



İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Ana Bilim Dalı - Psikoloji Yüksek Lisans Programı

6-8 YAŞ ARASI ÜSTÜN VE NORMAL ÇOCUKLARIN YAŞ, ZEKÂ VE
DUYGU KONTROLÜ-İRÂDE EĞİTİMİ ALMIŞ OLMA BAĞLAMINDA
KARŞILAŞTIRILMASI

A. Sena SEZGİN

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2013

6-8 YAŞ ARASI ÜSTÜN VE NORMAL ÇOCUKLARIN YAŞ, ZEKÂ VE DUYGU
KONTROLÜ-İRÂDE EĞİTİMİ ALMIŞ OLMA BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

A. Sena Sezgin

İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Ana Bilim Dalı - Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Öget Öktem Tanör

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2013

KABUL VE ONAY

A. Sena Sezgin tarafından hazırlanan 6-8 YAŞ ARASI ÜSTÜN VE NORMAL ÇOCUKLARIN YAŞ, ZEKÂ VE DUYGU KONTROLÜ-İRRADE EĞİTİMİ ALMIŞ OLMA BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI başlıklı bu çalışma, 27.07.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.....


Prof. Dr. Öget Öktem Tanör (Başkan)

.....


Prof. Dr. Öget Öktem Tanör (Danışman)

.....


Doç. Dr. Sevda Bulduk (Üye)

.....


Yrd. Doç. Dr. Bayhan Üge (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Yrd. Doç. Dr. Bayhan Üge

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi bildiririm:

- Tezimin / Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim / Raporum sadece İstanbul Bilim Üniversitesi'nden erişime açılabilir.
- Tezimin / Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin / raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.


A. Sena Sezgin

ÖNSÖZ

İnsanlara faydalı olabilmek, gelecek zamanlarda vâir olabilmek, çocukları yetişkinlik dönemlerinde şahsiyet bütünlüğünü sağlamış, ruh sağlığı yerinde insanlar olarak yetiştirebilmek, insan olma sorumluluklarımızdan bazılarıdır.

Yaşadığımız çağın özelliklerini psikososyal açıdan hız ve hareket olarak ifade edebiliriz. Hız ve hareketi temin eden en önemli şey ise bilginin değişme ve yayılma hızıdır. İletişim psikolojisi açısından konuya bakılacak olursa bir bilginin, bir tuşa dokunma süresinde ve hızında, bir yerden başka bir yere gidebiliyor olması, o bilgi ve hız oranında davranış değişikliği de meydana getirecek demektir.

Bu kadar hızlı bir değişim içerisindeki, özellikle ilkököl çağındaki çocukların, geleceğe psikolojik açıdan dengeli bir şekilde yetişebilmeleri ve ulaşabilmeleri için birçok faktörün yanı sıra yönetici işlevler açısından da mükemmel bir şekilde eğitilmiş olmaları gerekir. Maalesef ülkemizde yönetici işlevlerin bastırma, başlatma, duygusal kontrol gibi ‘irade’ kapsamında olduğu düşünülen kısımlarının davranışa yansımaları ile ilgili, özellikle sağlıklı çocuklar üzerinde yapılmış herhangi çalışmaya neredeyse rastlanamamakta ve böyle çalışmalar dünya literatüründe ise çok az sayıda bulunmaktadır.

İki bin yıldan fazla bir süre felsefenin hâkimiyetinde kalan, fizik ve kimya gibi pozitif bir bilim olma çabası içinde bulunan psikolojinin, felsefede bırakmış olduğu birçok kavram ve kuramı son seksen yıl içerisinde tekrar alıp kullandığı görülmektedir. İrade kavramının da bunlardan biri olmasına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bütün bu arka plan değerlendirilerek bu araştırma yapılmış ve çalışmanın bu konuda Türk bilim hayatı için bir başlangıç olması umulmuştur.

Bu çalışmada bilgisini her yönüyle paylaşan ve her ihtiyaç duyduğumda başaracağıma olan inancımı artıran tutumunu bütün samimiyetle yansıtan tez danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Öget Öktem Tanör’e,

Her soruma cevap veren İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hocaları ve sevgili yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma,

Bugüne kadar her ânımı ve geleceğimi emanet almış ve bu emanete dünyada olabilecek en iyi hatta mükemmel bir şekilde sahiplik yapan biricik “Ancim ve Bağcım’a”, sadece tez sürecim değil hayatımdaki varlıkları için,

Her ihtiyacıma koşan, gelecekte benden daha başarılı çalışmalara imza atacaklarına emin olduğum sevgili kardeşlerim Sezanur Sezgin ve Ahmet Ergin Sezgin'e,

Kalem Vakfı Okulları'nın bütün idareci, öğretmen, personel, veli ve öğrencilerine,

Kalem Vakfı Okulları Rehberlik Servisi'nde ve hayatımın her ayrıntısında vâir olduklarını hissettiren, tezimin birçok yerinde emekleri olan, içimden geçeni küçük bir mimiğimden dahi anlayabilen ve muazzam bir psikolojik destek sağlayan Dostlarım Uzm. Psk. Dan. Mihriban Demircan, Psk. Dan. Tûba Akyol, Psk. Dan. Ahsen Tütüncü'ye,

Hayatıma idealleriyle eşlik eden bütün kardeşlerime,

Bugünüme emeği geçen herkese ve Sonsuz'a sonsuz teşekkürlerimle...

Bu çalışma insanlığa bir nefes katkı sağlayacak olursa ne mutlu.....

ÖZET

SEZGİN, Ayşe Sena. 6-8 YAŞ ARASI ÜSTÜN VE NORMAL ÇOCUKLARIN YAŞ, ZEKÂ VE DUYGU KONTROLÜ-İRÂDE EĞİTİMİ ALMIŞ OLMA BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2013

Bu araştırma, psikolojik açıdan bireyin hürriyetine ilişkin özelliklerinin büyük bir kısmını kapsadığı düşünülen yönetici işlevlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yönetici işlevler, problem çözme, yeni bilgiler ışığında davranışı değiştirebilme, farklı stratejiler üretebilme, planlama, tepkiyi bastırma, duygusal kontrol, başlatma, organizasyon, zaman yönetimi, çalışma belleği, üstbilmiş (Dowson ve Guare, 2010) gibi bilişsel süreçleri kapsamaktadır.

6-8 yaş arası çocuklar örneklem olarak belirlenmiş, YİYDDE ile yönetici işlevleri hakkında veri toplanmıştır. Çeşitli değişkenlerin yönetici işlevler üzerinde farklılık yarattığı ve eğitimin etkili olabileceği tespit edilmiştir.

Psikolojide yönetici işlevlerin içinde değerlendirilen bazı özelliklerin ve bunlara eklenmesi gerekebilecek diğer özelliklerin bir çatı kavram ile kendi içinde tanımlanmasının zaruretine değinilmiş; felsefede sıklıkla tartışılan ve fakat psikolojide anıldığına henüz çok az rastlanan “irade” kavramına olan ihtiyaç tartışılmıştır. Ayrıca yönetici işlevlerin geliştirilmesinde eğitimin konumu ve bazı tavsiyeler değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yönetici işlevler, İrade, Eğitim, Bastırma, Başlatma, Duygusal kontrol, Üstün potansiyelli çocuklar

ABSTRACT

SEZGİN, A.Sena. The Comparison of Gifted and Normal Children Between The Ages of 6-8 Under The Context of Age, Intelligence and Willpower/Emotional Control Education, Master Dissertation, İstanbul, 2013

This study has been realized in order to have examined the administrative functions of individual which is considered to include great part of characteristic aspects related to his or her freedom psychologically from the point of different variables. Executive functions include cognitive processes such as problem solving, changing behaviour under the light of new information, developing new strategies, planning, inhibition, emotional control, initiate, organizing, time-management, working memory, metacognition (Dowson and Guare, 2010).

In this study, children between age 6 and 8 have taken as samples and collected datas about their executive functions by BRIEF. It has been seen that those variables have maken differences on executive functions and determined that education could be effective.

Furthermore, it has been mentioned the necessity to describe some characteristic aspects which are considered within executive functions in psychology together with other aspects to be added to them within its own field under a fundamental concept; also it has been argued the need for the concept of “willpower” which is intensively discussed in philosophy but seldomly seen its attributions in psychology. Moreover, the role of education in the improvement of executive functions as well as some suggestions have been evaluated.

Key Words

Executive functions, Willpower, Education, Inhibition, Initiate, Emotional control, Gifted Children.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

1. GİRİŞ	1
1.1. Kavramlar ve Alanyazın	2
1.1.1. Yönetici İşlevler	4
1.1.1.1. Yönetici İşlevlerin Tanımı ve Kapsamı	4
1.1.1.2. Yönetici İşlevlerin Alanları	7
1.1.1.3. Yönetici İşlevlere Yönelik Kuramsal Modeller	9
1.1.1.4. Yönetici İşlevlerin Anatomisi ve Gelişimi	11
1.1.1.4.1. Beyin Gelişimi	11
1.1.1.4.2. Bilişsel Gelişim	18
1.1.1.5. Yönetici İşlevler İçin Eğitim	21
1.1.2. Eğitim	22
1.1.2.1. Eğitimin Tanımı ve Eğitim Hakkında Çeşitli Görüşler	23
1.1.2.1.1. Eğitimin Kelime Anlamı ve Kökeni	23
1.1.2.1.2. Eğitimin Diğer Yönleriyle Tanımları	24

1.1.2.1.3. Psikolojik Açıdan Eğitim	26
1.1.2.1.4. Eğitime Felsefî Yaklaşımlar	27
1.1.2.1.4.1. Natüralistlere Göre Eğitim	27
1.1.2.1.4.2. Entelektüalistlere Göre Eğitim	28
1.1.2.1.4.3. Sansualistlere Göre Eğitim	29
1.1.2.1.4.4. Volantaristlere Göre Eğitim	30
1.1.2.1.4.5. Eğitimin Gücü Hakkında Çeşitli Görüşler	31
1.1.2.1.5. Sosyolojik Açıdan Eğitim	35
1.2. Araştırmanın Gerekçesi, Amacı ve Önemi	36
2. YÖNTEM	39
2.1. Evren ve Örneklem	39
2.2. Verilerin Toplama Araçları	39
2.2.1. Öğrencinin Özelliklerini Belirlemek İçin Kullanılan Form	39
2.2.2. YİYDDE Ebeveyn-Öğretmen Formları	39
2.3. Verilerin Toplanması	44
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	45
3. BULGULAR	47
3.1. Örneklemenin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	47
3.2. YİYDDE Ölçeğine İlişkin Bulgular	50
3.2.1. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	51
3.2.2. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	57
4. TARTIŞMA	65
4.1. Sınırlılıklar	67
4.2. Öneriler	69
KAYNAKÇA	72
EKLER	81

EK 1	KALEM Sistemi	81
EK 2	BRIEF Ebeveyn Formu	88
EK 3	BRIEF Öğretmen Formu	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İnsan Beyninde Ana İŞlevlerin Yaklaşık Lokasyonu

TABLULAR DİZİNİ

Çizelge 3.1.1. Öğrencinin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	47
Çizelge 3.1.2. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Çizelge 3.1.3. WISC-R Testi Sonucu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Çizelge 3.1.4. Öğrenci Dâhil Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Çizelge 3.1.5. Duygu Kontrolü ve İrade Eğitimi Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Çizelge 3.1.6. YİYDDE Ebeveyn Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	49
Çizelge 3.2.1.1. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Çizelge 3.2.1.2. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	52
Çizelge 3.2.1.3. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının WISC-R Sınıflama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Çizelge 3.2.1.4. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	54
Çizelge 3.2.1.5. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Duygu Kontrolü-İrade Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Çizelge 3.2.2.1. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	57
Çizelge 3.2.2.2. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58

Çizelge 3.2.2.3. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	59
Çizelge 3.2.2.4. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının WISC-R Sınıflaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Çizelge 3.2.2.5. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Çizelge 3.2.2.6. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının İrade/Duygu Kontrolü Eğitimi Almış Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63

KISALTMALAR DİZİNİ

YİYDDE. Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Derecelendirme Envanteri

BRIEF. Behavioral Rating Inventory of Executive Function

WISC-R. Wechsler Intelligence Scale of Children-Revized

GİRİŞ

İnsanın tutumlarında; duygu, düşünce ve davranışların çok önemli bir yer tuttuğu herkesin bildiği bir gerçekliktir. İnsanların duygu ve düşüncesinin genişliği ve derinliği, yani niteliksel ve niceliksel yönü kişinin davranışlarında ve tutumlarında kendini gösterir. Bireyin davranışlarında, kendi duygu ve düşüncelerini doğru yansıtabilmesi için zihinsel ve dolayısıyla davranışsal bir düzenlemeye ihtiyacı olduğu şüphesizdir. Kişi, sadece duygu ve düşüncesini yansıtabilme için değil aynı zamanda evrene ve insanlığa olumlu bir katkı sağlayabilmek için de buna ihtiyaç duyacaktır. İnsan beyninin ise bu düzenlemeye uygun, organize olmuş bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir.

Felsefi açıdan, birbiri ile irtibatlanmaları mümkün olmayacak kadar geniş coğrafyalarda yaşayan büyük insan kitlelerinin herhangi bir konuda birlik oluşturmaları, ittifak etmeleri o konunun doğruluğuna delil olarak kabul edilir. Bu bağlamda varoluşun amacının kendini bilmek kavramı ile açıklanması da birçok toplumun ve Eflatun’dan Farabi’ye ve günümüze kadar sayısız filozofun yüzyıllardır mutabık olduğu bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli felsefi yaklaşımlar ve kuramlar yüzyıllardır ‘kendini bilme’ kavramını hayatın merkezine koymuşlardır. M.Ö 5. yüzyılda yaşamış olan Sokrates’a atfedilen “nosce te ipsum” ilkesi varoluşun amacını hatırlatmayı hayatın başlangıcı saymıştır; M.Ö 6. Yüzyılda yaşamış olan Sidarta Gotama (Buda) da kendini bilme kavramını önemsemiştir; ilahî dinlerin tamamı kendini bilme ile ilgili buyruklara sahiptir; 7. Yüzyılda İslâm’ın Peygamberi de “Kendini bilen, Rabbini bilir” ifadesi ile bu konuya derinlik kazandırmıştır; ünlü bilge ve ozan Yunus Emre ise “İlim ilim bilmektir / İlim kendin bilmektir / Sen kendini bilmezsen / Bu nice okumaktır” diyerek 13. Yüzyılda yine kendini bilmenin varlığın özünü oluşturduğunu ifade etmektedir. Yunus Emre’nin çağdaşı olan Hacı Bayram da “Bilmek istersen seni / Can içre ara canı / Geç canından bul Ânı / Sen seni bil sen seni” diyerek kendini bilmenin varlığın özü olduğunu vurgulamaktadır.

Evrene ve insanlığa sağlayabileceği katkının bütünü olumlu hâle getirebilecek ve insanın varoluşunun amacı olan ‘kendini bilmek’ mertebesine ulaştırmaya zemin

hazırlayacak özelliklerin büyük çoğunluğu frontal loblarda toplanmış ve bunlardan da yine birçoğu yönetici işlevler olarak anılmaktadır. İnsanın kendini bilmesi için davranışlarını düzenlemesine böylelikle tutumların temelini oluşturan duyu ve düşüncelerini düzenlemesine imkân sağlayan zihinsel boyut yönetici işlevlerdir. Yönetici işlevlerin; hayatın, evrenin ve insanın özünü oluşturan bu denli kilit bir noktaya zemin hazırlaması yönetici işlevlerin etkilendiği ve ilişki içinde olduğu kavramların da araştırılması ihtiyacını zorunlu kılmaktadır.

Yönetici işlevlerin etkilediği alanlar bugüne kadar yapılan çalışmalarda incelenmiş ve çeşitli sonuçlar tespit edilmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda yönetici işlevlerin hem çocuklar özelinde hem sağlıklı bireylerde hem de etkilendiği konular çerçevesinde, davranışsal yansımalarıyla ele alınmasının konunun eksiksiz anlaşılması ve anlatılması adına önemli bir eksiği tamamlayacağı umulmaktadır.

Ruh sağlığı yerinde ve şahsiyet bütünlüğünü sağlamış insanlar olabilmek için küreselleşmenin getirdiği karar verme becerisini yeniden kazanılması; bu bağlamda yeni nesillerin eğitiminde yönetici işlevler bakımından doğru yöntemlerle hareket edilmesi; bilimsel açıdan ise bireylerin hürriyetlerini elde edebilmesi adına irade kavramının psikolojiye kazandırılması ve araştırmalarla desteklenmesi 21. yüzyılın en zarûfî ihtiyaçlarından biridir. Bu çalışma buna bir kıvılcım olsun ümidi taşımaktadır.

1.1. Kavramlar ve Alanyazın

Kelimelere, kavramlara hâkim olabilmek hem psikolojik (özellikle bilişsel) (Aygölü, Karakay, Türk ve Orçın, 2008) hem de sosyolojik açıdan bir gelişmişlik göstergesidir. Bir kavramın, bir kültürde, o millet için ne kadar önemli olduğunun bilinmesi için takip edilmesi gereken yollardan biri kavramların kullanımında karmaşa olup olmadığı bir diğeri ise o milletin dilinde o kavramın kapsamını tam olarak belirtebilen çatı kavramların varlığı ile nüansı/ince ayırım içeren ne kadar farklı kelimenin mevcut olduğudur. Bu kelimelerin tarihteki yolculuğunu, duraklarını, etimolojisini incelemek de yine bu açıdan önemli adımlardan biridir (bkz. Soykan, 2006).

Bu bağlamda bu çalışmanın da konusu olan “yönetici işlevler”, kavram karmaşası bakımından incelenmeye değerdir. İngilizce araştırmaların tamamında bu kavram için tek bir karşılık (executive function) bulunmakta iken Türkçe çalışmalarda “yönetici işlev, yönetsel işlev, yönetici fonksiyon, yönetsel fonksiyon, yürütücü işlev, yürütücü

fonksiyon...” gibi pek çok farklı biçimde ifade edilmektedir. Bu, kelime ve kavramlar konusunda Türk bilim dünyasında yaşanan sıkıntılar için dikkate değer bir örnek oluşturabilir. Bu kavramların hangisini doğru kabul etmeliyiz? Ortak kullanabildiğimiz bir kavram olmaması ne anlama gelir, eğer ortak kullandığımız ve hâkim olduğumuz kavramlar yoksa bu bilimsel araştırmaları ne kadar yetkin yapabiliriz?

Psikolojide eksikliği hissedilen çatı kavramların olup olmaması, kavramlara hâkim olunabilmesi, bilimde özgün ve içinde bulunulan kültüre uygun çözüm önerileri ile beraber, gelişmeye dair tekliflerin yer alıp almadığı konularında yapılacak özeleştirel bilim dünyasına yüksek bir nitelik kazandıracaktır. Bu yüksek nitelik, bireysel ve toplumsal olarak yapılan özeleştirel ve böylece kendini tanıma yolunda alınacak yol ile mümkün olacaktır. Kendi kavramlarımızı bilip, karar verip onlarla ilerlemeye çalışmadığımız zaman bütün bunlar için gereken çözüm yolunu bulmuş olacağız.

Morin, (2010) batı hakkında “Biz kendi akılsallığımızın içinde bulunan akılsallaştırmayı ve kendi aklımızın mutlak kudreti söylencesi ve güvenceli ilerleme söylencesi dâhil kendi söylencelerimizi tanıdığımız zaman, gerçekten akıllı olmaya başlayacağız. Bu durum, bir akılsal belirsizlik ilkesini kabul etmeyi gerektirir, zira akılsallık, özeleştirel uyanıklığını sürdürmediği takdirde, daima, akılsallaştırıcı yanılsamaya düşmek tehlikesi ile karşı karşıyadır. Yani gerçek akılsallık sadece kuramsal değil sadece eleştirel değil ama aynı zamanda özeleştireldir de.” derken özeleştirel bir perspektif sunarken aynı zamanda özeleştirelin önemini vurgulamaktadır.

Kavramların, çatı kavram oluşturmanın, kelimelerin nüanslarına hâkim olabilmenin, etimolojik incelemelerin, özgünleşmenin ve bütün bunlar için özeleştirelin öneminin yanında özeleştirelin yönetici işlevler ile de ilişkili olması, özeleştirel becerisinin geliştirilmesinin yönetici işlevlerin gelişmesine imkân sağlayacağı fikri ile bağlantılandırılabilir. Bunu yapabilmenin en iyi yolu eğitim sisteminin plan ve programının bu yönde düzenlenmesinden geçmektedir. O hâlde yönetici işlevler ve eğitim konularında gösterilen gayretin nitelikli bir süreç oluşturacağı fark edilmesi gereken bir gerçektir denilebilir.

1.1.1. Yönetici İşlevler

Yönetici işlevleri kapsayabilecek, hafıza ve dikkat benzeri bilişsel süreçlerde olduğu gibi tek bir kavramın bulunmadığı görülmektedir. Özellikle, problem çözme, yeni bilgiler ışığında davranışı değiştirebilme, farklı stratejiler üretebilme, planlama, tepkiyi bastırma, duygusal kontrol, sürekli dikkat, başlatma, planlama, organizasyon, zaman yönetimi, çalışma belleği, üstbiliş (Dawson ve Guare, 2010) gibi bilişsel süreçler yönetici işlevler arasında yer alsa da, yönetici işlevlerin çok geniş bir işlevler alanını belirtmede kullanıldığı bilinmektedir, Bu işlevlerin tanımı konusunda araştırmacılar görüş birliği sağlayamamaktadır (Eslinger, 1996; Karakaş ve Karakaş, 2000; Stuss ve Alexander, 2000).

Dawson ve Guare (2010), insanın, yönetici işlevler diye adlandırılan, yüksek seviyeli bir bilişsel fonksiyonlar bütünü kullanarak, zorlukları karşılayabileceği, hedeflerini gerçekleştirebileceği, engellerin üstesinden gelebileceği bir kapasite inşa etmiş olduğundan bahseder. Bu beceriler, hangi görev ve etkinliklere dikkat edilmesi ve hangilerini yapmanın tercih edilmesi gerektiği hakkında insanlara yardımcı olurlar

Yönetici işlevler, zaman içinde gerçekleştirilecek davranışları organize eder, uzun vadeli hedeflere ulaşılabilmesi için gerekiyorsa anlık istekleri reddedebilmeyi sağlar. Ayrıca yönetici işlevler, daha etkili ve verimli çalışabilmek için duyguların yönetilebilmesini, düşüncelerin izlenebilmesini mümkün kılar. Davranışların düzenlenmesinde en büyük zihinsel yardımcı, yönetici işlevlerdir. (Dawson ve Guare, 2010).

1.1.1.1. Yönetici işlevlerin tanımı ve kapsamı

“Yönetici işlev” kavramı, yüksek seviyeli bilişsel işlevleri tanımlamak amacıyla beyindeki bilgi işlenişinin dinamik ve karmaşık doğasını yansıtan bir terim olarak açıklanmaktadır. Kişinin kendisi hakkında düşünebilmesini sağlamada, gelecekte olabilecekleri ve olanların kendisini nasıl etkileyeceğini belirlemede önemli olduğu düşünülmektedir (Günay Kılıç, 2002). Belirli bir amaca ulaşmak için zihindeki uygun problem çözme kurulumunun korunması işlemi olarak belirtilmektedir (Karakaş ve Karakaş, 2000). Problem çözme, “hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi içeren, belirli bir problemin çözümüne

yönlendirilmiş düşünme” şekli olarak da tanımlanabilir (Solso, Maclin, Maclin, 2009). Yönetici işlevler açısından ‘seçme’ kavramı, bu çalışmanın katkıda bulunmayı amaçladığı mesele bakımından dikkat çekici bir taraftır.

Pennington ve Ozonoff’a (1996) göre, problem çözme kurulumunun korunması için gerekli olan çeşitli yönetici işlev bileşenleri vardır. Bunlardan bazıları, zihinsel kurulumun korunması ve değiştirilebilmesi, planlama, bağlamsal bellek, bastırma, bozucu etkiye karşı koyabilme, zamanda ve mekânda olayları bütünleştirebilme, akıcılık ve çalışma belleğidir. Bazı araştırmacılara göre, ‘bastırma’ diğer yönetici işlevlerde ortak olan ve bu işlevlerin gerçekleşmesini sağlayan unsurlardır (Barkley, 1997).

Yönetici işlevler, kavramsallaştırma, akıl yürütme, problem çözme, zihinsel esneklik, yaratıcılık, karar verme, planlama, bozucu etkiye karşı koyma ve bastırma gibi bilişsel işlevlerin tamamını kapsayan bir soyutlama becerisidir (Karakaş ve Karakaş, 2000). Yönetici işlevler, kişinin sadece çevresel bir uyarana tepki verebilmesini sağlamaktan ziyade, içsel planları ve hedefleri doğrultusunda davranışlarını düzenleyebilmesini sağlayan bilişsel işlevleri ifade etmektedir (Koechlin ve Summerfield, 2007). Özdüzenleme, davranışın ardışıklığı, zihinsel esneklik, bastırma, planlama ve davranışın örgütlenmesi gibi bilişsel beceriler de yönetici işlevler arasında değerlendirilmektedir (Lezak, 1995). Çalışma belleği, bastırma, sıralama, üretme ve planlama gibi bilişsel süreçleri kapsayan karmaşık bir kavram olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır (Jefferson, Paul, Ozonoff ve Cohen, 2006). Michaels (2001) tarafından beynimizin bilgiyi alma, tanımlama ve tanımlanan bu bilgi doğrultusunda karar verebilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır. Elliot (2003) tarafından problem çözme, yeni bilgiler ışığında davranışı değiştirebilme, farklı stratejiler üretebilme, planlama gibi bilişsel süreçler ile açıklanmıştır (akt; Köylü, 2010). Baddeley (1987), ileri sürdüğü çalışma belleği bileşenlerinden biri olan merkezi yöneticideki (planlama, organizasyon, perseverasyon, bastırma ve davranışı başlatma gibi alanlarda) işlevleri yönetici işlevlerle ilişkilendirmiş ve bu işlevlerde meydana gelen sorunlarla ilgili “frontal yönetici bozukluk” (dysexecutive syndrome) terimini literatüre kazandırmıştır.

Yönetici işlevler, nörobilimindeki diğer pek çok terime göre çok yeni bir terim olarak kabul edilebilir. Ardila’nın (2008) aktardığına göre, bu terimi ilk olarak Luria kullanmıştır. Luria beynin üç temel işlevsel bölümden oluştuğunu savunmaktadır.

Bunlar, harekete geçiren –motive eden (limbik alan ve retiküler sistemler), bilginin alınması, işlenmesi ve depolanması (arka rolandik kortikal alanlar) ve programlama, kontrol etme ve aktiviteyi doğrulayan prefrontal kortekstir. Luria bu üçüncü alanın yönetsel rolünden bahsetmektedir (akt; Leana, 2009).

Pennington ve Ozonoff (1996), yönetici işlevleri, mekânda ve zamanda organize olma, seçici engelleme, cevap vermeye hazır olma, hedefe ulaşma, planlama ve esneklik gibi becerileri içeren bir alan olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında Pennington, Bennetto, McAleer ve Roberts'a göre (1996) yönetici işlevler terimi prefrontal korteksin işlevlerini kapsayan kapsayıcı bir terim olarak kullanılmaktadır.

Hughes (2002), yönetici işlevler terimini, esnek hedef odaklı davranışların altında yatan süreç setlerini kapsayan karmaşık bilişsel yapı olarak tanımlamaktadır. Hughes hedef odaklı davranış derken planlamayı, engelleyici kontrolü -bastırma-, dikkatte esnekliği ve çalışma belleğini kast etmektedir (akt; Leana, 2009).

Yogev-Seligmann, Hausdorff ve Giladi'ye göre (2008), yönetici işlevler, davranışı ayarlamak ve üretmek için beynin ön ve arka alanlarından pek çok kortikal duyu sisteminden aldığı bilgiyi kullanan ve değiştiren çeşitli üst düzey bilişsel süreçlerdir. Bu bütünlüyci işlevler, etkili hedef odaklı etkinliklerde gerekli olan bilişsel ve davranışsal bileşenleri içermektedir.

Yönetici işlevlerle ilgili pek çok tanım bulunmasına rağmen, bu tanımların hepsi, üstünlüğü olan, üst düzey, bir kontrol noktasından bahsetmektedir. Bu kontrol noktası, ikincil kaynakları sıraya koyar. Yönetici işlevler, strateji seçiminden, planlamadan ve hareketin dikkate dayalı kontrolünü yapmaktan sorumludur (Bayliss ve Roodenrys, 2000).

