Wanless vd., 2013). Ebeveynler arası kurulan iletişimin kalitesi de çocukların yürütücü işlev becerilerini etkilemektedir. Gustafsson vd. (2013) erken çocukluk yıllarında ebeveynleri arasında zayıf ilişkiye maruz kalan çocukların ileriki yıllarda çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik bileşenlerinde düşük düzeyde yürütme işlevselliği gösterme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Wu vd. (2022) ebeveynler arasındaki olumlu ilişki uyumunun çocukların yürütücü işlev becerileriyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Okul başarısı ve sosyal-duygusal iyi olma hali zekâ ile güçlü bir şekilde ilişkili olup yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağlarken; stres, olumsuz ebeveynlik tutumları ve düşük sosyoekonomik durum gibi çevresel etmenler ise yürütücü işlev becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Takacs ve Kassai, 2019).

Kishiyama vd. (2009) sosyal çevre değişkenlerinin ön beyin bölgelerinin ve yürütücü işlevlerin gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Düşük sosyoekonomik durumdan gelen çocuk ve ergenlerde frontal, temporal ve oksipital bölgelerde olgunlaşma gecikmesi, sol frontal hipoaktivite ve prefrontal korteks işlevinde değişiklikler olduğu görülmüştür (Ar'an-Fılıppetti ve Minzi, 2012). Çocukluk çağında travma ve strese maruz kalan çocukların prefrontal korteks fonksiyonlarında bozulmayla birlikte çalışan bellek işlevinde olumsuz etkiler olduğu belirtilmiştir (Wei ve Lü, 2023). Ebeveynlik tutumlarının çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde çocuğun özerk davranışlarını destekleyen ebeveyn tutumlarının yürütücü işlev becerilerinin olumlu yönde desteklerken buna karşılık kontrol edici, zorlayıcı ve yönlendirici ebeveynlik tutumları ise çocuğun yürütücü işlev becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Toscano vd., 2022). Dil becerilerinin yürütücü işlevler üzerinde etkisine bakıldığında iki farklı dilde iletişim kuran çocukların tek dille iletişim kuran çocuklara göre ketleyici kontrol becerilerini daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Ackerman ve Krauss, 2017).

### **1.2.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi ve Değerlendirilmesi**

Çocukluk döneminde yürütücü işlev becerileri kademeli olarak gerçekleşmekte ve erken çocukluk döneminde belirgin iyileşmeler görülmektedir. Bu değişim beynin gelişimi özellikle prefrontal korteksin olgunlaşması ile kolaylaşmaktadır (Fuhs vd., 2014). Beynin bölgeleri gelişimini farklı zamanlarda tamamlamasından dolayı beyin gelişimi doğrusal bir süreç içinde gelişmemektedir. Beynin en önemli bölgelerinden biri olan prefrontal korteksin

uzun süreli gelişimi ise beynin en geç gelişen bölgesi olarak bilinmektedir. Prefrontal korteksin gelişiminin uzun süreli yörüngesi, çocukların bilişsel becerilerinde yaşa bağlı değişikliklerin açıklanmasında merkezi bir oynamaktadır. Çocukların davranışlarını ve duygularını hedefe yönelik bir şekilde düzenleme becerilerindeki hızlı gelişmeler, yürütücü işlev becerileri olarak adlandırılmakta ve bu beceriler temelde prefrontal korteksin gelişimine dayanmaktadır (Hodel, 2018). Bebeklik döneminde ortaya çıkan yürütücü işlevler, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca gelişimine devam etmektedir (Sinanaoğlu, 2021). Yürütücü işlevlerin bileşenlerinde ise bazı yaş aralıklarında belirgin gelişmeler görülmektedir. Bileşenlerinden ketleyici kontrol 3 ile 6 yaş arasında büyük ölçüde gelişirken; çalışma belleği 4 ile 5 yaş arasında; bilişsel esneklik ise 7 ile 9 yaş arasında belirgin bir şekilde gelişir ve yetişkinliğe kadar gelişimine devam etmektedir (Ahmed vd., 2018). Yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi, sözel ve motor beceriler gibi birçok beceriyi kapsamakta ve çok boyutlu bir değerlendirme sürecini içermektedir (Fuhs vd., 2014). Geleneksel olarak yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesinde bilişsel performansa dayalı testler kullanılmaktadır (Pennington ve Ozonoff, 1996). Performansa dayalı testler son derece standartlaştırılmış koşullarda uygulanmaktadır.

Çocuğun belirlenen görevlere zaman kısıtlaması altında hızlı yanıtlar verme süresi ölçülmektedir (Toplak vd., 2013). Çocuğun karmaşık ve günlük problem çözme durumlarında kullandıkları yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek amacıyla ise derecelendirme ölçekleri geliştirilmiştir (Roth, Isquith ve Gioia, 2005). Değerlendirme aşamasında okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ve öğretmenlerinin verdiği yanıtlar dikkate alınmaktadır (Roth, Isquith ve Gioia, 2014). Miyake vd. (2000) tarafından incelenen üçlü yürütücü işlev modeli hem bilişsel hem de gelişim psikolojisi alanında yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Modele göre yürütücü işlevler, üç bileşene ayrılmış (geçiş, güncelleme ve engelleme) ve değerlendirmek amacıyla çok sayıda görev kullanılmıştır. Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesinde bir başka yol uyarlanmış nörobilişsel görevlerin kullanılmasıdır. Örneğin Hughes (1996) tarafından çocuklar için uyarlanan Luaria'nın El Oyunu, yürütücü işlev becerilerinin bileşenlerinden biri olan ketleyici kontrolü ölçmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Oyun sırasında çocuklara bazı talimatlar verilmekte ve çocukların bu talimatları taklit etmesi istenmektedir. Anderson (2002) ise yürütücü işlevlerin yeni veya karmaşık görevlerde aktive olduğunu; basit veya rutin görevlerde ise içgüdüsel olarak yürütüme süreçlerinin aktivasyonuna gerek duyulmadan gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu önermeyle tutarlı olarak Walsh (1978), yürütücü işlevleri değerlendirmek için görevin yeni, karmaşık olması ve bilginin bütünleştirilmesini içermesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak,

bir kişi için karmaşık ya da yeni olan bir şey bir başkası için basit ya da rutin olabileceğinden, görevin rutin, ařırđ öğrenilmiş, karmaşık ya da yeni olarak tanımlanması her zaman kolay olmamaktadır. Bu durum ise yürütücü işlevlerin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin karmaşıklığı nedeniyle değerlendirme aşamasında tek bir ölçüm aracı veya yaklaşım kullanılmamalıdır. Bu nedenle yürütücü işlev becerilerinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinde birden fazla yaklaşımın kullanılması önerilmektedir.

#### **1.2.4. Yürütücü İşlev Modelleri**

Yürütücü işlevler, dürtülerin kontrol edilmesi dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelinmesi, bilginin düzenli bir şekilde sıralanması ve kurallar arasında esnek bir şekilde geçiş yapılmasını sağlayan bir dizi st düzey bilişsel beceridir (Obradović vd., 2022). Yürütücü işlevlerin, çalışmasına ilişkin birçok kuramsal model bulunmaktadır. Bu modellerden biri olan ‘‘Sıcak (Hot) ve Soęuk (Cold) Yürütücü İşlev Modeli’’de, yürütücü işlevlerin duygusal (sıcak) ve bilişsel (soğuk) yönlerine odaklanmaktadır. Yürütücü işlevlerin duygusal yönüne odaklanan sıcak yürütücü işlevler, uyarıların duygusal veya güdüsel öneminin esnek bir şekilde yeniden değerlendirilmesinde rol oynayan orbitofrontal korteksin işlevleri üzerine yapılan sinirbilimsel araştırmalarla desteklenmektedir (Rolls, 2004). Sıcak (hot) ve soğuk (cold) yürütücü işlevleri arasındaki farkın hem kalıtsal hem de davranışsal sonuçları bulunmaktadır. Nroęrntleme sonuçları problem zme için beynin iki ayrı bölgesinden; duygusal işlemeyi koordine eden orbitofrontal korteks ve bilişsel işlemleri koordine eden dorsolateral prefrontal korteks olarak birbiriyle ilişkili iki önemli bölgeden bahsetmektedir (Brock vd., 2009).

Anderson (2002) tarafından Alexander ve Stuss'un (2000) görüşleri doğrultusunda önerilen yürütücü işlevler modeli ‘‘Dikkat Kontrolü, Hedef Belirleme, Bilişsel Esneklik ve Bilgi İşleme’’ olarak dört kavram üzerinden kavramsallaştırılmıştır. Hedef belirleme, yeni ve farklı girişimler ile kavramlar geliştirme yeteneğiyle birlikte eylemleri önceden planlayarak ve verilen görevlere verimli ve stratejik bir şekilde yaklaşma kapasitesini içermektedir. Bu alandaki bozukluklar; yetersiz planlama, planda düzensizlik, etkili stratejiler geliştirmede zorluklar, önceden öğrenilmiş stratejilere güvenme ve zayıf kavramsal muhakeme gibi sonuçlara neden olmaktadır. Kontrollü dikkat, belirli uyarılara seçici olarak odaklanma ve baskın tepkileri engelleme kapasitesini ile uzun bir süre boyunca dikkati odaklama yeteneğini içermektedir. Dikkatin kontrolü, planların yürütülmesi için eylemlerin düzenlenmesini ve izlenmesi için gereklidir. Bu alandaki yetersizlikler çocukların dürtüsellik, öz denetimden

yoksun olma, görevleri tamamlamada başarısız olma, uygunsuz tepkiler verme gibi sonuçlara neden olmaktadır. Bilgi işleme, sözel akıcılık ve tepki hızının verimliliği ve hızını ifade etmektedir. Bu alandaki eksiklikler gecikmiş yanıtlar ve yavaşlatılmış tepki sürelerine neden olmaktadır. Bilişsel esneklik, verilen görevler arasında geçiş yapılması, hatalardan ders alınması, alternatif stratejilerin geliştirilmesi ve aynı anda birden fazla kaynağa yönelme becerilerini içermektedir. Bu modelde çalışan bellek, bilişsel esnekliğin bir unsurudur. Bilişsel esneklik alanındaki yetersizliği olan çocuklar aynı hataları yapmaya devam etmekte ve yeni taleplere uyum sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadır. Ayrık işlevlere sahip olarak kabul edilen bu yürütücü alanlar, belirlenen görevleri yerine getirmek için bütünleştirici bir şekilde çalışarak bir kontrol sistemini oluşturmaktadır.

Zelazo ve Frye (1997)'ın Bilişsel Karmaşıklık ve Kontrol teorisine göre çocukların planlarını bilinçli olarak uygulayabilme becerilerinde önemli gelişimsel geçişler yaşanmaktadır. Teoriye göre çocuklar yaşamın ikinci yılında iki veya daha fazla kural arasındaki ilişkileri temsil edememektedir. Kurallar arasındaki karşıt ilişkiyi temsil etmedeki başarısızlık, tek bir durumda kurallar arasında esnek bir şekilde geçiş yapmayı zorlaştırmaktadır. Üç yaşın sonlarına doğru çocuklara iki basit kurallar verilerek bu kuralları nasıl kullandıklarına dikkat edilmiştir. Buna göre iki basit kuralı kullanma yeteneği üç yaşın sonunda hızla kazanılmaktadır. Bilişsel Karmaşıklık ve Kontrol teorisine göre bu önemli kazanım, çocukların kurallar üzerinde düşünme ve kurallar arasındaki zıt ilişkileri dikkate alma becerilerinin artmasından kaynaklanmaktadır. Yaşamın dördüncü yılında çocuklar bir kuralın açık temsilinden iki uyumsuz kural çiftini birleştiren daha yüksek düzeyli bir kuralı temsil etme yeteneği kazanmaktadır. Örneğin, iki yaşındaki çocuklar A ve B görevi ile bunların arasındaki ilişkiyi temsil edebilirken; dört yaşındaki çocuklar A ve B görevi ile C ve D görevi arasındaki üst düzey ilişkiyi temsil etmeyi içeren hiyerarşik kümenin tamamını temsil etmektedir. İki kural çiftini tek bir sistemde birleştirme ve bunlar arasında esnek bir geçiş yapma becerisini kazanan dört yaş çocukları, sonrasında kural çiftlerini birleştirme ve bunları aynı anda veya hızlı bir şekilde kullanma becerisini kazanmaktadır.

### **1.2.5. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri**

Okul öncesi dönemde çocuklar, tüm gelişim alanlarında hızlı bir artış göstermekte ve gelişmeye devam etmektedir. Hedefe ulaşmak çeşitli bilişsel süreçleri içeren yürütücü işlevler ise çocukların sosyal ve akademik becerilerini destekleyen önemli bir beceriler setidir (Hamamcı vd., 2021). Bu beceriler farklı bileşenlere ayrılarak incelenmiştir. Miyake ve ark.

(2000) tarafından yürütücü işlevler, birden fazla görevler veya zihinsel setler arasında geçiş yapmayı sağlayan (geçiş), var olan bilginin göreve uygunluğu ve güncellenmesi (güncelleme), baskın olan tepkilerin kasıtlı olarak engellemesi (engelleme) olarak üç fonksiyona ayırarak incelemişlerdir. Anderson (2002), belirli uyaranlara karşı dikkatin kontrolü ve odaklanması (kontrollü dikkat), görevin tamamlanmasına yardımcı olacak bilginin organize edilmesi (bilgi işleme), alternatif stratejiler geliştirmeyi ve aynı anda birden fazla bilginin işlenmesi (bilişsel esneklik) ve hedefe ulaşmak için sıralı adımlardan oluşan planın muhakeme edilerek formüle edilmesi (hedef belirleme) olarak yürütücü işlevleri dört bileşen şeklinde incelemiştir. Blair (2016) yürütücü işlevleri, bilişsel yeteneklerin koordinasyonu için önemli olan çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklikle ilişkili genel psikolojik süreç olarak tanımlamıştır. Çok boyutlu bir yapı olarak kavramlaştırılan yürütücü işlevler temel olarak çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir olarak üç ana bileşenden oluşmaktadır (Reilly vd., 2021; Zelazo vd., 2016).

Yürütücü işlevlerin ana bileşeni olan çalışan bellek; belirli bir hedefe ulaşmak için gereken adımları ve unsurları organize etmeyi, alternatif seçeneklerin analizini ve planlama süreçlerini içermektedir (Buss ve Spencer, 2014). Best ve Miller (2010) çalışan belleği, kısa süreler içinde belirli ipuçları yardımıyla bilgiyi akılda tutma ve kontrol etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Çalışan bellek, önceki bilginin yeni bilgiyle ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması için kritik bir role sahiptir. Yaratıcılık becerisini destekleyen çalışan bellek, bir bütün içindeki bağlantıları görebilmeyi ilgisiz unsurları ayırarak yeni şekiller üretme süreçlerini içermektedir (Diamond, 2013). Gelişimi 9. aydan itibaren başlayan ve 3-5 yaşları arasında kapasitesi önemli oranda artan çalışan bellekte yaşanan sorunlar davranış düzenleme, seçici dikkat, görev planlama ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) belirtilerini açıklamada önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Buss ve Spencer, 2014; Melby-Lervåg ve Hulme, 2012). Çalışan bellek kapasitesi yüksek olan çocukların farkındalık becerisine sahip bilinçli davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Geronimi vd., 2020). Bilgiyi akılda tutma süreçlerini içeren çalışan bellek, bir diğer bileşen olan ketleyici kontrol ile birbirini desteklemektedir (Cortés Pascual vd., 2019; Saste-Riba vd., 2015).

Ketleyici kontrol, baskın veya otomatik gerçekleşen davranışsal yanıtlar, düşünce ve duyguların daha uygun hale getirilmesi için dikkatin kontrol edilerek karar verme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Baggetta ve Alexander, 2016; Diamond, 2013). Ishihara ve ark. (2017)'na göre ketleyici kontrol, içsel ve dışsal dikkat dağınıklığını kontrol ederek ilgili uyarana odaklanma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ketleyici kontrol, gelişim alanlarında

beceri edinimini yönlendiren merkezi bilişsel alan olarak tartışılmaktadır (Wass, 2015). Bir görevi başarıyla yerine getirmek için farklı bilişsel süreçlerin birlikte çalışmasında önemli rol oynayan ketleyici kontrol, öz düzenleme becerisinin de bir parçası olarak görülmektedir (Memisevic ve Biscevic, 2018). Ketleyici kontrol, birinci yılın sonuna doğru önem kazanarak çocukların ebeveynleri tarafından yapması istenen dış taleplere uygun olarak davranışlarını düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Gelişiminde bireysel farklılıkların olmasıyla birlikte frontal lobun olgunlaşmasına bağlı olarak okul öncesi dönemde hızlı bir gelişme göstermektedir (Morasch ve Bell, 2011). Ketleyici kontrol; zekâ, dikkat, hafıza ve okuduğunu anlama gibi geniş bir bilişsel yetenekler yelpazesinde bireysel farklılıklara, gelişimsel değişikliklere veya her ikisine birden katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Carlson ve Moses, 2001).

Bilişsel esneklik, farklı durum ve ortamlarda kişinin davranış ve amaçlarını yenileyebilmesine fırsat veren farklı düşünebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Buss ve Spencer, 2014; Saste-Riba vd., 2015). Görev ve bağlam değiştikçe bilişsel sistemin dikkati yöneterek rehberlik edecek bilgileri seçmesi, gelecek tepkilere göre plan oluşturarak sisteme geri bildirimde bulunarak uyum sağlaması noktasında bu yeteneğin kritik bir rolü bulunmaktadır (Deak, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklar eylemlerini belirli kurallar doğrultusunda yönlendirme ve değiştirme becerisi göstererek sistematik olarak amaca yönelik davranışta bulunmaktadır. Bilişsel esneklik yürütücü işlevlerin en karmaşık bileşenlerinden biridir. Ayrıca çalışan bellek ve ketleyici kontrol unsurlarını gerektirmektedir (Geronimi vd., 2020). Bilişsel esneklik becerisi çalışan bellek ve ketleyici kontrol gelişimini desteklemekte ve daha geç gelişmektedir. Bununla birlikte ketleyici kontrol ve çalışan bellek gelişiminde bireysel farklılıklar olmakta ve bilişsel esnekliğin gelişiminde de önemli rolleri bulunmaktadır (Blakey vd., 2016). Marcovitch vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada daha gelişmiş çalışan belleğe sahip 4 yaş çocuklarının kuralları daha iyi yönlendirme ve değiştirme becerisine sahip oldukları belirtilmiştir.

#### **1.2.6. Yürütücü İşlevlerin Desteklemesi**

Yürütücü işlev becerileri okul öncesi dönem çocuklarının, sosyal durumlar ile başkalarının ihtiyaçlarını, duygularını ve niyetlerini anlamaları için gerekli bir beceridir (Wu vd., 2022). Yürütücü işlevlerin gelişimi ile akademik yeteneklerin gelişimi tutarlılık göstermektedir (Blair, 2016). Bu nedenle akademik zorluklar konusunda risk altında olan çocuklara yönelik en iyi uygulama müdahaleleri ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi

gerekmektedir (Spiegel vd., 2021). Amaca yönelik faaliyetler için hazırlanmış yapılandırılmış oyun, akran etkileşimi bağlamında dikkati sürdürmeyi ve bilgiyi akılda tutmak için fırsat sağlamaktadır. Uygun şekilde teşvik edildiğinden yapılandırılmış oyun, çocukların önceki deneyimlerinden hareketle mevcut durumlar arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Ayrıca yapılandırılmış oyun, başkalarının duygusal bakış açısını dikkate alarak duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Raver, 2002; Trentacosta ve Izard, 2007). Yürütücü işlev becerilerini geliştirilmesine yönelik bilgisayarlı bilişsel eğitim programları (örneğin CogMed), sınıf müfredatı (Tools of the Mind) ve bilinçli farkındalık uygulamaları gibi çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

Günümüz teknoloji dünyasında yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi noktasında bilgisayar destekli uygulamalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli uygulamalar bireyselleştirilmiş egzersizlerle birlikte anında ve uyarlanabilir geri bildirim sağlayabildikleri için yürütücü işlev becerilerini geliştirmekte oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Sande vd., 2016). Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazların yürütücü işlev görevlerini zenginleştirilmiş oyun öğeleriyle birleştirerek çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Conesa ve Dunabeitia, 2021). Cao vd. (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda bilgisayar destekli eğitim programının çocuklarda yürütücü işlev becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Yürütücü işlevlerin en önemli bileşenlerinden biri olan çalışan belleğin kapasitesi eğitimle birlikte artmakta ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Son yirmi yılda bilişsel eğitim bilgisayar programlarının sayısı artmakla birlikte en etkili olan eğitimlerden biri Pearson CogMed Çalışma Belleği Eğitimi'dir (Aksaylı vd., 2019). CogMed, çalışan belleğinin geçici depolama ve bilgi manipülasyonu işlevlerinin dikkati odaklama, dikkat dağıtıcılarının göz ardı edilmesi ve planlanması gibi bilişsel görevler için büyük bir öneme sahip olduğunu kabul eden çok boyutlu bir hafıza teorisine dayanmaktadır (Roche ve Johnson, 2014). CogMed eğitimi çocukların dikkat, odaklanma, dürtü kontrolü ve muhakeme becerilerinin gelişimini destekleyerek çalışan belleğin kapasitesini arttırmaktadır (Shipstead vd., 2012). Etkileşimli ve oyun aktiviteleriyle geniş bir yaş aralığına hitap eden CogMed , bilişsel işlevlerin eğitimi için ilgi çeken bir yaklaşım sunmaktadır (Roche ve Johnson, 2014).