Yapılan çalışmalar karar vermenin belirsiz durumlar karşısında alınan kararlar ve riskli durumlarda alınan kararlar olmak üzere en az iki türü olduğunu göstermektedir. Bu iki tip karar verme türü, farklı tipteki nöropsikolojik işlevlerden de etkileniyor gibi görünmektedir. Belirsiz durumlarda alınan kararlar yönetici işlevler ile daha az ilişkilidir ve işleyen bellek ile asimetric bir bağlantısı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında, riskli durumlarda karar verme davranışı, ilerleyen zamanda ne yapılacağı ile ilgili stratejilerin belirlenmesi ve kurallara uyulması ile bağlantılı olduğu için yönetici işlevlerin bilişsel esneklik, kategori değiştirme ve monitörize etme gibi alt bileşenleri ile ilişkilidir (akt; İçellioğlu, 2008).

Eskiden inanıldığıının aksine günümüzde set değiştirme, güncelleme, bastırma gibi yönetici kontrol bileşenlerinin diğer yönetici işlevlerin içinde ayrıca kendilerine ait bir yapılanma içinde oldukları çoğu bilim insanı tarafından belirtilmektedir (Miyake, ve ark., 2000; Fisk ve Sharp, 2004).

1.1.1.2. Yönetici işlevlerin alanları

Planlama, organizasyon, zaman yönetimi, çalışma belleği, üstbiliş gibi yönetici işlevler bir hedef erevesi belirlemede, o hedefe giden yolu planlamada ve bu yol boyunca ihtiyaç duyulacak kaynaklar konusunda yardımcı olurlar. Aynı zamanda belirlenen uzak hedefe giderken araya giren ve dikkati çeken diğer konulardan sıyrılarak asıl hedefi hatırlayıp ona yönelinmesi için de yardımcıdırlar. Hedefe giden bu yolda davranışları düzenlemek için ihtiyaç duyulan diğer yönetici işlevler ise tepkiyi bastırma, duygusal kontrol, dikkati sürdürme, başlatma, esneklik, hedefe odaklı sebatır. Bu yönetici işlevlere günlük rutinlerden ziyade yeni bir zorlukla karşılaşıldığında veya bir hedefe ilerlerken ihtiyaç duyulur.

Dawson ve Guare (2010) yönetici işlevlerin kapsadığı alanları şöyle ifade etmektedir:

- Tepkiyi bastırma: Davranış göstermeden önce düşünme kapasitesi. Bir şey yapma veya söyleme dürtüsüne direnç gösterme becerisi kişiye bir durum geliştirme ve bu durumu davranışının nasıl etkileyeceğini anlama konusunda fırsat yaratır.
- Duygusal kontrol (zdzenleme etkisi) : Görevleri tamamlama, hedefe ulaşma veya davranışı kontrol etme ve yönetme doğrultusunda duyguları yönetebilme becerisi
- Sürekli dikkat: dikkatin dağılması, yorgunluk veya bıkkınlığa rağmen bir işi veya duruma katılımı devam ettirebilme
- Başlatma: Ertelemeksizin bir işi zamanında başlatabilme becerisi
- Planlama: Bir hedefe ulaşmak veya bir işi tamamlamak için yol haritası çizebilme becerisi. Ayrıca bu beceri odaklanmak için önemli veya önemsiz görülmesi gerekenlere karar verme becerisini de içerir.
- Organizasyon: Bilgi veya malzemeyi takip etmek, onlar üzerindeki dikkati sürdürebilmek için sistem tasarlama veya sistemi devam ettirebilme becerisi.

- Zaman yönetimi: Bir şeyin ne kadar zamanı kaldığını, mevcut zamanın nasıl bölüştürülmesi gerektiğini doğru tahmin edebilme, zaman sınırları ve son teslim tarihlerine riayet edebilme becerisi. Bunun yanında zamanın önemli olduğu bilinci de bu işleve dâhildir.
- Çalışma belleği: Karmaşık işler yaparken gereken bilgileri zihinde tutabilme becerisi. Bu beceri geçmişte öğrenilmiş olanları ve tecrübeleri mevcut durum için kullanabilme veya gelecekteki bir proje için değerlendirebilmeyi ve geçmişle geleceği birleştirebilmeyi de kapsamaktadır.
- Üstbiliş: Kişinin yaptığı işe, içinde bulunduğu duruma bir parça geri çekilip kuşbakışı bakabilmesi, durumu değerlendirebilmesi becerisidir. Kişinin problemleri nasıl çözdüğünü gözleme becerisidir. Bu işlev ayrıca kişinin, kendi kendine “nasıl yapıyorum?, nasıl yaptım? sorularını sorarak öz değerlendirme ve öz izleme yapma becerilerini de içerir (Dawson ve Gurare, 2010). Bir mânâda bu, bilimsel ve eleştirel mantığın nefesi sayılabilecek özeleştirinin veya Türk kültüründe, tasavvuf felsefesinde vâir olan nefis muhasebesinin de temelini oluşturur denilebilir. Benzer yaklaşımlara Uzakdoğu felsefesinde de sıklıkla rastlanabilir.

Chan, Shum, Toulopoulou ve Chen'in (2008) çeşitli kaynaklardan aktardıklarına göre yönetici işlevlerden kastedilen temelde sözel muhakeme, problem çözme, planlama, sıralama, dikkati sürdürme, çatışmaya karşı direnç gösterme, bilişsel esneklik, yeni olaylarla baş etme, geribildirimden faydalanma gibi becerilerdir. Bu becerilere yönetici işlevlerin “soğuk” bileşenleri ismi verilir, çünkü ilişkili oldukları bilişsel süreçler duygusal olmak yerine daha mekanik ya da mantıksal temele dayalıdır. Diğer yandan, ödül ve ceza deneyimleri, kişinin kendi sosyal davranışının farkında olması, karar verme gibi beceriler, duygulara, inanç ve arzulara bağlı oldukları için yönetici işlevlerin “sıcak” bileşenleri olarak kabul edilmektedirler.

Yapılan çalışmalar, “serin” yönetici işlevlerin gelişimin ilk süreçlerinden itibaren ilk yılın sonlarına doğru oluştuğu ve üç ve dört yaşlarında önemli değişimler geçirdiğini göstermektedir (Kerr ve Zelazo, 2004).

“Sıcak” yönetici işlevler hakkında daha az şey bilinmektedir. İnsanlarda yapılan yönetici işlev çalışmalarında, daha çok tamamen bilişsel olan “soğuk” yönetici işlevler ve dorsolateral prefrontal korteks ile ilişkili olanlar üzerinde durulmuştur (Kerr ve Zelazo, 2004). Son zamanlarda, “sıcak” yönetici işlevler ile ilgili çalışmalara

yönelinmiştir. “Sıcak” yönetici işlevler, orbitofrontal korteks ile ilişkilidirler. Bunlar afektif karar-verme davranışını içerirler (Bechara, Damasio, Damasio ve Anderson, 1994).

1.1.1.3. Yönetici işlevlere yönelik kuramsal modeller

Yönetici işlevlerin beyindeki çalışma prensiplerini açıklamaya çalışan birçok kuramsal model bulunmaktadır. Yönetici işlevler, çoğunlukla frontal korteks (özellikle prefrontal korteks) işlevleri ile yakın anlamlarda kullanılmaktadır (Koechlin ve Summerfield, 2007). Kuramsal modeller arasında; Cohen’in Bağlamsal Bilgi Teorisi (Cohen’s Contextual Information Theory), Damasio’nun Somatik İşaretleyici Hipotezi (Damasio’s Somatic Marker Hypothesis), Rolls’un Orbito-Frontal Teorisi (Rolls’s Orbito-Frontal Theory), Petrides’in ve Goldman-Rakic’in Çalışma Belleği Teorileri (Petrides’s and Goldman-Rakic’s Working Memory Theories), Duncan’ın Genel Zeka ya da “g” Teorisi (Duncan’s General Intelligence or “g” Theory), Fuster’ın Geçici Entegrasyon Çatısı Teorisi (Fuster’s Temporal Integration Theory), Stuss, Shallice, Alexander ve Picton’ın Anteriyor Dikkat Fonksiyonları Teorisi (Stuss’s, Shallice’s, Alexander’s and Picton’s Anterior Attentional Functions Theory) ve Luria’nın Klasik Teorisi (Luria’s Classical Theory) yer almaktadır (Köylü, 2010).

Cohen, Dunbar ve McClelland’a göre (1990),Cohen’in Bağlamsal Bilgi Teorisi’ne göre; prefrontal korteks, ortama uygun davranışın ortaya çıkması için gerekli olan adaptif ve göreve bağlı işlevleri yerine getirmekle görevlidir. Buna göre, prefrontal korteks farklı görev şartlarında davranışsal bastırma ve bellek gibi bilişsel işlevlerin gerçekleşmesini sağlar. Prefrontal kortekste bulunan tek bir kortikal sisteme veya sürece gelecek herhangi bir zarar farklı birçok yönetici işlev bozukluğuna yol açabilir (akt; Köylü, 2010).

Martin’e göre (2006) Damasio’nun Somatik İşaretleyici Hipotezi’ne ve Rolls’un Orbito-Frontal Teorisi’ne göre ise; frontal korteks (özellikle orbitofrontal alanlar) duygulanım ve sosyal davranışların düzenlenmesinde etkili olmaktadır (akt; Köylü, 2010).

Petrides’in (1998) Çalışma Belleği Teorisi; çalışma belleğini frontal lobların temel işlevi olarak görür. Bu teoriye göre, frontal loblarda yer alan mid-dorsolateral ve mid-ventromedial alanlar yönetici işlevlerin gerçekleşmesinde rol oynayan temel

yapılardır. Mid dorso-lateral alanların bilginin izlenebilmesi ve değişikliğe uğratılabilmesi amacıyla akılda tutulmasını sağlamada; mid-ventromedial alanların ise uyarıların seçimi ve karşılaştırılmasında rol oynadığı düşünölmektedir (akt; Köylü, 2010).

Duncan'ın (1995) Genel Zeka veya "g" Teorisi; çalışma belleği teorilerinden farklı olarak, frontal loblardaki yönetici sistemin birçok farklı durumda kullanılabilen tek bir işlevi, akışkan zekayı destekleme görevini yerine getirdiğini ileri sürer. Bu teoriye göre, frontal loblarda bulunduğu düşünölen yönetici sistem "g" olarak adlandırılan tek bir bileşenden oluşmaktadır (akt; Köylü, 2010).

Fuster'ın (2002) Geçici Entegrasyon Çatısı Teorisi; yeni davranışların ve planların yapılandırılması işlevlerine odaklanmıştır. Frontal korteks, soyut şemalar şeklinde ve sinir ağları yoluyla taşınan bilgiler aracılığı ile çalışma belleği, kurulum ve bastırma olmak üzere üç işlevi yerine getirmek üzere özelleşmiştir. Bu teoriye göre, çalışma belleği işlevinde dorsolateral prefrontal korteks aktivasyonu etkinken, kurulumda dorsolateral prefrontal korteks ve anterior medial korteks aktivasyonu etkin olmaktadır. Bastırmada ise, orbitomedial prefrontal korteks aktivasyonu etkindir (akt; Köylü, 2010).

Stuss, Shallice, Alexander ve Picton'ın Anterior Dikkat Fonksiyonları Teorisi; yönetici işlevleri açıklamak için dikkat mekanizmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu teoriye göre, frontal lobların yedi farklı dikkat fonksiyonu bulunmaktadır. Her bir fonksiyonun kendisi için özelleşmiş sinirsel ağlar aracılığı ile bilgi taşıdığı düşünölen bu teoride; dikkati sürdürme, konsantrasyon, paylaşım, bastırma, set değiştirme, hazırlanma ve kurulum en temel dikkat fonksiyonlarıdır. Bu teoriye göre, dikkati sürdürme sağ frontal lob aktivasyonu ile ilişkiliyken; odaklaşma singulat korteks aktivasyonu ile ilişkilidir. Paylaşımında singulat korteks ve orbitofrontal korteks aktivasyonu; bastırmada ise dorsolateral prefrontal korteks aktivasyonu etkindir. Set değiştirme dorsolateral prefrontal korteks ve medial frontal korteks; hazırlanma dorsolateral prefrontal korteks; kurulumda ise, sol dorsolateral prefrontal korteks etkindir (akt; Köylü, 2010).

Luria'nın Klasik Teorisi'ne göre (Martin, 2006); prefrontal kortekste bulunan alanlar planlama yapmada ve yapılan planların sonuçlarını dikkate alarak davranışları düzenlemede etkilidir (akt; Köylü, 2010).

1.1.1.4. Yönetici işlevlerin anatomisi ve gelişimi

1.1.1.4.1. Beyin gelişimi

Anne karnındaki bebekte beyin gelişimi incelendiğinde, gelişimin özellikle 10. ve 26. haftalar arasında en üst düzeye ulaştığı görülür. Yaş ilerledikçe beyin hacminde görülen büyümenin temel sebebi ise, bu nöronlar arasındaki bağlantılarda meydana gelen yoğunlaşma ve miyelinizasyon oranlarındaki artıştır (Cole, Cole ve Lighthfoot, 2005).

Tahmini olarak insanları diğer canlılardan ayıran temel anatomik yapı olan serebral korteksin yetişkin bir bireyde 10 milyondan fazla sinir hücresi içerdiği belirtilmektedir. Bu sinir hücrelerinin diğer birçok kortikal sinir hücresi ile bağlantısı olduğu düşünülürse, bağlantı sayısının milyarları bulduğu söylenebilir (Cowen, 1979).

Çocukluk dönemine kadar beynin farklı kortikal alanlarının farklı hızlarda gelişim gösterdiği bilinmektedir. Mesela, doğumdan hemen sonra, bebeğin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıracak reflekslerinin meydana gelmesini sağlayan beyin sapının oldukça gelişmiş olduğu görülürken; doğum sonrasında korteksin en hızlı gelişen alanlarının sırasıyla, primer motor korteks ve duyuusal motor alan olduğu görülmüştür (Cole, Cole ve Lighthfoot, 2005).

Frontal lobların işlevleri için yapılan araştırmalar, bu beyin alanının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Frontal loblarla ilgili araştırmaların tarihsel gelişimine bakıldığında son iki yüzyılda yoğunlaşmakta oldukları fark edilmektedir. Şüphesiz bu gelişmelerde beyin görüntüleme sistemlerinin gelişimi, yeni bilişsel, sosyal ve farmakolojik yaklaşımların benimsenmesi ve nörolojik ve psikiyatrik hastalıklarla baş etme durumları etkilidir (Miller ve Cummings, 2007)

Beyin hemisferleri, frontal lob, parietal lob, oksipital lob ve temporal lob olmak üzere 4 loba ayrılır (Ziylan ve Murshid, 2000). Frontal lobların serebral korteksin üçte birine yakınına kapladıkları ve en büyük loblar oldukları bilinmektedir (Tanrıdağ, 1994; Fuster, 1997; Ziylan ve Murshid, 2000). Diğer beyin bölgeleri gibi, frontal lob da hem yönetici işlevler gibi kendine özgü becerilerin gerçekleştirilmesine aracılık eder, hem de bellek ya da dikkat gibi bir işlevin gerçekleşmesine beynin diğer bölgelerinden farklı bir katkıda bulunur (Tumaç, 1997). Prefrontal lobun işlevlerini belirlemek ve

test etmek çok uzun süre mümkün olamamıştır. Bunun nedenlerinden bir tanesi parçası olduğu frontal lobun çok sayıda farklı işlevi gerçekleştiren büyük bir yapı olmasıdır. Göz ve baş hareketlerinin yanı sıra, dilin ifade ile ilgili kısmı ve ince motor koordinasyonunun bazı bileşenleri frontal lob tarafından gerçekleştirilmektedir (Korkmaz, 2000).

Klinik ve deneysel bulgular, seçici dikkat, organizasyon ve bilgiyi tamamlama yolu ile davranışı değiştirdiğine inanılan beynin prefrontal korteks alanlarının, yönetici işlevlere hizmet edebileceğini göstermektedir (Weyandt ve Willis, 1994).

Üst düzey bilişsel işlevlerden ve düşünce oluşumundan sorumlu olduğu düşünülen frontal loblar (Fuster, 1997), temel olarak; motor korteks, premotor korteks ve prefrontal korteks olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır (Zilles, 1990). Motor ve premotor alanlar kendine özgü işlevsel alanlar olarak kabul edilirken, prefrontal korteks daha karmaşıktır. Bu nedenle prefrontal korteksin kendi içinde de alt alanlara ayrılması gerekmektedir (Feinberg ve Farah 1997).

Prefrontal korteksin üç temel anatomik yapıdan oluştuğunu savunulmaktadır. Bunlar; orbitofrontal prefrontal korteks, anterior singulat bölge ve dorsolateral prefrontal korteks alanları olmak üzere, her biri farklı bir yönetici işlevden sorumlu olan üç işlevsel bölgeye ayrılmaktadır (Powell ve Voeller, 2004). Orbitofrontal korteks, sosyal kontrolden sorumluyken, singulat korteks de hedef odaklı davranıştan sorumludur. Frontal korteksin nöropsikolojik işlevleri de dorsolateral prefrontal alanlarda lokalizedir. Özellikle, dorsolateral prefrontal korteks aktivasyonunun yönetici işlevlerin gerçekleşmesinde etkin rol oynadığı bilinmektedir. Orbitofrontal bölge ve anterior singulat bölge açısından bakıldığında ise, ilk bölgenin daha çok bastırma işlevi ile ilişkili olduğu; ikinci bölgenin ise apati oluşumu ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Goldberg, 2001). Buna göre, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk, şizofreni gibi nöropsikiyatrik kökeni olan çeşitli hastalıkların, insanlarda motor harekete ve davranışa aracılık ettiği bilinen bu bölgelerdeki çeşitli hasarlanmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Cummings, 1995; Tekin ve Cummings, 2002).

Mesulam (2004) ise bu ayrımı motor-premotor bölge, paralimbik bölge ve heteromodal bölge şeklinde yapmaktadır.

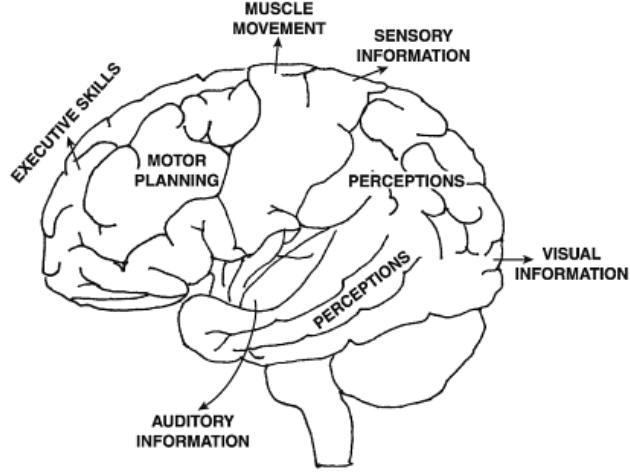
Motor-premotor bölge; Broadman'ın (BA) 4. ve 6. alanlarını içerisine alan bölgeyi içerir. Bu bölge, frontal göz alanlarını (insanda BA 6, maymunda BA 8), suplamanter göz alanlarını (BA 6) ve Broca alanının bir kısmını (BA 44) içerir.

Paralimbik bölge; frontal lobun ventral ve medyal kısımlarında yer almaktadır. Bu bölgenin anterior singulat kompleks alanlarını (BA 23. ve 32. alanları), paraolfaktor girusu (BA 25. alanlarını) ve posterior orbitofrontal alanlarını (BA 11. ve 13. alanlarını) içerdiği bilinmektedir.

Heteromodal bölge ise; oldukça geniş bir alana (BA 9. ve 10. alanları; anterior BA 11. ve 12. alanları; BA 45., 46. ve 47. alanları) yayılmıştır. Bu bölge, tüm ana duysal modalitedeki unimodal alanlardan, beynin diğer heteromodal alanlarından ve paralimbik alanlardan bilgi alır.

Martin'e göre (2006) frontal lobların kortikal bağlantıları dikkate alınarak, özellikle soyut düşünebilmede, davranışların mantıklı bir şekilde planlanmasında ve organize edilmesinde, uygun olmayan sosyal ve duygusal tepkilerin bastırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir (akt; Köylü, 2010). Prefrontal korteks ise, BA 9, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 32, 46, 47. alanlarını içermekte olup, özellikle hafıza ve düşünce formlarının sentezlenmesinde görev alır (Ziylan ve Murshid, 2000). Frontal lobun bir parçası olan Prefrontal korteksin, özellikle yönetici işlevlerin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Powell ve Voeller, 2004).

Prefrontal korteksin görevleri arasında; serabral korteksin tümüyle karmaşık zihinsel bir uyum sağlaması, belirli kortikal şebekeleri aktive eder. Diğer belirli kortikal şebekeleri ise baskılar. Bu yolla bağlantılı olduğu şebekelerin uyumunu sağlaması, uygun olmayan dürtülerin bastırılmasını ve alternatif zihinsel senaryoların üretilebilmesini sağlar. Zihinsel esneklik, öngörü ve planlama gibi üst düzey bilişsel işlevlerin gerçekleşmesinden sorumlu olması, düşünceleri, anıları ve deneyimleri uygun emosyonel durumlarla birleştirmesi, ortama uygun değişikliklerin kavranması ve bir zihinsel diziden diğerine geçilebilmesi gibi işlevlere aracılık etmesi yer almaktadır (Mesulam, 2004).



Şekil 1.1. İnsan Beyninde Ana İşlevlerin Yaklaşık Lokasyonu

Motor-frontal korteks, özellikle istemli hareketlerin gerçekleşmesinden sorumlu olan kortikal alandır. Anne karnında pek fazla gelişim göstermemiş olan bu alan, bebeklik döneminden başlayarak çocukluk çağı boyunca gelişimini sürdürür (Johnson, 2001). Frontal alanlardaki gelişimin doğumdan sonraki 9. ayda en üst düzeye ulaştığı ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar devam ettiği düşünülmektedir (Bell, 2001; Huttenlacher, 2002). Frontal lobların gelişiminin özellikle, karmaşık davranışların yerine getirilmesi ve düşünce süreçlerinin oluşturulması gibi üst düzey psikolojik süreçlerin ve yönetici işlevlerin gerçekleşmesinde büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Cole, Cole ve Lighthfoot, 2005).

Özellikle, doğumdan sonraki 7. ve 9. aylarda prefrontal kortekste görülen gelişim ile bebeğin hareketleri üzerindeki kontrolü artmaya başlar. Mesela, daha önce dikkatini çeken her nesneyi tutmaya çalışan bebek, artık kendisini bu eğilimden alıkoymayı başarır. Bastırma yetisi denilen bu kontrol mekanizmasının ortaya çıkması çocukların yapmaya niyet ettikleri davranışları hakkında muhakeme yapma yeteneğinin de gelişmesine yardımcı olur. Yani, bebekler 9. ayın sonunda, Prefrontal kortekslerindeki gelişim aracılığı ile düşünerek hareket etmeye başlarlar (Diamond, 2000; Stevens, Quittner, Zuckerman ve Moore, 2002).

Çocuk, 2 yaşına eriştiğinde farklı serebral korteks alanlarını birbirlerine bağlayan nöronlarda ve beyin sapını beyin diğer alt kortikal yapılarına bağlayan sinirlerde hızlı bir miyelinizasyon gerçekleşir. Miyelinizasyon sayesinde beyin farklı kortikal alanları arasındaki koordinasyon artar ve bu koordinasyon çocuğun dış dünya ile olan

etkileşimini arttırıcı yönde bir etki yaratır. Özellikle Prefrontal korteksi beyin sapına bağlayan sinirlerde artış gösteren miyelinizasyon çocukların düşünme ve hissetme (emotion) arasında yavaş yavaş bağ kurmalarına yardımcı olmaya başlar (Cole, Cole ve Ligthfoot, 2005). Bunun yanı sıra, nöronların farklı kortikal alanlarla olan bu bağlantılarının, 2 yaşına erişmiş bir çocuğun, öz bilinç, problem çözme, davranış kontrolü ve dil kazanımı gibi üst düzey psikolojik fonksiyonlarının oluşmasına katkıda bulunduğu bilinmektedir (Thatcher, 1997).

Erken çocukluk dönemine (3-6 yaş) gelindiğinde ise, miyelinizasyon, en fazla yönetici işlev fonksiyonlarında önemli rol oynadığı bilinen kortikal asosiasyon alanlarında gerçekleşir (Paus ve ark., 1999). Bu dönemde en hızlı miyelinizasyon ve beyindeki en düzenli elektriksel aktivite, özellikle davranışların planlanmasında önemli rol oynayan frontal korteks bağlantılarında gerçekleşir (Paus ve ark., 2001).

Frontal korteks bağlantılarında gerçekleşen bu hızlı miyelinizasyon davranışların düzenlenmesinin yanı sıra, çocukların problem çözme yetisinin gelişmesinde de büyük önem taşır. Ayrıca, kısa süreli hafıza ve çalışma belleğinden sorumlu olan hipokampus ve frontal loblardaki miyelinazyonun yeterli seviyede olmamasının, özellikle küçük yaştaki çocukların hafıza sorunları yaşamasına ve başkalarının bakış açılarını anlayamama ve davranışlarının doğuracağı sonuçları öngörememe gibi yönetici işlev bozukluklarına neden olduğu düşünülmektedir (Cole, Cole ve Ligthfoot, 2005).

Orta çocukluk dönemine (6-8 yaş) gelindiğinde, frontal korteks alanlarında görülen miyelinizasyon hızla devam eder. Yetişkinlik dönemine kadar devam edecek olan bu miyelinizasyon (Janowsky, Carper, Kaye, 1996), kendisini frontal korteks ve özellikle Prefrontal kortekste görülen sinaptik budama (snaptik pruning) ile gösterir (Sowell, ve ark., 2002). Elektroensefologram (EEG) çalışmalarından bazıları 5 yaşına gelinceye kadar bilinci açık çocuklarda daha çok yetişkinlerin uyku halinde görülen teta aktivitesi gözlendiğini gösterirken; 5 yaşından sonra (özellikle 7 yaş ve sonrasında) teta ve alfa aktivitelerinde eşitlenme olduğunu göstermektedir (Gorbin ve Bickford, 1955). Ayrıca, bu yaşlardan sonra, çocukların beyinlerindeki farklı alanlarda elektriksel aktiviteler senkronize (EEG coherence) olmaya başlar. Bu durum, yaş ilerledikçe çocukların beyinlerindeki farklı alanların koordineli sistemler şeklinde çalışmaya başladığını göstermesi açısından oldukça önemlidir (Cole, Cole ve Ligthfoot, 2005).

Diğer erken dönemlere kıyasla orta çocukluk döneminde beyin gelişimi daha çok düşünme süreçlerinde etkisini gösterir. Bu dönemde frontal loblardaki gelişme, diğer beyin bölgelerindeki işlevlerin hem karmaşık bir hal almasına hem de bu işlevlerin daha koordineli gerçekleşmesine yardımcı olur. Frontal lobun sağladığı bu faydalar, çocukların özellikle dikkatlerini daha iyi kontrol edebilmelerini, daha karmaşık planlar tasarlayabilmelerini ve kendilerini daha düzgün ifade edebilmelerini sağlar. Bu işlevleri dikkate alındığında, frontal loblara gelebilecek herhangi bir hasarın, hedef belirlemede, hareketlerin düzenlenmesinde ve kontrol edilebilmesinde, ilgili ve ilgisiz uyarıların ayırt edilebilmesinde, çeldiricilere kapılmadan düşüncenin düzenlenmesinde sorunlar yaratabileceği ileri sürülmektedir (Cole, Cole ve Lighthfoot, 2005).

Bütün bu beynin gelişimine ve anatomisine dair bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, yönetici işlevlerin anatomisini ve fizyolojisini de incelediğimizde, yönetici işlevlerin geleneksel olarak frontal loblarla ilişkili oldukları dolayısıyla da diğer bütün ilgili beyin ağı ile de etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden anlaşılacağı gibi frontal loblar, prefrontal korteks ve frontal-subkortikal bağlantılar, yönetici işlevlerin anatomik temelini oluşturmaktadırlar. Prefrontal lob, özellikle de dorsolateral prefrontal korteks ve singulat korteks yönetici işlevlerin bilişsel yönleriyle ilişkilidir. Frontal hasarlı hastalar genellikle yönetici işlevlerle ilişkili bilişsel işlevlerde sorun yaşar. Genel olarak, frontal lobların ön kısmı kendini yönetmek, bastırma, kendilik farkındalığı ile ilgiliyken, dorsal kısımlar muhakeme süreçleriyle ilişkilidir (Yogev – Seligmann, Hausdorff ve Giladi 2008).

Beynin, frontal korteksin ve diğer ilgili alanların gelişiminin yanında bazı araştırmalarda da yönetici işlevlerin, insan doğduğunda aktif ve kullanılabilir olmadığı belirtilmektedir. Yönetici işlevler gelişmeye bebeklik ve çoğunlukla 5 yaşına kadar olan çocukluk döneminde başlar, ergenlik ve hatta erken yetişkinlikte devam eder. 15 yaş civarında özellikle planlama, zaman yönetimi ve bastırmada eksiklikler gözlene de bu dönem atlatıldıktan sonra gelişme sürdürülür. Yönetici işlevlerin beyindeki gelişimi miyelinizasyon ile paraleldir. Miyelinizasyon nöron sinyallerinin iletim hızını artıran bir sistemdir. Miyelinizasyon gelişimin en erken döneminde başlar ve frontal loblarda erken yetişkinliğe kadar devam eder. Frontal lob gelişiminin kilit noktasını oluşturan miyelinizasyon, yine frontal lobda gelişen yönetici işlevlerin gelişimi için de kritik bir rol oynar. Farklı yönetici işlevlerin frontal bölgenin alt bölümlerinde

yürütüldüğü düşünülmektedir (Dawson ve Guare, 2010). Yönetici işlevler açısından beyin yapılanması içinde tek başına olmasa da büyük ölçüde prefrontal korteksin etkili olduğu birçok çalışmada tekrar tekrar vurgulanmaktadır.

Brown'a göre (2003), yönetici işlevlerin gelişimi erken çocukluk döneminde başlar; prefrontal korteks gelişimine bağlı olarak ergenlik ve genç erişkinlik dönemleri boyunca devam eder. Yönetici işlevlerdeki düzenli gelişmeye bağlı olarak, çocukların özellikle kendilerini yönetebilmelerini gerektiren daha karmaşık görevlerin (örn. motorlu taşıtları kullanabilme, derslerdeki başarı) üstesinden gelebilmeye başladıkları gözlenir (akt; Köylü, 2010).

11-12 yaş civarında yükselişe geçen frontal lob gelişiminin sağlıklı sürdürülebilmesi için Amerikan Ulusal Zihin Sağlığı Enstitüsü araştırmaları "kullan ya da kaybet" ilkesini öne sürmektedir. Kullanılan özelliklerin korunduğu ve geliştirildiği, kullanılmayanların ise kaybedildiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve ebeveynlerin üstüne kritik bir görev düşmektedir. Frontal lob gelişiminin olabilecek en iyi noktada olabilmesi için bireyin bu gelişim dönemlerini iyi değerlendirmesi, onu iyi yönlendirerek böylece yönetici işlevlerin özelliklerini hayatında aktif tutması başarılı sonuçlar oluşturacaktır (Dawson ve Guare, 2010).

Frontal lobların nöropsikolojik işlevlerini tarif etmek için "yönetimsel kontrol" terimi sıklıkla kullanılmaktadır. Nöropsikologlar, nöropsikolojik işlevleri, anatomik alt yapılarına göre alt bölümlere ayırmaya çalışmaktadırlar. Çalışma belleği, yönetici işlevlerin çekirdeğini oluşturmaktadır ve çalışma belleğinde sorunlar yaşandığında bu durum diğer yönetimsel kontrollerin hemen hemen hepsini etkilemektedir. Yönetimsel kontrolün diğer bileşenlerini, üretim, bastırma, kavram oluşumu, sıralama, içgörü, kişiler arası bakış açısı, sosyal ve gerçek hayattaki yönetimsel performans oluşturmaktadır (Miller ve Cummings, 2007).

Stuss ve Alexander'a göre (2000), frontal lobların bilişsel işlevleri arasında hafıza, dikkat, sözel akıcılık, mizah ve kendilik farkındalığı yer almaktadır. Araştırmacılar frontal loblarında hasar olan kişilerle yaptıkları incelemeler sonucunda bu alanlarda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Pek çok araştırmacı, frontal lobların ve prefrontal korteksin işlevleri arasında yönetici işlevleri de eklemiştir (Lyon, 1995; Marlowe, 2000; Anderson, 2001). Prefrontal korteksin ergenlik döneminden yetişkinlik dönemine kadar gelişimini tamamlamaya devam ettiği konusunda ve

orbitofrontal korteksin, dorsolateral prefrontal korteksten daha erken geliştiğini gösteren pek çok kanıt vardır (Hooper, Luciana, Conklin ve Yarger, 2004). Beyin kendisinin bütün gelişimini 5 ve 10 yaşları arasında tamamlamasına rağmen, daha alt yapılardaki gelişim çok daha uzun bir sürece yayılmaktadır. Özellikle, beyin alanları arasında daha etkili bir iletişim sağlamak için akson miyelinizasyonu ve bazı bağlantıların kuvvetlenmesi ile gereksiz olanların elenebilmesi için sinaptik gelişim bu süreçlerin içerisinde (Giedd ve ark., 1996; Reiss, Abrams, Singer, Ross, ve Denckla, 1996).

Geçmişte gelişimsel psikoloji, frontal lobların bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerinde “fonksiyonel olarak sessiz” olduklarını ve yönetici işlevlerin yirmili yaşlara kadar ölçülemediğini savunmaktaydı. Ancak günümüzde yapılan pek çok nöropsikolojik çalışma bu inancın yanlış olduğunu, hatta frontal lobların bebeklik döneminden itibaren aktif olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Miyelizasyon süreci ile frontal lobların gelişiminin ve merkezi sinir sistemindeki gelişimsel farklılıkların neden olduğu sinaps sayısının ve gücünün artmasının, dolaylı olarak yönetici işlevlerin gelişimini etkilediği ileri sürülmektedir (Anderson, 2001).

1.1.1.4.2. Bilişsel gelişim

İnsanlardaki bilişsel beceriler bebeklik döneminden başlayarak yetişkinlik dönemine kadar düzenli bir gelişim gösterir. Ancak kişiler yaşlandıkça bilişsel becerilerinde azalma gözlenmeye başlar. Fiziksel ve nörolojik olgunlaşmanın ya da bozulmanın, içerisinde bulunulan ailenin, sosyal çevrenin ve eğitim çevresinin, kişilerin çevreleriyle olan ilişkilerinin bilişsel becerilerde görülen bu gelişme ve azalma üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, 2009).

Üst düzey bilişsel becerileri kapsayan yönetici işlevlerin altı basamakta geliştiği düşünülmektedir (Borkowski ve Burke, 1996) (akt; Köylü, 2010).

1. Deneyim ve tekrarlama yoluyla belirli bir strateji bilgisinin öğrenilmesi
2. Farklı strateji bilgilerinin öğrenilmesi
3. Farklı görevler için uygun strateji bilgilerinin seçilebilmesi (Adaptif öğrenme ve düşünmenin başlangıcı)
4. Kişisel stratejilerin geliştirilmesi, etkinliğinin gözlenmesi
5. Strateji kullanmadan, salt bilgiler kullanarak problemlerin çözülebilmesi

6. Kısa vadeli ve uzun vadeli amaçlara ulaşabilmek için geleceğe yönelik bakış açısı kazanılması

Borkowski ve Burke'a göre (1996), Piaget'nin teorileri, çocuğu ilk merhalede, tek bir zihinsel stratejiyi kullanan, deneyim ve tekrarlama yoluyla yeni stratejiler geliştiren bir varlık olarak görmektedir. Ancak, her iki teori de, yaş ilerledikçe, çocuğun aktif bir kendilik duygusu ve idealizm geliştireceğini ve bu sayede yönetici işlev becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya başlayacağını ileri sürmektedir.

Bilişsel özelliklerin gelişimsel açıdan incelendiği ve gelişen beyin ve bu gelişmeyle birlikte görülen bilişsel değişiklikler üzerinde duran bir diğer teori de 20. yüzyılda alana hâkim olan Piaget'nin ileri sürdüğü "Bilişsel Gelişim Teorisi" dir (Crain, 1992; Solso, Maclin ve Maclin, 2009).

Piaget, bilişsel gelişimi niteliksel ve kademeli değişimler olarak ele alır. Ona göre psikolojik süreçlerin en temel bileşeni beynimizdeki "şemalardır". Bu şemalar, çocukların karşılaştıkları benzer durumlarda davranışlarını düzenleyebilecekleri zihinsel yapılar olarak işlev görürler. Piaget, çocuğun özümleme ve uyma yoluyla mevcut şemaları ile çevresel deneyimleri arasında uyum kurabilme mücadelesine dengeleme (equilibrium) ismini vermiştir (Crain, 1992; Cole, Cole ve Lighthfoot, 2005).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim, düşüncenin gelişmemiş olduğu bebeklik döneminden başlayarak, düşüncelerin genellenmesi, varsayımların oluşturulması gibi yönetici işlevlerin gelişmiş olduğu ergenlik dönemine kadar devam eder. 4 basamakta gerçekleşen bu gelişim evreleri şu şekilde özetlenebilir (Solso, Maclin ve Maclin, 2009)

Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş): Çocuk "şimdi ve burada" dünyası yaşamaktadır. Bu dönemin erken aşamalarında dil ve düşünce henüz gelişmiş değildir. Bu dönemde nesnel gerçekliğin anlaşılabilmesi söz konusu değildir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Ben merkezci bir düşünce tarzı hakimdir. Çocukların kurdukları nedensellik ilişkileri ve genel düşünce sistemleri mantıksallıktan uzak tamimiyle sezgisel algılara dayalıdır. Maddenin korunum ilkesi halen kavranamamıştır.

Somut İşlem Dönemi (7-11 yaş): Sınıflandırma ve ilişkilendirme yeteneği kazanılır. Sayılar anlaşılmaya başlar; somut düşünme gelişir.

Soyut İşlem Dönemi (11-12 ve 14-15 yaş): Düşüncelerini genelleme ve önermelere dayalı düşünebilme yetenekleri gelişir. Varsayımları anlayabilmeye başlarlar. Güçlü bir idealizm gelişimi gözlenir.

Her iki teori de, yaş ilerledikçe, çocuğun aktif bir kendilik duygusu ve idealizm geliştireceğini ve bu sayede yönetici işlev becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya başlayacağını ileri sürmektedir. Hem beyin gelişimi hem de bilişsel gelişim açısından 6-8 yaş aralığındaki çocukların yönetici işlev gelişimi göz önünde bulundurulduğunda ileriye dönük yatırım yapmasının zarûrî olduğu literatürdeki kuramlar ve çalışmalarda açıkça görülmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında insanlığa katkı sağlamak adına bireyin en iyi şartlarda gelişimine destek olabilmek için yönetici işlevlerin gelişimine katkı sağlayabilecek eğitim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç olduğu yadsınamayacak bir gerçektir.

Yönetici işlevler ile ilgili çeşitli konularda yapılan bazı araştırma bulguları sonrasında, farklı araştırmalarda acaba zekânın farklı yönlerinin farklı yönetici işlevlerle ilişkili olabilir mi sorusu gündeme gelmiştir. Pek çok araştırma, zekânın yönetici işlevlerden biri olan inhibisyon ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka araştırmalar zekânın çalışma belleği, öteleme gibi yönetici işlevlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (akt; Friedman ve ark, 2006). Arffa'nın (2007) Boll'dan aktardığına göre, kavramsal problem çözme yeteneği, zihinsel verimlilik, ve dil temelli becerileri gerektiren nöropsikolojik değerlendirmelerin IQ ile daha güçlü bir ilişkiye sahipken; basit motor ve kavramsal görevlerin ilişkili olmadığını savunmaktadır (akt; Köylü, 2010)

Borkowski ve Burke'un (1996) Belmont'tan aktardıklarına göre yönetici işlevler zekânın ayırıcı bir özelliğidir. Yönetici işlev kapsamı kişilerde bireysel farklılıklara göre değişmektedir. Üstün olan çocuklar bu süreçlerde bir servete sahipken; zihinsel engelli çocuklar bu süreçlere çok az sahiptir. Sternberg'in zekâ ile ilgili triarşik teorisine göre, üst bileşenler (mesela yönetici işlevlere benzer süreçler) genel üstünlüğü daha sınırlı ya da belirli üstünlük türlerinden farklı görülmektedir. İleri düzeyde üst bileşen işlevleri zekâ ve akademik başarı testlerinde sıra dışı bir performansa neden olmaktadır. (akt; Leana, 2009)

Yönetici işlevlerle ilgili yapılan pek çok çalışmada mutlaka değinilen bastırma ve duygusal kontrol ile saldırganlık arasındaki ilişki hakkında çalışmalarında çeşitli bilgilere yer veren Barkley'e göre (1997) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda temel sorun yönetici işlevlerin yerine getirilmesini sağlayan ilk basamak olan davranışsal bastırmanın yetersizliğidir ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda görülen diğer belirtiler davranışsal bastırmaya ikincil olarak gelişmektedirler. Literatürde yönetici işlevlerdeki bozulmanın saldırgan davranışların nedeni olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Seguin, Pihl, Harden, Tremblay ve Boulerice, 1995; Ellis, Weiss ve Lochman, 2009). Özellikle zihinsel kurulumun değiştirilmesi, gerektiğinde davranışın durdurulabilmesi ve duygu kontrolü gibi becerilerin saldırgan davranışların ortaya çıkmasını engellediği yönündeki araştırmalar da dikkate alındığında bu konunun öneminin bir kez daha anlaşılabilir (Blair, 2001).

Yönetici işlevler ile beslenme arasında da ilişki olduğunu bazı araştırmacılar belirtmektedir. Bryan ve ark.'ın (2004) araştırmalarına göre, çocukluk dönemi boyunca zayıf beslenme, frontal lob fonksiyonlarının gelişimini olumsuz etkilemektedir. Özellikle yönetici fonksiyonlar üzerinde bir araştırma olmamasına karşın, zayıf beslenmeden, omega-3 ve demir gibi maddelerin eksikliğinden dolayı olarak olumsuz yönde etkilenebilecekleri düşünülmektedir (akt; Leana, 2005).

Yönetici işlevler için eğitim

Özdenetim, bireyin fikirler, değerler, ahlak ve sosyal beklentiler gibi standartlar ile sorumluluklarını düzenlemesi ve uzun vadeli amaçlar takip etmesidir. Birçok çalışmada özdenetim ve özdüzenleme kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak özdenetim, özdüzenlemenin kasıtlı, bilinçli, gayretkâr bir altkümesidir. Mesela vücut sıcaklığının sabit bir seviyede devam etmesi gibi homeostatik süreçler özdenetim değil özdüzenleme olarak kabul edilir.

Özdenetim, kişinin, bir tepkiden kendini alıkoyabilmesine veya kendiliğinden gerçekleşen bir şeyi kendi iradesiyle kontrol altına alabilmesine imkân sağlar, böylelikle farklı tepkilerin gelişebilmesini de mümkün kılar. Özdenetim kavramı, doğayı ve kendilik kavramının işlevlerini anlamada önemli anahtarlar sunar. Özdenetim yetersizliği davranışsal ve aşırı yemek, alkol ve madde kötüye kullanımı, cinayet ve şiddet, aşırı tüketim/harcama, impulsif seksüel davranışlar, istenmeyen

gebelik ve sigara kullanımı dâhil olmak üzere dürtü kontrol problemleri ile ilişkilidir (Gottfredson ve Hirschi, 1990; Baumeister, Heatherton, ve Tice, 1994; Tangney, Baumeister, ve Boone, 2004; Vohs ve Faber, 2007). Aynı zamanda özdenetim yetersizliği duygusal problemler, okul başarısızlığı, istikrarsızlık, bir görevi yerine getirmede çeşitli hatalar, ilişki problemleri ve ayrılık ile de ilişkilidir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007).

1990’larda araştırmalar, bir özdenetim enerji modeline işaret edilmesiyle beraber irade kavramından da söz etmeye başlamıştır. Kasların ilk güç sarf etmesinin ardından hissettiği yorgunluğa benzer şekilde özdenetim kullanımının başlarında kişide zorlanma yaratabilir. Bu analogiden konu ile ilgili yapılan ilk araştırmalardan beri bahsedilmektedir. Kasla özdenetim arasındaki benzerlik sonraları daha da genişlemiştir. Alıştırma yapmak nasıl kasları güçlendiriyorsa aynı şekilde özdenetim alıştırmayı yapmış olmak da iradeyi kuvvetlendirir (Masicampo ve Baumaister, 2008).

Baumeister ve diğeri araştırmacıların söyledikleri gibi yönetici işlevler ve ona dâhil edilebilecek pek çok beceri insanlık için büyük bir önem arz etmektedir. Ancak ilerleyen bölümlerde de anlatılacak olan ”irade” kavramının psikoloji açısından tanımlanması ve kullanılması daha açık bir kategorizasyon yapma ve böylece daha yetkin bir bilimsel düşünme biçimi ortaya konmasına yardımcı olacaktır. Kavramın psikolojiye kazandırılması, konu ile ilgili araştırmaların artırılması, iradenin eğitimi ve felsefî temellerinin irdelenmesi bu konudaki farkındalığın artırılması gerektiği yadsınamaz bir gerçekliktir.

1.1.2. Eğitim

Birey ve toplum için çok önemli ve çok geniş bir alanı içine alan eğitim, bir plan ve hedefe göre insanın yetiştirilmesi, ruh ve beden sağlığını koruyarak geliştirilmesi için yapılan bütün çalışmalardır. Dolayısıyla eğitimi, insanın hayatı boyunca rastgele karşılaşacağı olaylara göstereceği belirsiz tepkiler olarak anlayamayız.

Eğitim, ruhu ve karakteri şekillendirir, birey ve millete bütün değerleri kazandırır. Bir milletin yaşayış ve düşünüşe ait bütün değerlerini tarihî seyri içerisinde nesillerden nesillere aktararak ve geliştirerek sürdürdüğü en büyük çalışmalar, eğitim çalışmalarıdır (Ülken, 1967). Bireylerin içinde yaşadığı topluma ahenkle uyum sağlamanın, toplumların da refah içerisinde devamını sağlayan çalışmaların kaynağı

eğitim çalışmalarıdır denilebilir.

Eğitim hakkında çok çeşitli tanımlar ve görüşler vardır. Her disiplinin kendi görüş seviyesi açısından eğitime bakması, bu çeşitliliği artıran bir sebeptir. Eğitim hakkında yapılan çok çeşitli tarifler ve görüşler birbirini tamamlamaktadır. Ayrıca, bu çeşitliliğin bir sebebi de insanın çok karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Dolayısıyla yapılan her tanım insanı başka bir yönüyle ele alır. Bu demektir ki eğitim hakkındaki yapılan tanımlar birleştirilip tek bir tanım hline getirilebilse, ortaya aynı zamanda güzel bir insan tarifi de çıkacaktır (Sezgin, 1990).

1.1.2.1. Eğitimin tanımı ve eğitim hakkında çeşitli görüşler

1.1.2.1.1. Eğitimin kelime anlamı ve kökeni

Eğitim kelimesi, Türkçede “eğmek” mastarından veya “eđ” emir kipinden türetilmiş bir terimdir (Gülensoy, 2007). Ataszlerimizde de “Ağaç yaş iken eğilir”, “Olgun başak baş eğer” gibi sözlerle eğitime vurgu yapılmaktadır (Kurt, 1991).

Eğitim kelimesi, dilde zleşme ve sadeleştirme akımının başlamasıyla 1940'lardan sonra benimsenmiş yeni bir kelimedir. Daha önceleri bu kelimenin yerine “terbiye” kelimesi kullanılmaktaydı. Terbiye kelimesi Arapça, “tanrı, sahip, stad” anlamına gelen “Rab” kelimesinden türetilmiştir. Eğitimciliğe izafe olan ‘Tanrı sanatı’ sözü de bu deyimle ilgilidir. Hatta halk arasında “ocuğunuza sahip çıkın” sözü de bu manayı ifade eder. Terbiye kelimesi ile tlim (ğretme, belletme), tedris (ders verme), te'dip (edep öğretme, uslandırma) gibi kelimelerin kapsamına giren diğer kavramlar da kastedilmektedir. Eğitim kelimesinin İngilizce'de karşılığı “education”, Fransızca'da “education” ve Almanca'da ise “erziehen”dir. İlk ağlarda ve zaman zaman da günümüzde eğitim karşılığı olarak kullanılan “pedagog” ve pedagoji” kelimeleri ilk çağlarda çocukların gözetimi ile görevlendirilen, onların kontrol ve yönetimine bakan esirlere verilen bir sıfattır ki, Yunanca'da ocuk karşılığı olan “pedi” sözcüğünden alınmış ve bu adla anılan kimselere isim olmuştur. Eski Roma'da “pedagog” kelimesi bu anlamda kullanılmıştır (Sezgin, 1990).

Yaklaşık olarak eğitim görevinin bu ilk döneminde kalan ve pedagojiye ad veren pedagoğluk misyonu Türk kültüründe “lalalık” ve “dadılık” veya “stninelik” gibi görevler karşılığı olarak grlmştir (Sezgin, 1990).

1.1.2.1.2. Eğitimin diğer yönleriyle tanımları

Bio-psiko-sosyal bir varlık olan insanın, enine boyuna ve derinliğine geliştirilmesi esas alınmaktadır. Çoğunlukla eğitimde, çocuktaki ve gençteki potansiyelin harekete geçirilip, geliştirilmesi iyi bir şekilde ve amacına uygun olarak hedefe ulaştırılması öngörülür. Psikoloji, insan ve çevresi arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim ise, bunun nasıl meydana geldiğinin, varsa kanunlarının bilinmesi, insanın doğal ve sosyal çevresine uyumunu sağlamak için yapacağı her türlü duygusal, bilişsel vb etkinlikler psikolojinin araştırma alanına girdiğine göre, bütün bu bilgiler eğitim için vazgeçilmez bilgiler olacaktır. O hâlde eğitim çalışmalarını öncelikle psikolojiye dayandırmak olması gereken prensiplerden biridir denilebilir.

Eğitim kavramı ile ilgili olarak yapılan tanımlar da büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Eflatun'a göre eğitim, bedene ve ruha jimnastik ve musiki vasıtasıyla elverişli olduğu olgunluğu vermektir (Gökberk, 1985). Kant için eğitim, insan doğasındaki bütün yeteneklerin işlenmesi insanın mukadder gayesine ulaştırılmasıdır (Kant, 2009). John Lock için ise eğitim, insanı kendi mesleğinde uzman hâle getirmektir (Godfrey-Smith, 2003).

Hilmi Ziya Ülken eğitimi, “her toplumda değerler ve kurumların erişkin kuşaktan yeni yetişen kuşağa geçmesini sağlayan en yaygın toplum görevlerinde biri” olarak tanımlar (Ülken, 1969).

Mümtaz Turhan'a göre eğitim bütün bir kültürün kapsamını bir nesilden diğerine aktaran bir süreçtir. Genç nesiller toplumun düzenine, örf ve âdetlerine, bu sistem sayesinde alıştırmakta ve onun ideallerine, kıymetlerine, görüş ve zihniyetine göre yetiştirilmektedir. Böylece kültür, kesiksiz, aralıksız bir şekilde nesilden nesile geçmekte, devamlı bir şekilde akıp gitmektedir. (Turhan, 1951)

Kurtkan'a göre geniş anlamda eğitim “tabiatın, sosyal müesseselerin ve diğer insanların bizim zekamız veya irademiz üzerinde icra etmeye muktedir oldukları tesirler”den ibarettir (Kurtkan Bilgiseven, 1977). Kurtkan bu geniş eğitim tanımının sosyal çevre dışındaki çevrelerden gelen iklim, toprak şartları gibi coğrafi çevre faktörlerinin insanlara kazandırdığı bilgileri de içine aldığı, böyle bir tanımın ise insanlardan gelen etkilerle eşyalardan gelen etkileri aynı isim altında toplayacağı için çok geniş olacağını belirtir. Ona göre eğitim insandan insana bilgi nakledilmesi

yoluyla ortaya çıkan etkiler ele alınarak tanımlanmalıdır. Çünkü doğal çevre bütün canlı türleri üzerinde etkilidir. Bitkiler ve hayvanlar daima aynı şekilde doğal çevrelerine uyarlar. İnsanların çevreye uyumu ise pasif anlamda bir uyum değildir. Bu uyum esnasında insan kendisine devredilmiş olan sosyal mirastan faydalanarak çevresini değiştirir, yeniden düzenler, sosyal mirasa katkıda da bulunarak bir sonraki nesle devreder. Yani insan ile çevre arasındaki ilişki karşılıklıdır, zaman ve mekan şartlarında değişikliğe uğrar.

Kurtkan bütün bunları dikkate alarak ve Durkheim'ın görüşlerinden faydalanarak dar anlamda eğitimi şöyle tanımlar: “Eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayatta henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Gayesi ise çocukta (veya bireyde) hem bir bütün olarak siyasi cemiyetin, hem de spesifik olarak bağlı olduğu hususi çevrenin ondan istediği belirli miktarda fiziki, entelektüel ve moral durumları hasıl etmek ve geliştirmektir” (Kurtkan Bilgiseven, 1977).

Fındıkoğlu 1943'te yazdığı “Milli Terbiye Meselesi” adlı makalesinde terbiye kelimesinin kökeninin Türkçe olmamasına rağmen Türkçeye girmiş ve Türkçeleşmiş olduğunu ve şu anlama geldiğini belirtir: “Tabiatın ham olarak verdiği şeyi haslaştırmak, o şeyi temayüllerimizin, tecrübe ve aklın gösterdiği istikamette düzene sokmak.” (Fındıkoğlu, 1943). Daha sonra halkın bu anlamı genişlettiğini örneklerle açıklar: “...terbiyeli çorba yapılır. Keza terbiyeli köfteden bahsedilir. Halk bu kelimeleri canlılara da tatbik eder, at terbiye edilir, arabaya koşulur, koşum vasıtalarının bir kısmına sadece ‘terbiye’ dendiği de bilinir...” (Fındıkoğlu, 1943). O, daha sonra Avrupa’da ve Türkiye’de eğitimci düşünürlerin çorba, köfte, kedi ve köpek için eğitim kelimesinin kullanılmasından hoşlanmadıklarını ve onun sadece insana ait olmasını istediklerini, onlara göre hayvanın ‘terbiye’ değil ‘tedrip-dressage’ edildiğini belirtir. Aynı zamanda Fındıkoğlu, bundan bir-iki ay kadar sonra yazdığı “Terbiyede Muhit Üçlüğü” adlı makalesinde eğitimin anlamını, insanla ilgili olarak şöyle tanımlar: “Tabiatın bize ham olarak verdiği çocuk mahsulünü, muayyen bir telakkiye göre işlemek, haslaştırmak lazımdır. Terbiye işte bu lüzumu temin eden fiil ve hareketlerin mecmuundan (toplamından) ibarettir (Fındıkoğlu, 1943). Fındıkoğlu’na göre eğitim belli bir anlayışa uygun olarak ve amaçlı şekilde yürütülen bir faaliyettir. Dolayısıyla eğitim kavramının işaret ettiği anlamlar medeniyet tarihiyle paralel gider ve karşılıklı etkide bulunur. Eğitim, “insanoğlunun, tabiatın verdiği ile iktifa etmemesi

neticesinde kendisine ve hemcinsine telkin etmek istediği düşünme ve davranma tarzlarının yekûnudur” (Fındıkoğlu, 1943).

1.1.2.1.3. Psikolojik açıdan eğitim

20. yüzyılda birçok etken, eğitimi amaç ve işlev yönünden değişmeye zorlamıştır. Hızlı sosyokültürel, ekonomik ve teknolojik değişmeler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak eğitimi birey yararına değişmeye zorlamıştır. Geleneksel eğitimde öğrenciye bilgi yükleyerek sadece zihinsel gelişime önem veren anlayış yerini yeni bir anlayışa bırakmıştır (Yeşilyaprak, 2006).

“Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun seviyede geliştirilmesi sürecidir. Çağdaş anlayışa göre eğitimin genel amacı, bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Diğer bir deyişle toplumsal, çevresel şartlara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek (edilgen uyum) yerine toplumu ileri götürebilecek geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek (etken uyum) bireyler yetiştirmektir. Bu genel amacı çözümlendiğimizde çağdaş eğitimin amacının özet olarak bireyi “kendisi için” ve “toplum için” yetiştirmek olduğu görülmektedir” (Yeşilyaprak, 2006).

“Eğitimde amaç, bireyin önce “kendisi için” yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamaktır. Eğitim bunu gerçekleştirebilmek için şu alt amaçlara ulaşmaya çalışır: bireyi bir meslek sahibi yapmak, toplumsal uyumu sağlamak, kendisini geliştirme imkânı sunmak; bireyi toplum için yetiştirmek: toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayacak iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesine çalışmak, toplumun ekonomik hayatı için nitelikli insan gücünü sağlamak, bireye iş hayatında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli olabilecek davranışlar kazandırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda çağdaş eğitimden beklenen işlev de değişmiştir. Çağdaş eğitimin işlevi, öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bir bütün olarak devamlı bir şekilde gelişmelerine, topluma aktif uyum sağlayabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmelerine ortam sağlayarak yardım etmektir. O hâlde eğitim sürecinde öğrenciye öyle bir ortam yaratılmalı ki bu ortam içinde öğrencinin yukarıda

sıralanan amaçlara ulaşması ve kendini her yönüyle bütün olarak geliştirmesi mümkün olsun” (Yeşilyaprak, 2006).