Tools of Mind, Vygotsky'nin gelişim teorisini merkeze alarak çocukların öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimine ilişkin en son yapılan nöropsikolojik araştırmalara dayanmaktadır. Yapılandırılmış hayal ürünü oyun senaryoları ve bir dizi başka müfredat etkinliği içeren bir erken çocukluk eğitimi müfredatını kapsayan Tools, eğitim bağlamlarında öz-düzenleme ve sosyal-duygusal becerilere ikili bir odaklanma sağlayarak çocukların öz-düzenleme ve akademik becerilerini teşvik etmeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Baron vd., 2017). Müfredat kapsamında çocukların yürütücü işlev ve özerklik becerileri başta olmak üzere dikkati odaklama ve motor becerilerini geliştirmeye odaklanan etkinlikler yer almaktadır (Nesbitt ve Farran, 2021). Çocukluk dönemindeki aktif fiziksel aktivite, vücuttaki kan akışını hızlandırarak beyine daha fazla oksijen gitmesini sağlaması gibi fizyolojik etkileriyle birlikte takım oyunlarında farklı strateji ve uyum davranışları ve karmaşık motor hareketlerinin var olması nedeniyle çocukların bilişsel fonksiyonlarını geliştirerek yürütücü işlev becerilerini desteklemektedir (Takacs ve Kassai, 2019). Chaddock-Heyman, vd. (2014) fiziksel aktivite ile biliş arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Yürütücü işlev becerilerini desteklenmesi ve öz düzenleme stratejilerinin edinilme sürecinde bilinçli farkındalık önemli bir müdahale yaklaşımlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Farkındalık uygulamaları sırasında düşünceler ve davranışlar yargılanmadan gözlemlenir, odaklanmış dikkatin etkisiyle içsel olaylar tespit edilir ve dikkatin bulunulan anda kalması sağlanmaktadır (Zelazo ve Lyons, 2012). Çocuklarda sürekli bilinçli farkındalık becerisinin desteklenmesi iyimserlik, olumlu duygulanım ve sınıfta algılanan özerklikle olumlu yönde ilişkilendirilirken depresyon ve kaygı ile olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir. Bilinçli farkındalığın ortaya çıkarılması ve sürdürülmesinde yürütücü işlev becerilerinin önemi göz önüne alındığında çocukluk döneminin hem zihin hem de ruh sağlığı gelişimi için anahtar bir role sahiptir (Geronimi vd., 2020). Fernyhough ve Fradley (2005) farkındalık becerisi yüksek olan çocukların bir görev sırasında kendi kendine konuşmasının üstün görev performansını destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

### **1.3. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur.

### 1.3.1. Duygu Düzenleme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Duygu düzenlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde uluslararası literatürde oldukça fazla çalışmaların olduğu ülkemizde ise özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir.

Vardi ve Demiriz (2021)'in çalışmasında okul öncesi yaş dönemi çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerileri ve duygu düzenleme becerileri arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Tarama modelinde korelasyonel desenin kullanıldığı araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla, ‘‘Duygu Düzenleme  l eği’’  ocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin  l lmesi amacıyla ise ‘‘ ocuk Davranış Değerlendirme  l eği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerisi ile davranışsal öz düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ayrıca çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranışsal öz-düzenleme becerilerinin annenin öğrenim düzeyine ve okula devam süresine göre istatistiksel olarak farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tao vd. (2023) yaptıkları araştırmada ebeveynin duygularını yönelimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve çocukların içselleştirilmiş davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönem çocuğuna sahip 682 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmanın verileri üç farklı zaman aralığında ‘‘Davranış Kontrol  l eği’’, ‘Ebeveyn Duygu Yönelim  l eği’’ ve ‘‘Duygu Düzenleme  l eği’’ kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynlerin duygularını yönetme becerisinin pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Bozkurt Yükçü (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ve duygu düzenleme ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın  alışma grubunu bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Duygu Düzenleme  l eği (DD )’’, ‘‘Wally Sosyal Problem   zme Dedektiflik Oyun Testi (WSP DOT)’’ ve ‘‘Duygusal Okuryazarlık  l eği (DOÇ)’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun duygu düzenleme becerisinin annenin eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterdiği; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun yaşına göre farklılık gösterdiği; ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin ise çalışan

ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlerden daha yüksek duygusal okuryazarlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ghanbari vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada ebeveynin yansıtıcı işlevi ve çocukların psikososyal işlevselliğinde duygu düzenleme becerisinin aracılık rolü incelenmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi dönem çocuğa sahip 257 anne oluşturmuştur. Annelerin yansıtıcı işlevselliğini ölçmek amacıyla "Ebeveyn Yansıtıcı İşlevsellik Anketi", çocukların psikososyal işlevselliklerini ölçmek amacıyla "Sosyal Beceri Derecelendirme Anketi" ve duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ebeveyn yansıtıcı işlevi ve çocukların psikososyal işlevselliği arasındaki ilişkiye çocukların duygu düzenleme becerisinin aracılık ettiği belirlenmiştir.

Yaman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ebeveyn tutumları ile çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaş grubundaki 102 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ebeveyn tutumlarını ölçmek amacıyla "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", çocukların mizaç özelliklerini ölçmek amacıyla "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)" ve çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre demokratik ebeveyn tutumunun çocuğun duygu düzenleme becerisini olumlu yönde etkilerken otoriter ebeveyn tutumunun ise çocuğun duygu düzenleme becerisini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

İslamiah vd. (2021) tarafından yapılan 43 çalışmanın sistematik derlemesinde babaların çocuklarda duygu düzenleme gelişimindeki potansiyel rolü incelenmiştir. Araştırma bulguları babaların çeşitli duygu düzenleme stratejileri kullanması, çocuklarının duygularını ifade etmesine olumlu tepkiler vermesi, baba- çocuk ilişkisinin kaliteli olması ve olumlu ebeveynlik gibi çeşitli faktörlerin çocukların daha yüksek duygu düzenleme becerileri ile anlamlı ilişkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerileri bağlanma örüntüleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşında 137 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi", "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerine güvenli

bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dağlı ve Dağlıoğlu (2021) yaptığı araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan çalışma grubunu 60-71 ay arası resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları ise “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların problem çözme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tulpar vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların ebeveyne bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 4-6 yaş arası okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60 çocuk oluşturmuştur. Çalışma verileri “Güvenli Yer Senaryoları Testi” ile “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü kontrolünün daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.3.2. Yürütücü İşlev Becerisi İle İlgili Araştırmalar**

Yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde hem ülkemizde hem de uluslararası literatürde farklı değişkenler ile ilgili araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

O’Meagher vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada erken doğan çocukların sosyal becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 141 erken doğumla ve 77 normal doğumla dünyaya gelen çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre erken doğan çocukların yürütücü işlev becerilerinde anlamlı derecede daha düşük performans gösterdiği çocuğun bakımından sorumlu kişinin eğitim seviyesi ise yürütücü işlevlerin en güçlü belirleyici olduğu belirlenmiştir.

İvrendi (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların yürütücü işlev performansları ile okula hazır oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 69 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Çalışmanın verilerinin yürütücü işlev becerilerini ölçmek amacıyla görevler ve Marmara

İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların yürütücü işlev performansları ile okula hazır oluş düzeylerinin birbiri ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırma 3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasında bulunan ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 250 çocuğun aileleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yürütücü işlev becerileri ailenin sosyoekonomik düzeyine, çocuğun cinsiyetine annenin eğitim düzeyine ve çocuğun gelişim düzeyinde problem olup olmama durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Şentürk Gülhan (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi yaş dönemi çocuklarının erken okuryazarlık ile öğrenme güçlüğü belirtisi ve yürütücü işlev becerileri arasında bulunan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 342 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi”, “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” ve “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğüne yönelik belirtiler arttıkça yürütücü işlev becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan problemlerin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Filipe vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada yürütücü işlev bileşenleri ve çocukların dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 79 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Çocukların yürütücü işlev becerileri farklı görevler verilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre dil becerilerinin yürütücü işlev bileşenlerinden çalışan bellek ve bilişsel esneklik ile ilişkili olduğu ketleyici kontrol bileşeni ile ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Brezetić (2022) tarafından yapılan araştırmada çocuğun yürütücü işlev becerileri ve çocuğun okul başarısı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 174 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Ebeveynlik Anketi, Ebeveyn Kabul-Red Anketi ve Çocuklukta Yönetici İşleyiş Envanteri kullanılarak

toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre olumsuz ebeveyn tutumları çocukların yürütücü işlev becerileri ile okuma, yazma ve matematik başarısını etkileyen risk faktöründen biri olduğu belirtilmiştir.

Ming vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada ailenin sosyoekonomik durumu ve yürütücü işlev becerileri bileşenleri (ketleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esneklik) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 885 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre ailenin sosyoekonomik durumunun yürütücü işlevlerin üç bileşeniyle de (ketleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esneklik) pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ger ve Roebbers (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönemde yürütücü işlevler ile çalışan bellek ve zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 174 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre yürütücü işlevlerin bileşenlerinden biri olan ketleyici kontrol ile akıcı zekâ ve sözel çalışan bellek arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Abdolmohammadi vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada tek dilli ve iki dilli çocukların yürütücü işlev puanları karşılaştırılmıştır. Kesitsel desende planlanmış çalışmanın örneklemini 200 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Yürütücü İşlev Davranış Derecelendirme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli çocukların; ketleyici kontrol, çalışan bellek, duygusal kontrol, stratejik planlama ve dikkati sürdürme becerilerinde tek dilli çocuklara göre yürütücü işlev puanlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ne'eman ve Shaul (2022) yaptıkları araştırmada çocukların bilişsel becerileri ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 125 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Çocukların bellek, işlem hızı, yürütücü işlevler, görsel algı ve dikkati içeren bilişsel ölçümlerin yanı sıra fonolojik farkındalık, yazım bilgisi ve kelime bilgisi gibi okuryazarlık ölçümleri de toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre bilişsel beceriler ve kelime dağarcığı arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma biçimleri, çocuğun mizacı, ebeveynlik tutumları, çocuğun mizacı, oyun becerileri ve sosyal yetkinlik ile ilişkisinin incelendiği; çocukların yürütücü işlev becerilerinin ise okula hazır bulunuşluk, dil becerileri, öğrenme güçlüğü ve sosyal beceriler ile ilişkisinin incelendiği araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Fakat çocukların duygu düzenleme becerisi ile yürütücü işlev becerileri arasında bulunan ilişkiye yönelik incelenen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması bu duruma yönelik uygulanabilecek çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bir sonraki yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Duygu düzenleme becerisi, değişen ortamlara uygun bir şekilde tepki vermeyi kolaylaştırarak çocukların var olan problemler karşısında psikolojik sağlamlıklarını arttırmaktadır. Yürütücü işlev becerileri ise duyguların düzenlenmesi noktasında önemli bir role sahip olup stres oluşturan durumlar karşısında duygusal tepkileri düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren kazanılan duygu düzenleme becerisi ile gelişimsel açıdan oldukça önemli olan yürütücü işlev becerileri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmaktadır:

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaş, cinsiyet, doğum sırası, aile tipi gibi faktörler etkili midir?

Çocukların yürütücü işlev becerilerinde yaş, cinsiyet, aile tipi, sosyoekonomik durum, anne baba öğrenim durumu gibi faktörler etkili midir?

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırmanın sınırlılıkları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelendiği bu çalışma, betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Bu model gerçek bir neden sonuç ilişkisi yerine bir durumda diğer durumu tahmin etme fırsatı sağlamaktadır (Üredi, 2017). Belirli bir grubun özelliklerini belirlemeye yönelik verilerin toplanmasını amaçlayan ilişkisel tarama modelinin en önemli avantajı oldukça fazla örneklemden elde edilen verileri sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2021).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan çalışma grubunu, tam aileden gelen ve tipik gelişim gösteren Ankara il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocuğu olan 250 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın evreni Ankara il merkezinde yer alan rastgele seçilmiş Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 48-60 aylık çocukların çalışmaya gönüllü olarak katılan ebeveynleridir. Çalışma grubunun özellikleri Çizelge 2.1’de verilmiştir.

**Çizelge 2.1.** Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine Ait Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri ve Yüzde Dağılımları

|                | Değişkenler    | Gruplar                           | F              | %     |
|----------------|----------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| Çocuk          | Cinsiyet       | Kız                               | 138            | 55,2  |
|                |                | Erkek                             | 112            | 44,8  |
|                | Yaş            | 4 Yaş                             | 104            | 41,6  |
|                |                | 5 Yaş                             | 146            | 58,4  |
|                | Kardeş Sayısı  | Kardeşi Yok                       | 104            | 41,6  |
|                |                | Bir Kardeş                        | 85             | 34,0  |
|                |                | İki Kardeş                        | 45             | 18,0  |
|                |                | Üç Kardeş ve Fazlası              | 16             | 6,4   |
|                | Doğum Sırası   | İlk Çocuk                         | 150            | 60,0  |
|                |                | Ortanca Çocuk                     | 24             | 9,6   |
| Son Çocuk      |                | 76                                | 30,4           |       |
| Anne           | Yaş            | 30 Yaş ve Altı                    | 11             | 4,4   |
|                |                | 31-40 Yaş                         | 147            | 58,8  |
|                |                | 41 Yaş ve Üstü                    | 92             | 36,8  |
|                | Öğrenim Düzeyi | İlköğretim                        | 21             | 8,4   |
|                |                | Lise                              | 80             | 32,0  |
|                |                | Üniversite                        | 132            | 52,8  |
|                |                | Lisansüstü(Yüksek Lisans/Doktora) | 17             | 6,8   |
|                | Çalışma Durumu | Çalışıyor                         | 115            | 46,0  |
|                |                | Çalışmıyor                        | 135            | 54,0  |
|                | Baba           | Yaş                               | 30 Yaş ve Altı | 119   |
| 31-40 Yaş      |                |                                   | 116            | 46,4  |
| 41 Yaş ve Üstü |                |                                   | 15             | 6,0   |
| Öğrenim Düzeyi |                | İlköğretim                        | 38             | 15,2  |
|                |                | Lise                              | 85             | 34,0  |
|                |                | Üniversite                        | 104            | 41,6  |
|                |                | Lisansüstü(Yüksek Lisans/Doktora) | 23             | 9,2   |
| Çalışma Durumu |                | Çalışıyor                         | 195            | 78,0  |
|                |                | Çalışmıyor                        | 55             | 22,0  |
| Aile           | Aile Tipi      | Çekirdek Aile                     | 218            | 87,2  |
|                |                | Geniş Aile                        | 19             | 7,6   |
|                |                | Tek Ebeveynli Aile                | 13             | 5,2   |
|                | Gelir Düzeyi   | Alt gelirli                       | 37             | 14,8  |
|                |                | Orta gelirli                      | 201            | 80,4  |
|                |                | Üst gelirli                       | 12             | 4,8   |
|                |                | Toplam                            | 250            | 100,0 |

Katılımcıların demografik özellikleri Çizelge 2.1’de verilmiştir. Araştırmaya 250 ebeveyn dahil edilmiştir. Çalışmanın örnekleminde yer alan çocukların cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında %55,2’nin kız, %44,8’nin erkektir. Çocukların %41,6’sının 4 yaş, %58,4’ünün 5 yaşında olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeş sayısına göre dağılımı incelendiğinde %41,6’sının kardeşi yok, %34,0’nın bir kardeş, %18,0’nın iki kardeş, %6,4’nün üç kardeş ve fazlası görülmektedir. Çocukların doğum sırasına göre dağılımlarına bakıldığında ise %60,0’nın ilk çocuk, %9,6’sının ortanca çocuk ve %30,4’nün son çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin yaşa göre dağılımlarına bakıldığında %4,4’nün 30 yaş ve altı, %58,8’nin 31-40 yaş ve %36,8’nin 41 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde %8,4’nün ilköğretim, %32,0’nın lise, %52,8’nin üniversite ve %6,8’nin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Annelerin çalışma durumu incelendiğinde ise %46,0’nın çalışıyor, %54,0’nın çalışmıyor olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan babaların yaşa göre dağılımları incelendiğinde %47,6’sının 30 yaş ve altı, %46,4’nün 31-40 yaş ve %6,0’nın 41 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir. Babaların %15,2’sinin ilköğretim, %34,0’nın lise, %41,6’sının üniversite ve %9,2’sinin lisansüstü eğitim düzeyindedir. Babaların %78,0’nın çalışıyor, %22,0’nın çalışmıyor olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların aile tiplerine bakıldığında %87,2’sinin çekirdek aile, %7,6’sının geniş aile ve %5,2’sinin tek ebeveynli aile yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyi incelendiğinde ise %14,8’nin alt gelirli, %80,4’nün orta gelirli ve %4,8’nin üst gelirli olduğu görülmektedir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” ve çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek için “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)” kullanılmıştır. Araştırmada yer alan veri toplama araçları hakkında detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

### 2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile bazı bilgilerin öğrenilmesini amaçlayan araştırmacı tarafından ebeveynlere yönelik genel bilgi formu hazırlanmıştır. Genel bilgi formunda ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyleri, gelir düzeyleri gibi soruların yanı sıra çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Çalışmada yer alan genel bilgi formu Ek-1’de bulunmaktadır.

### 2.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Türkçe’ye uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan ölçeğin amacı çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmektir. 24 maddeden ve dörtlü likert tipinden oluşan ölçeğin, duygu düzenleme kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Duygu düzenleme kontrol alt ölçeği çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçerken değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği ise çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir. Ölçek 3-6 yaş arası çocuğa sahip ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. 1 ve 4 arası puanlanan ölçeğin “hiçbir zaman/nadiren” seçeneği 1 puan, “bazen” seçeneği 2 puan, “sık sık” seçeneği 3 puan, “neredeyse her zaman seçeneği” 4 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun duygu düzenleme becerisinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Shields ve Cicchetti (1997), orijinal ölçekte iç tutarlık katsayısını olumsuzluk alt ölçeği için 0,96 olarak duygu düzenleme alt boyutunu ise 0,83 olarak belirlemiştir. Yağmurlu ve Altan (2010) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını ise 0,75 olarak belirlemiştir.

### 2.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri

Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı 4-12 yaş arası çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmektir. Türkçe uyarlaması ise Arslan Çiftçi vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Toplam 24 maddeden ve beşli likert tipten oluşan ölçeğin iki alt ölçeği bulunmaktadır. Alt ölçeklerden çalışan bellek 13 madde, ketleyici kontrol ise 11 madde içermektedir. Ölçek, ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurabilir. Ölçekten alınan yüksek puanların yürütücü işlev zorlukları yerine yürütücü işlev becerilerinde artışı ifade etmesi için tüm maddeler ters kodlanmıştır, bu nedenle yüksek puanlar çocuğun daha fazla

yürütücü işlev becerileri gösterdiği anlamına gelmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, çalışan bellek alt ölçeği için 0,95 ve ketleyici kontrol alt ölçeği için 0,91 olarak belirlenmiştir (Arslan Çiftçi vd., 2020).

## **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmaya ait verilerin toplanmasına başlamadan önce çalışmanın etik kurallara uygun olup olmamasının belirlenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'na yazılı başvuru yapılmıştır. Etik kurulun onaylanmasının ardından gerekli izinlerin alınması için Millî Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan olan okul öncesi eğitim kurumlarına giderek müdür ve öğretmenlere araştırma hakkında detaylı bilgi vermiştir. Araştırma gönüllü ebeveynler ile yürütülmüş ve araştırmaya katılımlarına ilişkin izin alınan okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynlerin onamları alınmıştır. Veri toplama araçları gönüllü olan ebeveynlere uygulanmış veriler dağıt-topla yöntemi ile elde edilmiştir. Gizliliğin sağlanması amacıyla dağıtılan anket formları ebeveynlere kapalı zarflar içinde teslim edilerek tekrardan kapalı zarflar içinde teslim alınmıştır.

## **2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma

- Ankara ilinde ikamet eden 48-60 aylık çocuğu olan, tipik gelişim gösteren, araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerle,
- Araştırmanın yapılmasına izin veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarıyla,
- Ebeveynlerin Genel Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ve Duygu Düzenleme Ölçeği' ne verdikleri yanıtlarla,
- 2023-2024 eğitim öğretim dönemi ile sınırlıdır.

## 2.6. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmada verilen toplanmasında kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri için gerekli kişilerden kullanım izinleri alınmıştır (Ek-2). Araştırmanın etik kurul izni 20.06.2023 tarihi ile Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığından alınmıştır (Ek-3). Araştırmanın gerçekleştirileceği Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında veri toplanması amacıyla 17.08.2023 tarihi ile gerekli izinler alınmıştır (Ek-4).