1.1.2.1.4. Eğitime felsefî yaklaşımlar

1.1.2.1.4.1. Natüralistlere göre eğitim

Naturalistlere göre eğitim, hayat mücadelesini kazanma gayretidir. Çocuğun ve gencin içinde yaşadığı doğal ve sosyal çevreye iyi bir şekilde uyumunu sağlamak eğitimde hareket noktasıdır. Bunlara göre eğitim, hayat faaliyetidir. Yetiştireceğimiz çocukları ve gençleri, hürriyetlerine müdahale etmeden doğal bir oluşum içinde tutmak, onların hareketlerini engellemek eğitimde esastır. Öğrencilerin hürriyeti ne kadar geniş tutulursa, eğitim de o oranda mükemmelleşir (Ülken, 2008). Naturalist eğitimciler içerisinde, sayılabilecek en meşhurlarından birisi Fransız düşünür J.J. Rousseau'dur. 1762'de Rousseau, Emile'inde çocukların dürtü ve arzularının eğitimin temelini oluşturduğuna değinmiştir. J.J.Rousseau'ya göre, çocuğun doğal gelişiminin kolaylaştırılabilmesi için bireysel ilgi ve yeteneklerini hür bir şekilde ifade edebilmesi gerekmektedir. “Doğaya dönüş” temel görüşünden hareket eden Rousseau, yetişkinlerin kendi fikir ve davranışlarını çocuklara zorla kabul ettirmelerine karşıdır (Adıvar, 1980; Aydın, 2009).

Naturalistlerin yukarıda verilen eğitim hakkındaki görüşlerinden, “Çocuklara en iyi eğitimi vermenin çaresi hiç terbiye etmemektir” anlamını çıkarmak mümkündür. Yani çocuk aslında iyidir, iyi olanın hareketi de iyidir. O halde iyi olan bu çocuğun, iyi olan hareketlerine müdahale etmek onu ahlaksızlaştırmaktan başka bir şey değildir (Arslan, 2009).

Okul, grupta var olan bu eğitim faaliyetlerinin örgütlenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacından doğmuştur. Zaten okul kelimesinin ortaya çıkışı dahi bu gerçeği izah etmektedir. Zira okumak ve okutmak, bir eğitim faaliyetini, boş zamanı ve örgütlenmeyi gerektirir. “Okul” kelimesinin Yunanca aslı da boş zamanı ifade etmek üzere “serbest” anlamına gelen bir kelimedir (Kurtkan Bilgiseven, 1987). Okul mademki grupta vâir olan yaygın eğitim etkinliklerinin örgütlenmesi ihtiyacından doğmuştur, o hâlde eğitimin hammaddesi millî ve yerel olmalı, okul bu hammaddeyi çağdaş ve uluslararası ölçülere göre işleyip değerlendirmelidir. Okul içinde doğduğu gruba yabancı düşer veya onunla çatışırsa, görevini yapmakta güçlük çekmekle

kalmaz, huzursuzluklara ve karşılıklı büyük zararlara sebep olur. Eğitime ve eğitimcilere düşen görev, kaba ve sistemsiz olan yaygın eğitimi çağdaş verilerle düzenlemek, geliştirmek, bilimsel bir eleştiriye tâbi tutarak topluma yabancılaştırmadan çağdaştırmaktır. Bu sebepten eğitimin vazgeçilmez niteliği “millî” olmasıdır (Ülken, 2008).

Ziya Gökalp’a göre eğitim: “Bir kavmin harsını o kavmin bireylerinde meleke haline getirmektir”. Gerçekten de her millet çocuğunu kendi değerleri içinde yoğurarak geleceğe hazırlamaya çalışır. Bu sebepten her millet varlığının korunmasında eğitimin değerini ve yerini çok iyi bildiğinden, genç nesilleri tarihine, kültürüne ve idealine yabancılaştıracak zararlı etkilere karşı büyük bir hassasiyetle korumaya önem verir (Sezgin, 1990).

1.1.2.1.4.2. Entelektüalistlere göre eğitim

Bazı eğitimciler, zihnî mükemmeliyete ve fazla bilgiye önem vermektedirler. Onlara göre bilgi fazilettir. İyi düşünmek, doğru düşünmek ancak bilgi sayesinde olur. Zihnin gelişmesi, güzelleşmesi eğitimde esastır. Eğitim tarihinde zihnin gelişmesine ve güzelleşmesine değer verip bu hususu temel prensip kabul edenlere entelektüalistler denmektedir.

İngilizcesi “Intellect” olan ve Türkçeye “zihin” olarak tercüme edilen bu kelimenin sözlük anlamı “anlama, bilme, unutmama, tanıma” demektir (Devellioğlu, 1984). Zihinsel olarak bu vasıflara sahip olmayan insanın alışık olduğu hâller dışında, istikrarlı harekette bulunamayacağı, alışık olmadığı durumlarda ise, bir türlü karar veremeyeceği için hareketsiz kalacağı; hareketleri tesadüfe bağlı olduğu için tereddütlü ve belirsiz bir durumda bulunacağı iddia edilir. Bu takdirde entelektüalistlere göre insan, hareketlerinin eski hareketleriyle çelişkiler içerdiğini görerek çok vakit “Keşke bunu önceden daha iyi düşünseydim” der.

Entelektüalistlere göre, eğer bir insan, işittiği veya kendi kendine verdiği bir hüküm sonucunun doğru olup olmadığını düşünmeye alışık olursa onun zihnen terbiye gördüğüne hükmedilir.

Entelektüalistlere göre, insanlarda, zihin eğitimi için hükümlerin özenli bir şekilde eleştiri süzgecinden geçirilmesi alışkanlığı yeterli olmayabilir. Aynı zamanda insanın acelecilikten, ihtirastan, bencillikten, bir gruba taassup derecesinde bağlanmaktan

gelen fikirlerin esaretinden kurtulması da lazımdır. İşte bütün bunlar ancak bilgi sayesinde olur.

Bunun yanında entelektüalistlere göre, zihinsel becerilerin eğitimin etki edebileceği iki özelliğinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan biri düzenli ve sistemli fikirlere, diğer nokta bütün sonuçları özenli bir şekilde kontrolden geçirme alışkanlığıdır. Eğitim, bu iki kökte hangi noktaya kadar bir gelişme sağlayabilirse, zihnin istikrar kazanma becerisi de o noktaya ulaştırılabilir (Sezgin, 1990).

1.1.2.1.4.3. Sansualistlere (duygucu) göre eğitim

Sansualistler, eğitimde çocukların ve gençlerin duygulandırılmasını, ortak sevgi konuları etrafında toplanmasını ve özel değerlere şartlandırılmasını ileri süren eğitimcilerdir. Sansualistlere göre duygu eğitimde temel motiftir. Bu görüşe göre, duygu eğitimde itici güç ise, o halde duygusuz kuru bilginin hiçbir değeri yoktur. Hatta belli konularda duygu unsuru ile yoğrulmamış bilgi zararlıdır. Bilgili fakat duygu bakımından eğitilmemiş insanlar hakkında sansualistler şu fikirleri ileri sürerler: “Çok bilgili fakat yılan beyinli insanlar vardır. Bunlar fazilet duygusundan mahrum oldukları için bilgilerini bir zehir gibi kullanırlar. Şu halde iyi duygular, temiz duygular aşılama, eğitimde esas alınmalıdır.” Bir düşünür “Düşünme duymadan” demektedir. Kısacası sansualistler, eğitimde bilgi yerine iyi duyguları tercih ederler (Sezgin, 1990).

Sözlükte “duyma kuvveti, duygu” olarak tarif edilen duygu, aynı zamanda psikolojik hayatın da en temel unsurlarındandır. Duygu, içinde haz ve elem unsuru bulunan her çeşit psikolojik durumdur denilebilir. Haz hoşaya gitmenin, elem de hoşaya gitmemenin işaretleridir (Bergson, 1962).

Duygu hayatındaki belli başlı özellikleri şöyle özetlemek mümkündür:

- a. Gözlemler devam ettikçe duygular azalır.
- b. Zıt hisler, birbirinin etkisini azaltır veya tamamen yok eder. Çok sevinçli haber alan bir kimse, peşinden acılı bir haber alırsa sevinç azalır veya büsbütün ortadan kalkar.
- c. Duyguların da hatırası, hafızası ve birikimi vardır. Ancak duygularda olumlu hatıralardan ziyade, olumsuz hatıralar kalıcıdır. İyilikten ziyade, kötülük zor

unutulur. Onun için eğitimde bu prensip bir hayli önemlidir.

- d. Duygular öznedir. Yani herkese göre değişir. Bazılarında haz uyandıran bir etki, bazılarında elem uyandırabilir. Bu oluş özellikle fizyolojik haz ve elemlerde daha nettir.
- e. Duyguların etkisi dengeli olursa haz veya elem şeklinde belirir. Aksi takdirde haz eleme dönüşebilir.

“Duygunun eğitiminde, duygusal kontrolde amaç, duyguların dengeli yaşanmasını sağlamaktır. Güzel duyguları fiillerle desteklemek ve geliştirmek gerekir.” (Kerschensteiner,1977).

Günümüzde öfke kontrolü gibi duygusal kontrole dair psikoeğitim programlarının artması, bu ve benzeri konularda profesyonel desteğe daha fazla rağbet ediliyor olması küreselleşen dünyada duygusal kontrolün gitgide daha fazla ihtiyaç duyulan bir hâl aldığı göstermektedir. Duygusal kontroldeki sıkıntıların sadece eğitim açısından değil aynı zamanda tıbbî açıdan da önemli olduğunu, kaygı, stres, öfke gibi duyguların aşırı yaşanmasının vücuda da zarar verdiğini çeşitli kaynaklar ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır (Doksat, 1979; TPD, 2010). Dolayısıyla hem psikolojik hem sosyal hem de fiziksel olarak duygusal kontrol eğitimi bireye fayda sağlayacaktır denilebilir.

1.1.2.1.4.4. Volantarist (iradeci)lere göre eğitim:

Volantaristler ilk irade hareketlerinin, insanın eğilimlerinin, istek ve yönelişlerin tekrar tekrar meydana gelmesi sonucunda geliştiğini belirtiyorlar. Volantaristlere göre, iradenin belirtileri iki zıt eğilimden birini harekete esas olarak seçmekte ve bunun hakkında karar vermekte çok daha açık olarak görülebilir. Eğer motivler çok olur ve bu yüzden de birbirine zıt eğilimler karşı karşıya bulunursa, o zaman bu zıt eğilimler arasında tercih mücadelesi başlar. Mücadele, eğilimlerden birinin diğerine üstün gelmesiyle sona erer. İşte bu irade kararıdır. Descartes ise bu iradî kararı bir takım gerçeklere bağlı olarak tercih yapmaktır şeklinde tarif etmektedir (Bruno, 1982). Eğer eğilimlerden herhangi biri mücadelede üstün gelmezse netice kararsızlık olur. Demek oluyor ki irade, motiflerin ve eğilimlerin bir fonksiyonudur.

Bir irade fiilinde başlıca dört nitelik görülebilir:

- a. Karardan önce

1. İradenin bağımsızlığı
2. Karar verme becerisi
- b. Karardan sonra
 1. Sağlamlık
 2. Sebat

İradenin bağımsızlığı: Eğer karar, hiç kimse ve hiçbir şeyin etkisi altında kalmadan alınırsa iradenin bağımsızlığı ilkesi yerine getirilmiş demektir.

Karar Verme becerisi: Kararın zamanında verilmesine “Karar Verme becerisi” denmektedir. Bu ilkenin aksi kararsızlıktır.

Sağlamlık: Sağlamlık, verilen bir karar karşısında yeniden düşünmeye ve kendi kendine mücadeleye ihtiyaç duymamaktır.

Sebat: Verilen bir karar karşısında dıştan gelen her türlü engellere direnme, hatta engellerin çokluğu karşısında karar üzerinde daha fazla direnme “sebat” olarak değerlendirilir. İrade kuvvetinin en önemli işareti o davranışın devamlılığı sayılabilir (Sezgin, 1990).

1.1.2.1.4.5. Eğitimin gücü hakkında çeşitli görüşler

Hayvanlar dünyasında evcilleştirilerek her zaman aynı biçimde tekrarlanan bu tür etkinlikleri asıl öğretimden ayırmak için dresaj karşılığı tedrip (yetiştirim) kelimesi kullanılmıştır. Bunun mekanizması, bir takım çağrışımlar ve tekrarlatmalar yoluyla kazanılan alışkanlıklardır. Bir örümcek ağı, bir petek ne kadar simetrik ve düzenli ölçüler taşıyarak yapılmış olsa da bu hayvanlar dünyasında hep aynı olarak kalmakta ve aynısı tekrarlanmaktadır. Hâlbuki insanların ilk barınak biçimlerinden bugüne kadar ortaya koydukları örnekler ve eserler insan gelişimindeki zekâ, bilgi ve sanat yeteneklerinin üstünlüğünü ve sanki sınırsızlığım belirtir. İnsanın bir takım yeteneklerle donanmış olduğunu ve yeni dünyayı da bu yeteneklerle oluşturduğunu gösterir. Aristo'daki sıralamada yer alan “anima, santitafite, vegatatif”⁹ yani hayvanı ve bitkisel ruhun ilerisinde "anima rasyonel" ile nitelendirdiği akıl ve düşünce gücü bu ayırımın en önemli noktasıdır (Bolay, 1980). İnsan gücünün, yerleşiminden başlayarak, giyinişini ve her iklime uyan yaşayış düzenini kurması kültür ve medeniyet meydana getirmesi bu ayırımı açıkça ortaya koymuştur. Çevreye uyum ve

bu uyumlarla soyların gelişimi, düşünceleri ve gelişim kuramları içinde Lamark ve Darwin gibi, doğa bilimleri alanındaki görüşlerde insanın da bir yeri ve payı olduğu düşüncelerinin daha eski çağlarda yer almış olduğu görülmektedir (Proctor ve Capaldi, 2006). Ünlü düşünürlerden İbn Haldun da, Mukaddime'sinde gelişim kuramından söz etmiş ve bu ilişkiye temas etmiştir (İbn Haldun, 1982).

a. Eğitimde İyimserler (Optimistler) ve Kötümserler (Pesimistler)

Eğitimin gücüne ve tesirine inananların meydana getirdikleri bu ekolün tarihte bir hayli taraftarı vardır. Optimistlere göre, bir insanın iyilik yapması, ahenkli davranışlarda bulunması iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olup, eğitilmesindedir. Bir başka ifade ile genç neslin yetiştirilmesinde eğitim, büyük fonksiyonlar icra eder. Sokrates bu konuda “Bilgisiz insanlar faziletli olamazlar. Faziletli olmak ve doğru dürüst bir hayat yaşamak için doğru ve emin bilgiye ihtiyaç vardır. Hiç kimse isteyerek veya bilerek fena harekette bulunmaz. Eğer bir insan, hayattaki amacını ve amacına ulaştıracak yolunu iyice bilirse, mecburî olarak o yolda yürür. Sapa yollara sapmak ve ahlakça kötü hareketlerde bulunmak yanlış ve hatalı bilgilerden ileri gelir” demektedir (Ülken, 2008). Yani bir insanın iyi olması ve iyiliğe ulaşması, göreceği eğitim ve alacağı esaslı bir bilginin neticesinde olacaktır.

Sokrates'in fikirlerinin kendinden sonra gelenler üzerinde etkili olduğunu görüyoruz. Eflatun, devletin faaliyetleri içinde en büyük işin eğitim ve öğretim olduğunu söyler. Ona göre, devlet içinde en kutsal ve mükemmel faaliyet eğitim faaliyetidir (Eflatun, 1980). İnsanlar, eğitim vasıtasıyla canlıların en iyisi olabilirler. Buna karşılık sistemli bir eğitim görmezlerse hayvanların en vahşisi olma eğilimine de sahiptirler. Çok önem verdiği bu eğitimi Eflatun, “Bedene ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermektir” şeklinde tarif etmektedir (Arslan, 2009).

Aristoteles de Sokrates ve Eflatun gibi eğitimin etkisi konusunda optimist görüşe sahiptir. O'na göre insan ruhu, üzerinde hiç bir yazı ve çizgi bulunmayan düz bir yazı tahtası gibi, istenilen her şeyin yazılmasına müsait bir kabiliyettir (Bolay, 1980).

İbn Sina'nın, çocuğun tek başına değil de arkadaşlarla eğitilmesi konusuna önem vermesi, eğitimde doğaya olduğu kadar topluma da yer verdiğini gösterir (Goichon, 1986). Nitekim Gazzali, “Çocuk anne ve babanın yanında ilahî bir emanettir. Onun kalbi, sâfi bir cevherdir. Her türlü nakış ve şekilden boş, verilecek her şekli almaya müsait, kabiliyetli ve kendisine yönelen her şeye meyleder bir vaziyettedir. Kendisine iyilik telkin edilir ve iyi işler yaptırılırsa, çocuk iyi bir insan olarak yetişir”

demektedir. Gazzali'ye göre çocuğun bu özelliği eğitime imkân kazandırmaktadır (Bolay, 1980). Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacib, "Çocuklarını okutmayan ana ve babalar, onları boş bir tarla gibi hayata atarlar." demektedir (Yusuf Has Hacip, 2009).

Rönesans eğitimcileri de bu konuda iyimserdirler. Erasmus de bu görüşü açıklamıştır: "Çocuğun ruhu, eğitimin ekeceği tohuma göre, şu ya da bu mahsulü verecek ekilmeye elverişli bir tarla gibidir" (Adıvar, 1980; Leif ve Rustin, 1980).

Bu olumlu etki ve eğitimin imkân sınırlarını genişleten anlayışlar 17 ve 18. yüzyıllarda daha da güçlenmiştir. Aydınlanma dönemi ve ilerleme düşünceleri, geleneklerden ayrılıp ileriye bakış ve uzanış niteliğini taşıdığı için bu dönemin düşünürleri öteki alanlarda olduğu gibi eğitimde de iyimser görüşü benimsemişlerdir. Bu konuda Kant: "İnsan ancak eğitim sayesinde insan olur; İnsanın önce mahrum olduğu bu durum eğitimle meydana gelir. Çünkü dünyada iyi olan her şey iyi bir eğitimin mahsulüdür. İnsanda iyinin çekirdekleri vardır. Onların geliştirilmesi gerekir" diyerek eğitim konusundaki iyimser görüşlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Kant, 2009). John Locke ve Leibniz'in anlayışları da bu olumlu görüşü aksettirmektedir. John Locke'a göre zihin, insan doğduğunda boş bir plaka gibidir, bir "Tabula rasa" dır. Bilindiği gibi aynı görüş daha önce Aristoteles tarafından ortaya atılmıştır. Ancak Locke bu görüşü yeniden gündeme getirerek önemini bir kez daha belirtmiştir (Schultz ve Szhultz, 2000).

Eğitimin derin etkisini 18. yüzyıl filozoflarından olan Leibniz "Eğitime hâkim olan, dünyayı ele geçirir.", "Eğitimi bana verin yüzyılda dünyanın yüzünü değiştireyim." sözleriyle belirtmektedir. Leibniz'in iyimserlik ve etki alanının üstünlüğü, bu yüzyıldaki devlet ve yönetim adamları üzerinde, yani hâkimiyet gücü taşıyanlar üzerinde büyük bir etki bırakması olmuştur. Her yönde eğitim projeleri, kuvvetlenmiş, bu çağ, hükümdarların eğitimcilerle en çok yaklaştıkları ve onların da düşüncelerini en ileri umutlarla ortaya attıkları bir döneme rastlamaktadır (İbrahim Ethem Paşa, 1979).

Eğitimin gücü hakkındaki bu iyimser görüş, romanlarda da görülür. Bunlar arasında J.J. Rousseau'nun Emile'i önemli bir yer tutar. J.J. Rousseau Emile isimli romanında "Yaratıcının elinden çıkan her şey iyidir. İnsanın kalbinde doğuştan hiç bir ahlâksızlık yoktur" demektedir. O çağının yaşanmış olaylarından duyduğu kötü örneklerin etkisinde de kalarak, çocuğu toplumdan uzak bir çiftlikte eğitmek istemiş ve onun yaratılışına aykırı gelen etkilerden korunması yoluyla olumsuz bir yoldan olumluya gitmek istemiştir (Leif ve Rustin, 1980).

ABD’de 20. yüzyılda Thorndike, Eğitim Psikolojisinin temellerini atan bilginlerdendir. O da eğitimin etkisini bilimsel açıdan, savunmuştur. Eğitimin etkisi konusunda çeşitli araştırmalar da yapmıştır. Davranışçı psikolojinin kurucularından John Watson eğitimde kalıtım, bilinç ve irade gibi faktörlerin etkisini tanımamakta, insan karakter ve kişiliğinin oluşumunda ve davranışlarının birikiminde etki-tepki (stimulus-respons) mekanizmasının rol oynadığını iddia etmektedir. Davranışçılara özellikle J. Watson'un iddiasına göre insan üzerinde sadece çevre yani yapılan eğitimin şekli etkilidir. İyi eğitimle iyi insan, kötü eğitimle kötü insan yetişir (Lieberman, 2000). J. Watson şöyle der: “Bana bir düzine çocuk veriniz. Bunlardan istediklerinizi dilenci, doktor, avukat, hırsız yapayım. Yani çevreyi nasıl hazırlarsam insan da o çevrenin etkisine girmiş olur.” (Bruno, 1982).

Türkçede halk bilgisinde ve atasözlerinde de eğitimin etkisini doğrulayan fikirler vardır. “Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.” “Üzüm üzüme baka baka kararır.” “Kazan yanına varma karası bulaşır.” gibi (Kurt, 1991).

Eğitim tarihinde, eğitimin etkisine inananlarla birlikte inanmayanların da varlığı dikkati çeker. İşte bunlara yani, eğitimin etkisine inanamayanlara pesimist(karamsar)ler denilmektedir. Bunlar eğitimin etkisine inanmadıkları gibi ayrıca eğitimin etkisinin olumsuz olduğunu dahi ileri sürerler. Mesela, Alman filozoflarından Schopenhauer'a göre insan kendi karakterinde bütün hayatı boyunca değişmez ve aynı kalır. Doğuştan gelen bu karakter tesadüfün bir eseri değil, tabiatın bizzat kendi eseridir. Bu konuda O “Gelecekte büyümüş olarak yer alacak bu şey, kendisini çocuklukta açığa vurur; onda küçük hatları içerisinde görünür” demektedir (Leif ve Rustin, 1980; Gökberk, 1985).

İtalyan ceza hukuku bilginlerinden Lombrozo “Doğuştan suçlular adıyla meşhur olmuş teorisinde bazı kimselerin doğuştan cânî olduklarını, bunları eğitimle ıslah edip kurtarmanın mümkün olmadığını iddia etmektedir. Lombrozo teorisinde doğuştan suçluların basık alın, çıkık alt çene, yelken kulak, iri gövde, kısa bacak, uzun kollar gibi belirli beden özelliklerine sahip olduklarını bile ileri sürebilmiştir (Sezgin, 1990)

Doğu düşünürleri ve eğitimcileri arasında çoğunlukla pesimistlere rastlanmaz. Doğu eğitimcileri eğitimin etkisini savunurlar. Ancak bazılarının pesimist görüşe sahip olduğunu iddia edenler de vardır. Mesela, İran ediplerinden Sadi Şirazi eğitimin yaratılıştan geldiğini, edepsiz doğmuş insanın eğitimle ıslah edilemeyeceği, yeteneksiz kimseleri eğitmenin imkânsızlığını edebi bir üslupla anlatır (Sadi Şirazi,

1958).

1.1.2.1.5. Sosyolojik açıdan eğitim

Eğitim evrensel bir sosyal kurumdur. En basitinden en karmaşığına kadar hemen her toplumda örgütlü veya örgütsüz şekilde eğitim faaliyetlerinin varlığı gözlenmiştir.

Bu evrenselliğı dolayısıyla eğitimle ilgili faaliyetler hemen her kurumda geniş ölçüde yer alır. Anne-baba çocuklarını eğitir, din görevlileri cemaati eğitir, yazar okurlarını, sanatçı seyircilerini eğitmeye çalışır. Eğitimle ilgili tecrübelerin çeşitliliğı istendiğı kadar artırılabilir.

Eğitim süreci ile kültür bir nesilden diğesine aktarılır. Eğitim bir sosyal kurum olarak kültürün unsurlarından biridir. Kültür çeşitli unsurlardan veya altsistemlerden meydana gelen bir sistemdir. Bu sistemin içindeki unsurlar yani altsistemler birbirlerini etkilerler. Eğitimi kalkınmanın temel unsurlarından biri olarak gören Fındıkoğlu ve Mümtaz Turhan eğitimin bütüncü bir görüşle toplumun ve kültürün bütünü içinde ele alınıp incelenmesi ve ona göre düzenlenmesi gereğı üzerinde durmaktadır (bkz. Turhan, 1980).

Eğitimin işlevlerinden biri kültür birikiminin ve devamının sağlanmasıdır. Eğitimin her yer ve zaman için değişmeyen hedefi sosyal mirası bir nesilden diğesine aktarmak olmuştur (Lundberg, Schrag ve Larsen, 1963). Eğitim aracılığıyla her nesil kendisinden önceki kültür birikimini devralır, katkılarda da bulunarak devam ettirir ve bir sonraki nesle aktarır. Kültür bir milletin kendine has değerleri ve hayat tarzı olarak tanımlandığında, eğitim millet hayatının devamlılığında da önemli bir işleve sahiptir. Eğitim sadece kültürel mirası nakletmekle kalmaz, vardığı en yüksek merhalesinde, araştırmalar, yenilikler, icatlar yoluyla ve yaratıcı sanatlar ve teknoloji ile beraber hem yeni hem de tam çözümlenmemiş eski problemlere yeni ve yeterli çözümler teklif ederek kültürel mirasa katkıda bulunur (Lundberg, Schrag ve Larsen, 1963). Böylece eğitim, sosyo-kültürel değişme ve gelişmede önemli bir faktör olarak rol oynar.

Mümtaz Turhan'a göre eğitimin ana davaları, aynı zamanda Türkiye'nin kalkınmasının, ilerlemesinin, bugünkü medeniyet seviyesinde bir millet olmasının da esas davalarıdır. Çünkü bugün medenî, ileri bir millet demek, gerçek bilime, bilim zihniyetine ve bunlarla donatılmış olarak yetişmiş aydınlara sahip toplum demektir.

Çünkü eğitim görünüşte hiçbir üretim faaliyetinde bulunmamasına rağmen onun en önemli aracı olan ve toplumda her sahanın, her örgütün, her kurumun temelini oluşturan insan unsurunu yetiştirmektedir. Bu sebeple Türkiye'nin kalkınması meselesi, hangi cepheden bakılırsa bakılsın, hangi yönüyle ele alınırsa alınsın bir maarif davasından başka bir şey değildir (Turhan, 1980b).

Eğitimin bir başka işlevi ise bireylere içinde yaşadıkları toplumun değerlerini ve normlarını öğretmek, yani birey açısından bakıldığında sosyalleşme, toplum açısından bakıldığında sosyalleştirme sürecine katkıda bulunmaktır. Birey ailede, okulda ve diğer eğitim kurumlarında gördüğü eğitim yoluyla içinde yaşadığı toplumun emir ve beklentilerine uygun davranmayı öğrenir. Metta Spencer'a (1982) göre bu eğitimin sosyal kontrol işlevidir. Lundberg, Schrag ve Larsen'e (1963) göre eğitimin bu işlevi doğru alışkanlık ve tutumların geliştirilmesini de içine alır. Akılcı davranışın dayanacağı gerçekler ve ilkeler de eğitim yoluyla elde edilir. Eğitim sürecinin büyük kısmı yaş ve cinsiyet gruplarındaki standart rollerin ve ömür boyu gereken diğer bütün topluma katılma rollerinin öğretilmesine yöneliktir. Aynı süreç topluma zararlı olabilecek antisosyal etkilere karşı koymayı da amaç edinmiştir.

Fındıkoğlu'na (1929) göre, "bir toplumun en büyük davası gençlikte karakter ve mefkûre aşkı uyandırmaktır. Bunun için gençliğe her şeyden evvel ilim ve ahlâk aşılmalıdır. Birisi onu madde ve tecrübe üzerine düşündürecek, diğeri millî ve insanî benliğini yükseltecektir."

Eğitim, bu çok çeşitli yönlerinin bütünüdür. Psikolojik açıdan eğitimin bütün bu yönlerini bir çerçevede birleştirmek eğitimi bütüncül bir şekilde anlamak ve yorumlamak için önemli katkılar sağlayacaktır. O hâlde eğitim, kendisi ve mensup olduğu milleti için bireyin iradî yönden çelik gibi, duygusal bakımdan dengeli (itidalli), zihinsel açıdan sistematik; içinde bulunduğu milletin kültürünü iyice özümseyip uygulayan; psikolojik bütün yeteneklerini son noktasına kadar geliştirmiş, plânlı ve programlı bir şekilde geleceğe yönelik gelişmesi/geliştirilmesi sürecidir diye tanımlanabilir (Sezgin, 2008).

1.2. Araştırmanın Gerekçesi, Amacı ve Önemi

İnsanın, hayatı boyunca sorumluluğu kadar yetkili olması verimli bir hayat için beklenen bir durumdur. Aksi takdirde yetkisi olur, sorumluluğu olmazsa

davranışlarında ölçsüz ve hatta zalimce olabilir. Sorumluluğu olur ve fakat yetkisi olmazsa o takdirde de başarısız veya pasif olur. Sorumluluk olmaksızın elde edilen bir yetki veya yetkisiz bir sorumluluk motivasyonu da olumsuz yönde etkiler. Her iki durum da arzu edilmez. Beklenen ve arzu edilen yetki ve sorumluluğun denk yani âdil olmasıdır.

Sorumluluk almak ve bu sorumlulukla gerçekleştirilen davranış, insanın hürriyeti için bir gösterge sayılabilir. Davranışın başlangıcı olan niyeti ile sonucunu sahiplenmek ve bu ikisi arasındaki her şey insanın hürriyetini inşâsını mümkün kılar. İnsan davranışında ne kadar soyut ve insanî bir niyete, o niyet oranında bir karara ve o karar doğrultusunda gösterdiği bir davranışa sahip ise, ayrıca kişi davranışının sonucu ne olursa olsun -olumlu/olumsuz- sahiplenebiliyorsa, o kadar hürdür denilebilir (Spinoza, 1984). Dolayısıyla hürriyet için psikolojik açıdan gerekli olan kavramın içinde karar verebilme, bu kararı uygulayabilme işlevleri, bir davranışı başlatabilme, davranışı değerlendirebilme, sebat, sürdürübilme, tepkiyi ketleyebilme, özdenetim bulunmaktadır. Bunlar ise yönetici işlevlerin önemli parçalarıdır (Baumeister, 2006; Dawson ve Guare, 2010). O hâlde yönetici işlevler ve yönetici işlevlerin sağlıklı gelişimi kişiyi hürriyeti ile buluşturur. Dolayısıyla, bunu etkileyen faktörleri tespit etmek ve bu faktörlerin gelişimi için araştırma yapmak insanları hürriyetlerine kavuşturmak anlamına gelecektir ki bu, insanlığın insanlığa yakışan ve insanca yaşaması için vazgeçilmezdir.

Çeşitli değişkenler açısından, bu özellikleri kapsayan yönetici işlevlerin incelenmesinin bilimsel ve insanî bir ihtiyaç olduğunu düşünerek, yönetici işlevlerin davranışsal yansımaları bakımından üzerinde daha önce çok az çalışılmış bir kitle olan çocuklar ve sağlıklı olan bireylerde ve neredeyse hiç çalışılmamış denebilecek bir yönü ile bu konuda araştırma yapılmasının alanyazına ve eğitim sistemine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yönetici işlevler 6-8 yaş arasındaki çocuklar için yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yönetici işlevler 6-8 yaş arasındaki çocuklar için cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yönetici işlevler 6-8 yaş arasındaki çocuklar için WISC-R testi tüm puanı ile belirlenen zekâ bölümüne göre farklılaşmakta mıdır?

4. Yönetici işlevler 6-8 yaş arasındaki çocuklar için kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Yönetici işlevler 6-8 yaş arasındaki çocuklar için duygu-irade eğitimi almış olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü grup, ölçme araçlarının özellikleri, uygulanması, veriler ve bu verilerin analizinde hangi yolların kullanıldığı açıklanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası Üsküdar İlçesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Büyük Çamlıca'da bulunan bir ilköğretim okulunun 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 197 öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik özelliklerini belirlemek için 1 form ve yönetici işlev puanlarını belirlemek için 1 ölçek kullanılmıştır.

2.2.1. Öğrencinin Özelliklerini Belirlemek İçin Kullanılan Form

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form, öğrencilerin yaş, cinsiyet, WISC-R testi tüm puanı, kardeş sayısı ve duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma durumlarını da kapsayan sorulardan oluşmaktadır.

2.2.2. YİYDDE Ebeveyn ve Öğretmen Formları (BRIEF-Behavioral Rating Inventory Of Executive Function / Parent and Teacher Forms-)

YİYDDE 5-18 yaş arası çocuk ve ergenlerin ev ve okul ortamındaki davranışlarının, nöropsikolog, klinik psikolog, okul psikoloğu, psikolojik danışman, nöropsikiyatrist, davranış nöroloğu, gelişimsel pediatrist veya genel pediatrist gibi uzmanlar tarafından, yönetici işlevler dikkate alınarak değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracıdır. YİYDDE, 2000 yılında Gerard A. Gioia, Peter K. Isquith, Steven C. Guy ve Lauren

Kenworthy tarafından geliştirilmiş; yine aynı kişiler tarafından normları belirlenmiş, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ise 2010 yılında Öget Öktem Tanör ve Nazlı Köylü tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir kağıt-kalem testidir.

Orijinal YİYDDE formlarının güvenilirlik çalışmasında ebeveyn formunun içsel tutarlılığının sağlıklı örnekleme .80 ile .97 arasında, klinik örnekleme .82 ile .98 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen formunun içsel tutarlılığının ise sağlıklı örnekleme .90 ile .98 arasında, klinik örnekleme ise .84 ile .98 arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca, YİYDDE ebeveyn ve öğretmen formları arasındaki korelasyon değerlerinin sağlıklı örnekleme .15 ile .50 arasında değiştiği görülmüştür. Orijinal YİYDDE formlarının yapı geçerliliği çalışmasında hesaplanan madde-toplam puan korelasyon katsayıları, formlarda yer alan maddelerin ait oldukları klinik alt ölçekleri uzman değerlendirmeleriyle de uyumlu olarak, yüksek düzeyde yansıttıklarını göstermiştir. Sağlıklı ve klinik örneklemelerin birleştirilmesiyle oluşturulan grupta, ebeveyn formunun madde-toplam puan korelasyon katsayılarının .41 ile .73 arasında, öğretmen formunun madde-toplam puan korelasyon katsayılarının ise .54 ile .87 arasında olduğu tespit edilmiştir. Orijinal YİYDDE formlarının kendileri ile benzer davranışsal özellikleri ölçen diğer ölçme araçları ile olan ilişkileri ise, formların özellikle genel davranışsal fonksiyonları ölçen ölçeklerle ilişkili olduğunu göstermiştir. (Köylü, 2010)

Orijinal YİYDDE formlarının uygulandığı klinik gruplardan elde edilen bulgular, sağlıklı gruplardan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında; formların klinik ortamlarda kullanılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi çalışması ise, formların Davranışsal Düzenleme İndeksi ve Üstbilis İndeksi olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahip olduklarını göstermiştir (Köylü, 2010).

Sağlıklı çocukların ve ergenlerin yanı sıra, YİYDDE, 5-18 yaş aralığındaki gelişimsel veya sonradan oluşmuş çeşitli nörolojik durumlardan ve bunlara bağlı davranışsal sorunlardan mustarip olan çocukların ve ergenlerin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. YİYDDE'nin değerlendirme kapsamında yer alan bu gelişimsel, nörolojik ve psikiyatrik bozukluklar arasında, DEHB, Tramvatic Beyin Hasarı, Tourette Sendromu, Disleksi, Düşük Doğum Ağırlığı, Yüksek Otizm, Beyin

Lezyonları, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, PKU (Phenylketonuria [Fenilketonüri]) ve Mental Retardasyon yer almaktadır (Köylü, 2010).

YİYDDE, “Ebeveyn Formu” ve “Öğretmen Formu” olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Her iki formda da 86’şar tane, belli bir davranışı gösteren ifade bulunmaktadır. Ebeveyn formu ile öğretmen formu arasında 18 ifadede farklılık söz konusudur. Bu, değerlendirme ortamlarındaki gözlenmesi gereken davranışların farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Ancak, klinik ölçeklerin ve indekslerin yorumlanması her iki form için de aynıdır. Buna göre, yüksek ham puanlar, T puanları ($t > 65$) ve yüzdellikler (percentiles) yüksek düzeyde yönetici disfonksiyona işaret eder (Köylü, 2010).

Formlarda yer alan her bir ifade, formu dolduran kişi tarafından, değerlendirilen çocuğun ya da ergenin son altı ay içerisindeki davranışları dikkate alınarak, 3’lü likert tipi ölçekte değerlendirilir. Buna göre, belirtilen davranış hiç sorun olmuyorsa “H”, bazen sorun oluyorsa “B”, sık sık sorun oluyorsa “S” harfi formda belirtilen yerlerde işaretlenir (Köylü, 2010).

Testin yanıtlanması ilköğretim 5. sınıf düzeyinde okuma becerisi gerektirmektedir. Ayrıca, testi yanıtlayan kişinin herhangi bir dikkat sorunu ya da okuma güçlüğü yaşamıyor olmasına dikkat edilmelidir (Köylü, 2010).

YİYDDE ebeveyn ve öğretmen formlarının yanıtlanması ortalama 10-15 dakika sürmektedir. Her iki formun da sessiz bir ortamda ve tercihen tek bir oturumda yanıtlanması gerekir. Ebeveyn formu, çocuğun bir ebeveyni ya da birinci derece bakım veren yakını (primary caregiver) tarafından doldurulabilir. Ancak, formu dolduran kişinin çocukla en yoğun ilişkisi olan kişi olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen formu ise, akademik ya da klinik bir ortamda çocukla uzun süreli ilişkisi olan öğretmen, psikolojik danışman, psikolog ya da psikiyatrist tarafından doldurulabilir (Köylü, 2010).

YİYDDE ebeveyn ve öğretmen formlarında yer alan 86 soru, teorik ve görgül çalışmalar ile desteklenmiş olan 8 adet klinik alt ölçeği içermektedir. Yönetici işlevlerin çeşitli boyutlarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan bu ölçekler ve tanımladıkları davranışlar şunlardır:

Bastırma (Inhibit): Dürtüleri kontrol edebilme; uygun zamanlarda davranışı durdurabilme (Ebeveyn formunun 38., 41., 43., 44., 49., 54., 55., 56., 59., 65., 73., 78., 79., 81. ve 82. maddeleri ile öğretmen formunun 9., 38., 42., 43., 45., 47., 57., 58., 59., 69., 74., 79., 81., 83. ve 85. maddeleri)

Set Değişirme (Shift): Bir durumdan, aktiviteden ya da probleminden diğerine rahatlıkla geçebilme; problemleri esnekçe çözebilme; zihinsel kurulumu değiştirebilme (Ebeveyn formunun 5., 6., 8., 12., 13., 23., 30., 39., 80., 84. ve 85. maddeleri ile öğretmen formunun 4., 5., 6., 13., 14., 24., 30., 40., 53., 62., 80. ve 84. maddeleri)

Duygusal Kontrol (Emotional Control): Duygusal tepkileri uygun bir şekilde düzenleyebilme (Ebeveyn formunun 1., 7., 20., 25., 26., 45., 50., 62., 64. ve 70. maddeleri ile öğretmen formunun 1., 7., 26., 27., 48., 51., 64., 66. ve 72. maddeleri)

Başlatma (Initiate): Bir göreve ya da aktiviteye başlayabilme; bağımsız bir şekilde fikirler ortaya atabilme (Ebeveyn formunun 3., 10., 16., 47., 48., 61., 66. ve 71. maddeleri ile öğretmen formunun 3., 10., 19., 34., 50., 63. ve 70. maddeleri)

Çalışma Belleği (Working Memory): Bir görevi bitirmeye yarayacak bilgileri zihinde tutabilme; tek bir aktiviteye bağlı kalabilme (Ebeveyn formunun 2., 9., 17., 19., 24., 27., 32., 33., 37., 57. ve 83. maddeleri ile öğretmen formunun 2., 8., 18., 21., 25., 28., 31., 32., 39., 60. ve 82. maddeleri)

Planlama/Organize Etme (Plan/Organize): Hedefler koyabilme; bir görevi yerine getirilmeden önce uygun basamaklar geliştirebilme; görevleri sistematik bir şekilde gerçekleştirebilme; ana fikirleri ve temel kavramları anlayabilme (Ebeveyn formunun 11., 15., 18., 22., 28., 35., 36., 40., 46., 51., 53., 58., 76., 77. ve 86. maddeler ile öğretmen formunun 12., 17., 23., 29., 35., 37., 41., 49., 52., 56., 75., 76., 77. ve 86. maddeleri)

Düzenli Olma (Organization of Materials): Çalışma ve oyun alanlarını düzenli tutma (Ebeveyn formunun 4., 29., 67., 68., 69., 72., 74. ve 75. maddeleri ile öğretmen formunun 1., 16., 20., 67., 68., 71. ve 73. maddeleri)

İzleme (Monitor): Yaptığı işi kontrol etme; bir görevi tamamladıktan sonra ya da yerine getirirken performansını değerlendirebilme; yaptığı davranışın diğer insanlar

üzerindeki etkilerinin farkında olma (Ebeveyn formunun 14., 21., 31., 34., 42., 52., 60. ve 63. maddeleri ile öğretmen formunun 15., 22., 33., 36., 44., 46., 54., 55., 61., 65. ve 78. maddeleri) (Köylü, 2010).

Klinik ölçekler, “Davranışsal Düzenleme İndeksi” ve “Üstbiliş (Metacognition) İndeksi” olmak üzere iki kapsamlı indeksi oluştururlar. Ayrıca, bu iki indeks birlikte değerlendirilerek “Global Yönetici” puanını verirler. Bu indeksler ve içerdikleri klinik ölçekler şunlardır:

Davranışsal Düzenleme İndeksi: Bastırma, Set Değiştirme, Duygusal Kontrol

Üstbiliş İndeksi: Başlatma, Çalışma Belleği, Planlama/Organize Etme, Düzenli Olma, İzleme

Global Yönetici Puanı: Davranışsal Düzenleme İndeksi + Üst Biliş İndeksi (Köylü, 2010).

Bu klinik ölçeklerin yanı sıra, YİYDDE’de iki tane geçerlilik ölçeği bulunmaktadır. Çocukların ve ergenlerin davranışlarının değerlendirilmesinde, değerlendiriciden kaynaklanan olası hataların değerlendirmenin geçerliliğini etkilemesini engellemek için geliştirilen bu ölçekler ve davranışsal tanımları şunlardır:

Tutarsızlık Ölçeği (Inconsistency): Testi cevaplayanın YİYDDE’nin benzer maddelerine ne derecede tutarsız yanıtlar verdiğini gösterir. Tutarsızlık ölçeği puanının hesaplanmasında şu sorulara verilen puanlar arasındaki toplam fark dikkate alınır: 7-25; 11-22; 27-17; 33-32; 38-59; 41-65; 42-63; 44-54; 53-60; 55-3.

Olumsuzluk Ölçeği (Negativity): Testi cevaplayanın YİYDDE’nin belirli maddelerine ne derece olumsuz yanıtlar verdiğini gösterir. Olumsuzluk ölçeğini oluşturan sorular 8.,13., 23., 30., 62., 71., 80., 83., 85. numaralı sorulardır (Köylü, 2010).

Toplam puan hesaplanmadan önce, her bir form için Tutarsızlık ölçeği puanının 9’dan, Olumsuzluk ölçeği puanın ise 4’ten küçük olması şartı aranır. Ayrıca, toplam puanın hesaplanmasında, ebeveyn formunun 73. maddesinden sonraki ifadeler ile öğretmen formunun 74. maddesinden sonraki ifadeler puanlamaya katılmaz (Köylü, 2010).

YİYDDE ebeveyn ve öğretmen formları, Psychological Assessment Resources (PAR) şirketinden ve Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yapan araştırmacılardan gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada yer alacak katılımcıların bilişsel işlevlerinin normal olduğunun teyit edilebilmesi ve araştırmanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için okulun rehber öğretmenleri ile bir bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, YİYDDE formları detaylı bir şekilde tanıtılmıştır.

Veri toplamada uygulama, öğretmen formlarının tamamlanmasında araştırmacı nezaretinde, ebeveyn formları için ise evlerde gerçekleştirilmiş ve sonrasında bütün formlar araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Öğretmenler ile ayrı ayrı görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş, öncelikle demografik bilgileri toplamak amacıyla geliştirilmiş anketi her öğrenci için doldurmaları ardından YİYDDE öğretmen formunu en iyi ve en uzun süredir tanıdıkları öğrencileri için cevaplamaları istenmiştir. Ebeveyn formları ise, bu öğrencilerin ebeveynlerine doldurmaları için, bilgilendirilmiş onam (informed consent) almak şartı ile ve araştırma hakkında bilgi veren bir bilgilendirme yazısı eşliğinde gönderilmiş, doldurulan formlar ebeveyn ile irtibata geçilerek toplanmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından resmi izin alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. İstanbul'da bir özel okula devam eden toplam 197 öğrenciden elde edilen gruba uygulanmıştır. Her form bilgisayarda hazırlanan belgeye işlenmiş ve sonrasında istatistiksel değerlendirmeye tâbî tutulmuştur. YİYDDE ebeveyn ve öğretmen formlarının uygulamalarının tamamı sağlıklı örneklem üzerinde yapılmıştır. Örneklemin YİYDDE uygulamaları, gerekli resmi izinlerin alınmış olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ilindeki bir özel okulda bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bağımsız değişkenler araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Belirtilen demografik özelliklerin yönetici işlevler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere irade ve duygu kontrolü geliştirme

eğitimi uygulanmaktadır. Bu uygulanan eğitim programı Ek 1’de geliştirilerek ve daha kapsamlı bir hâde anlatılacaktır. Örneklemedeki öğrencilerden ölçeğin uygulandığı tarih itibariyle henüz hiç bu uygulamaya katılmamış olanlar, 1 sene eğitim almış olanlar, 2 sene eğitim almış olanlar ve 3 sene eğitim almış olanlar bulunmaktadır. Henüz uygulamaya katılmamış olanlar, uygulamanın başladığı sınıf olan 1. sınıfa yeni başlamış olan öğrencilerden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçek (YİYDDE) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekteştirilmiştir.

Bu merhalede, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, WISC-R testi tüm puanı, kardeş sayısı ve duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , SHx değerleri saptanmıştır. Bu bağlamda:

1. Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin envanter alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, WISC-R, duygu kontrolü ve irade eğitimi almış olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
2. Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin envanter alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H,
3. Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin envanter alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-test,

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınınmış, diğer manidarlık

düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmanın verileri SPSS 20.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından, SPSS programına girilen veriler analiz öncesinde dikkatlice incelenmiş ve 3 çocuğun verileri veri eksikliği nedeniyle örneklemden çıkarılmıştır. Veri kaybına sebep olacak şekilde, YIYDDE öğretmen veya ebeveyn formunda olumsuzluk puanı sınırını geçen hiçbir veriye rastlanmamıştır. Yani, bu araştırmada 200 çocuğun çeşitli davranışsal özellikleri hakkında ebeveyninden ve öğretmenlerinden veri toplanmış ancak veri analizleri 197 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, betimleyici istatistik analizleri kullanılarak, araştırmada kullanılan değerlendirme araçlarını yanıtlayan kişilerin eğitim düzeyi gibi demografik özellikleri ve çocukla yakınlığı, bilişsel açıdan güçlük yaşama durumu gibi kişisel özellikleri tespit edilmiştir. Ardından örnekleme davranışsal özellikleri değerlendirilen çocukların yaş gruplarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımları belirlenmiş ve demografik özellikleri tespit edilmiştir. Daha sonra, belirlenen bağımsız değişkenlere göre YIYDDE ile değerlendirilmiş olan davranışsal özellikler istatistiksel analize tâbi tutulmuştur.

3.1. Örneklemin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yaş, cinsiyet, WISC-R testi tüm puanı, kardeş sayısı, duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma durumu değişkenlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiş; ardından YIYDDE ebeveyn ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma ve aritmetik ortalamalarının standart hata değerleri çizelge olarak sunulmuştur.

Çizelge 3.1.1. Öğrencinin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
6	113	57,4
7	41	20,8
8	43	21,8
Toplam	197	100,0

Çizelge 3.1.1.'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 113'ü (%57,4) 6. sınıfta, 41'i (%20,8) 7. sınıfta, 43'ü (%21,8) 8. sınıfta okumaktadır.

Çizelge 3.1.2. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kız	88	44,7
Erkek	109	55,3
Toplam	197	100,0

Çizelge 3.1.2'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 88'i (%44,7) kız, 109'u (%55,3) erkektir.

Çizelge 3.1.3. WISC-R Testi Sonucu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
90-110	45	22,8
111-125	83	42,1
126 ve üstü	69	35,0
Toplam	197	100,0

Çizelge 3.1.3'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 45'i (%22,8) 90-110, 83'ü (%42,1) 111-125, 69'u (%35,0) 126 ve üstü zekâ bölümü grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 3.1.4. Öğrenci Dâhil Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Tek çocuk	23	11,7
2 kardeş	108	54,8
3 kardeş	44	22,3
4 kardeş	19	9,6
5 ve üstü	3	1,5
Toplam	197	100,0

Çizelge 3.1.4'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 23'ü (%11,7) tek çocuk, 108'i (%54,8) 2 kardeş, 44'ü (%22,3) 3 kardeş, 19'u (%9,6) 4 kardeş, 3'ü

(%1,5) 5 kardeş ve üstü kardeş sayısı grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 3.1.5. Kaç Yıl Duygu Kontrolü ve İrade Eğitimi Aldığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Almadı	61	31,0
1 yıl	52	26,4
2 yıl	41	20,8
3 yıl	43	21,8
Toplam	197	100,0

Çizelge 3.1.5'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 61'i (%31,0) almayan, 52'i (%26,4) 1 yıl, 41'i (%20,8) 2 yıl, 43'ü (%21,8) 3 yıl duygu kontrolü ve irade eğitimi alan grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 3.1.6. YİYDDE Ebeveyn Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Öğrencinin WISC-R Testi Sonucu	197	120,35	13,87
Bastırma	180	64,59	9,31
Set Değiştirme	185	68,38	11,49
Duygusal Kontrol	197	53,56	10,25
Başlatma	197	51,94	9,87
Çalışma Belleği	197	56,05	9,89
Planlama / Organize Etme	189	63,91	11,78
Düzenli Olma	175	55,68	9,22
İzleme	197	51,64	9,62
Toplam	197	52,72	9,11

Çizelge 3.1.6'da görülebileceği üzere öğrencilerin YİYDDE ölçeği bastırma alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=64,59$ standart sapması $ss=9,31$; set değiştirme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $x=68,38$ standart sapması $ss=11,49$; duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=53,56$ standart sapması $ss=10,25$; başlatma alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=51,94$ standart sapması $ss=9,87$; Çalışma belleği alt

boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=56,05$ standart sapması $ss=9,89$; planlama/organize etme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=63,91$ standart sapması $ss=11,78$; düzenli olma alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=55,68$ standart sapması $ss=9,22$; izleme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=51,64$ standart sapması $ss=9,62$ olarak hesaplanmıştır.

3.2. YİYDDE Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin YİYDDE Ölçeği ebeveyn formuna göre ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, WISC-R zekâ bölümü sınıflama grubu ve duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); eğitim gördüğü sınıf, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı durumu değişkenlerine göre aralarındaki ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin YİYDDE Ölçeği öğretmen formuna göre ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, WISC-R zekâ bölümü sınıflama grubu ve duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynaklarını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-hoc analizleri, hangi Post-hoc tekniğinin uygulanacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenerek yapılan analiz sonucunda varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin YİYDDE Ölçeği ebeveyn formuna göre ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim gördüğü sınıf, kardeş sayısı durumu değişkenlerine göre aralarındaki ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

3.2.1. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 3.2.1.1. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bastırma	6	102	65,32	9,45	G.Arası	125,12	2	62,56	,71	,489
	7	36	63,63	8,63	G.İçi	15396,27	177	86,98		
	8	42	63,64	9,56	Toplam	15521,39	179			
	Toplam	180	64,59	9,31						
Set Değişirme	6	108	68,66	11,76	G.Arası	116,04	2	58,02		
	7	39	69,10	10,95	G.İçi	24203,93	182	132,98	,43	,647
	8	38	66,86	11,43	Toplam	24319,97	184			
	Toplam	185	68,38	11,49						
Duygusal Kontrol	6	113	53,51	11,55	G.Arası	422,84	2	211,42		
	7	41	55,92	8,60	G.İçi	20185,61	194	104,05	2,03	,134
	8	43	51,44	7,35	Toplam	20608,45	196			
	Toplam	197	53,56	10,25						
Başlatma	6	113	52,49	10,65	G.Arası	119,83	2	59,91		
	7	41	51,90	9,57	G.İçi	18996,55	194	97,92	,61	,543
	8	43	50,53	7,88	Toplam	19116,38	196			
	Toplam	197	51,94	9,87						
Çalışma Belleği	6	113	55,48	9,82	G.Arası	129,64	2	64,82		
	7	41	57,56	10,27	G.İçi	19078,74	194	98,34	,65	,518
	8	43	56,11	9,80	Toplam	19208,38	196			
	Toplam	197	56,05	9,89						
Planlama / Organize Etme	6	112	63,90	11,89	G.Arası	982,29	2	491,14		
	7	37	67,64	11,87	G.İçi	25140,35	186	135,16	3,63	,028
	8	40	60,50	10,56	Toplam	26122,64	188			
	Toplam	189	63,91	11,78						
Düzenli Olma	6	104	55,66	9,35	G.Arası	2,371	2	1,18		
	7	33	55,90	8,49	G.İçi	14805,34	172	86,07	,014	,986
	8	38	55,55	9,69	Toplam	14807,71	174			
	Toplam	175	55,68	9,22						
İzleme	6	113	51,53	10,31	G.Arası	417,93	2	208,96		
	7	41	54,07	8,94	G.İçi	17730,89	194	91,39	2,28	,104
	8	43	49,62	7,88	Toplam	18148,83	196			
	Toplam	197	51,64	9,62						
Toplam	6	113	52,66	9,51	G.Arası	226,61	2	113,30		
	7	41	54,48	8,79	G.İçi	16066,58	194	82,81	1,36	,257
	8	43	51,20	8,21	Toplam	16293,19	196			
	Toplam	197	52,72	9,11						

Çizelge 3.2.1.1.'de görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık planlama / organize etme alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,634$; $p<,05$).

Çizelge 3.2.1.2. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bastırma	Kız	81	66,43	9,64	1,07	2,42	178	,016
	Erkek	99	63,09	8,79	,88			
Set Değişirme	Kız	81	69,40	12,64	1,40	1,06	183	,289
	Erkek	104	67,59	10,50	1,03			
Duygusal Kontrol	Kız	88	53,10	11,39	1,21	-,566	195	,572
	Erkek	109	53,93	9,26	,88			
Başlatma	Kız	88	52,00	11,47	1,22	,071	195	,943
	Erkek	109	51,89	8,42	,80			
Çalışma Belleği	Kız	88	55,57	9,86	1,05	-,606	195	,545
	Erkek	109	56,44	9,95	,95			
Planlama / Organize Etme	Kız	86	64,59	13,62	1,46	,721	187	,472
	Erkek	103	63,34	10,03	,98			
Düzenli Olma	Kız	81	53,90	9,67	1,07	-2,408	173	,017
	Erkek	94	57,22	8,57	,88			
İzleme	Kız	88	52,06	9,44	1,00	,547	195	,585
	Erkek	109	51,31	9,79	,93			
Toplam	Kız	88	52,71	9,85	1,05	-,014	195	,989
	Erkek	109	52,73	8,52	,81			

Çizelge 3.2.1.2.'de görüldüğü üzere, alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık bastırma ($t=2,42$; $p<,05$) ve düzenli olma alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,408$; $p<,05$).