## 2.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ebeveynlere uygulanan genel bilgi formu ile kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, analiz yapılması amacıyla kodlanmış, ters çevrilmesi gereken maddeler ters çevrilmiş ve ölçekler alt ölçeklere ayrılarak veriler SPSS programına yüklenmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veri analizlerinin yapılmasından önce parametrik test koşullarına ilişkin normallik testi yapılmıştır. Çizelge 2.2’de test sonucuna ait bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 2.2.** Duygu düzenleme ölçeği ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanterine ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve basıklık-çarpıklık testi sonuçları

|                                                 | Kolmogorov-Smirnow Testi |     |      | Basıklık-Çarpıklık Katsayısı |          |
|-------------------------------------------------|--------------------------|-----|------|------------------------------|----------|
|                                                 | Z                        | Sd  | P    | Swekness                     | Kurtosis |
| <b>Duygu Düzenleme Ölçeği</b>                   | 0,105                    | 250 | 0,01 | 0,27                         | 0,08     |
| <b>Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri</b> | 0,075                    | 250 | 0,02 | 0,16                         | -0,39    |

\*p<0,05

Çizelge 2.2’de ölçeklere ait normallik testleri sonucuna bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; Duygu Düzenleme Ölçeği ile Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Shapiro-Wilks testleri 50’den az olduğu durumlarda, Kolmogorov- Smirnov testi ise grup sayısının 50’den fazla olduğu durumlarda puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2021). Araştırma grubunda ebeveynlerin sayısı 50’den büyük olduğu için Kolmogorov- Smirnov testi kullanılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukluk Dönemi

Yürütücü İşlev Envanteri puan dağılımı normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler kullanılmıştır. Nicel veriler karşılaştırılırken gruplar arasında fark olan durumlarda, normal dağılımın olmadığı parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında iki grup arasında (yaş, cinsiyet, ebeveyn çalışma durumu) karşılaştırma yapılırken Mann Whitney-U testi kullanılırken, iki ve daha fazla grup arasında (doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi) karşılaştırma yapılırken Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.



### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, betimsel istatistik bulguları, kullanılan ölçeklere ait analiz sonuçları, ebeveynlerin ve çocukların ölçeklerden aldıkları puanların standart sapması, ortalaması ve araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen istatistiksel analizler yer almaktadır.

**Çizelge 3.1.** Duygu düzenleme ölçeği ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri puan ortalamaları ve standart sapmalar

|                                                 | Min. | Max. | $\bar{X}$ | S.s. |
|-------------------------------------------------|------|------|-----------|------|
| <b>Duygu Düzenleme Ölçeği</b>                   | 43   | 68   | 54,3      | 4,6  |
| Duygu Düzenleme Kontrol Alt Boyutu              | 14   | 32   | 25,0      | 3,3  |
| Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu               | 18   | 44   | 27,7      | 4,7  |
| <b>Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri</b> | 52   | 120  | 87,0      | 13,5 |
| Çalışan Bellek Alt Boyutu                       | 26   | 65   | 51,4      | 8,2  |
| Ketleyici Kontrol Alt Boyutu                    | 17   | 55   | 35,6      | 6,6  |

Çizelge 3.1’de verilen değerlere bakıldığında araştırmada yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları puan ortalaması  $54,3 \pm 4,6$ ; duygu düzenleme kontrol alt boyutu puan ortalaması  $25,0 \pm 3,3$ ; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puan ortalaması  $27,7 \pm 4,7$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak en yüksek puanın 96 aldığı düşünüldüğünde araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanterinden aldıkları puan ortalaması  $87,0 \pm 13,5$ ; çalışan bellek alt boyutu puanı  $51,4 \pm 8,2$ ; ketleyici kontrol alt boyutu puanı  $35,6 \pm 6,6$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak en yüksek puanın 120 olduğu düşünüldüğünde çalışmaya katılan çocukların yürütücü işlev becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Çizelge 3.2.** Çocukların cinsiyete göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                                | Cinsiyet | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P    |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|-----------|--------|------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Kız      | 138 | 132,1     | 18235,5   | 6811,5 | 0,10 |
|                                | Erkek    | 112 | 117,3     | 13139,5   |        |      |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | Kız      | 138 | 121,1     | 16717,5   | 7126,5 | 0,28 |
|                                | Erkek    | 112 | 130,8     | 14657,5   |        |      |
| <b>Toplam</b>                  | Kız      | 138 | 124,5     | 17183,5   | 7592,5 | 0,81 |
|                                | Erkek    | 112 | 126,7     | 14191,5   |        |      |

\* $p < 0,05$

Çizelge 3.2 incelendiğinde çocukların cinsiyete göre duygu düzenleme ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farklılığın incelenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda duygu düzenleme alt boyutu ( $U=6811,5$ ;  $p=0,10$ ), değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $U=7126,5$ ;  $p=0,28$ ) ve toplam ( $U=7592,5$ ;  $p=0,81$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.3.** Çocukların cinsiyete göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | Cinsiyet | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P     |
|--------------------------|----------|-----|-----------|-----------|--------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Kız      | 138 | 132,14    | 18236,00  | 6811,0 | 0,10  |
|                          | Erkek    | 112 | 117,31    | 13139,00  |        |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Kız      | 138 | 134,46    | 18555,50  | 6491,5 | 0,02* |
|                          | Erkek    | 112 | 114,46    | 12819,50  |        |       |
| <b>Toplam</b>            | Kız      | 138 | 133,58    | 18433,50  | 6613,5 | 0,05* |
|                          | Erkek    | 112 | 115,55    | 12941,50  |        |       |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.3 incelendiğinde çocukların cinsiyete göre ketleyici kontrol alt boyutu ( $U=6491,5$ ;  $p=0,02$ ) ve toplam puan ( $U=6613,5$ ;  $p=0,05$ ) ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ketleyici kontrol alt boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde kız çocukların sıra ortalamalarının (Sıra ort.=134,46) erkek çocuklarının sıra ortalamalarından (Sıra ort.=114,46) daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise kız çocukların sıra ortalamalarının (Sıra ort.=133,58) erkek çocuklarının sıra ortalamalarından (Sıra ort.=115,55) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mann Whitney U testi sonucu incelendiğinde cinsiyete göre kız ve erkek çocuklarının çalışan bellek alt boyutu ( $U=6811,0$ ;  $p=0,10$ ) puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.4.** Çocukların yaşa göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                                | Yaş   | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P    |
|--------------------------------|-------|-----|-----------|-----------|--------|------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | 4 Yaş | 104 | 124,6     | 12962,5   | 7502,5 | 0,87 |
|                                | 5 Yaş | 146 | 126,1     | 18412,5   |        |      |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | 4 Yaş | 104 | 133,4     | 13883,0   | 6761,0 | 0,13 |
|                                | 5 Yaş | 146 | 119,8     | 17492,0   |        |      |
| <b>Toplam</b>                  | 4 Yaş | 104 | 134,2     | 13960,5   | 6683,5 | 0,10 |
|                                | 5 Yaş | 146 | 119,2     | 17414,5   |        |      |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.4.'de yer alan bulgular incelendiğinde çocukların yaşına göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $U=7502,5$ ;  $p=0,87$ ), değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $U=6761,0$ ;  $p=0,13$ ) ve toplam puan ( $U=6683,5$ ;  $p=0,10$ ) ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.5.** Çocukların yaşa göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | Yaş   | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P    |
|--------------------------|-------|-----|-----------|-----------|--------|------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | 4 Yaş | 104 | 121,69    | 12656,0   | 7196,0 | 0,48 |
|                          | 5 Yaş | 146 | 128,21    | 18719,0   |        |      |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | 4 Yaş | 104 | 121,69    | 12656,0   | 7398,5 | 0,73 |
|                          | 5 Yaş | 146 | 128,21    | 18719,0   |        |      |
| <b>Toplam</b>            | 4 Yaş | 104 | 121,65    | 12652,0   | 7192,0 | 0,47 |
|                          | 5 Yaş | 146 | 128,24    | 18723,0   |        |      |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.5'de çocukların yaşa göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $U=7196,0$ ;  $p=0,48$ ), ketleyici kontrol alt boyutu ( $U=7398,5$ ;  $p=0,73$ ) ve toplam ( $U=7192,0$ ;  $p=0,47$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.6.** Çocukların kardeş sayısına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                | Kardeş Sayısı        | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s | $X^2$ | P     |
|--------------------------------|----------------------|-----|-----------|-----------|-----|-------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Kardeşi Yok          | 104 | 25,6      | 137,84    | 3,0 | 10,11 | 0,01* |
|                                | Bir Kardeş           | 85  | 25,1      | 127,05    | 3,4 |       |       |
|                                | İki Kardeş           | 45  | 23,8      | 97,78     | 3,2 |       |       |
|                                | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 24,3      | 115,03    | 3,4 |       |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | Kardeşi Yok          | 104 | 28,8      | 118,98    | 4,8 | 1,94  | 0,58  |
|                                | Bir Kardeş           | 85  | 29,3      | 126,84    | 4,7 |       |       |
|                                | İki Kardeş           | 45  | 30,1      | 136,09    | 5,3 |       |       |
|                                | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 29,9      | 131,03    | 6,0 |       |       |
| <b>Toplam</b>                  | Kardeşi Yok          | 104 | 51,2      | 128,70    | 4,5 | 3,59  | 0,30  |
|                                | Bir Kardeş           | 85  | 50,9      | 127,81    | 6,0 |       |       |
|                                | İki Kardeş           | 45  | 50,1      | 108,27    | 5,5 |       |       |
|                                | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 52,4      | 140,94    | 4,2 |       |       |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.6’da verilen bulgular incelendiğinde çocukların kardeş sayısına göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=10,11$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde kardeşi olmayan çocukların sıra ortalamalarının (Sıra ort.=137,84) bir kardeşi (Sıra ort.=127,05), iki kardeşi (Sıra ort.=97,78) ve üç kardeş ve fazlasına (Sıra ort.=115,03) sahip çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonucunda kardeş sayısına göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=1,94$ ;  $p=0,58$ ) ve toplam ( $X^2=3,59$ ;  $p=0,30$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.7.** Çocukların kardeş sayısına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                          | Kardeş Sayısı        | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s  | $X^2$ | P    |
|--------------------------|----------------------|-----|-----------|-----------|------|-------|------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Kardeşi Yok          | 104 | 51,8      | 128,91    | 8,1  | 1,67  | 0,64 |
|                          | Bir Kardeş           | 85  | 51,9      | 128,39    | 7,7  |       |      |
|                          | İki Kardeş           | 45  | 50,2      | 117,98    | 8,4  |       |      |
|                          | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 49,1      | 109,13    | 11,0 |       |      |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Kardeşi Yok          | 104 | 35,5      | 125,65    | 6,4  | 0,00  | 1,00 |
|                          | Bir Kardeş           | 85  | 35,7      | 125,71    | 6,8  |       |      |
|                          | İki Kardeş           | 45  | 35,6      | 125,20    | 6,0  |       |      |
|                          | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 35,6      | 124,25    | 8,1  |       |      |
| <b>Toplam</b>            | Kardeşi Yok          | 104 | 87,4      | 128,16    | 13,6 | 0,77  | 0,85 |
|                          | Bir Kardeş           | 85  | 87,6      | 127,23    | 12,9 |       |      |
|                          | İki Kardeş           | 45  | 85,8      | 119,41    | 13,0 |       |      |
|                          | Üç Kardeş ve Fazlası | 16  | 84,7      | 116,16    | 18,5 |       |      |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.7’de çocukların kardeş sayısına göre toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=1,67$ ;  $p=0,64$ ), ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=0,00$ ;  $p=1,00$ ) ve toplam ( $X^2=0,77$ ;  $p=0,85$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.8.** Çocukların doğum sırasına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                | Doğum Sırası  | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------------|---------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | İlk Çocuk     | 150 | 25,3      | 132,4     | 3,2  | 5,28  | 0,07  |
|                                | Ortanca Çocuk | 24  | 24,0      | 97,85     | 2,9  |       |       |
|                                | Son Çocuk     | 76  | 24,8      | 120,57    | 3,5  |       |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | İlk Çocuk     | 150 | 28,1      | 131,38    | 4,7  | 2,90  | 0,23  |
|                                | Ortanca Çocuk | 24  | 26,6      | 108,48    | 4,7  |       |       |
|                                | Son Çocuk     | 76  | 27,4      | 119,26    | 4,7  |       |       |
| <b>Toplam</b>                  | İlk Çocuk     | 150 | 54,9      | 135,46    | 4,6  | 10,29 | 0,00* |
|                                | Ortanca Çocuk | 24  | 52,1      | 87,83     | 4,0  |       |       |
|                                | Son Çocuk     | 76  | 53,9      | 117,74    | 4,5  |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.8’de yer alan bulgular incelendiğinde çocukların doğum sırasına göre toplam ( $X^2=10,29$ ;  $p=0,00$ ) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Toplam puan ortalamaları incelendiğinde ilk çocuğun (Sıra ort.=135,46) sıra ortalamasının ortanca çocuğun (Sıra ort.=87,83) sıra ortalaması ve son çocuğun (Sıra ort.=117,74) sıra ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=5,28$ ;  $p=0,07$ ) ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=2,90$ ;  $p=0,23$ ) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.9.** Çocukların doğum sırasına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis H testi sonuçları

|                          | Doğum Sırası  | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------|---------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | İlk Çocuk     | 150 | 51,0      | 121,6     | 8,3  | 1,58  | 0,45  |
|                          | Ortanca Çocuk | 24  | 52,9      | 140,4     | 8,7  |       |       |
|                          | Son Çocuk     | 76  | 51,6      | 128,4     | 8,0  |       |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | İlk Çocuk     | 150 | 34,8      | 116,7     | 6,4  | 7,67  | 0,02* |
|                          | Ortanca Çocuk | 24  | 38,7      | 157,7     | 7,3  |       |       |
|                          | Son Çocuk     | 76  | 36,2      | 132,5     | 6,3  |       |       |
| <b>Toplam</b>            | İlk Çocuk     | 150 | 85,8      | 119,4     | 1,1  | 4,18  | 0,12  |
|                          | Ortanca Çocuk | 24  | 91,7      | 150,7     | 3,0  |       |       |
|                          | Son Çocuk     | 76  | 87,9      | 129,4     | 1,4  |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.9'da çocukların doğum sırasına göre ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=7,67$ ;  $p=0,02$ ) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ketleyici kontrol alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde ortanca çocuğun sıra ortalamasının (Sıra ort.=157,73) ilk çocuğun (Sıra ort.=116,79) sıra ortalaması ve son çocuğun (Sıra ort.=132,51) sıra ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kruskal Wallis H testine ait sonuçlara göre çocukların doğum sırasına göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=1,58$ ;  $p=0,45$ ) ve toplam puan ( $X^2=4,18$   $p=0,12$ ) ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.10.** Çocukların anne yaşına göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                | Anne Yaşı      | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------------|----------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | 30 Yaş ve Altı | 11  | 22,0      | 72,9      | 4,7  |       |       |
|                                | 31-40 Yaş      | 147 | 25,0      | 126,4     | 3,1  | 6,31  | 0,04* |
|                                | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 25,3      | 130,3     | 3,3, |       |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | 30 Yaş ve Altı | 11  | 28,0      | 111,5     | 4,2  | 0,63  | 0,73  |
|                                | 31-40 Yaş      | 147 | 29,5      | 127,8     | 5,1  |       |       |
|                                | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 29,1      | 123,4     | 4,7  |       |       |
| <b>Toplam</b>                  | 30 Yaş ve Altı | 11  | 46,5      | 80,1      | 7,8  | 4,56  | 0,10  |
|                                | 31-40 Yaş      | 147 | 51,2      | 128,2     | 4,6  |       |       |
|                                | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 51,1      | 126,5     | 5,6  |       |       |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.10 incelendiğinde çocukların anne yaşına göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=6,31$ ;  $p=0,04$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının (Sıra ort.=130,32) sıra ortalamalarının 30 yaş ve altı (Sıra ort.=72,91) ve 31-40 yaş annelerin çocuklarının (Sıra ort.=126,42) sıra ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların anne yaşına göre değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=0,63$ ;  $p=0,73$ ) ve toplam ( $X^2=4,56$ ;  $p=0,10$ ) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.11.** Çocukların anne yaşına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal Wallis H testi sonuçları

|                          | Anne Yaşı      | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------|----------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | 30 Yaş ve Altı | 11  | 51,7      | 125,5     | 7,8  | 4,72  | 0,01* |
|                          | 31-40 Yaş      | 147 | 50,5      | 117,4     | 8,3  |       |       |
|                          | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 52,7      | 138,3     | 8,1  |       |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | 30 Yaş ve Altı | 11  | 35,1      | 112,4     | 8,4  | 2,47  | 0,29  |
|                          | 31-40 Yaş      | 147 | 35,2      | 120,7     | 6,4  |       |       |
|                          | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 36,3      | 134,6     | 6,6  |       |       |
| <b>Toplam</b>            | 30 Yaş ve Altı | 11  | 86,9      | 120,5     | 15,3 | 3,41  | 0,18  |
|                          | 31-40 Yaş      | 147 | 85,8      | 118,9     | 13,3 |       |       |
|                          | 41 Yaş ve Üstü | 92  | 89,1      | 136,5     | 13,6 |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.11’de yer alan bulgular incelendiğinde çocukların anne yaşına göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanterine ait toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=4,72$ ;  $p=0,09$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışan bellek alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının (Sıra ort.= 138,3) sıra ortalamalarının 30 yaş ve altı (Sıra ort.= 125,5) ve 31-40 yaş annelerin çocuklarının (Sıra ort.= 117,4) sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=2,47$ ;  $p=0,29$ ) ve toplam ( $X^2=3,41$ ;  $p=0,18$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.12.** Çocukların anne öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                | Anne Öğrenim Düzeyi                | N   | $\bar{X}$ | SıraOrt. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------------|------------------------------------|-----|-----------|----------|------|-------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | İlköğretim                         | 21  | 22,6      | 74,3     | 3,3  | 16,68 | 0,01* |
|                                | Lise                               | 80  | 24,7      | 117,3    | 3,4  |       |       |
|                                | Üniversite                         | 132 | 25,5      | 134,8    | 3,0  |       |       |
|                                | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 25,8      | 154,7    | 3,8  |       |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | İlköğretim                         | 21  | 29,7      | 152,3    | 5,6  | 6,69  | 0,08  |
|                                | Lise                               | 80  | 28,3      | 134,9    | 4,3  |       |       |
|                                | Üniversite                         | 132 | 27,2      | 117,4    | 4,8  |       |       |
|                                | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 26,7      | 110,0    | 4,1  |       |       |
| <b>Toplam</b>                  | İlköğretim                         | 21  | 53,8      | 112,5    | 5,9  | 0,97  | 0,80  |
|                                | Lise                               | 80  | 54,7      | 129,6    | 5,0  |       |       |
|                                | Üniversite                         | 132 | 54,2      | 124,7    | 4,2  |       |       |
|                                | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 54,0      | 127,7    | 4,3  |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.12’de çocukların anne eğitim düzeyine göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=16,68$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının (Sıra ort.= 154,71) sıra ortalamalarının ilköğretim (Sıra ort.=74,33), lise (Sıra ort.=117,31) ve üniversite (Sıra ort.=134,84) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların anne öğrenim düzeyine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=6,69$ ;  $p=0,08$ ) ve toplam ( $X^2=0,97$ ;  $p=0,80$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.13.** Çocukların anne öğrenim düzeyine göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                          | Anne Öğrenim Düzeyi                | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------|------------------------------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | İlköğretim                         | 21  | 46,3      | 86,2      | 10,0 | 17,10 | 0,00* |
|                          | Lise                               | 80  | 49,7      | 107,9     | 7,2  |       |       |
|                          | Üniversite                         | 132 | 52,9      | 139,8     | 8,1  |       |       |
|                          | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 53,7      | 145,0     | 7,9  |       |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | İlköğretim                         | 21  | 34,1      | 105,0     | 7,1  | 7,03  | 0,07  |
|                          | Lise                               | 80  | 34,5      | 113,4     | 6,9  |       |       |
|                          | Üniversite                         | 132 | 36,2      | 133,2     | 6,1  |       |       |
|                          | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 38,1      | 147,6     | 6,9  |       |       |
| <b>Toplam</b>            | İlköğretim                         | 21  | 80,4      | 94,3      | 16,4 | 13,69 | 0,00* |
|                          | Lise                               | 80  | 84,2      | 108,6     | 12,5 |       |       |
|                          | Üniversite                         | 132 | 89,2      | 137,7     | 13,0 |       |       |
|                          | Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) | 17  | 91,8      | 148,0     | 14,2 |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.13’de verilen bulgular incelendiğinde çocukların anne öğrenim düzeyine göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=17,10$ ;  $p=0,00$ ) ve toplam ( $X^2=13,69$ ;  $p=0,00$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Çalışan bellek alt boyutuna ait veriler incelendiğinde lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının (Sıra ort.=145,00) sıra ortalamalarının ilköğretim (Sıra ort.= 86,26), lise (Sıra ort.=107,91) ve üniversite (Sıra ort.=139,89) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının sıra ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam puanları incelendiğinde ise lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının (Sıra ort.=148,09) sıra ortalamalarının ilköğretim (Sıra ort.=94,38), lise (Sıra ort.=108,65) ve üniversite (Sıra ort.=137,75) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=7,03$ ;  $p=0,07$ ) puan