Çizelge 3.2.1.3 YIYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının WISC-R Sınıflama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bastırma	90-110	42	65,42	8,51	G.Arası	46,10	2	23,05	,26	,769
	111-125	75	64,12	9,97	G.İçi	15475,28	177	87,43		
	126 ve üstü	63	64,60	9,10	Toplam	15521,39	179			
	Toplam	180	64,59	9,31						
Set Değiştirme	90-110	42	67,33	9,87	G.Arası	60,70	2	30,35	,22	,797
	111-125	77	68,72	11,80	G.İçi	24259,27	182	133,29		
	126 ve üstü	66	68,66	12,19	Toplam	24319,97	184			
	Toplam	185	68,38	11,49						
Duygusal Kontrol	90-110	45	52,93	10,81	G.Arası	134,43	2	67,21	,63	,530
	111-125	83	54,53	10,51	G.İçi	20474,02	194	105,53		
	126 ve üstü	69	52,81	9,59	Toplam	20608,45	196			
	Toplam	197	53,56	10,25						
Başlatma	90-110	45	52,02	9,31	G.Arası	8,53	2	4,26	,04	,958
	111-125	83	52,13	9,80	G.İçi	19107,85	194	98,49		
	126 ve üstü	69	51,66	10,43	Toplam	19116,38	196			
	Toplam	197	51,94	9,87						
Çalışma Belleği	90-110	45	56,00	9,36	G.Arası	98,91	2	49,46	,50	,606
	111-125	83	56,80	10,35	G.İçi	19109,46	194	98,50		
	126 ve üstü	69	55,18	9,74	Toplam	19208,38	196			
	Toplam	197	56,05	9,89						
Planlama/ Organize Etme	90-110	45	63,71	12,71	G.Arası	15,49	2	7,74	,05	,946
	111-125	77	64,25	12,12	G.İçi	26107,15	186	140,36		
	126 ve üstü	67	63,65	10,88	Toplam	26122,64	188			
	Toplam	189	63,91	11,78						
Düzenli Olma	90-110	40	54,62	9,45	G.Arası	380,24	2	190,12	2,26	,107
	111-125	72	54,55	9,25	G.İçi	14427,47	172	83,88		
	126 ve üstü	63	57,65	8,84	Toplam	14807,71	174			
	Toplam	175	55,68	9,22						
İzleme	90-110	45	50,62	8,84	G.Arası	61,66	2	30,83	,33	,719
	111-125	83	51,97	9,95	G.İçi	18087,16	194	93,23		
	126 ve üstü	69	51,92	9,78	Toplam	18148,83	196			
	Toplam	197	51,64	9,62						
Toplam	90-110	45	52,40	8,42	G.Arası	21,15	2	10,57	,12	,882
	111-125	83	53,10	9,95	G.İçi	16272,04	194	83,87		
	126 ve üstü	69	52,47	8,59	Toplam	16293,19	196			
	Toplam	197	52,72	9,11						

Çizelge 3.2.1.3'te görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyut puanlarının WISC-R değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 3.2.1.4. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bastırma	Tek çocuk	22	85,75	,918	4	,922
	2 kardeş	97	88,95			
	3 kardeş	41	93,30			
	4 kardeş	18	95,92			
	5 ve üstü	2	111,75			
	Toplam	180				
Set Değişirme	Tek çocuk	23	87,59	2,023	4	,732
	2 kardeş	98	93,19			
	3 kardeş	43	94,71			
	4 kardeş	18	100,78			
	5 ve üstü	3	57,00			
	Toplam	185				
Duygusal Kontrol	Tek çocuk	23	79,35	4,667	4	,323
	2 kardeş	108	101,30			
	3 kardeş	44	101,32			
	4 kardeş	19	97,66			
	5 ve üstü	3	141,50			
	Toplam	197				
Başlatma	Tek çocuk	23	86,63	1,799	4	,773
	2 kardeş	108	102,88			
	3 kardeş	44	97,34			
	4 kardeş	19	97,87			
	5 ve üstü	3	85,67			
	Toplam	197				
Çalışma Belleği	Tek çocuk	23	87,72	5,624	4	,229
	2 kardeş	108	101,77			
	3 kardeş	44	90,66			
	4 kardeş	19	107,00			
	5 ve üstü	3	157,33			
	Toplam	197				

Planlama / Organize Etme	Tek çocuk	21	79,00	2,826	4	,587
	2 kardeş	104	98,20			
	3 kardeş	42	91,07			
	4 kardeş	19	101,97			
	5 ve üstü	3	106,83			
	Toplam	189				
Düzenli Olma	Tek çocuk	21	96,26	4,521	4	,340
	2 kardeş	94	92,95			
	3 kardeş	42	74,80			
	4 kardeş	16	84,13			
	5 ve üstü	2	76,75			
	Toplam	175				
İzleme	Tek çocuk	23	84,83	8,271	4	,082
	2 kardeş	108	103,82			
	3 kardeş	44	84,53			
	4 kardeş	19	115,82			
	5 ve üstü	3	139,83			
	Toplam	197				
Toplam	Tek çocuk	23	86,83	2,597	4	,627
	2 kardeş	108	103,41			
	3 kardeş	44	92,73			
	4 kardeş	19	100,08			
	5 ve üstü	3	118,67			
	Toplam	197				

Çizelge 3.2.1.4'te görüldüğü üzere, YIYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyut puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 3.2.1.5. YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Duygu Kontrolü-İrade Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bastırma	Almadı	58	66,46	9,54	G.Arası	300,47	3	100,15		
	1 yıl	44	63,81	9,23	G.İçi	15220,92	176	86,48	1,15	,327
	2 yıl	36	63,63	8,63	Toplam	15521,39	179			
	3 yıl	42	63,64	9,56						
	Toplam	180	64,59	9,31						
Set Değiştirme	Almadı	60	70,11	12,04	G.Arası	399,88	3	133,29		
	1 yıl	48	66,85	11,25	G.İçi	23920,09	181	132,15	1,00	,390
	2 yıl	39	69,10	10,95	Toplam	24319,97	184			
	3 yıl	38	66,86	11,43						
	Toplam	185	68,38	11,49						
Duygusal Kontrol	Almadı	61	52,54	10,81	G.Arası	548,15	3	182,71		
	1 yıl	52	54,65	12,37	G.İçi	20060,30	193	103,93	1,75	,157
	2 yıl	41	55,92	8,60	Toplam	20608,45	196			
	3 yıl	43	51,44	7,35						
	Toplam	197	53,56	10,25						
Başlatma	Almadı	61	52,08	10,26	G.Arası	142,50	3	47,50		
	1 yıl	52	52,98	11,17	G.İçi	18973,87	193	98,31	,48	,694
	2 yıl	41	51,90	9,57	Toplam	19116,38	196			
	3 yıl	43	50,53	7,88						
	Toplam	197	51,94	9,87						
Çalışma Belleği	Almadı	61	55,73	9,31	G.Arası	137,98	3	45,99		
	1 yıl	52	55,19	10,48	G.İçi	19070,39	193	98,81	,46	,707
	2 yıl	41	57,56	10,27	Toplam	19208,38	196			
	3 yıl	43	56,11	9,80						
	Toplam	197	56,05	9,89						
Planlama/ Organize Etme	Almadı	61	63,24	11,04	G.Arası	1039,92	3	346,64		
	1 yıl	51	64,68	12,91	G.İçi	25082,72	185	135,58	2,55	,057
	2 yıl	37	67,64	11,87	Toplam	26122,64	188			
	3 yıl	40	60,50	10,56						
	Toplam	189	63,91	11,78						
Düzenli Olma	Almadı	59	55,55	9,63	G.Arası	3,85	3	1,28		
	1 yıl	45	55,80	9,08	G.İçi	14803,86	171	86,57	,01	,998
	2 yıl	33	55,90	8,49	Toplam	14807,71	174			
	3 yıl	38	55,55	9,69						
	Toplam	175	55,68	9,22						
İzleme	Almadı	61	50,36	8,84	G.Arası	602,24	3	200,74		
	1 yıl	52	52,92	11,75	G.İçi	17546,58	193	90,91	2,20	,088
	2 yıl	41	54,07	8,94	Toplam	18148,83	196			
	3 yıl	43	49,62	7,88						
	Toplam	197	51,64	9,62						
Toplam	Almadı	61	52,13	8,06	G.Arası	264,21	3	88,07	1,06	,367

1 yıl	52	53,28	11,02	G.İçi	16028,98	193	83,05
2 yıl	41	54,48	8,79	Toplam	16293,19	196	
3 yıl	43	51,20	8,21				
Toplam	197	52,72	9,11				

Çizelge 3.2.1.5'te görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyut puanlarının duygu kontrolü-irade eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

3.2.2. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 3.2.2.1. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarına Ait Aritmetik

Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Bastırma	181	62,12	13,27
Set Değiştirme	196	60,70	13,27
Duygusal Kontrol	197	53,23	12,05
Başlatma	197	50,53	9,99
Çalışma Belleği	195	52,84	11,16
Planlama / Organize Etme	188	63,62	14,19
Düzenli Olma	197	50,60	8,61
İzleme	196	52,27	11,08
Toplam	197	51,01	10,87

Çizelge 3.2.2.1'de görülebileceği üzere öğrencilerin YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu bastırma alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=62,12$ standart sapması $ss=13,27$; set değiştirme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $x=60,70$ standart sapması $ss=13,27$; duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=53,23$ standart sapması $ss=12,05$; başlatma alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=50,53$ standart sapması $ss=9,99$; Çalışma belleği alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=52,84$ standart sapması $ss=11,16$; planlama/organize etme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=63,62$ standart sapması $ss=14,19$; düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=50,60$ standart sapması $ss=8,61$; izleme etme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x=52,27$ standart

sapması $ss=11,08$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 3.2.2.2. YIYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bastırma	6	104	66,70	15,36	G.Arası	5169,55	2	2584,77	17,32	,000
	7	35	56,85	5,70	G.İçi	26562,52	178	149,22		
	8	42	55,19	5,23	Toplam	31732,07	180			
	Toplam	181	62,12	13,27						
Set Değişirme	6	113	62,09	13,91	G.Arası	2847,43	2	1423,71	8,71	,000
	7	40	64,30	14,21	G.İçi	31535,39	193	163,39		
	8	43	53,69	6,86	Toplam	34382,83	195			
	Toplam	196	60,70	13,27						
Duygusal Kontrol	6	113	54,57	13,12	G.Arası	2606,95	2	1303,47	9,77	,000
	7	41	56,58	10,86	G.İçi	25872,30	194	133,36		
	8	43	46,51	6,67	Toplam	28479,25	196			
	Toplam	197	53,23	12,05						
Başlatma	6	113	52,76	9,85	G.Arası	2419,99	2	1209,99	13,68	,000
	7	41	51,21	10,90	G.İçi	17151,04	194	88,40		
	8	43	44,00	5,99	Toplam	19571,03	196			
	Toplam	197	50,53	9,99						
Çalışma Belleği	6	113	56,39	11,87	G.Arası	3773,62	2	1886,81	17,73	,000
	7	39	50,17	8,75	G.İçi	20424,45	192	106,37		
	8	43	45,90	6,38	Toplam	24198,07	194			
	Toplam	195	52,84	11,16						
Planlama / Organize Etme	6	107	68,48	15,17	G.Arası	6881,14	2	3440,57	20,66	,000
	7	38	60,94	10,99	G.İçi	30799,04	185	166,48		
	8	43	53,88	6,75	Toplam	37680,18	187			
	Toplam	188	63,62	14,19						
Düzenli Olma	6	113	53,07	9,38	G.Arası	1882,59	2	941,29	14,43	,000
	7	41	49,12	6,77	G.İçi	12648,52	194	65,19		
	8	43	45,53	4,76	Toplam	14531,11	196			
	Toplam	197	50,60	8,61						
İzleme	6	112	54,65	11,92	G.Arası	2079,83	2	1039,91	9,17	,000
	7	41	51,85	10,25	G.İçi	21869,28	193	113,31		
	8	43	46,48	6,67	Toplam	23949,12	195			
	Toplam	196	52,27	11,08						
Toplam	6	113	53,65	12,04	G.Arası	2946,81	2	1473,40	14,14	,000
	7	41	51,17	8,74	G.İçi	20214,13	194	104,19		
	8	43	43,93	4,63	Toplam	23160,95	196			
	Toplam	197	51,01	10,87						

Çizelge 3.2.2.2’de görüldüğü üzere YİYDDE ölçeği Öğretmen Formu alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bütün alt boyutlar için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Alt boyutların sonuçlarındaki anlamlılık şu şekilde belirtilebilir: bastırma (F=17,32; p>,05), set değiştirme (F=8,71; p>,05), duygusal kontrol (F=9,77; p>,05), Başlatma (F=13,68; p>,05), Çalışma belleği (F=17,73; p>,05), planlama/organize etme (F=20,66; p>,05), düzenli olma (F=14,43; p>,05), izleme (F=9,17; p>,05).

Çizelge 3.2.2.3. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Bastırma	Kız	84	67,84	15,43	1,68	5,87	179	,000
	Erkek	97	57,17	8,42	,85			
Set Değişirme	Kız	87	62,12	14,29	1,53	1,34	194	,181
	Erkek	109	59,56	12,35	1,18			
Duygusal Kontrol	Kız	88	55,02	14,77	1,57	1,88	195	,061
	Erkek	109	51,78	9,11	,87			
Başlatma	Kız	88	51,20	11,11	1,18	,84	195	,398
	Erkek	109	49,99	9,00	,86			
Çalışma Belleği	Kız	86	52,79	10,62	1,14	-,05	193	,956
	Erkek	109	52,88	11,62	1,11			
Planlama / Organize Etme	Kız	85	64,31	15,07	1,63	,60	186	,543
	Erkek	103	63,04	13,47	1,32			
Düzenli Olma	Kız	88	49,60	8,27	,88	-1,47	195	,143
	Erkek	109	51,41	8,82	,84			
İzleme	Kız	88	53,56	12,57	1,34	1,47	194	,141
	Erkek	108	51,22	9,63	,92			
Toplam	Kız	88	51,76	11,90	1,26	,86	195	,388
	Erkek	109	50,41	9,97	,95			

Çizelge 3.2.2.3’te görüldüğü üzere, YİYDDE ölçeği öğretmen formu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda sadece bastırma alt boyutunda grupların aritmetik

ortalamları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,87$; $p<,001$).

Çizelge 3.2.2.4. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının WISC-R Sınıflaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bastırma	90-110	42	67,47	17,33	G.Arası	1568,96	2	784,48	4,62	,011
	111-125	78	60,35	11,26	G.İçi	30163,11	178	169,45		
	126 ve üstü	61	60,70	11,59	Toplam	31732,07	180			
	Toplam	181	62,12	13,27						
Set Değişirme	90-110	44	67,70	14,00	G.Arası	3461,99	2	1730,99	10,80	,000
	111-125	83	56,74	10,02	G.İçi	30920,84	193	160,21		
	126 ve üstü	69	61,00	14,47	Toplam	34382,83	195			
	Toplam	196	60,70	13,27						
Duygusal Kontrol	90-110	45	59,24	13,41	G.Arası	2340,18	2	1170,09	8,68	,000
	111-125	83	50,32	9,52	G.İçi	26139,07	194	134,73		
	126 ve üstü	69	52,81	12,59	Toplam	28479,25	196			
	Toplam	197	53,23	12,05						
Başlatma	90-110	45	55,26	10,86	G.Arası	1399,00	2	699,50	7,46	,001
	111-125	83	48,42	8,48	G.İçi	18172,02	194	93,67		
	126 ve üstü	69	49,98	10,20	Toplam	19571,03	196			
	Toplam	197	50,53	9,99						
Çalışma Belleği	90-110	43	57,04	10,89	G.Arası	1622,03	2	811,01	6,89	,001
	111-125	83	49,77	9,64	G.İçi	22576,03	192	117,58		
	126 ve üstü	69	53,91	12,10	Toplam	24198,07	194			
	Toplam	195	52,84	11,16						
Planlama/ Organize Etme	90-110	43	70,79	15,45	G.Arası	3069,73	2	1534,86	8,20	,000
	111-125	80	60,42	11,69	G.İçi	34610,45	185	187,08		
	126 ve üstü	65	62,81	14,66	Toplam	37680,18	187			
	Toplam	188	63,62	14,19						
Düzenli Olma	90-110	45	52,20	8,42	G.Arası	363,15	2	181,57	2,48	,086
	111-125	83	49,04	7,67	G.İçi	14167,96	194	73,03		
	126 ve üstü	69	51,43	9,55	Toplam	14531,11	196			
	Toplam	197	50,60	8,61						
İzleme	90-110	45	58,08	12,26	G.Arası	2176,84	2	1088,42	9,64	,000
	111-125	83	49,49	8,10	G.İçi	21772,27	193	112,81		
	126 ve üstü	68	51,82	12,07	Toplam	23949,12	195			
	Toplam	196	52,27	11,08						
Toplam	90-110	45	56,55	11,04	G.Arası	2274,82	2	1137,41	10,56	,000
	111-125	83	47,74	8,14	G.İçi	20886,13	194	107,66		
	126 ve üstü	69	51,33	12,16	Toplam	23160,95	196			
	Toplam	197	51,01	10,87						

Çizelge 3.2.2.4'te görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının WISC-R Sınıflaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda bastırma (F=4,62; p<,05), set değiştirme (F=10,80; p<,001), duygusal kontrol (F=8,68; p<,001), başlatma (F=7,46; p<,01), Çalışma belleği (F=6,89; p<,01), planlama/organize etme (F=8,20; p<,001) ve izleme (F=9,64; p<,001) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 3.2.2.5. YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bastırma	Tek çocuk	19	99,92	2,78	4	,595
	2 kardeş	99	89,59			
	3 kardeş	43	87,33			
	4 kardeş	18	92,44			
	5 ve üstü	2	142,25			
	Toplam	181				
Set Değişirme	Tek çocuk	23	76,03	10,71	4	,030
	2 kardeş	108	101,35			
	3 kardeş	43	107,83			
	4 kardeş	19	105,89			
	5 ve üstü	3	119,80			
	Toplam	196				
Duygusal Kontrol	Tek çocuk	23	79,72	14,55	4	,006
	2 kardeş	108	98,26			
	3 kardeş	44	102,00			
	4 kardeş	19	130,46			
	5 ve üstü	3	148,33			
	Toplam	197				
Başlatma	Tek çocuk	23	100,13	1,74	4	,782
	2 kardeş	108	97,19			
	3 kardeş	44	96,06			
	4 kardeş	19	110,24			
	5 ve üstü	3	127,67			
	Toplam	197				
Çalışma Belleği	Tek çocuk	23	108,22	5,22	4	,265
	2 kardeş	107	97,54			
	3 kardeş	43	85,93			

	4 kardeş	19	108,66			
	5 ve üstü	3	141,67			
	Toplam	195				
Planlama / Organize Etme	Tek çocuk	21	101,19			
	2 kardeş	103	92,18			
	3 kardeş	42	86,45	5,45	4	,243
	4 kardeş	19	109,53			
	5 ve üstü	3	144,83			
	Toplam	188				
Düzenli Olma	Tek çocuk	23	114,41			
	2 kardeş	108	96,44			
	3 kardeş	44	92,78	4,64	4	,325
	4 kardeş	19	101,82			
	5 ve üstü	3	146,50			
	Toplam	197				
İzleme	Tek çocuk	23	110,11			
	2 kardeş	107	94,68			
	3 kardeş	44	93,58	4,49	4	,343
	4 kardeş	19	110,29			
	5 ve üstü	3	143,33			
	Toplam	196				
Toplam	Tek çocuk	23	115,04			
	2 kardeş	108	97,50			
	3 kardeş	44	88,30	5,62	4	,229
	4 kardeş	19	105,71			
	5 ve üstü	3	144,33			
	Toplam	197				

Çizelge 3.2.2.5'te görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu alt boyut puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak set değiştirme ($p < ,05$) ve duygusal kontrol ($p < ,01$) alt boyutları için anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 3.2.2.6. YIYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının İrade/Duygu Kontrolü Eğitimi Almış Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bastırma	Almadı	53	73,47	16,02	G.Arası	10122,77	3	3374,25		
	1 yıl	51	59,66	10,96	G.İçi	21609,30	177	122,08	27,63	,000
	2 yıl	35	56,85	5,70	Toplam	31732,07	180			
	3 yıl	42	55,19	5,23						
	Toplam	181	62,12	13,27						
Set Değişirme	Almadı	61	69,37	13,83	G.Arası	9872,21	3	3290,73		
	1 yıl	52	53,55	7,87	G.İçi	24510,62	192	127,66	25,77	,000
	2 yıl	40	64,30	14,21	Toplam	34382,83	195			
	3 yıl	43	53,69	6,86						
	Toplam	196	60,70	13,27						
Duygusal Kontrol	Almadı	61	59,06	14,55	G.Arası	5279,74	3	1759,91		
	1 yıl	52	49,30	8,75	G.İçi	23199,51	193	120,20	14,64	,000
	2 yıl	41	56,58	10,86	Toplam	28479,25	196			
	3 yıl	43	46,51	6,67						
	Toplam	197	53,23	12,05						
Başlatma	Almadı	61	57,39	9,00	G.Arası	5253,68	3	1751,22		
	1 yıl	52	47,34	7,89	G.İçi	14317,35	193	74,18	23,60	,000
	2 yıl	41	51,21	10,90	Toplam	19571,03	196			
	3 yıl	43	44,00	5,99						
	Toplam	197	50,53	9,99						
Çalışma Belleği	Almadı	61	62,52	11,17	G.Arası	8748,81	3	2916,27		
	1 yıl	52	49,21	8,08	G.İçi	15449,25	191	80,88	36,05	,000
	2 yıl	39	50,17	8,75	Toplam	24198,07	194			
	3 yıl	43	45,90	6,38						
	Toplam	195	52,84	11,16						
Planlama/ Organize Etme	Almadı	57	76,10	14,41	G.Arası	13962,50	3	4654,16		
	1 yıl	50	59,80	10,77	G.İçi	23717,68	184	128,90	36,10	,000
	2 yıl	38	60,94	10,99	Toplam	37680,18	187			
	3 yıl	43	53,88	6,75						
	Toplam	188	63,62	14,19						
Düzenli Olma	Almadı	61	56,21	9,39	G.Arası	3191,49	3	1063,83		
	1 yıl	52	49,38	7,98	G.İçi	11339,62	193	58,75	18,10	,000
	2 yıl	41	49,12	6,77	Toplam	14531,11	196			
	3 yıl	43	45,53	4,76						
	Toplam	197	50,60	8,61						
İzleme	Almadı	61	60,85	12,20	G.Arası	7230,40	3	2410,13		
	1 yıl	51	47,23	5,82	G.İçi	16718,71	192	87,07	27,67	,000
	2 yıl	41	51,85	10,25	Toplam	23949,12	195			
	3 yıl	43	46,48	6,67						
	Toplam	196	52,27	11,08						

	Almadı	61	59,80	11,89	G.Arası	7957,89	3	2652,63		
	1 yıl	52	46,44	7,34	G.İçi	15203,06	193	78,77	33,67	,000
Toplam	2 yıl	41	51,17	8,74	Toplam	23160,95	196			
	3 yıl	43	43,93	4,63						
	Toplam	197	51,01	10,87						

Çizelge 3.2.2.6’da görüldüğü üzere YİYDDE Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının irade/duygu kontrolü eğitimi almış olma durumu değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda bütün alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>,05$).

TARTIŞMA

Bu çalışma ile yönetici işlevlerin davranışlara yansımaları ölçmek için geliştirilmiş olan YİYDDE kullanılarak, belirlenen bazı değişkenler açısından yönetici işlevlerin belli altboyutlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürde yönetici işlevler ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla sağlıklı olmayan örneklem, yetişkin örneklemi veya yönetici işlevlerin bazı spesifik altboyutları ile ilgilenmiş çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada sağlıklı çocuklardan oluşan bir örnekte davranışa yansıyan yönetici işlev altboyutlarının bazıları incelenmiştir. Dolayısıyla incelenen değişkenler, bahsedilen yönetici işlevler, kullanılan örneklem ve kullanılan ölçek bakımından sonucun karşılaştırılabileceği şimdiye kadar yapılmış olan araştırma sayısı kısıtlıdır. Bu, bir açıdan zorlanmaya sebep olduysa da diğer bir yönüyle bu çalışmanın literatürdeki önemini ortaya koymaktadır.

YİYDDE’de hem ebeveyn hem de öğretmen için iki ayrı form bulunmaktadır. Bu formlara göre elde edilen sonuçlar; yaş, cinsiyet, eğitim aldığı sınıf, WISC-R sınıflandırması, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne-babanın beraber/ayrı olma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, irade/duygu kontrolü eğitimine tâbî tutulmuş olma durumu değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir.

Öğrencilerin yaşları bağlamında yapılan analiz doğrultusunda ebeveynler ile öğretmenlerin verdiği cevapların birbiri ile uyumlu olmadığı, sadece planlama/organize etme altboyutunda her ikisinde de anlamlı bir sonuç bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen ile ebeveynin çocuğu gözlemlediği ortam farkına bağlı olarak çocukla farklı rollerde karşılaşmış olmalarına bağlı olarak yorumlanabilir. Planlama/organize etme altboyutunda ise çoğunlukla aynı görev üzerinden bu altboyutu kullanıyor olmaları cevaplarda bir ortaklık yaratmaktadır denilebilir. Öğretmenlerin verdiği cevaplarda bütün altboyutların ayrı ayrı seviyesi ve toplamları incelendiğinde yönetici işlevlerin 8 yaşındakilerde daha geri planda görülüyor olması sonucunun, daha geniş bir örnekleme bir araştırma yapıldığı takdirde farklılaşacağı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda hem ebeveynler hem de öğretmenlerin verdiği cevaplarda bastırma altboyutunun kızlarda erkeklere göre daha

gelişmiş olmasının cinsiyet kalıp yargularından kaynaklandığı söylenebilir. Cinsiyet kalıp yargıları, toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden beklediği bazı davranışlar ve özelliklerdir. Bastırma, tepki ketlemesi, inhibisyon, dürtülerin kontrolü konusunda kadının toplumsal cinsiyet özelliklerinin daha müsait olması sonucu bu şekilde yönlendirmiş olabilir (Dökmen, 2004).

Öğrencilerin WISC-R ile belirlenmiş zekâ puanları değişkeni bağlamında yönetici işlevleri incelendiğinde ebeveyn ile öğretmen cevapları arasında fark olduğu, ebeveynlerin verdiği cevaplarda herhangi anlamlı sonuca ulaşılmadığı ancak öğretmenin verdiği cevapta literatürde yönetici işlevlerin zekânın ayırıcı bir özelliği olduğu (Borkowski ve Burke, 1996) belirtilmesine rağmen üstün zekâlı kabul edilebilecek öğrencilere göre 90-110 zekâ puanı arasındaki öğrencilerin yönetici işlevler bakımından daha önde olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn ile öğretmen cevapları arasındaki farkın ebeveynin çocuğunu zekâ puanının etkileyeceği faaliyetlerde objektif bir şekilde gözleme imkânının bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak zekâ seviyesi yüksek olan grubun (125 ve üstü), 90-110 aralığında olan gruba kıyasla daha geride görünüyor olmasının ise ölçeğin çocuğa değil öğretmen ve ebeveynine uygulanabiliyor olması sınırlılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçeğin bu sınırlılığına alternatif bir çözüm bulunabildiği takdirde sonucun literatürle uyumlu olması beklenmektedir.

Kardeş sayısı değişkeni için ebeveynlerin verdiği cevaplara göre herhangi anlamlı sonuca ulaşamamasına rağmen, öğretmenlerin verdiği cevaplarda kardeş sayısı arttıkça özellikle duygusal kontrol ve set değiştirme altboyutlarında çocuğun güçlendiği görülmektedir. Bu durum, kardeş sayısının artması ile bir işten başka bir işe kolaylıkla geçmeye alışma ve duygusal kontrol konusunda çok sayıda pratik yapma fırsatına sahip olma ile açıklanabilir.

Ek 1’de belirtilen eğitim programının uygulanma durumu ve süresi değişkeni için yapılan analizde ebeveynlerden alınan cevaplarda anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerden alınan sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmenlerin cevapları arasında görülen farklılık çocukların farklı ortamlarda, farklı rollerde ve farklı bakış açısına sahip olması muhtemel kişiler tarafından değerlendirilmiş olmasıyla açıklanabilir. Araştırmanın daha geniş ve temsil alanı daha büyük bir örnekleme

uygulanması, ayrıca eğitimin kazandırdıklarının hemen akabinde görülememe ihtimalinin yüksek olduğu, oluşan birikim sonrasında ilerleyen yıllarda bu kazanımların yaşanabileceği ilkesinden hareketle boylamsal bir araştırma çerçevesinde periyodik ölçümler yapılmasının, sonucun daha etkili bir şekilde görülebilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. YİDDE ile yapılan diğer bazı çalışmalarda da görülebilen (Feifer ve Rattan, 2007) bir sınırlılık olan, velilerin sosyokültürel yapılarının homojen olmaması durumunun, sonucu etkilemiş olabileceği ve bu yönüyle değerlendirildiğinde fark edilen eksikler tamamlanarak bir araştırma yapılmasının daha verimli olabileceği düşünülmektedir. Okulda uygulanan irade ile ilgili eğitim programını okul dışında, ailenin de destekleyip aynı kalitede uygulayamaması, ailenin eğitim programına katılamamasının programın etkililiğini azalttığı gözlenmiştir. Dolayısıyla bu faktörün, bu değişkene ait sonuçları ciddi derecede olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bütün bu sonuçlar genel olarak ifade edilmekte olup elbette istisnaların da vârlabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, yönetici işlevlerin bugüne kadar neredeyse hiç çalışılmamış bir yönü olan “irade” olarak da nitelenebilecek bir alanının irdelenmesine ve çocuklar ve sağlıklı bireyler üzerinde yönetici işlevlerin geliştirilebilmesine bir fikir, bir perspektif olabilmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda yapılan çalışmalarda çeşitli sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Bu sınırlılıklar, özellikle bu çalışma ile inşa edilecek yeni çalışmalara ışık tutması ve bu çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için en önemli kısımlardan biri olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bu bağlamda, özeleştirinin hem kendini gerçekleştirme hem de yönetici işlevler bakımından ne denli dikkate değer bir özellik olduğu göz önünde bulundurulabilir.