ortalamları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.14.** Çocukların Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Mann- Whitney U Testi Sonuçları

|                                | <b>Annenin Çalışma Durumu</b> | <b>N</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>Sıra Top.</b> | <b>U</b> | <b>P</b> |
|--------------------------------|-------------------------------|----------|------------------|------------------|----------|----------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Çalışıyor                     | 115      | 137,2            | 15786,5          | 6408,5   | 0,01*    |
|                                | Çalışmıyor                    | 135      | 115,4            | 15588,5          |          |          |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | Çalışıyor                     | 115      | 124,1            | 14273,5          | 7603,5   | 0,78     |
|                                | Çalışmıyor                    | 135      | 126,6            | 17101,5          |          |          |
| <b>Toplam</b>                  | Çalışıyor                     | 115      | 130,6            | 15020,5          | 7174,5   | 0,30     |
|                                | Çalışmıyor                    | 135      | 121,1            | 16354,5          |          |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.14 incelendiğinde çocukların anne çalışma durumuna göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu (U=6408,5; p= 0,01) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Annesi çalışan çocuklarının duygu düzenleme kontrol alt boyutu (Sıra ort.=137,2) sıra ortalama puanlarının annesi çalışmayan çocukların (Sıra ort.=115,4) sıra ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne çalışma durumuna göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu (U=7603,5; p=0,78) ve toplam (U=7174,5; p=0,30) puanları ortalaması arasındaki farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.15.** Çocukların annenin çalışma durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | <b>Annenin Çalışma Durumu</b> | <b>N</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>Sıra Top.</b> | <b>U</b> | <b>P</b> |
|--------------------------|-------------------------------|----------|------------------|------------------|----------|----------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Çalışıyor                     | 115      | 135,0            | 15525,00         | 6670,0   | 0,05*    |
|                          | Çalışmıyor                    | 135      | 117,4            | 15850,00         |          |          |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Çalışıyor                     | 115      | 125,9            | 14487,00         | 7708,0   | 0,92     |
|                          | Çalışmıyor                    | 135      | 125,1            | 16888,00         |          |          |
| <b>Toplam</b>            | Çalışıyor                     | 115      | 131,4            | 15117,00         | 7078,0   | 0,22     |
|                          | Çalışmıyor                    | 135      | 120,4            | 16258,00         |          |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.15’de yer alan bulgular incelendiğinde çocukların annenin çalışma durumuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $U=6670,0$ ;  $p=0,05$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışan annelerin çocuklarının (Sıra ort.=135,0;  $p=0,05$ ) sıra ortalamalarının çalışmayan annelerin çocuklarının (Sıra ort.=117,4) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların anne çalışma durumuna göre ketleyici kontrol ( $U=7708,8$ ;  $p=0,92$ ) ve toplam ( $U=7078,0$ ;  $p=0,22$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.16.** Çocukların ailenin sosyoekonomik durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                        | <b>Ailenin<br/>Sosyoekonomik<br/>Durumu</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Sıra<br/>Ort.</b> | <b>S.s.</b> | <b><math>X^2</math></b> | <b>P</b> |
|----------------------------------------|---------------------------------------------|----------|-----------------------------|----------------------|-------------|-------------------------|----------|
| <b>Duygu<br/>Düzenleme<br/>Kontrol</b> | Alt Gelirli                                 | 37       | 24,0                        | 106,3                | 3,8         | 6,62                    | 0,03*    |
|                                        | Orta Gelirli                                | 201      | 25,1                        | 126,5                | 3,2         |                         |          |
|                                        | Üst Gelirli                                 | 12       | 27,0                        | 166,8                | 2,3         |                         |          |
| <b>Değişkenlik<br/>Olumsuzluk</b>      | Alt Gelirli                                 | 37       | 27,4                        | 121,6                | 4,9         | 2,99                    | 0,22     |
|                                        | Orta Gelirli                                | 201      | 27,9                        | 128,2                | 4,7         |                         |          |
|                                        | Üst Gelirli                                 | 12       | 25,5                        | 91,8                 | 4,9         |                         |          |
| <b>Toplam</b>                          | Alt Gelirli                                 | 37       | 53,0                        | 103,1                | 5,0         | 4,56                    | 0,10     |
|                                        | Orta Gelirli                                | 201      | 54,6                        | 130,1                | 4,5         |                         |          |
|                                        | Üst Gelirli                                 | 12       | 53,8                        | 116,6                | 4,2         |                         |          |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.16 incelendiğinde çocukların ailenin sosyoekonomik durumuna göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=6,62$ ;  $p=0,03$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre üst gelirli ailelerin çocuklarının (Sıra ort.= 166,88) sıra ortalamalarının alt gelirli ailelerin çocukları (Sıra ort.=106,36) ve orta gelirli ailelerin çocuklarının (Sıra ort.= 126,55) sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonucuna göre ailenin sosyoekonomik durumuna göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=2,99$ ;  $p=0,22$ ) ve toplam ( $X^2=4,56$ ;  $p=0,10$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.17.** Çocukların ailenin sosyoekonomik durumu göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                          | <b>Ailenin Sosyoekonomik Durumu</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>S.s.</b> | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>P</b> |
|--------------------------|-------------------------------------|----------|-----------------------------|------------------|-------------|----------------------|----------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Alt Gelirli                         | 37       | 49,4                        | 107,6            | 7,8         | 3,44                 | 0,17     |
|                          | Orta Gelirli                        | 201      | 51,6                        | 127,5            | 7,9         |                      |          |
|                          | Üst Gelirli                         | 12       | 53,1                        | 146,8            | 12,8        |                      |          |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Alt Gelirli                         | 37       | 34,7                        | 115,6            | 5,4         | 2,07                 | 0,35     |
|                          | Orta Gelirli                        | 201      | 35,6                        | 125,8            | 6,6         |                      |          |
|                          | Üst Gelirli                         | 12       | 37,8                        | 149,9            | 8,7         |                      |          |
| <b>Toplam</b>            | Alt Gelirli                         | 37       | 84,2                        | 109,9            | 12,2        | 2,83                 | 0,24     |
|                          | Orta Gelirli                        | 201      | 87,3                        | 127,1            | 13,3        |                      |          |
|                          | Üst Gelirli                         | 12       | 91,0                        | 146,6            | 20,5        |                      |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.17’de ailenin sosyoekonomik durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=3,44$ ;  $p=0,17$ ), ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=2,07$ ;  $p=0,35$ ) ve toplam ( $X^2=2,83$ ;  $p=0,24$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.18.** Çocukların günlük ekran süresine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                | <b>Günlük Ekran Süresi</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>S.s.</b> | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>P</b> |
|--------------------------------|----------------------------|----------|-----------------------------|------------------|-------------|----------------------|----------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | 0-30 Dakika                | 68       | 25,2                        | 134,5            | 3,4         |                      |          |
|                                | 1 Saat                     | 134      | 25,4                        | 130,4            | 3,1         | 8,21                 | 0,01*    |
|                                | 2 Saat ve Fazlası          | 48       | 23,0                        | 104,3            | 3,4         |                      |          |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | 0-30 Dakika                | 68       | 29,0                        | 123,3            | 4,4         | 5,48                 | 0,06     |
|                                | 1 Saat                     | 134      | 28,7                        | 117,5            | 4,5         |                      |          |
|                                | 2 Saat ve Fazlası          | 48       | 25,7                        | 142,6            | 5,8         |                      |          |
| <b>Toplam</b>                  | 0-30 Dakika                | 68       | 50,5                        | 119,5            | 5,3         | 0,81                 | 0,81     |
|                                | 1 Saat                     | 134      | 51,1                        | 127,0            | 5,1         |                      |          |
|                                | 2 Saat ve Fazlası          | 48       | 49,1                        | 126,7            | 5,5         |                      |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.18’de verilen bulgular incelendiğinde çocukların günlük ekran süresine göre duygu düzenleme kontrol ( $X^2=8,21$ ;  $p =0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Günlük ekran süresi 0- 30 dakika olan çocukların (Sıra ort.=134,5) sıra ortalamalarının günlük ekran süresi 1 saat (Sıra ort.=130,4) ile 2 saat ve fazlası (Sıra ort.=104,3) olan çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=5,48$ ;  $p=0,06$ ) ve toplam ( $X^2=0,81$ ;  $p=0,81$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.19.** Çocukların günlük ekran süresi göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri alt boyutları ve toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                          | Günlük Ekran Süresi | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------|---------------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | 0-30 Dakika         | 68  | 52,6      | 138,3     | 8,7  | 5,23  | 0,01* |
|                          | 1 Saat              | 134 | 51,9      | 129,0     | 7,7  |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası   | 48  | 45,5      | 109,3     | 8,6  |       |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | 0-30 Dakika         | 68  | 36,1      | 132,0     | 7,4  | 2,11  | 0,34  |
|                          | 1 Saat              | 134 | 35,8      | 128,5     | 6,4  |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası   | 48  | 34,8      | 114,8     | 6,3  |       |       |
| <b>Toplam</b>            | 0-30 Dakika         | 68  | 88,8      | 135,9     | 14,6 | 4,30  | 0,11  |
|                          | 1 Saat              | 134 | 87,8      | 129,3     | 13,0 |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası   | 48  | 84,3      | 110,5     | 13,7 |       |       |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.19’da çocukların günlük ekran süresine göre çalışan bellek ( $X^2=5,23$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasında bulunan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Günlük ekran süresi 0-30 dakika arası olan çocukların çalışan bellek sıra ortalamalarının günlük ekran süresi 1 saat (Sıra ort.= 129,0) ve 2 saat ve fazlası (Sıra ort.=109,3) olan çocukların sıra ortalamalarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=2,11$ ;  $p=0,34$ ) ve toplam ( $X^2=4,30$ ;  $p=0,11$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.20.** Çocukların Düzenli Olarak Oyun Alanlarında Oynama Durumuna Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

|                                | Düzenli Olarak Oyun Alanlarında Oynama | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P     |
|--------------------------------|----------------------------------------|-----|-----------|-----------|--------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Evet                                   | 190 | 132,0     | 25092,0   | 4453,0 | 0,01* |
|                                | Hayır                                  | 60  | 104,7     | 6283,0    |        |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | Evet                                   | 190 | 122,1     | 23213,0   | 5068,0 | 0,19  |
|                                | Hayır                                  | 60  | 136,0     | 8162,0    |        |       |
| <b>Toplam</b>                  | Evet                                   | 190 | 125,8     | 23913,0   | 5632,0 | 0,88  |
|                                | Hayır                                  | 60  | 124,3     | 7462,0    |        |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.20 incelendiğinde çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre duygu düzenleme kontrol (U=4453; p= 0,01) puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Düzenli olarak oyun alanlarında oynayan çocukların (Sıra ort.=132,06) sıra ortalamalarının düzenli olarak oynamayan çocukların (Sıra ort.=104,72) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu (U=5068,0; p=0,19) ve toplam (U=5632,0; p=0,88) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.21.** Çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | Düzenli Olarak Oyun Alanlarında Oynama | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P    |
|--------------------------|----------------------------------------|-----|-----------|-----------|--------|------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Evet                                   | 190 | 126,1     | 23976,5   | 5568,5 | 0,78 |
|                          | Hayır                                  | 60  | 123,3     | 7398,5    |        |      |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Evet                                   | 190 | 122,0     | 23194,5   | 5049,5 | 0,18 |
|                          | Hayır                                  | 60  | 136,3     | 8180,5    |        |      |
| <b>Toplam</b>            | Evet                                   | 190 | 124,3     | 23617,0   | 5472,0 | 0,64 |
|                          | Hayır                                  | 60  | 129,3     | 7758,0    |        |      |

\*p<0,05

Çizelge 3.21’de yer alan bulgular incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna ait çalışan bellek alt boyutu (U=5568,5; p=0,78), ketleyici kontrol alt boyutu (U=5049,5; p=0,18) ve toplam (U=5472,0; p=0,64) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.22.** Çocukların Akranlarıyla Kurduğu İletişime Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

|                                | <b>Akranlarla Kurulan İletişim</b> | <b>N</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>Sıra Top.</b> | <b>U</b> | <b>P</b> |
|--------------------------------|------------------------------------|----------|------------------|------------------|----------|----------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Yakın                              | 209      | 134,1            | 28026,5          | 2487,5   | 0,01*    |
|                                | Mesafeli                           | 41       | 81,6             | 3348,5           |          |          |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | Yakın                              | 209      | 121,0            | 25293,0          | 3348,0   | 0,02*    |
|                                | Mesafeli                           | 41       | 148,3            | 6082,0           |          |          |
| <b>Toplam</b>                  | Yakın                              | 209      | 129,6            | 27101,5          | 3412,5   | 0,03*    |
|                                | Mesafeli                           | 41       | 104,2            | 4273,5           |          |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.22’de çocukların akranlarıyla arasındaki iletişime göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu (U=2487,5; p=0,01), değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu (U=3348,0; p=0,02) ve toplam (U=3412,5; p=0,03) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=134,1) sıra ortalamalarının akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=81,6) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutuna ait sıra ortalamalarına bakıldığında akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=148,3) sıra ortalamalarının akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=121,0) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam sıra ortalamaları incelendiğinde ise akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=129,6) sıra ortalamalarının akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=104,2) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.23.** Çocukların akranlarıyla kurduğu iletişime göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | <b>Akranlarla Kurulan İletişim</b> | <b>N</b> | <b>Sıra Ort.</b> | <b>Sıra Top.</b> | <b>U</b> | <b>P</b> |
|--------------------------|------------------------------------|----------|------------------|------------------|----------|----------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Yakın                              | 209      | 133,5            | 27910,0          | 2604,0   | 0,00*    |
|                          | Mesafeli                           | 41       | 84,5             | 3465,0           |          |          |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Yakın                              | 209      | 129,8            | 27144,5          | 3369,5   | 0,03*    |
|                          | Mesafeli                           | 41       | 103,1            | 4230,5           |          |          |
| <b>Toplam</b>            | Yakın                              | 209      | 132,2            | 27645,5          | 2868,5   | 0,00*    |
|                          | Mesafeli                           | 41       | 90,9             | 3729,5           |          |          |

\*p<0,05

Çizelge 3.23’de yer alan bulgular incelendiğinde çocukların akranlarıyla kurduğu iletişime göre çalışan bellek alt boyutu (U=2604,0; p=0,00), ketleyici kontrol alt boyutu (U=3369,5; p=0,03) ve toplam (U=2868,5; p=0,00) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre çalışan bellek alt boyutuna ait veriler incelendiğinde akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.= 133,54) akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocukların sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ketleyici kontrol alt boyutunda akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=129,8) akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=103,1) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam sıra ortalamaları incelendiğinde ise akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların (Sıra ort.=132,2) akranlarıyla mesafeli iletişim (Sıra ort.=90,9) kuran çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akranlarıyla yakın iletişim kuran çocukların akranlarıyla mesafeli iletişim kuran çocuklara göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyutlarında daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olmaları dikkati çekmektedir.

**Çizelge 3.24.** Çocukların ebeveynleriyle birlikte geçirdiği aktif zamana göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları

|                                        | Ebeveynle<br>Geçirilen Aktif<br>Zaman | N   | $\bar{X}$ | Sıra<br>Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|----------------------------------------|---------------------------------------|-----|-----------|--------------|------|-------|-------|
| <b>Duygu<br/>Düzenleme<br/>Kontrol</b> | 0-30 Dakika                           | 45  | 23,8      | 105,2        | 4,6  | 6,53  | 0,03* |
|                                        | 1 Saat                                | 91  | 24,9      | 121,6        | 2,8  |       |       |
|                                        | 2 Saat ve Fazlası                     | 114 | 25,5      | 136,5        | 2,9  |       |       |
| <b>Değişkenlik<br/>Olumsuzluk</b>      | 0-30 Dakika                           | 45  | 30,4      | 138,2        | 5,9  | 3,07  | 0,21  |
|                                        | 1 Saat                                | 91  | 29,5      | 129,2        | 5,0  |       |       |
|                                        | 2 Saat ve Fazlası                     | 114 | 28,7      | 117,4        | 4,3  |       |       |
| <b>Toplam</b>                          | 0-30 Dakika                           | 45  | 50,7      | 131,4        | 6,9  | 3,22  | 0,20  |
|                                        | 1 Saat                                | 91  | 50,5      | 114,6        | 5,1  |       |       |
|                                        | 2 Saat ve Fazlası                     | 114 | 51,5      | 131,7        | 4,5  |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.24’de çocukların ebeveynleriyle birlikte geçirdiği aktif zamana göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $X^2=6,53$ ;  $p=0,03$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynleriyle 2 saat ve fazla vakit geçiren çocukların (Sıra ort.=136,5) sıra ortalamalarının ebeveynleriyle 0-30 dakika (Sıra ort.=105,2) ve 1 saat (Sıra ort.=121,6) vakit geçiren çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların ebeveynleriyle geçirdiği vakit arttıkça duygu düzenleme kontrol puanlarının da arttığı görülmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $X^2=30,7$ ;  $p=0,21$ ) ve toplam ( $X^2=3,22$ ;  $p=0,20$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.25.** Çocukların ebeveynle geçirdiği aktif zamana göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal Wallis H testi sonuçları

|                          | Ebeveynle Geçirilen Aktif Zaman | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ort. | S.s. | $X^2$ | P     |
|--------------------------|---------------------------------|-----|-----------|-----------|------|-------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | 0-30 Dakika                     | 45  | 50,2      | 117,2     | 8,8  | 2,93  | 0,01* |
|                          | 1 Saat                          | 91  | 50,5      | 118,9     | 8,9  |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası               | 114 | 52,5      | 134,0     | 7,3  |       |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | 0-30 Dakika                     | 45  | 34,6      | 117,8     | 7,2  | 0,62  | 0,73  |
|                          | 1 Saat                          | 91  | 35,6      | 126,5     | 5,6  |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası               | 114 | 36,0      | 127,6     | 7,0  |       |       |
| <b>Toplam</b>            | 0-30 Dakika                     | 45  | 84,9      | 114,9     | 14,8 | 2,39  | 0,30  |
|                          | 1 Saat                          | 91  | 86,1      | 121,5     | 13,1 |       |       |
|                          | 2 Saat ve Fazlası               | 114 | 88,6      | 132,8     | 13,3 |       |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.25 incelendiğinde çocukların ebeveynleriyle geçirdiği aktif zamana göre çalışan bellek alt boyutu ( $X^2=2,93$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ebeveyni ile 2 saat ve fazla aktif zaman geçiren çocukların (Sıra ort.= 134,0) sıra ortalamalarının ebeveyni ile 0-30 dakika (Sıra ort. = 117,2) ve 1 saat (Sıra ort.= 118,9) aktif zaman geçiren çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol alt boyutu ( $X^2=0,62$ ;  $p=0,73$ ) ve toplam ( $X^2=2,39$ ;  $p=0,30$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.26.** Çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                                | Ebeveynleri Tarafından Düzenli Kitap Okuma Durumu | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P     |
|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----|-----------|-----------|--------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | Evet                                              | 153 | 133,1     | 20375,0   | 6247,0 | 0,03* |
|                                | Hayır                                             | 97  | 113,4     | 11000,0   |        |       |
| <b>Değişkenlik/ Olumsuzluk</b> | Evet                                              | 153 | 115,4     | 17668,0   | 5887,0 | 0,00* |
|                                | Hayır                                             | 97  | 141,3     | 13707,0   |        |       |
| <b>Toplam</b>                  | Evet                                              | 153 | 128,8     | 19720,0   | 6902,0 | 0,35  |
|                                | Hayır                                             | 97  | 120,1     | 11655,0   |        |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.26 incelendiğinde çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $U=6247,0$ ;  $p=0,03$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocukların (Sıra ort.=133,1) sıra ortalamalarının düzenli kitap okunmayan çocukların (Sıra ort.=113,4) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre değişkenlik /olumsuzluk alt boyutu ( $U=5887,0$ ;  $p=0,00$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunmayan çocukların (Sıra ort.=141,3) değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu sıra ortalamalarının düzenli kitap okunan çocukların (Sıra ort.=115,4) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam ( $U=6902,2$ ;  $p=0,35$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 3.27.** Çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                          | Ebeveynleri Tarafından<br>Düzenli Kitap Okunma<br>Durumu | N   | Sıra<br>Ort. | Sıra<br>Top. | U      | P     |
|--------------------------|----------------------------------------------------------|-----|--------------|--------------|--------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | Evet                                                     | 153 | 134,6        | 20595,00     | 6027,0 | 0,01* |
|                          | Hayır                                                    | 97  | 111,1        | 10780,00     |        |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | Evet                                                     | 153 | 130,2        | 19926,00     | 6696,0 | 0,19  |
|                          | Hayır                                                    | 97  | 118,0        | 11449,00     |        |       |
| <b>Toplam</b>            | Evet                                                     | 153 | 133,4        | 20414,50     | 6207,5 | 0,02* |
|                          | Hayır                                                    | 97  | 112,9        | 10960,50     |        |       |

\* $p<0,05$

Çizelge 3.27'ye bakıldığında çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre çalışan bellek alt boyutu ( $U=6024,0$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocukların (Sıra ort.=134,6) çalışan bellek alt boyutu sıra ortalamalarının düzenli kitap okunmayan çocukların (Sıra ort.=111,1) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunma durumuna göre toplam ( $U=6207,2$ ;  $p=0,02$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocukların (Sıra ort.=133,4) toplam sıra ortalama puanlarının düzenli kitap okunmayan

çocukların (Sıra ort.=112,9) sıra ortalamalarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Ketleyici kontrol alt boyutu (U=6696,0; p=0,19) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 3.28.** Çocukların günlük uyku süresine göre duygu düzenleme ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann-Whitney U testi sonuçları

|                                | Günlük Uyku Süresi | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P     |
|--------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----------|--------|-------|
| <b>Duygu Düzenleme Kontrol</b> | 10 Saatten Az      | 148 | 124,4     | 18424,5   | 7398,5 | 0,78  |
|                                | 10 Saatten Fazla   | 102 | 126,9     | 12950,5   |        |       |
| <b>Değişkenlik Olumsuzluk</b>  | 10 Saatten Az      | 148 | 136,3     | 20184,0   | 5938,0 | 0,00* |
|                                | 10 Saatten Fazla   | 102 | 109,7     | 11191,0   |        |       |
| <b>Toplam</b>                  | 10 Saatten Az      | 148 | 134,1     | 19859,0   | 6263,0 | 0,22  |
|                                | 10 Saatten Fazla   | 102 | 112,9     | 11516,0   |        |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.28 incelendiğinde çocukların günlük uyku süresine göre değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu (U=5938,0; p=0,00) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutuna ait veriler incelendiğinde günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocukların (Sıra ort.=136,3) sıra ortalamalarının günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocukların (Sıra ort.=109,7) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme kontrol alt boyutu (U=7398,5; p=0,78) ve toplam (U=6263,0; p=0,22) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.29.** Çocukların Günlük Uyku Süresine Göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

|                          | Günlük Uyku Süresi | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | P     |
|--------------------------|--------------------|-----|-----------|-----------|--------|-------|
| <b>Çalışan Bellek</b>    | 10 Saatten Az      | 148 | 116,5     | 17248,00  | 6222,0 | 0,01* |
|                          | 10 Saatten Fazla   | 102 | 138,5     | 14127,00  |        |       |
| <b>Ketleyici Kontrol</b> | 10 Saatten Az      | 148 | 115,9     | 17158,00  | 6132,0 | 0,01* |
|                          | 10 Saatten Fazla   | 102 | 139,3     | 14217,00  |        |       |
| <b>Toplam</b>            | 10 Saatten Az      | 148 | 115,0     | 17024,50  | 5998,5 | 0,00* |
|                          | 10 Saatten Fazla   | 102 | 140,6     | 14350,50  |        |       |

\*p<0,05

Çizelge 3.29’da çocukların günlük uyku süresine göre çalışan bellek alt boyutu ( $U=6222,0$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışan bellek alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocukların (Sıra ort.=138,5) günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocukların ( $U=116,5$ ) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ketleyici kontrol alt boyutu ( $U=6132,0$ ;  $p=0,01$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ketleyici kontrol alt boyutuna ait veriler incelendiğinde günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocukların (Sıra ort.=139,3) sıra ortalamalarının günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocukların (Sıra ort.=115,9) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam ( $U=5998,5$ ;  $p=0,00$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocukların (Sıra ort.=140,6) toplam sıra ortalamalarının günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocukların (Sıra ort.=115,0) sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Çizelge 3.30.** Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

|                                                                |          | <b>Duygu<br/>Düzenleme<br/>Kontrol</b> | <b>Değişkenlik/Olumsuzluk</b> | <b>Duygu Düzenleme<br/>Ölçeği Toplam</b> |
|----------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Çalışan Bellek</b>                                          | <b>r</b> | 0,382                                  | - 0,478                       | 0,243                                    |
|                                                                | <b>p</b> | 0,001**                                | 0,001**                       | 0,001**                                  |
| <b>Ketleyici Kontrol</b>                                       | <b>r</b> | 0,196                                  | -0,534                        | 0,426                                    |
|                                                                | <b>p</b> | 0,001**                                | 0,001**                       | 0,002**                                  |
| <b>Çocukluk Dönemi<br/>Yürütücü İşlev<br/>Envanteri Toplam</b> | <b>r</b> | 0,317                                  | -0,549                        | 0,359                                    |
|                                                                | <b>p</b> | 0,001**                                | 0,001**                       | 0,001**                                  |

\*\*  $p<0,01$

Çizelge 3.30’da yer alan ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri toplam puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı ( $r=0,359$ ;  $p<0,01$ ) ve duygu düzenleme kontrol alt boyutu ( $r=0,317$ ;  $p<0,01$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $r=-0,549$ ;  $p<0,01$ ) arasında ise orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanları arttıkça duygu

düzenleme toplam puanları ve duygu düzenleme alt boyutu puanları artarken; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Çalışan bellek alt boyutu puanları ile Duygu Düzenleme toplam puanı  $r=0,243$ ;  $p<0,01$ ) ve duygu düzenleme alt boyutu ( $r=0,382$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $r=-0,478$ ;  $p<0,01$ ) arasında ise orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışan bellek alt boyutu puanları arttıkça duygu düzenleme toplam puanı ve duygu düzenleme alt boyutu puanları artarken; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Ketleyici kontrol alt boyutu toplam puanları ile Duygu Düzenleme toplam puanı ( $r=-0,426$ ;  $p<0,01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; duygu düzenleme alt boyutu ( $r=0,196$ ;  $p<0,01$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ( $r=-0,534$ ;  $p<0,01$ ) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre ketleyici kontrol alt boyutu puanları arttıkça duygu düzenleme toplam puanı ile duygu düzenleme alt boyutu puanları artarken; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının azaldığı tespit edilmiştir.

## 4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

Araştırmada çocuğun cinsiyetine göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde duygu düzenleme kontrol, değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu bulgu çocuğun cinsiyetinin duygu düzenleme becerilerinde farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde çevresel ve genetik farklılıklarla beraber ebeveynlerin cinsiyete göre çocuklarına olan tutumları ile içinde yaşanılan kültürün duyguları ifade etme biçimindeki farklılıklar gibi birçok faktörün bu duruma etkisi olmuş olabilir. Kız ve erkek çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve olumsuz duygularıyla başa çıkma yöntemlerinde kullandıkları stratejiler farklılık göstermektedir (Yağmurlu ve Altan, 2010). Literatür incelendiğinde duygu düzenleme becerisinin cinsiyet farklılıklarına ilişkin farklı bulguları olduğu görülmektedir. Bazı bulgular kız çocuklarının duygu düzenleme kontrol boyutunda daha yüksek puanlar aldığını (Carlson ve Wang, 2007; Eisenberg vd., 2001; Herndon vd., 2013) bildirirken bazı bulgular ise erkek çocuklarının değişkenlik/olumsuzluk boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğunu bildirmektedir (Bilge ve Sezgin, 2020; Kapçı vd., 2009). Araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren çocuğun cinsiyetinin duygu düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirten çalışmalarda yer almaktadır (Bozkurt Yükü ve Demircioğlu, 2017; Hamaidi vd., 2021; Koca, 2020; Metin, 2010; Murphy vd., 1999; Panfile ve Laible, 2012).

Araştırmada çocuğun cinsiyetine göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamalarına bakıldığında çalışan bellek puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p\leq 0,05$ ). Puan ortalamaları incelendiğinde bu farkın kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu cinsiyete göre yürütücü işlev becerisinin kız çocuklarının erkek çocuklardan daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Mileva-Seitz vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çalışan bellek becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak ketleyici kontrol becerisinin kız çocuklarında daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu

farkın kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu cinsiyete göre yürütücü işlev becerisinin kız çocuklarının erkek çocuklardan daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Mileva-Seitz vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çalışan bellek becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak ketleyici kontrol becerisinin kız çocuklarında daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2022) yaptığı çalışmada kız çocuklarının ketleyici kontrol becerilerinin erkek çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olarak erkek çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Camerota vd., 2018; Karabekmez ve Akman, 2022). Araştırmanın bulgularının aksine çocuklarda yürütücü işlev becerisinin cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediğini bildiren çalışmalarda bulunmaktadır (Ardila vd., 2005; Decker, 2011; Harvey, 2011; Ögütçen, 2020).

Araştırmada çocuğun yaşına göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde duygu düzenleme kontrol, değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu bulgu çocuğun yaşının duygu düzenleme becerilerinde farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte beyin gelişiminin hızlanması ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Literatür incelendiğinde çocuğun yaşı ile birlikte duygu düzenleme becerisinin de arttığı bilgisi yer alıyor olsa da çocuğun mizacı, ebeveynlik tutumları, kültür ve bireysel farklılıkların olması duygu düzenleme becerisinin gelişimini etkilemektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda da çocuğun yaşının duygu düzenleme becerisi üzerinde etkisinin olmadığına yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Arslan Özkılıç, 2021; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Şepitci Sarıbaş ve Tezel Şahin, 2021).

Araştırmada çocuğun yaşına göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu durumun örneklem grubu yaş aralığının sınırlı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ögütçen (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşın çocukların yürütücü işlev becerisini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Tuncer (2021) çocukların yürütücü işlev becerilerinde yaşın anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Mileva-Seitz vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada yürütücü işlev becerisinde yaşın kız çocukları için etkili bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşı daha büyük olan kız çocukları erkek çocuklarına göre daha iyi yürütücü işlev performansı

sergilemiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olarak yürütücü işlev becerisinin çocukların yaşına göre farklılaştığını gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Bennett ve Müller, 2010; Carlson, 2005; Hongwanishkul vd., 2005; Karmaz, 2023).

Araştırmada çocuğun kardeş sayısına göre duygu düzenleme beceri puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Kardeşi olmayan çocukların duygu düzenleme kontrol boyutu puanlarının 3 ve daha fazla kardeşi olan çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde erken çocukluk döneminde ebeveynle kurulan etkili iletişim duygu düzenleme becerisi üzerinde birincil etkiye sahiptir (Ambrose, 2013; Arslan Özkılıç, 2021; Kılıç ve Aytar, 2016; Temiz, 2014). Ailedeki çocuk sayısının artmasıyla birlikte ebeveynin çocuklarına ayırdığı vakit azalmaktadır. Bu durum ebeveynin çocuğuna verdiği duygusal desteği olumsuz yönde etkilemektedir. Kardeş sayısının fazla olması kardeşler arasındaki anlaşmazlıklara, kıskançlıklara ve çatışmalara da neden olabilmektedir. Araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren çocuğun kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme becerisinin azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ertürk, 2013; Ersay, 2014; İlgar ve Akbaba, 2017). Araştırmanın bulgularından farklı olarak Arslan Özkılıç (2021) kardeş sayısının fazla olmasıyla birlikte evdeki sosyalleşme ortamının artması dolayısıyla çocukların duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin de arttığını belirtmiştir.

Araştırmada çocuğun kardeş sayısına göre yürütücü işlev becerileri puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Bu duruma kardeşlerin arasındaki yaş farkları ile ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Cole ve Mitchell (2000) yürütücü işlevlerin gelişiminde kardeş sayısının etkisini karşılaştırdıkları çalışmalarında kardeş sayısının çocuğun yürütücü işlev becerilerinde farklılaşma göstermediğini belirtmişlerdir. Yılmaz (2022) okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinde kardeş sayısının etkili bir faktör olmadığını bildirmiştir. Hughes ve Ensor (2005) yaptıkları çalışmada çocukların yürütücü işlev becerileri ve kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Mileva-Seitz vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada kendinden büyük kardeşe sahip olan erkek çocuklarının yürütücü işlev performanslarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde kardeş sayısının çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde etkili olduğunu bildiren çalışmalarda yer almaktadır (McAlister ve Peterson, 2013; Ruffman vd., 1998; Sabbagh vd., 2006).

Araştırmada çocuğun doğum sırasına göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde duygu düzenleme kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). İlk çocukların toplam puanlarında aldıkları puanların ortanca ve son çocuğa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Forer (1976) ailedeki ilk çocuğun aile içinde kıskançlık veya rekabete maruz kalmamasını çocuğun özgüvenini arttıran bir unsur olduğunu belirtmiştir. Adler (1927)'e göre ilk çocuklar ailenin ilgi odağı olmasından dolayı kendilerini daha özel hissetmektedirler. Kidwell (1982) ise ilk çocukların yüksek benlik saygısına sahip olduklarını belirtmektedir. Tüm bunlar çocuğun içinde bulunduğu ortama uygun olarak duygularını fark ederek duygularını ifade etme becerisini desteklemektedir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla paralel sonuçlara ulaşan araştırmaların olmadığı görülürken araştırmanın bulgularından farklı olarak çocuğun doğum sırasının duygu düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalara ulaşılmıştır (Akbaba, 2017; Erel, 2016; Şahin, 2019; Şepitci Sarıbaş ve Tezel Şahin, 2021; Ünal, 2020).

Araştırmada çocuğun doğum sırasına göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken ketleyici kontrol puanları arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Bulgular incelendiğinde ortanca çocuğun ketleyici kontrol puanlarının ilk çocuk ve son çocuğun aldığı puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ketleyici kontrol yeni durumlar karşısında davranış, duygu, dikkat ve düşünceyi kontrol ederek duruma uygun cevaplar verilmesini sağlayan becerilerdir (Diamond, 2013). Erdem ve Denizli (2022) ortanca çocukların aile içinde daha fazla aidiyet hissettiğini herhangi bir sorunla karşılaştıklarında suçluluk duymak yerine var olan durumu yönetmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Tuncer (2021) tarafından yapılan çalışmada çalışan bellek boyutunun ilk çocuğun lehine, ketleyici kontrol boyutunda ise ortanca çocuğun lehine farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Yılmaz (2022) çocukların yürütücü işlev becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşmadığını bildirmiştir.

Araştırmada çocuğun anne yaşına göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Bulgulara göre 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının aldığı puanların 30 yaş ve altı ve 31-40 yaş annelerin çocuklarının aldığı

puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin yaşla beraber çocuk gelişimi konusunda edindiği bilgi ve tecrübelerinin çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Erken yaştaki annelik ise annelerin duygusal olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleme noktasında olumsuz etki yaratmış olabilir. Literatür incelendiğinde Şepitci Sarıbaş ve Tezel Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmada anne yaşının çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada orta yaş anne çocuklarının duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lütfi İlgar ve Gül Akbaba (2017) yaptığı araştırmada ise 18-30 yaş arası anne çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak anne yaşının çocuğun duygu düzenleme becerisini etkilemediğini belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Çevik, 2022; İnce, 2020; Koca, 2020; Yılmaz, 2019).

Araştırmada çocuğun anne yaşına göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken çalışan bellek toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Çalışan bellek alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde 41 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının çalışan bellek puan ortalamalarının 30 yaş ve altı ve 31-40 yaştaki annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin artan yaşıyla birlikte çocuk gelişimi konusunda farkındalık düzeyinde artması ile çocuğuna karşı sergilediği tutum ve çocuğa sunduğu uyaran çeşitliliğinin farklılaşması bu duruma neden olmuş olabilir. Fergusson ve Lynskey (1993) artan anne yaşının çocuğun bilişsel performansı ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Literatür incelendiğinde anne yaşının çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde etkisi olduğunu bildiren çalışmalara rastlanmıştır (Aslan, 2009; Ergin, 2003). Araştırma bulgularından farklı olarak Ramazan ve Demir (2011) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim düzeylerini incelendiği araştırmada anne yaşı ile çocuğun bilişsel gelişimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada çocuğun anne öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Duygu düzenleme kontrol puanları incelendiğinde lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının ilköğretim, lise ve üniversite öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarından daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Annenin öğrenim düzeyini artmasıyla çocukların duygu düzenleme

becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu duruma annelerin öğrenim düzeyinin artmasıyla erken çocukluk gelişim dönemi hakkında daha fazla bilinçlenmeleri ve çocuklarını duygularını düzenleme ve ortama uygun bir şekilde ifade etme konusunda desteklemeleri neden olmuş olabilir. İlgar ve Akbaba (2017) yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrenim düzeyinde olan annelerin çocuklarının duygu düzenleme kontrol puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kanburoğlu vd. (2023) çocukların duygu düzenleme becerilerinin lisansüstü öğrenim düzeyindeki annelerin lehine göre farklılaştığını bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olarak annenin öğrenim düzeyinin çocuğun duygu düzenleme becerisini etkilemediğini gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Beesdo vd., 2009; Gelgör, 2016; Rapee vd., 2009; Sille, 2016; Şahin, 2019).

Araştırmada çocuğun anne öğrenim düzeyine göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde ketleyici kontrol puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken çalışan bellek ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Çalışan bellek alt boyutuna ait puanlar incelendiğinde lisansüstü öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının ilköğretim, lise ve üniversite öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının aldığı puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanlara ait bulgular incelendiğinde lisansüstü öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının ilköğretim, lise ve üniversite öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının aldığı puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu annenin öğrenim düzeyinin arttıkça çocuğun yürütücü işlev becerilerinin de arttığını göstermektedir. Anne öğrenim düzeyinin ev ortamında çocuğun bilişsel uyarılmasını ve çocuğa yönelik konuşma kalitesi gibi ebeveynlik davranışlarıyla güçlü ilişkileri bulunmaktadır (Greenwood vd., 2022). Literatür incelendiğinde anne öğrenim düzeyinin çocuğun bilişsel gelişim, dil kazanımı ve akademik gelişiminde önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Fluss vd., 2009, Raviv vd., 2004). Mileva-Seitz vd. (2015) yaptığı araştırmada annenin öğrenim düzeyinin çocuğun yürütücü işlev becerisi üzerinde etkisi olduğu, annenin eğitim düzeyi arttıkça erken çocukluk dönemi hakkında daha fazla bilgiye sahip olarak çocuğun bilişsel gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli faaliyetlere yöneldiklerini belirtmişlerdir. Dicataldo vd. (2023) annenin öğrenim düzeyinin çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma bulgularından farklı olarak anne öğrenim düzeyinin çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını bildiren çalışmalarda bulunmaktadır (Hamamcı, 2020; Ögütçen, 2020; Özgür, 2023).

Araştırmada çocuğun anne çalışma durumuna göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Annesi çalışmayan çocukların annesi çalışan çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışan anneler çocuklarıyla çalışmayan annelere göre daha az vakit geçirmektedirler. Ayrıca çalışan annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması çocuklarıyla sınırlı olarak geçirdikleri vakitlerde ise daha nitelikli etkinliklere yer vererek çocuklarının duygu düzenleme becerilerini desteklemiş olabilirler. Araştırma bulgularına paralel olarak Şepitci Sarıbaş ve Tezel şahin (2021) tarafından yapılan çalışma sonucunda annesi çalışan çocukların duygu düzenleme kontrol puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kanburoğlu vd. (2023) yaptıkları araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin annesi çalışan çocuklar lehine farklılaştığını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olarak annenin çalışma durumunun çocuğun duygu düzenleme becerisini etkilemediğini gösteren çalışmalarda yer almaktadır (İlgar ve Akbaba, 2017; Şahin, 2019).

Araştırmada annenin çalışma durumuna göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülürken çalışan bellek puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Çalışan annelerin çocuklarının çalışan bellek puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum çalışan annelerin öğrenim düzeylerinin de yüksek olması zaman yönetimi konusunda daha tecrübeli olmaları ve çocuklarına ayırdıkları vakitlerde doyurucu ve nitelikli etkinliklerle geçirerek çocukların bilişsel gelişimini desteklemelerinden kaynaklanmış olabilir. Ertuğrul (2002) çalışan annelerin çocuklarıyla sınırlı zamanda kaliteli bir ilişki kurması gerektiğini belirtmiştir. Hamamcı (2020) yaptığı çalışmada çalışan bellek becerilerinin annesi çalışan çocukların lehinde farklılaştığını bildirmiştir. Yılmaz (2022) anne çalışma durumunun çocuğun ketleyici kontrol becerilerinde farklılık göstermezken çalışan bellek becerilerinde farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde anne çalışma durumunun çocuğun yürütücü işlev becerilerinde farklılaşmaya neden olduğunu bildiren başka çalışmalarda bulunmaktadır (Akcan, 2021; Eke, 2017; Temiz, 2019). Araştırma bulgularının aksine annenin çalışma durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde etkili olmadığını bildiren çalışmalarda yer almaktadır (Dejong, 1993; DePrince vd., 2009; Özgür, 2023).