Mevcut çalışmanın daha geniş bir örnekleme sahip olmasının daha kapsamlı ve sağlam sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı yaş grubunun 6-8 ile kısıtlı tutulmuş olması da yine çalışmanın sınırlılıklarındandır.

İncelenen bazı demografik özellikler, örneklemin kısıtlılığı dolayısıyla birbirine çok benzer katılımcıları içerdiği için yeterli sonuçlar elde edilmesinde bir engel teşkil etmiş olabilir.

Ebeveyn ve öğretmenin farklı ortamlarda çocuğu gözlemlemesi ve ölçeği bu doğrultuda cevaplamış olması sonucunda ortaya çıkan çelişkili ifadeler araştırmanın bütününe olumsuz etkilemiş olabilir. Ancak yine de bu durum, ebeveynin veya öğretmenlerin, formları birbirlerinden bağımsız olarak cevapladıklarında birbirleriyle tutarsız kabul edilebilecek değerlendirmeler yaptıklarını göstermesi açısından ilgi çekicidir. Offord ve ark.'a göre (1996), bu durumun, ev veya okul gibi ortamlar arasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir (akt; Köylü, 2010).

Çalışmada kullanılan ölçeğin sadece ebeveyn ve öğretmenin cevaplaması için geliştirilmiş bir ölçek olması ve bunun dışında herhangi ölçüm yapılmamış olması, literatürde bulunmaması sebebiyle, çocuğa uygulanan bir ölçek kullanılmaması çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Araştırmanın konusu ve amacı hakkında alan yazınının sınırlı olması da sınırlılık oluşturabilecek bir diğer konudur. Aynı zamanda yapılan atıfların daha çok yabancı kaynak ve popülasyonlar aracılığı ile yapılandırılmak mecburiyetinde olması Türk örnekleminde karşılaştırılabilme imkânını kısıtlarken yapılan yorumlarda da kültür faktörünü görmezden gelmek durumunda bırakmıştır.

Üstün zekâlı ve “normal” öğrenciler arasında yönetici işlevler bakımından görülebilecek farkların da araştırılmasına imkân sağlayan bu çalışmada, bu yönde incelemeler yapılmamış olması da sınırlılıklardan birini oluşturmaktadır.

Uygulanan eğitim programı çerçevesinde karşılaşılan sınırlılıklar ve tavsiyeler ise şu şekilde sıralanabilir;

- ψ Ailelerin uygulanan eğitim programına daha yüksek bir bilinç ve hassasiyetle katılımının sağlanmasının, programın etkinliğini artıracacağı düşünülmektedir.

- ψ Uygulanan eğitim programının geliştirilmesi ve daha kapsamlı hâle getirilmesinin programı daha etkinleştireceği düşünülmektedir.
- ψ Uygulanan eğitim programının daha geniş kitlelere daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi sonucun daha rahat irdelenebilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.
- ψ Uygulanan eğitim programının daha uzun süre uygulanmış olmasının, programın çocuklara sağlayacağı katkının ve araştırma sonucunun etkinliğini artıracacağı düşünülmektedir.
- ψ Eğitim programının uygulanmasında sosyolojik, pedagojik ve psikolojik çevresinin de bu program doğrultusunda düzenlenmesi veya programın kazanımları için bozucu etki barındırabilecek çevresel faktörlerin en aza indirgenebilmiş olması eğitimin başarısını artıracaktır.

Hem yapılmış olan araştırmaya hem de tavsiye edilen eğitim programına dair sınırlılıklar aşıldığında çok daha verimli sonuçlar elde edileceği umulmaktadır.

4.2. Öneriler

Yönetici işlevlerin geliştirilebilir/eğitilebilir olduğu yönünde, alan yazında mevcut araştırmalar çerçevesinde bazı fikir ve çalışmalara rastlanmaktadır (Masicampo ve Baumeister, 2008; Leana, 2009; Karbach ve Kray, 2009)

Öğrencilere bastırma, başlatma, duygusal kontrol, set değiştirme, düzenli olma, planlama/organize etme, izleme, zaman yönetimi, üstbilişi kullanma gibi alışkanlıkları küçük yaşta kazandırmak ve bu yönde çalışmalar yapmak bireylerin daha sağlıklı ve insanlığa katkı sağlayan bir toplum oluşturması adına çok önemlidir. Bu sebeple çocuklarla aynı ortamda olan aile üyelerinin ve eğitimcilerin de bu özellikler konusunda bilinçlendirilmelerinin gerekliliği şüphe götürmez bir gerçektir. Bu doğrultuda aile seminerleri ve Milli Eğitim bünyesinde eğitici eğitimleri verilerek ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlenmesi sağlanabilir; aynı zamanda gündem oluşturularak konunun eğitim açısından önemi vurgulanabilir. Uzun vadede elde edilecek kazancın sağlam olması açısından Millî Eğitim bünyesinde gerekli eğitim politikalarının bir an önce oluşturulması, bunun için konu ile ilgilenen uzmanlardan yardım alınması çok önemlidir. Konunun medya ve sosyal medyada

yaygınlaştırılmasının da bilinçlenme adına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okullarda, Ek 1’de açıklanan KALEM Sisteminin yaygınlaştırılarak uygulanması önemli bir kazanım oluşturacaktır.

Psikolojinin felsefeden ayrıldıktan sonra geçirdiği süreçler incelendiğinde insancıl ve varoluşçu psikoloji ile yeni ufuklar elde edildiği bir gerçektir. Bu ufka 21. yüzyılda katkı sağlaması gereken konulardan birinin de felsefede yüzyıllardır vâir olan ve fakat psikolojide bir çatı kavram olarak ihtiyaç duyulan “irade” kavramı olduğu düşünülmektedir. Zamanında, doğru ve isabetli karar verme ile genişletilebilecek; yönetici işlevlerden özellikle bastırma ve başlatma ile karakterize bir çatı olarak irade, psikolojinin fark etmesi ve değerlendirmesi gereken önemli bir ihtiyaçtır.

İrade, bireyin hürriyetinin başlangıcı sayılabilir. Hürriyet kişinin hayatı için kullanacağı ölçüyü kendisinin belirlemesi ve uygulayabilmesi, sorumluluklarının farkında olması ve yaptığı her davranışı -sonucu ne olursa olsun- üstlenebilmesi, sahiplenebilmesi anlamına geliyorsa; irade bu hürriyeti gerçekleştirebilecek bir anahtardır. Bu aynı zamanda kişinin parçası olduğu bütünü fark etmesi ve başta kendine ve bütüne yabancılaşmayarak yaşayabilmesini sağlayacak bir faktördür. Bireyin “kendine özgü”lük özelliği, biricik/unik oluşu; sadece evrende birebir aynısına rastlanamayacak bir varlık olması anlamını değil aynı zamanda varoluş amacına paralel bir seyir takip etmesi ve hür olması anlamlarını taşımaktadır. Hür olmak; kişinin yaptıklarının sonuçlarına sahip çıkabilmesi, hayatta temas hâlinde olduğu her şey açısından sorumluluklarını bilmesi ve bu sorumluluklarını hakkıyla yerine getirmesi demektir. Kişinin her şeyden bağımsız tercihleri olması/hiçbir şeye bağımlı olmaması da yine hürriyet tanımının içinde değerlendirilebilir. Hürriyetin varlığı için gerekli olan bu özelliklerin gerçekleşebilmesi kişinin iradesine bağlıdır çünkü irade ‘herhangi bir konuda karar vermek veya bir eylem yahut etkinliği gerçekleştirmek için gerekli olan bilinçli muhakeme gücü ve kararlılığı; alternatifler arasında bilerek ve isteyerek seçim yapabilme yetisi’ (Çağbayır, 2008) olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda alınan kararın sürdürülebilirliği anlamını da taşımaktadır. Nurettin Topçu’ya göre (2010) “irade, içimizden dışa çevrilen itici kuvvetlerle frenleyici kuvvetler arasında şuurlu bir denkleştirme. Dengeyi sağlayan ferdin yaşadığı çeşitli duygularla ferde dışarıdan yüklenen emir ve tazyiklerdir. Duygular, doğa ve toplumun etkisi ile

oluşur. İrade ise bu etkiye karşı koyan içsel kuvvettir” (Topçu, 2010). Kendi tercih ettiği ölçünün varlığı kişiye bütün davranışlarında, düşüncelerinde ve duygularında yani benliğini oluşturan parçaların tamamının kontrolünde hürriyet sağlamanın anahtarı sayılabilir.

İradeden bahsederken neleri kapsadığını belirlemek ve tanımını yapabilmek adına felsefede birçok veri bulunmasına rağmen bunun psikolojik açıdan değerlendirilmesinin gerekliliği de açıkça görülebilmektedir. Bu bağlamda yönetici işlevlerin hemen her boyutunun iradenin açıklanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yönetici işlevlerden ve psikolojide varoluşçu yaklaşımdan yola çıkılarak anlamlandırılabilceği düşünülen irade kavramı için eğitim alanında önemli adımlar atılmasının, insanlık adına büyük katkılar içermekte olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada; bireyin ideâl bir hayat sürmesi, insanca yaşayabilmesi, insanlığa katkısının olabilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi, mevcut bilişsel, psikolojik, sosyal potansiyelini en iyi seviyede kullanabilmesi, hürriyet sahibi olabilmesi için yönetici işlevlere yönelik eğitim programlarına duyulan ihtiyacın artacağı öngörülmekte; kavramın bir an önce etkinleştirilmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adivar, A. (1980). *Bilim ve din*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4(3), 119-136.
- Arslan, A. (2009). *İlkçağ felsefe tarihi 1: Sokrates öncesi Yunan felsefesi* (3. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, B.(2009). *Çocuk ve ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Aygözü, F., Karakay, S., Türk, Ö. ve Orçın, E. (2008). *WÇZÖ-R yorumları* (1. baskı). İstanbul: Dönence.
- Baddeley, A. (1987). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., ve Tice, D.M. (1994). *Losing control how and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. ve Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions In Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bayliss, D. ve Roodenrys, S. (2000) Executive processing and attention deficit hyperactivity disorder: an application of the supervisory attentional system. *Developmental Neuropsychology*, 17(2), 161-180.
- Bechara, A., Damasio, A., Damasio, H. ve Anderson, S. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1), 7-15.
- Bell, M. A. (2001). Brain electrical activity associated with cognitive processing during a looking version of the A-not-B task. *Infancy*, 2(3), 311-330.
- Bergson, H. (1962). *Ahlak ile dinin iki kaynağı*. (M. Karasan, Çev.). Ankara (Orijinal çalışma basım tarihi 1949)
- Blair, R. J. R. (2001). Neurocognitive models of aggression, the antisocial personality disorders, and psychopathy. *Journal of Neurology, Neurosurgery, Psychiatry*, 71(6), 727-731.

- Bolay, S. H. (1980). Aristo metafiziği ile Gazzâlî metafiziğinin karşılaştırılması. İstanbul: Kalem Yayıncılık.
- Borkowski, J. G. ve Burke, J. E. (1996). The theories, models and measurement of executive functioning: An information processing perspective. G. R. Lyon ve N. A. Krasnegor, (Ed.), *Attention, memory and executive function* içinde (235-262). Baltimore: Brooks.
- Bruno, J. F. (1982). *Psikoloji tarihine giriş*. (N. Hisli, Çev.). İzmir: Ticaret Matbaası.
- Chan, R., Shum, D., Toulopoulou, T. ve Chen, E. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201-216.
- Cole, M. R., Cole, S. ve Lighthfoot, C. (2005). Infant capacities and process of change. *The development of children* (5. baskı) içinde (113-139). New York: Worth Publishers.
- Cowen, W. M. (1979). The development of the brain. *Scientific American*, 241, 112-33.
- Crain, W. (1992) *Theories of development: Concepts and applications*. New Jersey: Englewood, Prentice Hall.
- Cummings, J. L. (1995). Anatomic and behavioral aspects of frontal-subcortical circuits. J. Grafman, F. Holyoak ve F. Boller, (Ed.), *Structure and functions of the human prefrontal cortex* içinde (1-14). New York: Academy of Science.
- Çağbayır, Y. (Ed.). (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Dawson P. ve Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: a practical guide to assessment and intervention*. Guilford Press.
- Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56.
- Doksat, R. (1979). *Psikopatoloji*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eflatun. (1980). *Devlet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Ellis, M. L., Weiss, B. ve Lochman, J. E. (2009). Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 945- 956.
- Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing and measuring components of executive function: A summary. G. R. Lyon ve N. A. Krasnegor, (Ed.), *Attention, memory and executive function* içinde (367-397). Baltimore: Brooks.
- Feifer, S. G. ve Rattan, G. (2007). Executive functioning skills in male students with social-emotional disorders. *International Journal of Neuroscience*, 117(11), 1565-1577.
- Feinberg, T. E. ve Farah, M. J. (1997). *Behavioral neurology and neuropsychology*. USA: McGraw Hill.
- Fındıkoğlu, Z. F. (10.2.1929). Gençliğin terbiyesi. Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 2.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1943). Millî terbiye meselesi. *İş*, 9, 285-308.
- Fisk, J. E. ve Sharp, C. A. (2004). Age-related impairment in executive functioning: updating, inhibition shifting, and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26(7), 874–890.
- Friedman, N., Miyake, A., Corley, R., Young, S., DeFreies, J. ve Hewitt, J. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17(2), 172-179.
- Fuster, J. M. (1997). *The prefrontal cortex* (3. Baskı). New York: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Giedd, J. N., Snell, J., Lange, N., Rajapakse, J., Casey, B.J., Kozuch, P. ve ark. (1996). Quantitative magnetic resonance imaging of human brain development: ages 4-18. *Cerebral Cortex*, 6(4), 551-560.
- Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goichon, A. M. (1986). *İbn Sînâ felsefesi ve ortaçağ Avrupası 'ndaki etkileri*. İstanbul: Doğuş Yayınları.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Gorbin, H. P. E. ve Bickford, R. G. (1955). Studies of the electroencephalogram of normal children: Comparison of visual and automatic frequency analyses. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 7(1), 15-28.

- Gottfredson, M. R. ve Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gökberk, M. (1985). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi ve sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Günay Kılıç, B. (2002). Yönetici işlevler ve dikkat süreçlerine ilişkin kuramsal modeller ve nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110.
- Hooper, C. J., Luciana, M., Conklin, H. M. ve Yarger, R. S. (2004). Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: implications for the development of decision-making and ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Psychology*, 40(6), 1148-1158.
- Huttenlacher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- İçellioğlu, S. (2008). *Prefrontal yönetici işlevlere duyarlı Iowa Gambling testi'nin sağlıklı Türk deneklerde normatif verilerinin toplanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İbn Haldun. (1982). *Mukaddime*. (S. Uludağ, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- İbrahim Ethem Paşa (1979). *Davranış kurallarının eğitim ve öğretimi ve çocuklara öğütler*. H. Öymen(drl.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Janowsky, J. S., Carper, K. A. ve Kaye, J. A. (1996). Assimetrical memory decline in normal aging and dementia. *Neuropsychologia*, 34(6), 527-535.
- Jefferson, A. L., Paul, R. H., Ozonoff, A. ve Cohen, R. A. (2006). Evaluating elements of executive functioning as predictors of instrumental activities of daily living (IADLs). *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21(4), 311-320.
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 475-83.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karakaş S. ve Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227.
- Karbach, J. ve Kray, J. (2009). How useful is executive control training? Age differences in near and far transfer of task-switching training. *Developmental Science*, 12(6), 978-990.

- Kerr, A. ve Zelazo, P. D. (2004). Development of hot executive function: the children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55(1), 148-157.
- Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi*. (H. F. Kanad, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.
- Koechlin E. ve Summerfield, C. (2007). An information theoretical approach to prefrontal executive function. *Trends in Cognitive Science*, 11(6), 229-235.
- Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik davranış nörolojisi*. İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fak. Yayın No: 230.
- Köylü, S. N. (2010). *Yönetici işlevlere yönelik davranış değerlendirme envanterinin (YIYDDE) Türkçe çevirisi, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, İ. (1991). *Türk atasözlerine psikolojik bir yaklaşım*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kurtkan Bilgiseven A. (1977). *Sosyolojik açıdan eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fak. Yayınları.
- Kurtkan Bilgiseven A. (1987). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Flaş Matbaası.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leana, M. Z. (2009). *Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leif, J. ve Rustin, G. (1980). *Genel pedagoji*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3. baskı). New York: Oxford University Press.
- Lieberman, D. A. (2000). *Learning*. Belmont: Thomson Learning.
- Lundberg, G. A., Schrag, C. C ve Larsen, O.N. (1963). *Sociology* (3. baskı). Washington: Harper Row Publishers
- Lyon, G. R. (1995). Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 1-27.
- Marlowe, W.B., (2000). An intervention for children with disorders of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 18(3), 445-454.

- Masicampo, E. J. ve Baumeister, R. F. (2008). Toward a physiology of dual-process reasoning and judgment: Lemonade, willpower, and expensive rule-based analysis. *Psychological Science*, 19(3), 255-260.
- Mesulam, M. M. (2004). *Davranışsal ve kognitif nörolojinin ilkeleri* (2. baskı). (İ. Hakan Gürvit, Çev.). İstanbul: Yelkovan Yayıncılık.
- Michaels, A. (2001). *Executive functioning*. *waltham, educational consultants of New England*. 02 Ocak 2013, <http://www.aspenj.org/pdf/information/articles/executive-functioning.pdf>.
- Miller, B. L. ve Cummings, J. L. (2007). *The human frontal lobes*. London: The Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. ve Wager, T. (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.
- Morrin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Neufeldt, V. ve Guraalnik, D. (Ed.). (1988). *Webster's new world dictionary* (3. baskı). New York: Simon&Schuster.
- Paus, T., Zijdenbos, A., Worsley, K. D., Collins, D. L., Blumenthal, J., Giedd, J. N., Rapoport, J. L. ve Evans, A. C. (1999). Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: In vivo study. *Science*, 283, 1908- 1911.
- Paus, T., Collins, D. L., Evans, A. C., Leonard, G., Pike, B. ve Zijdenbos, A. (2001). Maturation of white matter in human brain: A review of magnetic resonance studies. *Brain Research Bulletin*, 54, 255-266.
- Pennington B. F. ve Ozonoff S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Pennington, B. F., Bennetto, L., McAleer, O. K. ve Roberts. R. J. (1996). Executive functions and working memory: Theoretical and measurement issues. G. R. Lyon ve N, A. Krasnegor, (Ed.), *Attention, memory and executive function* içinde (327-348). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Powell, K. B. ve Voeller, K. S. (2004). Prefrontal executive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, 19, 785-797.
- Proctor, R. W. ve Capaldi E. J. (2006). *Why science matters*. Massachusetts: Blackwell Publishing.

- Reiss, A. L., Abrams, M. T., Singer, H. S., Ross, J. L. ve Denckla, M. B. (1996). Brain development, gender and IQ in children. *Brain*, 119(5), 1763-1774.
- Schultz, D. ve Schultz S. E. (2000). *A history of modern psychology*. Belmont: Thomson Learning.
- Seguin, J.R., Pihl, R. O., Harden, P. W., Tremblay R. E. ve Boulerice, B. (1995). Cognitive and neuropsychological characteristics of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 614-624.
- Sezgin, O. (1990). *Üçüncü neslin eğitimi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Sezgin, O. (2008). Eğitimi zorlaştıran genel sebepler. *Kalemin gücü*, 5, 4-9.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2009). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi.
- Sowell, E. R., Thompson, P. M., Rex, D., Kornsand, D., Tessner, K. D., Jernigon, T. L. ve Toga, A. W. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Developmental Medical Child Neurology*, 44(1), 4-16.
- Soykan, Ö. N. (2006). *Felsefe ve dil: Wittgenstein üstüne bir araştırma* (2. baskı). İstanbul: MVT Yayıncılık.
- Spencer, M. (1982). *Foundations of modern sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Spinoza. (1984). *Etika*. (H. Z. Ülken, çev.). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Stevens, J., Quittner, A. L., Zuckerman, J. B. ve Moore, S. (2002). Behavioral inhibition, self-regulation of motivation, and working memory in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 21, 117-139.
- Stuss, D. T. ve Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289-298.
- Şirazi, S. (1958). *Gülistan*. (Kilisli Rıfat, Çev.) İstanbul: Yeni Matbaa.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F. ve Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Tanrıdağ, O. (1994). *Teoride ve pratikte davranış nörolojisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

- Tekin, S. ve Cummings, J. L. (2002). Frontal-subkortikal neuronal circuits and clinical neuropsychiatry: An update. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(2), 647-654.
- Thatcher, R. W. (1997). Human frontal lobe development: A theory of cyclical cortical reorganization. N. A. Korsnegor, G. Reidlyon ve P.S. Goldman-Rakic, (Ed.), *Development of prefrontal cortex: Evolution, neurobiology and behavior* içinde (85-113). Baltimore: Brookes Publishing.
- Topçu, N. (2010). *İradenin davası: Devlet ve demokrasi* (3. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- TPD. (2010). Stresle etkili başa çıkma yöntemi: Gevşeme egzersizleri [Broşür].
- Tumaç, A. (1997). *Normal deneklerde, frontal hasarlara duyarlı bazı testlerde performansla yaş ve eğitimin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Turhan, M. (1994). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İFAV Yayınları.
- Turhan, M. (1980). *Atatürk ilkeleri ve kalkınma*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Turhan, M. (1980b). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş-1* (3. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Vohs, K. D. ve Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research*, 33, 537-547.
- Weyandt, L. L. ve Willis. W. G. (1994). Executive functions in school-aged children: potential efficacy of tasks in discriminating clinical groups. *Developmental Neuropsychology*, 10, 27-38.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yogev-Seligmann, G., Hausdorff, J. M. ve Giladi, N. (2008). The role of executive function and attention in gait. *Movement Disorders*, 23(3), 329-342.
- Yusuf Has Hacıp (2009). *Kutadgu bilig*. Y. Çağbayır (drl.). Ankara: TDV Yayınları.

Zilles, K. (1990). Cortex. G. Paxinos, (Ed.), *The human nervous system* içinde (757-852). San Diego: Academic Press.

Ziylan, T. ve Murshid, A. (2000). Korteksin anatomik yapısı ve fonksiyonel alanları. *Genel Tıp Dergisi*, 10(2), 87-91.

Ek 1

KALEM SİSTEMİ

Çocuklarda yönetici işlevlerin gelişimi ile ilgili Türk Millî Eğitiminde ve uluslararası alan yazında herhangi eğitim programına rastlanamamış olunmasına rağmen, 2000 yılından beri dar bir çerçevede uygulanmaya çalışılan özgün bir eğitim programını, gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması adına önerilerde anmanın uygun olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmada, 6-8 yaş çocuklarının çeşitli demografik özellikler doğrultusunda yönetici işlevlerinin ne doğrultuda etkilendiği incelenmiş, sonuçlar paylaşılmış ve yönetici işlevlerin gelişimi ile ilgili hazırlanmış ve uygulanmakta olan bir eğitim programı öneri niteliğinde paylaşılmaktadır.

1. İrade-duygu eğitimi

Günümüzde, küreselleşmenin etkisi ile çocuklar, aktifliklerinin kısıtlandığı, etki alanlarının daraltıldığı, doğru bilişsel özelliklerle donatılmalarını zorlaştıran birçok etken ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlara pek çok örnek verilebileceği gibi “eğitim” sistemi içerisinde olması münasebetiyle daha anlamlı olduğu düşünülebilecek olan sınavlara hazırlık konusu gösterilebilir. Günümüz Türk Millî Eğitim sistemi içerisinde, öğrenciler yoğun bir şekilde sınavlara hazırlanmakta ve öğrencileri sınavlara hazırlarken yapılan faaliyetler ise çok erken yaşlardan itibaren çocuklara yoğun bilgi vermekten ibaret kalmaktadır. Bu edinilen bilginin analizi, kullanım alanının belirlenmesi, doğru ve zamanında faydalı hâle getirilebilme becerisi, yığın bir bilgi olmasından ziyade nerede, ne zaman ve nasıl elde edilip, kullanılacağını bilinecek şekilde edinilen ve kişinin hürriyetine hizmet eden bilgi sağlanması doğrudan yönetici işlevler ile ilişkilendirilebilir.

Okulların çocuğa bir taraftan bilgiyi nerede, ne zaman ve nasıl bulacağını ve bulduğu bilgiyi nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını öğretirken; öte taraftan bilgilerini uygulama esnasında karşılaştığı engelleri aşma cesaretini ve kararlılığını da öğretmesi yani, irade eğitimi vermesi asli görevlerinden olmalıdır denilebilir. Mesela, tuttuğu takım yenildi diye ağlayan, üniversite sınavına anne-babasının, elinden tutarak götürdüğü bir çocuk hangi zorluğu kendi gücü ile aşabilir? Hayata hazırlık, ruh sağlığı

yerinde insanlar yetiştirmeye yardımcı olunarak mümkün olabilir ki bunun için sağlanabilecek en önemli katkılardan biri okullarda yönetici işlevlerin gelişmesinin desteklenmesi olabilir.

Doğru, isabetli, yerinde ve zamanında karar vermek; istişare etmek, kararının sorumluluğunu taşımak, karar verirken zorlukların ve tehlikelerin tesirinde kalmadan karar vermek, karar verdikten sonra tereddütsüz uygulamak, kararını uygularken karşılaşacağı zorluklardan yılmamak; bilmenin yanında bildiğini uygulayabilmek; bildiğini uygulama esnasında küsmek, darılmak, gücenmek, yılmak, usanmak, bıkmak, alınmak gibi olumsuz duyguları yönetebilmek; zaman bilinci ile hareket etmek; özeleştirici yapabilmek gibi özellikler yönetici işlevler ile ilişkilendirilebilir. Öfke, kaygı gibi olumsuz olarak kategorize edilen bazı duyguların ise kontrol edilebildiğinde olumsuzdan ziyade olumlu motivasyon yarattığı ise pek çok bilimsel çalışmada anılan bir gerçektir. Bu bağlamda söz konusu kavramlar doğrultusunda eğitim vermek de yönetici işlevlerin gelişimine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla okulların görevi hayatta başarılı olan bireyler yetiştirmek olduğuna göre, sadece sınavlara hazırlayan mahiyette olmaktan sıyrılıp yönetici işlevlerin gelişimine katkı sağlayabilecek bir eğitim programı hazırlamalarının gerekliliği gözlenmektedir.

Söz konusu eğitim programı içinde olabilecek birkaç uygulamaya aşağıda kısaca değinilecektir.

1.1. Çikolata uygulaması

6-8 yaş arasında olan çocuklara belirlenen zaman dilimi boyunca sabahtan akşama kadar devam ettirilen bir uygulamadır. Çocuk ile önceden konuşularak kurallar belirlenir. Çocuk eğer sabah isterse doğrudan bir tane çikolata alabilir, öğlene kadar beklerse iki tane çikolatayı hak etmiş olur, akşama kadar beklerse üç tane çikolata almaya hak kazanmış olacaktır. Bu beklemenin yanı sıra önceden belirlenmiş, çocukla paylaşılmış ve bir çizelge ile yapılıp yapılmadığı tespit edilebilen kurallar dizisine de uyması beklenebilir. Bu durumda çocuğun her bir kurala uyma ve çikolata bekleme süresi puanlanarak çikolata ödülünü kazanma durumu belirlenebilir.

Bu uygulama ile sabır, sebat, karar verebilme, verdiği kararın sorumluluğunu üstlenebilme gibi tutumları olumlu veya olumsuz birer tecrübe olarak gözlenebilecek ve sistemli bir şekilde yaşamasına fırsat tanınarak çocuğa geri dönütlerle verilir ve çocuğun öz değerlendirme yapması sağlanır. Çocuğun, aldığı kararın sonucunu kısa sürede yaşayabilmesi ise değerlendirmeyi çocuk açısından daha kolay hâle getirebilir.