Araştırmada çocuğun ailenin sosyoekonomik durumuna göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Üst gelirli aile çocuklarının alt ve orta gelirli aile çocuklarına göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin sosyoekonomik durumu arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzey, çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve duygu düzenleme becerileri için risk faktörü olmaktadır (Hopkins ve Sriprakash, 2016). Kim vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda yoksul ortamda yetişen çocukların beyin yapısında duygu düzenlemeden sorumlu olan ventrolateral ve dorsolateral prefrontal korteks bölgelerinin daha az aktivasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Karadeniz Sarısakal (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda da sosyoekonomik düzeyin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediğini, düşük sosyoekonomik düzeyin duygu düzenlemede daha çok güçlüklerle neden olacağı belirtilmiştir. Razman ve Hoesni (2023) ise yaptıkları çalışma sonucunda düşük sosyoekonomik koşullara sahip çocukların duygu düzenleme puanlarının yüksek sosyoekonomik koşullara sahip çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı derecede düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada çocuğun ailenin sosyoekonomik durumuna göre yürütücü işlev becerileri puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Sosyoekonomik durum, çocukların yaşadığı çevrede birden çok etkeni kapsamakta ve çocukların yürütücü işlev becerilerini çeşitli şekillerde etkileyen çok boyutlu bir yapıyı oluşturmaktadır. Mevcut çalışmada sosyoekonomik durumun çocuğun yürütücü işlev becerisi üzerinde farklılık göstermemesinin sosyoekonomik durumuna bağlı olmaksızın birçok farklı faktörün var olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde çalışma bulgularını destekleyen araştırmaların olduğu görülmüştür. Hamamcı (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da çocuğun yürütücü işlev becerisi üzerinde ailenin sosyoekonomik durumunun etkili olmadığı belirtilmiştir. Vrantsidis vd. (2019) yaptığı çalışmada sosyoekonomik durumun çocuğun yürütücü işlev becerilerin farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Öğütçen (2020) sosyoekonomik durumun çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde etkiye sahip olmadığını bildirmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak sosyoekonomik durumun çocuğun yürütücü işlev becerisini etkilediğini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Ar an-Filippetti vd., 2012; Sarsour vd., 2011; Tuncer, 2018).

Araştırmada çocuğun günlük ekran süresine göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Günlük olarak 0-30 dakika ekran süresi olan çocukların 2 saatten fazla ekran süresi olan çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilinçsiz ve aşırı şekilde ekrana maruz kalmaları tüm gelişim alanlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Yılmaz ve Güney, 2021). Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla paralel olarak çocuğun günlük ekran süresinin artmasıyla duygu düzenleme becerilerinin azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Hosokawa ve Katsura, 2018; Koyuncuoğlu ve Akaroğlu, 2022; Munzer vd., 2018; Omrak, 2019; Radesky vd., 2014). Araştırma bulgularından farklı olarak Işık Karaşahin (2021) tarafından yapılan araştırmada ise çocukların duygu düzenleme becerileri ile günlük ekran süresi arasında ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmada çocuğun günlük ekran süresine göre yürütücü işlev becerileri puan ortalamaları incelendiğinde ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken çalışan bellek puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Ekran süresi 0-30 dakika olan çocukların çalışan bellek puan ortalamalarının günlük ekran süresi 1 saat ile 2 saat ve üzeri olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu çocuğun günlük ekran süresinin azalmasıyla yürütücü işlev becerilerinin arttığını göstermektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (2016), çocuklarda aşırı ve uygunsuz ekran kullanımının gelişimsel ve sağlık risklerini öne sürerek ekran kullanımının sınırlandırılmasını önermektedir. Mistry vd. (2007) okul öncesi dönem çocuklarının yüksek ekran maruziyetinin düşük düzeyde uyarımla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. McMath vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda azalan ekran kullanımının artan yürütücü işlev becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde aşırı ekran kullanımının çocuklarda nörobiyolojik riskler oluşturduğunu öne süren çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Paulus vd., 2019; Zivan vd., 2019). Ayrıca yapılan çeşitli kesitsel ve boylamsal çalışmalarda ekran maruziyetinin çocuklarda akademik performans, dikkat süresi ve bilişsel yetenekler üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Christakis vd., 2004; Johnson vd., 2002; Johnson vd., 2007).

Araştırmada çocuğun düzenli olarak oyun alanlarında oynama durumuna göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Düzenli olarak oyun alanlarında oynayan çocukların düzenli olarak oyun alanlarında oynamayan çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oyun doğası gereği çocukların hayal gücünü kullanarak duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Hoffman vd., 2023). Oyun alanlarında oynayan çocuklar akranlarıyla iletişim kurarak sosyalleşme imkânı bulabilmektedir. Literatür incelendiğinde çocukların oyun alanlarında oyun oynama sıklığının artmasıyla duygu düzenleme becerilerinin de arttığını belirten çalışmalar olduğu görülmüştür (Galyer ve Evans, 2001; Hamamcı ve Balaban Dagal, 2021; Hoffman ve Russ, 2012; Slot vd., 2017).

Araştırmada çocuğun düzenli oyun alanlarında oynama durumuna göre yürütücü işlevler puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Bu duruma ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda farkındalıklarının artmasıyla birlikte ev ortamında da çocuklarının gelişim alanlarını destekleyen oyunlar oynamaları ayrıca çocuklarını çeşitli kurs ve aktivitelere yönlendirerek bilişsel gelişimlerini desteklemeye çalışmaları neden olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu açıdan mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının aksine oyun alanlarında oynama durumu ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasında farklılaşma olduğunu gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Almers, 2021; Gil- Madrona vd., 2019; Omidire vd., 2018; Omidvar vd., 2019; P´erez-del-Pulgar vd., 2021).

Araştırmada çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişime göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde duygu düzenleme kontrol, değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Akranlarıyla iletişimi yakın olan çocukların akranlarıyla iletişimi mesafeli olan çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişimin arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Akranlarıyla iletişimi mesafeli olan çocukların akranlarıyla iletişimi yakın olan çocuklara göre değişkenlik/olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişim arttıkça değişkenlik/olumsuzluk puanları azalmaktadır. Değişkenlik/olumsuzluk alt ölçek puanları çocukların öfke kontrol zayıflığını,

tepkisellik ve durumlar karşısında esnek olamama gibi duygu düzenleme becerilerindeki problemleri ifade etmektedir. Bu bulgu akranlarıyla iletişim kurmakta problem yaşayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha zayıf olduğunu göstermektedir. Akranlarıyla yakın iletişimde olan çocukların duygu düzenleme toplam puanlarının akranlarıyla mesafeli olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akran etkileşimi çocukların sosyal bilgilerini aktif olarak kullanmasına fırsat tanıyarak duygu düzenleme becerilerini uygulama ve öğrenme ortamı sağlamaktadır (Ladd, 2007). Alamos vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada akranlarıyla yakın iletişimde olan çocukların sınıftaki diğer çocuklara göre etkileşimi başlatma ve sürdürme becerisinin yanı sıra daha olumlu duygular sergiledikleri ve duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Hamaidi vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada ise akranlarıyla olumlu, sosyal açıdan yapıcı ilişkiler kurabilen çocukların dürtüsellik ve öfke gibi olumsuz duyguları engelleyerek duygu düzenleme becerilerini yönetmede daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişime göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Buna göre arkadaşlarıyla yakın iletişim kuran çocukların arkadaşlarıyla mesafeli iletişim kuran çocuklara göre çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgu çocukların akranlarıyla iletişimi arttıkça yürütücü işlev becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Gifford-Smith ve Brownell (2003) çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin onların dikkat ve davranışlarını düzenlemede etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde akran iletişiminin okul öncesi dönemde erken dil ve okur yazarlık becerileri ile bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Montroy vd., 2016; Skibbe vd., 2012). Chi vd.'nın (2018) yaptığı araştırmada çocukların akran etkileşimleri ve bilişsel yetenekleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ve okula uyum becerilerini öngördüğü tespit edilmiştir. Ledford ve Wolery (2015) okul öncesi dönem çocuklarının erken akademik becerileri akran etkileşimleri sırasında modelleyerek öğrendiklerini bildirmiştir.

Araştırmada çocuğun ebeveyni ile geçirdiği aktif zamana göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde değişkenlik/olumsuzluk ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Ebeveyni ile günde 2 saatten fazla aktif zaman geçiren çocukların ebeveyni ile günde 0-30 dakika arasında vakit geçiren çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Çocuklar ebeveynleri ile geçirdikleri vakitlerde onların duygu düzenleme stratejilerini model alarak farklı durum ve ortamda etkili yöntemler kullanmaktadır (Han vd., 2015). Duygusal olarak kendini ifade edebilen ebeveynler çocuklarıyla geçirdikleri vakitlerde onların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır (Duca vd., 2023). Leland (2014) yaptığı araştırmada ebeveynleriyle uzun süre vakit geçiren çocukların onları rol model alarak duygularını ifade etme ve yönetmede yardımcı olduklarını belirtmiştir. Kaya Bican vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin çocukların duygusal gelişimine ortak katkısı vurgulanmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Price ve Kiel (2022) tarafından yapılan araştırmada da ise çocuğun ebeveyniyle geçirdiği zamanın duygu düzenleme becerisini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada çocuğun ebeveyni ile geçirdiği aktif zamana göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülürken ketleyici kontrol ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bulgular incelendiğinde ebeveyni ile 2 saat ve üzeri aktif zaman geçiren çocukların çalışan bellek puan ortalamalarının ebeveyni ile 0-30 dakika ve 1 saat aktif zaman geçiren çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu çocukların ebeveyni ile geçirdiği aktif zaman süresi arttıkça çalışan bellek becerilerinin de arttığını göstermektedir. Yürütücü işlev becerileri, çok boyutlu zihinsel gelişim sonuçlarının önemli bir öncüsü olarak görülmesine rağmen okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynliğin oynadığı rol hakkında çok az şey bilinmektedir (Fay-Stammbach ve Hawes, 2014). Ebeveyn- çocuk ilişkilerinin kalitesi, çocuğun erken dönem beyin gelişimi ve bilişsel gelişimini şekillendirmektedir (De Bellis, 2001). Bernier vd. (2010) ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun yürütücü işlev becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada kaliteli ebeveyn-çocuk etkileşiminde çocuğun çalışan bellek performansının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hammond vd. (2012) yaptıkları araştırmada ise ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde ebeveynin çocuğuyla geçirdiği zaman ve etkileşimin çocuğun yürütücü işlev becerileri üzerinde etkili bir faktör olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Bibok vd., 2009; Hackman vd., 2012; Hughes ve Ensor, 2009).

Araştırmada çocuğun ebeveynlerinin günlük kitap durumuna göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken duygu düzenleme kontrol ve değişkenlik/olumsuzluk puan

ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Çocuklarına düzenli olarak kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının düzenli olarak kitap okunmayan çocuklara göre duygu düzenleme kontrol puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocukların duygu düzenleme becerilerini arttığını göstermektedir. Ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunmayan çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanlarının düzenli olarak kitap okunan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunmayan çocukların düzenli kitap okunan çocuklara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerini daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocuklar kitapta yer alan karakterlerin farklı durum ve olaylar karşısında sergiledikleri duyguları model almaktadır. Schapira ve Aram (2019) yaptığı çalışmada etkileşimli kitap okuma zamanlarında ebeveynlerin kitapta yer alan düşünce, duygu ve sosyal durumlara yaptığı atıfların okul öncesi dönem çocuklarının empati, prososyal davranışlar ve duygularını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Tompkins vd. (2018) ebeveynlerin kitap okuma saatlerinde okunan kitap hakkında sohbet etmelerinin çocukların duygusal durumları tartışmak için etkili bir bağlam sunduğunu bildirmişlerdir. Deitcher vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise kitap okunan çocukların duygu terimlerini ifade etmede, düşünceleri duygularla ilişkilendirmede, sosyal sorunları tanımlamada ve çözüm üretmede önemli ölçüde gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada çocuğun ebeveynlerinin günlük kitap okunma durumuna göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde ketleyici kontrol puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken çalışan bellek ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Ebeveynleri tarafından düzenli olarak kitap okunan çocukların ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunmayan çocuklara göre çalışan bellek ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Duncan vd. (2023) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek amacıyla kitap okumanın niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğunu belirterek etkileşimli kitap okumanın önemi vurgulanmıştır. Gottfried vd. (2015) yaptığı çalışmada ebeveynleri tarafından düzenli kitap okunan çocukların akademik becerilerinde uzun vadeli eğitimsel faydalar olduğu belirtilmiştir. Hutton vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli kitap okuyan annelerin çocuklarının dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, yürütücü işlevler ve beyin aktivasyonunu destekleyen kompleksler ile arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Farrant vd. (2011) ebeveynin çocuğuna kitap okumasının çocuğun ortak dikkat becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada çocukların günlük uyku süresine göre duygu düzenleme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde duygu düzenleme kontrol ve toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülürken değişkenlik/olumsuzluk puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur ( $p \leq 0,05$ ). Günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocukların günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocuklara göre değişkenlik/olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların uyku süresi azaldıkça duygularını ortama uygun şekilde ifade etme becerisi de azalmaktadır. Tinajero vd. (2019) uyku süresinin azalması ve uyku bozukluklarının duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Gujar vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada özellikle REM uykusunun duygu düzenlenmenin dengelenmesinde etkili bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Mindell vd. (2017) uyku süresi azalan çocukların duygusal sorunlarının arttığını belirterek uykunun duygu düzenleme becerisindeki önemini vurgulamışlardır. D'Cruz vd. (2024) daha uzun uyku süresinin çocuğun daha iyi duygusal öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Uyku yoksunluğu veya uykuda kısıtlanma duyguları etkili bir şekilde yönetme becerisi, duygusal zorluklar, olumsuz uyarılara karşı duyarlılık ve duygusal tepkilere neden olabilmektedir (Berger vd., 2012; Gujar vd., 2011).

Araştırmada çocuğun uyku süresine göre yürütücü işlev becerisi puan ortalamaları incelendiğinde çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p \leq 0,05$ ). Günlük uyku süresi 10 saatten fazla olan çocukların çalışan bellek, ketleyici kontrol ve toplam puan ortalamalarının günlük uyku süresi 10 saatten az olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların günlük uyku süresinin artmasıyla yürütücü işlev becerilerinin de arttığını göstermektedir. Yoo vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada uyku yoksunluğunun prefrontal korteks ve amigdala arasında işlevsel bir kopukluğa neden olarak bilişsel kontrol becerilerinin azalttığını bildirilmiştir. Short vd. (2018) yaptığı çalışmada çocukların uyku süresi ve bilişsel işlevleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışma bulguları çocukların bilişsel performansını desteklemek için günlük 9 ila 11 saat uyku sürelerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Seegers vd. (2016) günlük 11 saatten az uyku süresi olan okul öncesi dönem çocuklarının kelime dağarcıklarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Astill vd. (2012) yaptıkları çalışmada net bir uyku süresini belirtmemiş fakat uzun uyku süresinin çocuklarda daha iyi yürütücü işlev performansı ve daha az davranış sorunuyla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri toplam puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,359$ ;  $p<0,01$ ). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanlarının artmasıyla duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri toplam puanları ile Duygu Düzenleme değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,549$ ;  $p<0,01$ ). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanları arttıkça değişkenlik/olumsuzluk puanlarının azaldığı görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerisinde etkili olan etmenlerin; kardeş sayısı, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, günlük ekran süresi, düzenli oyun alanlarında oynama durumu, akran iletişimi, ebeveynle geçirilen aktif zaman, günlük kitap okunma durumu, günlük uyku süresi olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerisinin; cinsiyet, doğum sırası, anne öğrenim düzeyi, anne yaşı, anne çalışma durumu, günlük ekran süresi, akranla kurulan iletişim, ebeveynle geçirilen aktif zaman, günlük kitap okunma durumu, günlük uyku süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öncelikle ebeveynlere, eğitimcilere, alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Bu çalışma 48-60 aylık çocuğa sahip ebeveynlerin ölçeklerde bulunan sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş grubu çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri dahil edilerek yapılabilir.

Mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri ve duygu düzenleme becerilerinin incelemeye yönelik nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.

Farklı yaş grubu çocukların yürütücü işlev becerileri ile duygu düzenleme becerilerine yönelik boylamsal çalışmalar planlanabilir.

Araştırma sonucumuzda çocukların günlük ekran süresi azaldıkça duygu düzenleme kontrol ve çalışan bellek puanlarının arttığı görülmektedir. Ebeveynlere ekran kullanımı ve maruziyetinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmamızda çocukların oyun alanlarında oynama sıklığı arttıkça duygu düzenleme kontrol puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ebeveynlere oyun alanlarının çocukların gelişimini nasıl etkilediğine yönelik eğitici seminerler düzenlenebilir. Ayrıca oyun alanlarının çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik çeşitli materyaller bulundurması için belediyelerle iş birliği yapılabilir.

Çalışmamızda ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdiği aktif zaman arttıkça çocukların duygu düzenleme kontrol ve çalışan bellek puanlarının arttığı görülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli ve verimli zaman geçirmelerine yönelik yazılı ve görsel kaynaklar hazırlanarak farkındalık becerileri arttırılabilir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveyn katılımı etkinliklerine katılmaları desteklenerek çocuklarıyla aktif zaman geçirmeleri sağlanabilir.

Araştırma sonucumuzda görüldüğü üzere ebeveynlerin çocuklarına düzenli kitap okuma durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme kontrol ve çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri toplam puanları da artmaktadır. Ebeveynlere çocukların gelişim düzeyine, yaşına ve ilgisine yönelik çocuk kitabı seçimi ile etkileşimli kitap okumaya yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmamızda çocuğun uyku süresi arttıkça yürütücü işlev becerilerinin de arttığı görülmektedir. Ebeveynlere ve çocuklarla çalışan uzmanlara uykunun gelişim için önemi ve uyku alışkanlığının kazandırmasına yönelik bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- AAP (2016). Council on Communications and Media. *Media and Young Minds*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Abdolmohammadi, K., Malek, A., Abadi, F.G.S. & Ebrahimzadeh, K. (2022). Comparing the Dimensions of Executive Functions in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 10(3), 185-192. DOI: 10.32598/jpcp.10.3.194.5
- Adler, A. (1927). *Understanding Human Nature*. New York: Greenberg.
- Adler, A.L. (1924). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London: Harcourt, Brace, & Company.
- Ahmed, S.F., Tang, S., Waters, N.E. & Davis Kean, P. (2018). Executive Function and Academic Achievement: Longitudinal Relations from Early Childhood to Adolescence. *Journal of Educational Psychology (American Psychological Association)*, 111(3), 446-458.
- Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İstanbul Üniversitesi.
- Akcan, M.N. (2021). 4-6 Yaş Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerileri (*Yüksek Lisans Tezi*). Akdeniz Üniversitesi.
- Akdemir, A. ve Gündüz, B. (2022). Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 311-334.
- Aksaylı, N.D., Sala, G. & Gobet, F. (2019). The cognitive and academic benefits of Cogmed: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 229-243.
- Alamos, P., Williford, A.P., Downer, J.T. & Turnbull, K.L.P. (2022). How Does Inhibitory Control Predict Emotion Regulation in Preschool? The Role of Individual Children's Interactions with Teachers and Peers. *Developmental Psychology* 58(11), 2049-2063. DOI:10.1037/dev0001415
- Alexander, M. and Stuss, D. (2000). Disorders of frontal lobe functioning. *Seminars in Neurology*, 20, 427-437.
- Almers, E., Askerlund, P., Samuelsson, T. & Waite, S. (2021). Children's preferences for schoolyard features and understanding of ecosystem service innovations—a study in five Swedish preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 230-246.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Ar' an-Filippetti, V. and Minzi, M.C.R.D. (2012). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School-Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416.
- Ar' an-Filippetti, V. and Minzi, C.R. (2012). LLCA Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School-Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416.
- Ardila, A. (2008). On the evolutionary origins of executive functions. *Brain and Cognition* 68, 92-99.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1).

- Arı, M., & Yaban, E.H. (2016). Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü Social Behavior in Preschool Children: The Role of Temperament and Emotion Regulation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ.H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Aslan, M. (2009). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişsel İşlemler ile Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). İstanbul Üniversitesi.
- Astill, R.G., Van Der Heijden, K.B., Van Ijzendoorn, M.H. & Van Someren, E.J.W. (2012). Sleep, cognition, and behavioral problems in school- age children: a century of research meta-analyzed. *Psychol Bull*, 138, 1109-38.
- Baggetta, P. and Alexander, P.A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals*, 10(1), 10-33.
- Balzotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. & Velotti, P. (2016). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *J Happiness Stud*, 17, 125–143. DOI 10.1007/s10902-014-9587-3
- Baron, A., Evangelou, M., Erik-Malmberg, L.E. & Melendez-Torres, G.J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self- regulation in early childhood: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-77. DOI: 10.4073/csr.2017.10
- Barros, C.C, Díaz, R.F., González, C.E., González, G.D., Hernández, F.A, Ibáñez, C.P. & Lizarte, S.E.J. (2020). Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of Young People in a Lockdown Situation Due to the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 11, 565503. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.565503
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272-294.
- Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 30-40. DOI: 10.1016/j.bandc.2003.04.001
- Beck, D.M., Schaefer, C., Pang, K. & Carlson, S.M. (2011). Executive Function in Preschool Children: Test-Retest Reliability, *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 169-193, DOI: 10.1080/15248372.2011.563485
- Beesdo, K., Knappe, S. & Pine, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSMV. *Psychiatric Clinics*, 32(3), 483-524.
- Bennett, J. and Müller, U. (2010). The development of flexibility and abstraction in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(4), 455–473.
- Berboth, S. and Morawetz, C. (2021). Amygdala-prefrontal connectivity during emotion regulation: A meta-analysis of psychophysiological interactions. *Neuropsychologia* 153, 1-8.
- Berger, R.H., Miller, A.L., Seifer, R., Cares, S.R. & Lebourgeois, M.K. (2012). Acute sleep restriction effects on emotion responses in 30- to 36-month-old children. *J Sleep Res.*, 21(3), 235–46.
- Berk, L.E. (2009). *Child Development* (8 th. Edition). Pearson: London.
- Berk, L.E. (2015). *Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bernier, A., Stephanie, C.M. & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.

- Best, J.R. and Miller, P.H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. DOI: 10.1111/j.1467- 8624.2010.01499.x.
- Bibok, M.B., Carpendale, J.I.M. & Muller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 17–34. DOI:10.1002/cd.23
- Bilge, Y. ve Sezgin, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(3), 310-318.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102–107.
- Blakey, E., Visser, I. & Carroll, D.J., (2016). Different Executive Functions Support Different Kinds of Cognitive Flexibility: Evidence From 2-, 3-, and 4- Year-Olds. *Child Development*, 87(2), 513–526.
- Bocknek, E.L., Richardson, P.A., Van Den Heuvel, M.I., Qipo, T. & Brophy-Herb, H.E. (2018). Sleep moderates the association between routines and emotion regulation for toddlers in poverty. *Journal of Family Psychology*, 32(7), 966–974.
- Bower, B., Bylsma, L.M., Morris, B.H. & Rottenberg, J. (2010). Poor reported sleep quality predicts low positive. *Journal of Sleep Research*, 19(2).
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Hacettepe Üniversitesi.
- Bozkurt Yükçü, Ş. v Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442- 466.
- Brezetić, S. (2022). Mediating Role of Child's Executive Function Deficits in the Association of Parenting and School Success. *Psihologijske teme*, 31(3), 545-564. DOI: 10.31820/pt.31.3.4
- Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L. & Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337– 349.
- Bush, G., Luu, P. & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in the anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Science*, 4(6), 215–222.
- Buss, A.T. and Spencer, J.P. (2014). The Emergent Executive: A Dynamic Field Theory of the Development of Executive Function. *Monogr Soc Res Child Dev.*, 79(2), vii–103. DOI:10.1002/mono.12096.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (29.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.
- Camerota, M., Willoughby, M.T., Kuhn L.J. & Blair, C.B. (2018). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322-337, DOI: 10.1080/09297049.2016.1247795
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R. & Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.), The development of emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 284-303.
- Cao, Y., Huang, T., Huang, J., Xie, X. & Wang, Y. (2020). Effects and moderators of computer-based training on children's executive functions: A systematic

- review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 580329.
- Carlson, S.M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616.
- Carlson, S.M. and Moses, L.J. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72(4), 1032–1053.
- Carlson, S.M. and Wang, T.S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation. *Cognitive Development*, 22(4), 489–510.
- Carmen, P.P., Anguelovski, I., Cole, H.V.S., Bont, J., Connolly, J., Bar'ó, F., Díaz, Y., Vela, M.F., Duarte-Salles, T. & Triguero-Mas, M. (2021). The relationship between residential proximity to outdoor play spaces and children's mental and behavioral health: The importance of neighborhood socio-economic characteristics. *Environmental Research*, 200(9), DOI: 10.1016/j.envres.2021.111326.
- Chaddock-Heyman L, Hillman, C.H. & Cohen, N.J. (2014). The Importance of physical activity and aerobic fitness for cognitive control and memory in children. *Monogr Soc Res Child Dev.*, 79, 25-50.
- Chattoraj, T. and Srivastava, A. (2022). The Role of Mindfulness in Cognitive Emotion Regulation and Thought Suppression. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(4), 386-393.
- Ch1, S.A., Kim, S. & Kim, N.H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2).
- Christakis, D., Zimmerman, F.J., Diguseppe, D.L. & Mccarty Carolyn, A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Pediatrics*, 113(4). 708-713,
- Ciccharelli, S.K. and Noland White, J. (2016). *Psychology - An Exploration* (3th Edition). Pearson: London.
- Cole, P.M., Armstrong, L.M. & Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). American Psychological Association.
- Conesa, P.J. and Dunabeitia, A. (2021). Effects of computer-based training on children's executive functions and academic achievement. *The Journal of educational research*, 114(6), 562–571. DOI:10.1080/00220671.2021.1998881
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N. & Quilez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 10(1582). DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01582
- Çakmak, A. ve Pektaş, D. (2018). Çocuk Gelişimi. N. Aral ve F. Temel (Ed.) içinde, *Duygusal Gelişim* (s. 264-290). Ankara: Hedef CS.
- Çevik, E.E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- D'cruz, A.F.L., Downing, K.L., Sciberras, E. & Hesketh, K.D. (2024). Are physical activity and sleep associated with emotional self-regulation in toddlers? A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 24(61), 2-8.
- Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H.E. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046.
- Davidson, R.J., Fox, A. & Kalin, N.H. (2009). *Handbook of emotion regulation*. Gross, J. J. (Ed.). The Guilford Press.
- De Bellis, M.D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated

- children and implication for research, treatment and policy. *Development and Psychopathology*, 13, 539–564.
- De Jong, P.F. (1993). The relationship between students' behaviour at home and attention and achievement in elementary school. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 201-213.
- Deak, G.O. (2000). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271–327.
- Decker, P. (2011). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Patientenzufriedenheit in der stationären Psychotherapie/Psychosomatik (Doctoral dissertation, lmu). Universität München.
- Deitcher, D.B., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M. & Dwairy, M. (2021). Promoting Preschoolers' Mental-Emotional Conceptualization and Social Understanding: A Shared Book-Reading Study. *Early Education and Development*, 32(4) 501–515.
- Demireğen, Z. ve Şener, T. (2021). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdelenmeleri Arasındaki İlişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593-618.
- DePrince, A.P., Weinzierl, K.M. & Combs, M.D. (2009). Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child Abuse ve Neglect*, 33, 353-361.
- Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development*, 71(1), 44–56.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64, 135–68.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Dicataldo, R., Moscardino, U., Mammarella, I.C. & Roch, M. (2023). Comprehension of explicit and implicit information in prereaders: the role of maternal education, receptive vocabulary, executive functions, and theory of mind. *Discourse Processes*, 60(3), 163–180.
- Dimanova, P., Borb, R., Schnider, C.B., Fehlbaum, L.V. & Raschle, N.M. (2022). Prefrontal cortical thickness, emotion regulation strategy use and COVID-19 mental health. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 17, 877–889.
- Duca, D.-S., Ursu, A., Bogdan, I. & Rusu, P.-P. (2023). Emotions and emotion regulation in family relationships. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(2), 114-131. DOI: 10.18662/rrem/15.2/724
- Duca, D.-S., Ursu, A., Bogdan, I. & Rusu, P.P. (2023). Emotions and Emotion Regulation in Family Relationships. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(2), 114-131.
- Duncan, J., Phillips, E., Mitchell, D.J., Cooper, P.J. & Murray, L. (2023). Parental Scaffolding during Book-Sharing Predicts Child General Intelligence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30, 2002-2009.
- Ecirli, H. ve Ogelman, H.G. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimleri Dergisi*. 4(13), 85-100.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile annebaba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28).
- Erel, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Hacettepe Üniversitesi.
- Ergin, T. (2003). Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) Beş Yaş

Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi.

- Ersay, E. (2014). Parental Socialization of Emotion: How Mothers Respond to Their Children's Emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Ertuğrul, H. (2002). Çocuk eğitiminde yeni teknikler. Ankara: Timaş Yayınları.
- Ertürk, H.G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Farrant, B.M. and Stephen, R.Z. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Fay-Stammach, T. and Hawes, D. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264. DOI:10.1111/cdep.12095
- Fergusson, D.M. and Lynskey, M.T. (1993). Maternal age and cognitive and behavioural outcomes in middle childhood, *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 7(1), 77-91.
- Fernández, C.M., Álvarez, R.J., Ávalos, R.I., Cuevas, L.M., De Barros, C.C., Díaz, R.F., González, C.E., González, G.D., Hernández, F.A., Ibáñez, C.P. & Lizarte, S., E.J. (2020). Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of Young People in a Lockdown Situation Due to the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 11, 565503. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.565503
- Fernyhough, C. and Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120.
- Filipe, M.G., Veloso, A.S. & Frota, S. (2023). Executive Functions and Language Skills in Preschool Children: The Unique Contribution of Verbal Working Memory and Cognitive Flexibility. *Brain Sci.* 13, 470. DOI: 10.3390/brainsci13030470
- Forer Lucille, K. (1976). The Birth Order Factor. New York: David McKay,
- Fuhs, M.W., Farran, D.C. & Nesbitt, K.T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28, 347-359.
- Fush, M.W., Nesbitt, K.T., Farran, D.C. & Dong, N. (2014). Longitudinal Associations Between Executive Functioning and Academic Skills Across Content Areas. *Developmental Psychology*. Advance online publication.
- Garon, N., Bryson, S.E. & Smith, I.M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Gelgör, F.Z. (2016). Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi (*Yüksek Lisans Tezi*). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Ger, E. and Roebbers, C.M. (2023). The Relationship between Executive Functions, Working Memory, and Intelligence in Kindergarten Children. *Journal of Intelligence*, 11(4), 64.
- Geronimi, E.M.C., Arellano, B. & Woodruff-Borden, J. (2020). Relating mindfulness and executive function in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(2) 435-445. DOI: 10.1177/1359104519833737
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S.B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18, 90-109.
- Ghanbari, S., Vahidi, E., Behzadpoor, S., Goudarzia, Z. & Ghabez, F. (2023). Parental reflective

- functioning and preschool children's psychosocial functioning: the mediating role of children's emotion regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 229–250. DOI: 10.1080/17405629.2022.207963
- Gifford-Smith, M.E. and Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284.
- Gil-Madrona, P, Martínez-López, M, Prieto-Ayuso, A., Saraiva, L., Vecina-Cifuentes, J., Vicente-Ballesteros, T., Moratilla-López, R. & López-Sánchez, G.F. (2019) Contribution of public playgrounds to motor, social, and creative development and obesity reduction in children. *Sustainability (Switzerland)*, 11(14), 3787.
- Gottfried, A.W., Jonah Schlackman, Adele Eskeles Gottfried, Alma S. & Boutin-Martinez. (2015). Parental Provision of Early Literacy Environment as Related to Reading and Educational Outcomes Across the Academic Lifespan. *Parenting: Science and Practice*, 15, 24–38.
- Gözün Kahraman, Ö. ve Gökşen, E. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Gelişim ve Psikoloji Dergisi* , 2(3), 13-23 . DOI: 10.51503/gpd.850931
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271– 299.
- Gross, J.J. and Thompson, R.A. (2009). *Handbook of emotion regulation*. Gross, J. J. (Ed.). The Guilford Press.
- Gujar, N, McDonald, S.A., Nishida, M. & Walker, M.P. (2011). A role for rem sleep in recalibrating the sensitivity of the human brain to specific emotions. *Cereb Cortex*. 21(1), 115–23.
- Gujar, N., McDonald, S.A., Nishida, M. & Walker, M.P. (2024). A Role for REM Sleep in Recalibrating the Sensitivity of the Human Brain to Specific Emotions. *Cerebral Cortex* 21, 115—123. DOI:10.1093/cercor/bhq064
- Gustafsson, H.C., Coffman, J.L., Harris, L.S., Langley, H.A., Ornstein, P.A. & Cox, M.J. (2013). Intimate partner violence and children's memory. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 937–944. DOI: 10.1037/a0034592
- Hamaidi, D.A., Mattar, J.W. & Arouri, Y.M. (2021). Emotion Regulation and Its Relationship to Social Competence Among Kindergarten Children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1).
- Hamamcı, B. and Balaban Dagal, A. (2021). Self-regulation and play: how children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early child development and care*, 192(13), 2149–2159.
- Hamamcı, B., Acar, İ.H. & Uyanık, G. (2021). Validity and Reliability Study of Parent Report of the Childhood Executive Functioning Inventory for Preschoolers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 17(2), 1-10. DOI:
- Hammond, S.I., Muller, U., Carpendale, J.I.M., Bibok, M.B. & Lie-Bermann-Finestone, D.P. (2012). The effects of parental scaffold-ing on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology*, 48, 271–281. DOI:10.1037/a0025519
- Han, Z.R., Qian, J., Gao, M. & Dong, J. (2015). Emotion Socialization Mechanisms Linking Chinese Fathers', Mothers', and Children's Emotion Regulation: A Moderated Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3570-3579.
- Harvey, H.A. (2011). Executive function development and early mathematics: Examination of dual language learners. (Unpublished master's thesis). Denver University
- Herndon, K.J., Bailey, C.S., Shewark, E.A., Denham, S.A. & Bassett, H.H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663.

- Hoffman, L., Prout, T.A., Rice, T. & Bernstein, M. (2023). Addressing Emotion Regulation with Children: Play, Verbalization of Feelings, and Reappraisal. *Journal of infant, child, and adolescent psychotherapy*, 22(1), 1–13.
- Hoffmann, J. and Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(2), 175–184.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K.R., Lee, W.S.C. & Zelazo, P.D. (2005). Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617–644.
- Hosokawa, R. and Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLoS One*, 13(7).
- Hudson, K.N., Ballou, H.M. & Willoughby, M.T. (2020). Short report: Improving motor competence skills in early childhood has corollary benefits for executive function and numeracy skills. *Developmental Science*, 24, e13071.
- Hughes, C. (1996). Control of action and thought: Normal development and dysfunction in autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 229–236. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01396.x
- Hughes, C. and Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645–668.
- Hughes, C. and Ensor, R. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 35–50. DOI: 10.1002/cd.234
- Hutton, J.S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., Dewitt, T. & Hollan, S.K. (2017). Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children. *J Pediatr*, 191, 204–11
- Ishihara, T., Sugawara, S., Matsuda, Y. & Mizuno, M. (2017). Relationship of tennis play to executive function in children and adolescents. *European Journal of Sport Science*, 17(8), 1074–1083. DOI: 10.1080/17461391.2017.1334831
- Islamiah, N., Breinhol, S., Walczak, M.A. & Esbjörn, B.H. (2021). The role of fathers in children's emotion regulation development: A systematic review. *Infant and Child Development*, 32(2), 1–43. DOI: 10.1002/icd.2397
- Işık Karaşahin, B. (2021). Ekran maruz kalmanın çocukların iyilik hali üzerindeki etkisi: duygu düzenleme ve aile işlevselliğinin rolü. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Işık, A.E. ve Turan, F. (2015). Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 709–716.
- İlgar, L. ve Akbaba G. (2017). Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491–520.
- İnce Sezer, Ş. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim. M.S. Gönen (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnce, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- İşören, H. ve Kolay, İ. (2022). 15-17 Yaş Arası Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(84), 11–19.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 67–87. DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042208

- Johnson, E.I., Planalp, E.M. & Poehlmann-Tynan, P. (2022). Parental Arrest and Child Behavior: Differential Role of Executive Functioning among Racial Subgroups. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 1933–1946.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S. & Brook, J.S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295 (5564), 2468-2471.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S. & Brook, J.S. (2007). Extensive television viewing and the development of attention and learning difficulties during adolescence. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 161(5), 480-486.
- Kanburoğlu, V., Dibek, E., Balaban Dağal, A. & Ural, O. (2023). The Effect of Family-centered "I Recognize My Emotions Asynchronous Activity Series" on Children's Emotion Regulation Skills. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(4).
- Kapçı, E.G., Uslu, R.İ., Akgün, E. & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Kara, İ. ve Dikici Sığırtmacı, A. (2022). Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Problem Davranışları ile Öğretmen ve Ebeveynlerinin Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908.
- Karabekmez, S. ve Akman, B. (2022). Examination of the Executive Function Skills of 5-Year-Old Children Receiving Pre-School Education According to Some Variables. *OPUS– Journal of Society Research*, 19(48), 617-632.
- Karadeniz Sarısakal, B. (2022). Çocukluk çağı travmalarının kuşaklararası döngüsünün duygu düzenleme becerileri, ebeveyn zihinselleştirmesi, ebeveynlik stilleri ve çocuk davranışları açısından incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karaş, Z. ve Altun, F. (2022). Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri: Çocuğun Mizacı ile Ebeveyninin Duygusal Zekâsı ve Psikolojik İyi Oluşunun Rolü Nedir?. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Karmaz, B.Ş. (2023). Investigating the Relationship Between Executive Functions and Patterning Knowledge in Children Aged 4 to 7 Years (*Yüksek Lisans Tezi*). Boğaziçi Üniversitesi.
- Kaya-Bican, E., Altan-Atalay, A. & Saritas-Atalar, D. (2022). The link between maternal emotion socialization practices and Turkish preschoolers' emotion regulation: Moderating roles of paternal emotional support. *Current Psychology*. 42(3).
- Kidwell, J.S. (1982). The neglected birth order: Middleborns. *Journal of Marriage and the Family*, 44(1), 225–235.
- Kim, P., Evans, G.W., Angstadt, M., Ho, S.S., Sripada, C.S. & Swain, J.E. (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(46), 18442- 18447.
- Kishiyama, M.M., Boyce, W.T., Jimenez, A.M., Perry, L.M. & Knight, R.T. (2009). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, 1106–1115. DOI:10.1162/jocn.2009.21101
- Koca, A. (2020). 60-72 Aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- Kochanska, G., Coy, K.C. & Murray, K.T. (2001). The development of self- regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091–1111.
- Koyuncuoğlu, D. ve Akaroğlu, E.G. (2023). 4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2599-2620.

- Krawczyk, D.C. (2002). Contributions of the prefrontal cortex to the neural basis of human decision making. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 26(6), 631-664.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Ladd, G.W. (2007). Social learning in the peer context. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp. 133–164).
- Ledford, J.R. and Wolery, M. (2015). Observational learning of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 81(3), 272-291.
- Leland, A.J. (2012). Preschoolers' Emotion Regulation: Maternal Perspectives on Tantrums and Emotion Regulation. Masters of Arts Thesis, University of Connecticut.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Düzeyinin 66-77 Aylık Okul Öncesi Çocukların Duyguları Tanıma ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Luss, J., Ziegler, J.C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G. & Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: The interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30(3), 206–216.
- Marcovitch, S., Boseovski, J.J., Knapp, R.J. & Kane, M.J. (2010). Goal neglect and working memory capacity in 4- to 6-year-old children. *Child Development*, 81, 1687–1695. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01503.x
- Martins, E.C., Osorio, A., Verissimo, M. & Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 40(1) 1–10.
- Mcalister, A.R. and Peterson, C.C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, 84, 1442–1458.
- Mcmath A.L, Iwinski S., Shen S., Bost, K.F., Donovan, S.M. & Khan, N.A. (2023). Adherence to Screen Time and Physical Activity Guidelines is Associated with Executive Function in US Toddlers Participating in the STRONG Kids 2 Birth Cohort Study. *J Pediatr*. 252,22.
- Melby-Lervåg, M. and Hulme, C. (2012). Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270 –291. DOI: 10.1037/a0028228
- Memisevic, H. and Bisevic, I. (2018). Exploring the link between inhibitory control and cognitive flexibility in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 1-11. DOI:10.24193/cbb.2018.22.01
- Metin, İ. (2010). The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation (*Yüksek Lisans Tezi*). Koç Üniversitesi.
- Mileva-Seitz, V.R., Ghassabian, A., Bakermans Kranenburg, M.J., Van Den Brink, J.D., Linting, M., Jaddoe, V.W. & Van Ijzendoorn, M.H. (2015). Are boys more sensitive to sensitivity? Parenting and executive function in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 193-208.
- Mindell, J.A., Leichman, E.S., Dumond, C. & Sadeh, A. (2017). Sleep and Social-Emotional Development in Infants and Toddlers. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 46(2), 236-246. DOI: 10.1080/15374416.2016.1188701
- Ming, H., Zhang, F., Jiang, Y., Ren, Y. & Huang, S. (2021). Family socio- economic status and children's executive function: The moderating effects of parental subjective socio-economic status and children's subjective social mobility. *British Journal of Psychology*, 112, 720–740.
- Mistry, K.B., Minkovitz, C.S., Strobino, D.M., Borzekowski, D.L.G. (2007). Children's television exposure and behavioral and social outcomes at 5.5 years: does timing of exposure matter?.

*Pediatrics*, 120(4), 762-769.