Bu uygulama ve kazandırdıklarının, yönetici işlevlerin birçok unsuruna doğrudan hitap edebilecek hususlar içermekte olduğu düşünülmektedir.

1.2. Yumurta uygulaması

Yumurta uygulaması ile çocukların sorumluluk bilincinin, duygu kontrolünün, yönetici işlevlerinin ve özellikle yönetici işlevlerinden bastırma, üstbilmiş, duygu kontrolü becerilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır.

Uygulama, 6-8 yaş arasında olan çocukların önceden belirlenmiş ve çocukla konuşulmuş kurallara uyarak, belirlenen zaman diliminde (azdan çoğa doğru belirlenebilir) çocuğun yumurtayı kırmadan taşıması, yumurtanın sorumluluğunu alabilmesi, kırmamayı başardığında veya kırdığında verdiği tepkiyi doğru belirlemesi, taşıdığı sürede başına gelenlerin muhasebesini yapabilmesi ile gerçekleştirilir.

Bu uygulamada ana hedef, çocuk, yumurtayı belirlenen zaman dilimi içinde, gün boyu kırmadan taşırken, karşılaştığı problemlerin nedenlerini, niçinlerini bulup bir daha bu ve benzeri problemlerle karşılaştığında daha kolay baş edebilmesini temin etmek, uygulama sonunda kırmamayı başardığında veya kırdığında duygu kontrolünü sağlayarak, abartmadan, uygun tepkiyi verebilme özelliğini geliştirebilmektir.

1.3. Dolmakalem uygulaması

Bu uygulama, belirlenen aralıklarla çizgi-harf-kelime-cümle-metin sıralamasıyla basitten karmaşığa, kolaydan zora, azdan çoğa doğru giden bir yapı içinde çocuğa verilmiş olan materyali dolmakaleme mürekkebi doldurmaktan, yazıyı en özenli şekilde tamamlamaya kadar olan süreç içinde gerçekleştirilir.

Ana hedef, çocuğun başlatma, bastırma, yaptıklarının sonuçlarını sahiplenebilme, yapacaklarını önceden plânlayarak hareket edebilme, hata yapmamak için özen gösterme, hata yaptığında ise ne yaptığının farkında olarak telafisi için doğru çabayı gösterebilme; yaptığı hatayı doğru değerlendirebilme; duygularını yönetebilme; başladığı işi tamamlayabilme; düzenli olma; izleme; set değiştirme; çalışma belleği gibi özelliklerini yapılan pratiklerle geliştirebilmektir.

1.4. Özel eğitim uygulaması

Eğitimin en temel hedefi olarak okul, öğrenciyi hayata hazırlamalıdır. Bunun için okulun, toplumun her kesimini temsil etmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla her sosyo-ekonomik seviyeden öğrencinin yanı sıra, her sınıfta yanında özel eğitim öğretmeni ile beraber, bir farklı gelişen / özel eğitim gerektiren öğrenci bulunması hem farklı gelişenler hem de “normal” öğrenciler için fayda sağlayan bir uygulamadır. Her sınıfta; bir tane DEHB, down sendromu, otistik bozukluk, asperger sendromu, spastik bozukluk, gelişim geriliği, mental retardasyon v.b durumlara sahip öğrencilerin herhangi birinden bulunması özel eğitim öğrencisinin eğitimi açısından pek çok faydaya sahipken aynı zamanda “normal” öğrenciler açısından ise elindekilerin kıymetini bilme, öz değerlendirme, üstbiliş, sorumluluk alma, çalışma belleği, bastırma, set değiştirme, duygusal kontrol gibi yönetici işlevlerle ilişkili özelliklerinin gelişmesini sağlamaya yardımcı olduğu düşünülmekte ve gözlenmektedir. Özel eğitim öğrencisi açısından sağlayacağı faydalar başka bir konunun meselesi olduğu için ayrıntılı olarak değinilmemiştir.

1.5. Kardeş aile uygulaması

Bu uygulama kapsamında, belli ölçütlerle dikkatle belirlenmiş ekonomik açıdan ihtiyaç sahibi ailelere, her sınıf tarafından ayda bir kere topluca ziyaret yapılır. Her sınıfın ayrı bir kardeş ailesi bulunduğu bu uygulamada, sınıf ve şube sayısı kadar aileye yardım yapılır ve evine gidilen her aileye yalnız olmadıkları mesajı verilir. Aynı zamanda bir sosyal sorumluluk örneği olan bu uygulamayı, çocuk kendi harçlıkları ile ve ailenin ihtiyaçlarını büyükleri ile beraber kendisi de söz sahibi olarak tespit eder, bir dahaki

ziyaretten önce organizasyonu yapar, ziyaret sonrasında ziyareti ve kazanımları değerlendirir. Kendi durumu ile karşılaştırıp kendisini, toplumsal meseleler ile bütünleştirip toplumu değerlendirir, bu konuları büyükleri ve arkadaşları ile istişare eder. Uygulama ve uygulamanın sürekliliğinin, çocuğun yönetici işlevlerinden izleme, planlama/organize etme, çalışma belleği, başlatma, bastırma, duygusal kontrol ve set değiştirme gibi alanları geliştirmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. Zaman bilinci eğitimi

Zaman bilinci ile hareket etmenin öğretilmesi için yapılabilecek uygulamalar da yine yönetici işlevlerin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir (Dawson, Guare, 2010; Köylü, 2010). Bu bölümde, zaman yönetimi, planlama/organize etme, düzenli olma, bastırma, başlatma, izleme gibi yönetici işlev özelliklerini desteleyebileceği düşünülen bazı uygulama örneklerinden bahsedilecektir. Bu yönetici işlev alanlarında gelişmiş olmanın, bireye, zamanın ruhunu daha iyi kavrayıp, kendi geleceğini daha iyi planlayabilme ve insanlığın geleceğine yön verebilme imkânı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.1. Oryantasyon uygulaması

Oryantasyon, Fransızca “orientation” kelimesinden alınan ve “yönlendirme, uyumlanma, eğitime” mânâlarına gelen bir kavramdır (Neufeldt ve Guraalnik, 1988). “Oryantasyon Uygulaması”, okulların resmen açıldığı tarihten bir süre önce okul başlayarak öğrencinin ders yılı için hem materyal hem adaptasyon anlamında hazırlıklarını tamamlamasını ifade eder. Tam zamanında, zaman israfına mahal verilmeksizin ve bunun neden-niçinleri çocuğa anlatılarak ders yılına başlanması birçok açıdan fayda sağlayacağı gibi, çocuğun planlama, izleme, zaman yönetimi gibi özelliklerine de katkı sağlayacaktır.

2.2. Dakiklik prensibi

Günlük plan ve programların mümkün olduğunca dakik bir şekilde organize edilmeye çalışılması, eğitim ortamında faaliyetlerin dakikası dakikasına başlatılmasının çocukta zaman bilincini destekleyen bir unsur olacağı düşünülmektedir.

2.3. Son dakikaya kadar dersin devamı

Okullarda ders yılı bitiminden önce notların sisteme işlenmesi, MEB tarafından belirlenen eğitim-öğretim süresinin tam kullanılmamasına, çoğu öğrenci ve öğretmenlerde motivasyon kaybına sebep olabileceği gözlenmektedir. Bununla beraber belirlenen sürenin tam kullanılmamış olması çocukta zaman bilincini azaltabilir. Bu durumu başka durumlara uyarlayarak zaman yönetimi açısından sıkıntı yaşayabilir. Dolayısıyla okullarda derslerin son dakikaya kadar devam ettirilebilmesi çocukların zaman yönetimi, bastırma, planlama/organize etme, çalışma belleği, izleme gibi yönetici işlevlerini destekleyebileceği ve aynı zamanda eğitimin daha disiplinli ilerleyebileceği düşünülmektedir.

Karne heyecanının sönmemesi için karne hazırlıkları son ders günü tamamlandıktan sonra plânlı bir şekilde yapılabilir ve öğrenciler kısa süre içinde aynı heyecanla karnelerini alabilirler. Böylece ders yılı ile arasında fazla zaman geçmemiş olması karnenin geribildirim özelliğini de ketlememiş olabilir.

Kişinin kendisi hakkında düşünebilmesini sağlamada, gelecekte olabilecekleri ve olanların kendisini nasıl etkileyeceğini belirlemede önemli olduğu (Günay Kılıç, 2002) göz önünde bulundurulduğunda bu eğitim programı önerilerinin çocuğu hayata hazırlamada ne denli önemli bir yere sahip olacağı rahatlıkla anlaşılabilir.

Baumeister (2010) ve bazı araştırmacılara göre, yönetici işlevlerin kapsadığı becerilerin öğretilbilir olduğunu destekleyen bulgular mevcuttur. Eğer bu beceriler öğretilbiliyorsa, bu durum günlük ve sosyal işlevselliği geliştirmek için bir anahtar olabilir ve akademik anlamda doğacak sonuçları da geliştirebilir. Okulöncesinden üniversiteye kadar okullarda bu yönde yapılacak müdahaleler, gelecek nesillerin daha etkili, planlı ve daha verimli bireylerden oluşan bir toplum oluşturmasını sağlayabilir.

Bu eğitim programı bir örnek kabul edilerek ve benzeri eğitim programları geliştirilerek Türk Millî Eğitim Sisteminin ve Türkiye'deki okulların bu yöndeki eksiğinin tamamlanması mutlaka gerçekleştirilmeli, bu tür eğitim programlarının Türkiye geneline uygulanabilecek bir hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Böylece daha sağlıklı, şahsiyet bütünlüğüne kavuşmuş, insanlığa katkı sağlayabilen bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır.

YİYDDE
Yönetici İşlevlere Yönelik
Davranış Derecelendirme Envanteri
EBEVEYN FORMU

Yönergeler

İlerleyen sayfalarda çocukları tarif eden ifadelerin bir listesi bulunmaktadır. Çocuğunuzun, geçirdiğınız 6 ay boyunca bu ifadelerde belirtilen davranışlarla ilgili problem yaşayıp yaşamadığını öğrenmek istiyoruz. Lütfen bütün maddeler için verebileceğiniz en iyi yanıtı veriniz. Lütfen hiçbir maddeyi atlamayınız. Her bir ifadeyi okurken çocuğünüzü düşününüz ve cevabınızı yuvarlak içine alınız.

Eğer davranış Hiçbir zaman sorun olmuyorsa	H
Eğer davranış Bazen sorun oluyorsa	B
Eğer davranış Sık sık sorun oluyorsa	S

Örneğin, çocuğunuz ödevlerini zamanında bitirmekte hiçbir zaman sorun yaşamıyorsa, bu madde için H harfini yuvarlak içine alınız:

Ödevlerini zamanında bitirmekte zorlanır H B S

Eğer bir hata yapar ya da cevabınızı değiştirmek isterseniz, SİLMEYİNİZ. Değiştirmek istediğiniz yanıt üzerine bir çarpı (X) koyunuz ve sonra doğru yanıtı yuvarlak içine alınız.

Ödevlerini zamanında bitirmekte zorlanır H B S

Maddeleri yanıtlamaya başlamadan önce, bir sonraki sayfanın en üst kısmında bulunan boşlukları, çocuğunuzun ismini, cinsiyetini, kaçınıcı sınıfa gittiğini, yaşını, doğum tarihini, kendi isminizi, çocukla olan yakınlığınızı ve bugünün tarihini yazarak doldurunuz.

Çocuğun ismi.....Cinsiyeti.....Sınıfı.....Yaşı.....

Doğum Tarihi.../.../..... İsmi.....

Çocukla yakınlığınız.....Bugünün Tarihi.../.../.....

H= Hiçbir zaman B= Bazen S= Sık Sık

1	Küçük sorunlara aşırı tepkiler verir	H	B	S
2	Yapması için üç şey istendiğinde sadece ilkini ya da	H	B	S
3	Kendi başına bir işe başlayamaz	H	B	S
4	Oyun odasını dağınık bırakır	H	B	S
5	Okul ödevleri, arkadaşları, günlük ev işleri... vb. ile ilgili sorunlarda farklı bir çözüm	H	B	S
6	Yeni ortamlarda tedirgin olur	H	B	S
7	Ani sinir patlamaları yaşar	H	B	S
8	İşe yaramasa da bir problemi çözmek için aynı çözüm yolunu deneyip durur,	H	B	S
9	Dikkat süresi kısadır	H	B	S
10	İstekli bile olsa, bir görevi yapmak için bunun ona	H	B	S
11	Ev ödevlerini, imzalanması gereken kâğıtları, araç-	H	B	S
12	Planlarda bir değişiklik olduğunda rahatsız olur	H	B	S
13	Öğretmen ya da sınıf değişikliğinden rahatsızlık duyar	H	B	S
14	Yaptığı işlerde hata olup olmadığını kontrol etmez.	H	B	S
15	Güzel fikirleri vardır ancak bu fikirleri kağıda	H	B	S
16	Oyun zamanlarında veya boş zamanlarında ne yapacağı konusunda kendine ait fikirler bulmakta	H	B	S
17	Okul ödevlerine ve günlük işlere konsantre olmakta	H	B	S
18	O günün ödevini yapmakla alacağı not arasında bir	H	B	S
19	Gürültü, hareket ya da görüntülerden ötürü dikkati	H	B	S
20	Gözleri hemen dolar	H	B	S
21	Dikkatsizlikten kaynaklanan hatalar yapar	H	B	S
22	Ödevlerini yapmış olsa bile teslim etmeyi unuttur	H	B	S
23	Günlük işler, yiyecekler, mekân... vb. ile ilgili	H	B	S
24	Birden fazla aşaması olan günlük işleri ve görevleri	H	B	S
25	Küçük bir sebepten dolayı sinir patlamaları yaşar	H	B	S
26	Duygu durumu sık sık değişir	H	B	S
27	Bir görevi yapmayı sürdürebilmek için bir yetişkinin	H	B	S
28	Ayrıntılara takılır kalır, geneli göremez	H	B	S
29	Odasını dağınık bırakır	H	B	S
30	Yeni durumlara (derslikler, gruplar, arkadaşlar)	H	B	S
31	El yazısı kötüdür	H	B	S
32	Ne yapmakta olduğunu unuttur	H	B	S

33	Bir şey almaya gönderildiğinde ne alması gerektiğini	H	B	S
34	Hareketlerinin diğerlerini nasıl etkilediğinin ya da sıkıntıya soktuğunun farkında değildir	H	B	S
35	Güzel fikirleri vardır ancak uygulamaya koymaz (işin sonunu getirmez)	H	B	S
36	Geniş kapsamlı ödevlerden bunalır	H	B	S
37	Görevlerini (günlük işler, ev ödevleri) bitirmekte güçlük çeker	H	B	S
38	Grup içerisinde diğerlerine göre daha hiddetli ve saçma davranışlar sergiler	H	B	S
39	Aynı konu üzerinde çok fazla düşünür	H	B	S
40	Kendisine verilen görevleri yerine getirmek için gereken zamanı gereğince ayarlayamaz	H	B	S
41	Başkalarının sözünü keser	H	B	S
42	Davranışlarının olumsuz tepkilere neden olduğunu fark etmez	H	B	S
43	Uygun olmayan zamanlarda yerinden kalkar	H	B	S
44	Arkadaşlarına nazaran daha çok kontrolden çıkar	H	B	S
45	Diğer çocuklara nazaran olaylara daha sert tepkiler verir	H	B	S
46	Verilen görevlere ya da günlük işlere en son dakikada başlar	H	B	S
47	Ev ödevlerine ve günlük işlere başlamada güçlük çeker	H	B	S
48	Arkadaşları ile birlikte etkinlik organize etmekte güçlük çeker	H	B	S
49	Söylememesi gereken şeyleri ağzından geçirir	H	B	S
50	Duygu durumu o anki durumdan hemen etkilenir	H	B	S
51	Okul ödevlerine başlamadan önce plan yapmaz	H	B	S
52	Güçlü ve zayıf yönlerini anlama yetisi zayıftır	H	B	S
53	Yazılı ödevleri pek düzenli değildir	H	B	S
54	Aşırı asi ve kontrolden çıkmış davranışlar sergiler	H	B	S
55	Hareketlerini frenlemekte güçlük çeker	H	B	S
56	Bir yetişkin tarafından yol gösterilmediğinde başını derde sokar	H	B	S
57	Bir kaç dakika için bile olsa bazı şeyleri hatırlamakta güçlük çeker	H	B	S
58	Amaçlara (özel bir şey için para biriktirmek, iyi bir not alabilmek için ders çalışmak)	H	B	S
59	Çok budalaca davranışlar sergiler	H	B	S
60	İşleri baştan savma yapar	H	B	S
61	Girişken değildir	H	B	S

62	Sinir ya da ağlama krizleri şiddetlidir ancak aniden bitiverir	H	B	S
63	Belirli davranışlarının diğerlerini rahatsız ettiğinin farkına varmaz	H	B	S
64	Önemsiz olaylar büyük tepkileri tetikler	H	B	S
65	Uygun olmayan zamanlarda konuşur	H	B	S
66	Yapacak hiçbir şey olmadığından şikayet eder	H	B	S
67	Odasında ya da okuldaki sırasında bazı şeyleri bulamaz	H	B	S
68	Her nereye gitse eşyalarının bir kısmını gittiği yerde unuttur	H	B	S
69	Başkalarının düzenlemesini gerektirecek boyutta dağınıklık yaratır	H	B	S
70	Çok kolay üzülür	H	B	S
71	Evde çok zaman geçirir ("çoğunlukla da televizyon izler")	H	B	S
72	Elbise dolabı darmadağındır	H	B	S
73	Sırasını beklemekte güçlük çeker	H	B	S
74	Beslenme çantasını, parasını, izin belgesini, ödevlerini... vb. kaybeder	H	B	S
75	Kıyafetlerini, gözlüğünü, ayakkabılarını, oyuncaklarını, kitaplarını, kalemlerini... vb.	H	B	S
76	Doğru cevapları bilse dahi testlerde başarısız olur	H	B	S
77	Uzun süreli projeleri bitirmez	H	B	S
78	Sıkı bir şekilde gözetlenmelidir	H	B	S
79	Bir şey yapmadan önce düşünmez	H	B	S
80	Bir etkinlikten bir diğerine geçmekte güçlük çeker	H	B	S
81	Yerinde duramaz	H	B	S
82	Fevri hareket eder	H	B	S
83	Aynı konu üzerinde uzun süre konuşamaz	H	B	S
84	Tek bir etkinliğe ya da konuya takılıp kalır	H	B	S
85	Aynı şeyleri söyleyip durur	H	B	S
86	Sabahları okula gitmek için hazırlanmakta güçlük çeker	H	B	S

"Adapted and reproduced by special permission of the Publisher, Psychological Assessment Resources, Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, Florida 33549, from the Behavior Rating Inventory of Executive Function by Gerard A. Gioia, Peter K. Isquith, Steven C. Guy and Lauren Kenworthy, Copyright 1996, 1998, 2000 by PAR, Inc. Further reproduction is prohibited without permission from PAR, Inc."

YIYDE
Yönetici İşlemlere Yönelik
Davranış Derecelendirme Envanteri
ÖĞRETMEN FORMU

Yönergeler

İlerleyen sayfalarda çocukları tarif eden ifadelerin bir listesi bulunmaktadır. Öğrencinizin, geçirdiğiniz 6 ay boyunca bu ifadelerde belirtilen davranışlarla ilgili problem yaşayıp yaşamadığını öğrenmek istiyoruz. Lütfen bütün maddeler için verebileceğiniz en iyi yanıtı veriniz. Lütfen hiçbir maddeyi atlamayınız. Her bir ifadeyi okurken öğrencinizi düşününüz ve cevabınızı yuvarlak içine alınız.

Eğer davranış Hiçbir zaman sorun olmuyorsa H

Eğer davranış Bazen sorun oluyorsa B

Eğer davranış Sık sık sorun oluyorsa S

Örneğin, öğrenciniz ödevlerini zamanında bitirmekte hiçbir zaman sorun yaşamıyorsa, bu madde için H harfini yuvarlak içine alınız:

Sınıf ta yapması gereken ödevleri zamanında bitirmekte zorlanır (H) B S

Eğer bir hata yapar ya da cevabınızı değiştirmek isterseniz SİLMEYİNİZ. Değiştirmek istediğiniz yanıt üzerine bir çarpı (X) koyunuz ve sonra doğru yanıtı yuvarlak içine alınız.

Sınıf ta yapması gereken ödevleri zamanında bitirmekte zorlanır ~~(H)~~ (B) S

Maddeleri yanıtlamaya başlamadan önce, bir sonraki sayfanın en üst kısmında bulunan boşlukları, öğrencinizin ismini, cinsiyetini, kaçınıcı sınıfa gittiğini, yaşını, doğum tarihini, kendi isminizi ve bu formu doldurduğunuz tarihi yazarak doldurunuz. Aynı zamanda öğrencinizle ilişkinizi en iyi ifade eden yanıtın yanındaki kutucuğu lütfen kontrol ediniz, sınıfı belirtiniz (eğer uygunsa), öğrenciyi ne kadar iyi tanıdığınızla ilgili kutucuğu kontrol ediniz ve öğrenciyi ne zamandır tanıdığınızı belirtiniz.

Öğrencinin

ismi.....Cinsiyeti.....Sınıfı.....Yaşı.....

Doğum Tarihi.../.../..... İsmi.....

Bugünün Tarihi.../.../.....

Çocukla ilişkiniz: Öğretmen Ders verdiği sınıf Danışman

Diğer.....

Bu öğrenciyi ne kadar iyi tanıyorsunuz?

Çok iyi değil Orta düzeyde Çok iyi, öğrenciyi.....aydır tanıyorum

H= Hiçbir zaman

B= Bazen

S= Sık Sık

1	Küçük sorunlara aşırı tepkiler verir	H	B	S
2	Yapması için üç şey istendiğinde sadece ilkinin ya da	H	B	S
3	Kendi başına bir işe başlayamaz	H	B	S
4	Herhangi bir hayal kırıklığını, azarlamayı ya da hakareti	H	B	S
5	Okul ödevleri, arkadaşları, günlük ev işleri... vb. ile ilgili sorunlarda farklı bir çözüm	H	B	S
6	Yeni ortamlarda tedirgin olur	H	B	S
7	Ani sinir patlamaları yaşar	H	B	S
8	Dikkat süresi kısadır	H	B	S
9	“Hayır” ya da “Dur” denilmesine ihtiyaç duyar	H	B	S
10	İstekli bile olsa, bir görevi yapmak için bunun ona	H	B	S
11	Beslenme çantasını, parasını, izin belgesini, ödevlerini... vb.	H	B	S
12	Ev ödevlerini, imzalanması gereken kâğıtları, araç-gereçleri	H	B	S
13	Planlarda bir değişiklik olduğunda rahatsız olur	H	B	S
14	Öğretmen ya da sınıf değişikliğinden rahatsızlık duyar	H	B	S
15	Yaptığı işlerde hata olup olmadığını kontrol etmez	H	B	S
16	Kıyafetlerini, gözlüğünü, ayakkabılarını, oyuncaklarını, kitaplarını, kalemlerini... vb.	H	B	S
17	Güzel fikirleri vardır ancak bu fikirleri kâğıda dökemez	H	B	S
18	Okul ödevlerine ve günlük işlere konsantre olmakta güçlük	H	B	S
19	Problem çözmede yaratıcı davranmaz	H	B	S
20	Çantası dağınıktır	H	B	S
21	Gürültü, hareket ya da görüntülerden ötürü dikkati kolayca	H	B	S
22	Dikkatsizlikten kaynaklanan hatalar yapar	H	B	S

23	Ödevlerini yapmış olsa bile teslim etmeyi unuttur	H	B	S
24	Günlük işler, yiyecekler, mekan... vb. ile ilgili değişikliklere	H	B	S
25	Birden fazla aşaması olan günlük işleri ve görevleri yerine	H	B	S
26	Küçük bir sebepten dolayı sinir patlamaları yaşar	H	B	S
27	Duygu durumu sık sık değişir	H	B	S
28	Bir görevi yapmayı sürdürebilmek için bir yetişkinin	H	B	S
29	Ayrıntılara takılır kalır, geneli göremez	H	B	S
30	Yeni durumlara (derslikler, gruplar, arkadaşlar) alışmakta	H	B	S
31	Ne yapmakta olduğunu unuttur	H	B	S
32	Bir şey almaya gönderildiğinde ne alması gerektiğini unuttur	H	B	S
33	Hareketlerinin diğerlerini nasıl etkilediğinin ya da sıkıntıya	H	B	S
34	Problem çözümünde farklı yollar üretmekte zorluk çeker	H	B	S
35	Güzel fikirleri vardır ancak uygulamaya koymaz (işin sonunu)	H	B	S
36	İşleri yarım bırakır	H	B	S
37	Geniş kapsamlı ödevlerden bunalır	H	B	S
38	Bir şeyi yapmadan önce düşünmez	H	B	S
39	Görevlerini (günlük işler, ev ödevleri) bitirmekte güçlük çeker	H	B	S
40	Aynı konu üzerinde çok fazla düşünür	H	B	S
41	Kendisine verilen görevleri yerine getirmek için gereken	H	B	S
42	Başkalarının sözünü keser	H	B	S
43	Fevri hareket eder	H	B	S
44	Davranışlarının olumsuz tepkilere neden olduğunu fark	H	B	S
45	Uygun olmayan zamanlarda yerinden kalkar	H	B	S
46	Bir grup içerisinde kendi davranışlarının farkında olmaz	H	B	S
47	Arkadaşlarına nazaran daha çok kontrolden çıkar	H	B	S
48	Diğer çocuklara nazaran olaylara daha sert tepkiler verir	H	B	S
49	Verilen görevlere ya da günlük işlere en son dakikada başlar	H	B	S
50	Ev ödevlerine ve günlük işlere başlamada güçlük çeker	H	B	S
51	Duygu durumu o anki durumdan hemen etkilenir	H	B	S
52	Okul ödevlerine başlamadan önce plan yapmaz	H	B	S
53	Tek bir etkinliğe ya da konuya takılıp kalır	H	B	S
54	Güçlü ve zayıf yönlerini anlama yetisi zayıftır	H	B	S
55	Konuşurken ya da oyun oynarken çok gürültü çıkarır	H	B	S
56	Yazılı ödevleri pek düzenli değildir	H	B	S
57	Aşırı asi ve kontrolden çıkmış davranışlar sergiler	H	B	S
58	Hareketlerini frenlemekte güçlük çeker	H	B	S
59	Bir yetişkin tarafından yol gösterilmediğinde başını derde	H	B	S
60	Bir kaç dakika için bile olsa bazı şeyleri hatırlamakta güçlük	H	B	S
61	İşleri baştan savma yapar	H	B	S
62	Bir sorun yaşadktan sonra uzun süre hayal kırıklığı yaşar	H	B	S
63	Girişken değildir	H	B	S
64	Sinir ya da ağlama krizleri şiddetlidir ancak aniden bitiverir	H	B	S
65	Belirli davranışlarının diğerlerini rahatsız ettiğinin farkına	H	B	S

66	Önemsiz olaylar büyük tepkileri tetikler	H	B	S
67	Odasında ya da okuldaki sırasında bazı şeyleri bulamaz	H	B	S
68	Her nereye gitse eşyalarının bir kısmını gittiği yerde unuttur	H	B	S
69	Bir şey yapmadan önce sonuçlarını düşünmez	H	B	S
70	Problem çözerken sıkışıp kalırsa farklı bir çözüm yolu	H	B	S
71	Başkalarının düzenlemesini gerektirecek boyutta dağınıklık	H	B	S
72	Çok kolay üzülür	H	B	S
73	Sırası darmadağındır	H	B	S
74	Sırasını beklemekte güçlük çeker	H	B	S
75	O günün ödevini yapmakla alacağı not arasında bir bağlantı	H	B	S
76	Doğru cevapları bilse dahi testlerde başarısız olur	H	B	S
77	Uzun süreli projeleri bitirmez	H	B	S
78	El yazısı kötüdür	H	B	S
79	Sıkı bir şekilde gözetlenmelidir	H	B	S
80	Bir etkinlikten bir diğerine geçmekte güçlük çeker	H	B	S
81	Yerinde duramaz	H	B	S
82	Aynı konu üzerinde uzun süre konuşamaz	H	B	S
83	Söylememesi gereken şeyleri ağzından kaçırır	H	B	S
84	Aynı şeyleri söyleyip durur	H	B	S
85	Uygun olmayan zamanlarda konuşur	H	B	S
86	Sınıfa derse hazırlanmış şekilde gelmez	H	B	S

"Adapted and reproduced by special permission of the Publisher, Psychological Assessment Resources, Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, Florida 33549, from the Behavior Rating Inventory of Executive Function by Gerard A. Gioia, Peter K. Isquith, Steven C. Guy and Lauren Kenworthy, Copyright 1996, 1998, 2000 by PAR, Inc. Further reproduction is prohibited without permission from PAR, Inc