- Miyake, A., Emerson, M.J. & Friedman, N.P. (2000). Assessment of executive functions in clinical settings: problems and recommendations. *Seminars in Speech and Language*, 21, 169– 83.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe’ tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Montroy J.J., Bowles R.P. & Skibbe L.E. (2016). The effect of peers’ self- regulation on preschooler’s self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73–83.
- Morasch, K.C. and Bell, M.A. (2011). The role of inhibitory control in behavioral and physiological expressions of toddler executive function. *Journal of Experimental Child*, 108(3), 593-606.
- Muñoz, M.M.P. and Filippetti, V.A. (2019). Children's Conceptions of Intelligence. What is the role of Executive Functions and Self- regulation?. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 269 – 303.
- Munzer, T.G., Miller, A.L, Peterson, K.E., Brophy-Herb, H.E., Horodyski, M.A. & Contreras, D. (2018). Media exposure in low-income preschool-aged children is associated with multiple measures of self-regulatory behavior. *J Dev Behav Pediatr*. 39(4), 303–309.
- Murphy, B.C., Shepard, S.A., Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Guthrie, I.K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 66-97.
- Ne’eman, A. and Shaul, S. (2022). The Association Between Emergent Literacy and Cognitive Abilities in Kindergarten Children. *Child & Youth Care Forum*, 52,467–488 DOI: 10.1007/s10566-022-09697-7
- Nesbitt, K.T. and Farran, D.C. (2021). Effects of Prekindergarten Curricula:Tools of the Mind as a Case Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 86 (1), 1-117.
- Nesbitt, K.T., Fuhs, M. & Farran, D.C. (2015). Executive Function Skills and Academic Achievement Gains in Prekindergarten: Contributions of Learning- Related Behaviors. *Developmental Psychology*, 51(7), 865– 878.
- O’meagher, S., Kemp, N., Norris, K., Anderson, P. & Skilbeck, C. (2017). Risk factors for executive function difficulties in preschool and earlyschool-age preterm children. *Acta Paediatrica*, 106(9), 1369-1539.
- Obradović, J., Finch J.E., Connolly, C., Siyal, S. & Yousafza, A.K. (2022). The unique relevance of executive functions and self regulation behaviors for understanding early childhood experiences and preschoolers’out comes in rural Pakistan. *Developmental Science*, 25(6), 1-18.
- Oh, S. and Lewis, C. (2008). Korean preschoolers’ advanced inhibitory control and its relation to other executive skills and metal state understanding. *Child Development*, 79, 80–99.
- Omidire, M.F., Ayob, S., Mampane, R.M. & Sefotho, M.M. (2018). Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers. *South African Journal of Childhood Education*, 8 (1), 2223-7682.
- Omidvar, N., Wright, T., Beazley, K, & Seguin, D. (2019). Investigating nature- related routines and preschool children’s affinity to nature at halifax children’s centers. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 42-58.
- Omrak, C. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi (*Yüksek Lisans Tezi*). Maltepe Üniversitesi.
- Otero, G.A., Pliego-Rivero, F.B., Fernández, T. & Ricardo, J. (2003). EEG development in children with sociocultural disadvantages: A follow-up study. *Clinical Neurophysiology*, 114, 1918–1925. DOI:10.1016/S1388- 2457(03)00173-1

- Öğütçen, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Hacettepe Üniversitesi.
- Özgür, A.B. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Yürütücü İşlev Becerilerinin Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi (*Yüksek Lisans Tezi*). Marmara Üniversitesi.
- Panfile, T.M. and Laible, D.J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Pennington, B.F. and Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Premkumar, P., Fannon, D., Sapara, A., Peters, E.R., Anilkumar, A.P., Simmons, A., Kuipers, E. & Kumari, V. (2015). Orbitofrontal cortex, emotional decision-making and response to cognitive behavioural therapy for psychosis. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 231(3), 298-307.
- Price, N.N. and Kiel, E.J. (2022). Longitudinal Links among Mother and Child Emotion Regulation, Maternal Emotion Socialization, and Child Anxiety. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50, 241-254.
- Radesky, J.S., Silverstein, M., Zuckerman, B. & Christakis, D.A. (2014). Infant self-regulation and early childhood media exposure. *Pediatrics*, 133(5).
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36-48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Rapee, R.M., Schniering, C.A. & Hudson, J.L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341.
- Ratliff, E.L., Kerr, K.L., Cosgrove, K.T., Simmons, W.K. & Morris, A.S. (2022). The Role of Neurobiological Bases of Dyadic Emotion Regulation in the Development of Psychopathology: Cross-Brain Associations Between Parents and Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25, 5- 18.
- Raver, C. (2002). Young children's emotional development and school readiness. *SRCD Soc Policy Rep*, 16(3), 19.
- Raviv, T., Kessenich, M. & Morrison, F.J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 528- 547.
- Razman, M.O.I. and Hoesni, S.M. (2023). Socioeconomic Factors and its Role in Emotion Regulation in Children from a Socio-Ecological Perspective: A Systematic Literature Review. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(4), 242-257.
- Reilly, S.E., Downer, J.T. & Grimm, K.J. (2021). Developmental trajectories of executive functions from preschool to kindergarten. *Developmental Science*, 25(5), e13236. DOI: 10.1111/desc.13236
- Roche, J.D. and Johnson, B.D. (2014). Cogmed Working Memory Training Product Review. *Journal of Attention Disorders*, 18(4), 379-384.
- Rolls, E.T. (2004). The functions of the orbitofrontal cortex. *Brain and Cognition*, 55, 11-29.
- Roth, R.M., Isquith, P.K. & Gioia, G.A. (2014). Assessment of executive functioning using the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). S. Goldstein ve J. Naglieri (ed.), *Handbook of executive functioning içinde* (s. 301-331). New York, NY: Springer.
- Roth, R.M., Isquith, P.K. & Gioia, G.A. (2005). Behavior rating inventory of executive function-Adult version. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. & Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.

- Sabbagh, M., Xu, F., Carlson, S., Moses, L. & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science*, 17, 74–81.
- Sande, E., Segers, E. & Verhoeven, L. (2016). Supporting executive functions during children's preliteracy learning with the computer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 468–480. DOI: 10.1111/jcal.12147
- Santrock, J.W. (2007). *Child Development* (11 th Edition). McGraw Hill: Boston.
- Santrock, J.W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim*. (G. Yüksel Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saracho, B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp.80- 99). Albany: State University of New York Press.
- Sarıtaş, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin, Annelerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Çocuk Yetiştirme Davranışları ile İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18 (2), 117-126.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S. & Boyce, W.T. (2011). Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 120–132. DOI:10.1017/S1355617710001335
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Poch-Olivé, M.A.L. (2015). Early development of executive functions: A differential study *Anales de Psicología*, 31(2), 607-614.
- Schapira, R. And Aram, D. (2019). Shared book reading at home and preschoolers' socio- emotional competence. *Early Education and Development*, 31(2).
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 6, 906-916.
- Schmeichel, B.J. and Tang, D. (2014). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. In J. P. Forgas & E. Harmon-Jones (Eds.), *Motivation and its regulation: The control within* (pp. 133–151). Psychology Press Sciences, 8(28), 273-287.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri ile Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Seegers, V., Touchette, E., Dionne, G., Petit, D., Seguin, J.R., Montplaisir, J., Vitaro, F., Falissard, B., Boivin, M., & Tremblay, R.E. (2016). Short persistent sleep duration is associated with poor receptive vocabulary performance in middle childhood. *Journal of Sleep Research*, 25(3), 325-332.
- Shipstead, Z., Hicks, K.L. & Engle, R.W. (2012). Cogmed working memory training: Does the evidence support the claims?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 185–193.
- Short, M.A., Blunden, S., Rigney, G., Matricciani, L., Hons, B.P., Coussens, S., Reynolds, C.M., Galland, B. (2018). Cognition and objectively measured sleep duration in children: a systematic review and meta- analysis. *Sleep Health*, 4, 292-300.
- Sille, A. (2016). Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki (*Yüksek Lisans Tezi*). Maltepe Üniversitesi.
- Sinanoğlu, B. (2021). Epilepsili Çocuklarda Fonksiyonel Mobilite, Denge ve Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). İnönü Üniversitesi.
- Skibbe, L.E., Phillips, B.M., Day, S.L., Brophy-Herb, H.E. & Connor, C.M. (2012). Children's early literacy growth in relation to classmates' self- regulation. *Journal of Educational Psychology*,

104(3), 541–553.

- Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. & Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6).
- Spiegel, J.A., Goodrich, M., Morris, B.M., Osborne, C.M. & Lonigan, C.J. (2021). Relations Between Executive Functions and Academic Outcomes in Elementary School Children: A Meta-Analysis. *American Psychological Association*, 147(4), 329-351.
- Stefan, C.A. and Negrean, D. (2020). Parent- and teacher-rated emotion regulation strategies in relation to preschoolers' attachment representations: A longitudinal perspective. *Social Development*, 31, 180–195.
- Stenberg, G. (2003). Effect of maternal inattentiveness on infant social referencing. *Infant and Child Development*, 12, 399-419.
- Suzuki, Y. and Tanaka, S.C. (2021). Functions of the ventromedial prefrontal cortex in emotion regulation under stress. *Scientific Reports*, 11, 18225.
- Şahin, G. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi (*Doktora Tezi*), Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şahin, H.G. (2019). 60-72 aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Şahin, K. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Marmara Üniversitesi.
- Şentürk Gülhan, N. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Trakya Üniversitesi.
- Şepitçi Sarıbaş, M. ve Tezel Şahin, F. (2021). Annelerin duygu düzenleme stratejileri ve kişiler arası duygu düzenleme becerilerinin çocuklarının duygu düzenleme becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1226-1261.
- Takacs, Z.K. & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 145(7), 653–697.
- Tao, S., Lau, E.Y.H. & Hong, H. (2023). Parents' Orientation to Emotion, Children's Emotion Regulation and Internalizing Behavior: A Longitudinal Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 812–823. DOI: 10.1007/s10826-022-02319-9
- Temiz, A. (2019). Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of a Definition. In N. A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R.A. and Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J.J. Gross (Der.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 249-268). New York: The Guilford Press. Practitioner's Guide, Guilford Publications.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552.
- Tinajero, R., Williams, P.G., Matthew, R.C. & Holly, R.K. (2019). Reported history of childhood

- trauma and stress-related vulnerability: Associations with emotion regulation, executive functioning, daily hassles and pre-sleep arousal. *Stress Health*. 36, 405–418.
- Tomarken, A.J., Dichter, G.S., Garber, J. & Simien, C. (2004). Resting frontal brain activity: Linkages to maternal depression and socio-economic status among adolescents. *Biological Psychology*, 67, 77–102. DOI:10.1016/j.biopsycho.2004.03.011
- Tompkins, V., Benigno, J.P., Kiger Lee, B. & Wright, B.M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, 27(2), 223–246.
- Toplak, M.E., West, R.F. & Stanovich, K.E. (2013). Practitioner Review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 131–143 DOI:10.1111/jcpp.12001
- Toscano, C., Sa, C., Baptista, J., Moutinho, V. & Soares, I. (2022). Controlling parenting and executive functioning in children born preterm. *Revista PSICOLOGIA*, 36 (2), 66-73. DOI: 10.17575/psicologia.1754
- Trawick Smith, J. (2010). *Early Childhood Development* (5th Edition). Pearson: London. TUĞRUL, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 12-20.
- Trentacosta C.J. and Izard C.E. (200). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(77).
- Tulpar, L.B., Aktan, Z.D. & Yardımcı, E. (2020). 4–6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stilllerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Tuncer, N. (2018). Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- Tuncer, N. (2021). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48-72 Aylık Çocuklara Uyarlanması ve Bazı Değişkenler Açısından Yordanma Gücünün İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 2052-2081.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K. & Yılmaz, E. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 589-598.
- Uzday, T. (2004). Anksiyete ve Depresyonun Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 3- 11.
- Ünal, D.D. (2020). Dışa yönelim davranış problemi olan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara Üniversitesi.
- Üredi, L. (2017). Investigating the Relationship between Job Satisfaction Levels of the Teachers in Educational Institutions and Their Attitudes towards Teaching Profession. *Journal of Education and Practice*, 8(12).
- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (3), 1993-2029.
- Vrantsidis, D.M., Clark, C.A.C., Chevalier, N., Espy, K.A. & Wiebe, S.A. (2020). Socioeconomic status and executive function in early childhood: Exploring proximal mechanisms, *Developmental Science*, 23(3).
- Walsh, K. (1978). *Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Churchill Livingstone.
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S.-H., Cameron, C.E., Morrison, F.J., ... & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621–633.

- Wass, S.V. (2015). Applying cognitive training to target executive functions during early development. *Child Neuropsychology*, 21(2), 150–166, DOI:10.1080/09297049.2014.882888
- Wei, X. and Lü, W. (2023). Childhood trauma and internalizing and externalizing behavior problems among adolescents: Role of executive function and life events stress. *Journal of Adolescence*, 1–11.
- Werchan, D.M., Ku, S., Berry, D. & Blair, C. (2023). Sensitive care giving and reward responsivity: A novel mechanism linking parenting and executive functions development in early childhood. *Developmental Science*, 26(2), 1-12.
- Wiebe, S.A., Sheffield, T., Nelson, J.M., Clark, C.A.C., Chevalier, N.K. & Espy, A. (2011). The structure of executive function in 3-year-old children. *J Exp Child Psychol*, 108(3), 436–452. DOI:10.1016/j.jecp.2010.08.008
- Wu, C., Zhang, Q., Liu, S., Wang, L. & Zhao, Q. (2022). Child executive function linking marital adjustment to peer nominations of prosocial behavior. *Journal of Marriage and Family*, 5, 829–844. DOI: 10.1111/jomf.12892
- Yamamoto, N. and Imai-Matsumura, K. (2019). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 189(1), 56-67, DOI: 10.1080/03004430.2017.1299148
- Yaman, B. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Mizaç Özellikleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Rolü (*Yüksek Lisans Tezi*). Işık Üniversitesi.
- Yazıcı, K., ve Yazıcı, A.E. (2010). Dürtüsellüğün Nöroanatomik ve Nörokimyasal Temelleri. *Current Approaches in Psychiatry*, 2(2), 254-280.
- Yılmaz, D. ve Güney, R. (2021). Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Kullanımına İlişkin Öneriler. *DEUHFE*, 14(4), 486-494. DOI: 10.46483/deuhfed.829839
- Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551.
- Yılmaz, H.B. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Trakya Üniversitesi,
- Yılmaz, N. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Trakya Üniversitesi.
- Yoo, S.S., Gujar, N., H.U.P., Jolesz, F.A. & Walker, M.P. (2007). The human emotional brain without sleep—A prefrontal amygdala disconnect. *Current Biology*, 17(20), R877–R878. DOI:10.1016/j.cub.2007.08.007
- Zelazo, P.D. and Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In Maxim I. Stamenov (Ed.), *Language Structure, Discourse, and the Access to Consciousness*. John Benjamins.
- Zelazo, P.D. and Lyons, K.E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6, 154–160. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x
- Zelazo, P.D., Blair, C.B. & Willoughby, M.T. (2016). Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zhang, Q., Wang, L., Dong, S., Cao, L., Wu, C. & Liu, S. (2022). Exploring proximal mechanisms behind intergenerational association between maternal childhood abuse and Chinese preschool children's executive function. *Child Abuse & Neglect*, 134,

## **EKLER**

### **Ek-1. Genel Bilgi Formu**

#### **GENEL BİLGİ FORMU**

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Bu çalışmada 48-60 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada vereceğiniz yanıtlar gizli kalacaktır. İsminizi vermeniz istenmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için yanıtlarınızı gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak bir şekilde, içtenlikle vermeniz önemlidir.

Katıldığınız için teşekkür ederim...

Pınar HATAŞ

## DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formu Dolduran:</b> <input type="checkbox"/> Anne <input type="checkbox"/> Baba                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Çocuğun Yaşı:</b> .....                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Çocuğun Cinsiyeti</b><br><input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kız                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Kardeş Sayısı:</b><br><input type="checkbox"/> Kardeşi yok <input type="checkbox"/> Bir kardeş <input type="checkbox"/> İki kardeş <input type="checkbox"/> Üç kardeş <input type="checkbox"/> Daha fazla                                                                                               |
| <b>Çocuğun Doğum Sırası</b><br><input type="checkbox"/> İlk çocuk <input type="checkbox"/> Ortanca çocuk veya ortancalardan biri <input type="checkbox"/> Son çocuk                                                                                                                                        |
| <b>Annenin Yaş Aralığı</b><br><input type="checkbox"/> 30 yaş ve altı <input type="checkbox"/> 31-40 yaş <input type="checkbox"/> 41 yaş ve üstü                                                                                                                                                           |
| <b>Anne Çalışma Durumu</b><br><input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Çalışıyor                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Annenin Öğrenim Durumu</b><br><input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora)                                                                                                         |
| <b>Aile Yapınız</b><br><input type="checkbox"/> Çekirdek aile <input type="checkbox"/> Geniş aile <input type="checkbox"/> Tek ebeveynli aile (Sadece anne ve çocuk ya da sadece baba ve çocuk)                                                                                                            |
| <b>Ailenin Algıladığınız Sosyoekonomik Durumu</b><br><input type="checkbox"/> Alt gelirli <input type="checkbox"/> Orta gelirli <input type="checkbox"/> Üst gelirli                                                                                                                                       |
| <b>Çocuğunuzun Günlük Uyku Süresi Ne Kadardır?</b><br><input type="checkbox"/> 10 saatten az <input type="checkbox"/> 10 saatten fazla                                                                                                                                                                     |
| <b>Çocuğunuz Günde Ortalama Kaç Saatini Ekran Karşısında (televizyon/tablet/telefon vb.) Geçiriyor?</b><br><input type="checkbox"/> 0-30 dakika <input type="checkbox"/> 1 saat <input type="checkbox"/> 2 saat ve fazlası                                                                                 |
| <b>Çocuğunuz Düzenli Olarak Oyun Alanlarında Oyun Oynar Mı?</b><br><input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır                                                                                                                                                                            |
| <b>Çocuğunuzun Akranlarıyla Arasındaki İletişimi Nasıl Tanımlarsınız?</b><br><input type="checkbox"/> Yakın <input type="checkbox"/> Mesafeli                                                                                                                                                              |
| <b>Anne-Baba Birlikte Aktif Olarak (örneğin birlikte parka veya sinemaya gitme, spor yapma vb.) Günde Kaç Saatinizi Çocuğunuza Ayırıyorsunuz?</b><br><input type="checkbox"/> Hiç<br><input type="checkbox"/> 0-30 dakika<br><input type="checkbox"/> 1 saat<br><input type="checkbox"/> 2 saat ve fazlası |
| <b>Anne-Baba Birlikte Çocuğunuzla Günlük Oyun Oynama Süresiniz Ne Kadardır?</b><br><input type="checkbox"/> 0-30 dakika <input type="checkbox"/> 1 saat <input type="checkbox"/> 2 saat ve fazlası                                                                                                         |
| <b>Çocuğunuza Düzenli Kitap Okur Musunuz?</b><br><input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır                                                                                                                                                                                              |

## Ek-2. Ölçek İzinleri



**Pinar Hataş** Dün

Alicılar: aysebilgeselcuk ▾



Merhaba Hocam,

Ben Pinar Hataş. Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan hocamın danışmanlığında "48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmam için Duygu Düzenleme Ölçeği'ni kullanmak istiyoruz. Bize yardımcı olursanız çok seviniriz. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar. Saygılarımla.



**Ayşe Bilge Selçuk** 08:09

Alicılar: ben, GAMZEGUL ▾



Merhabalar,  
Tabii yollayalım size ölçeği...  
Basarılar diliyorum çalışmalarınızda.  
Sevgiler...  
Ayşe Bilge Selcuk



Pınar Hataş Dün

Alicılar: h.arslanciftci ▾



Merhaba Hocam,

Ben Pınar Hataş. Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan hocamın danışmanlığında “ 48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi ” isimli tez çalışmam için geçerlilik ve güvenilirliğini yaptığınız "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri" ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğin puanlanması ve kullanımı hakkında bilgi verirseniz, konu ile ilgili bize yardımcı olursanız seviniriz. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar. Saygılarımla.



Hande Arslan Çiftçi Dün

Alicılar: ben ▾



Merhaba,  
Tabii kullanabilirsiniz. Ekte iletiyorum. İyi çalışmalar

### Ek-3. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :20/06/2023

Toplantı Sayısı:11

Karar Sayısı :98

98- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi, Öğr. Üyesi Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Pınar HATAŞ'ın "48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans teziniz ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda Pınar HATAŞ'ın "48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans teziniz ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dahil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
20/06/2023

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkan

## EK-4 Kurum İzni

Ek-2



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-81637127  
Konu : Araştırma İzni

17.08.2023

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 07.08.2023 tarihli ve 1030592 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pınar HATAŞ'ın "**48-60 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama araçları (8 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Ankara Üniversitesi  
Bilgi:  
9 Merkez İlçe MEM

*Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Konuk

E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)

Unvan : Şef

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: [ankara.meb.gov.tr](http://ankara.meb.gov.tr)

Faks:

*Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır: <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden c381-7d05-3955-973d-08f6 koda ile teyit edilebilir.*