

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
ADLİ TIP ENSTİTÜSÜ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma GÖLGE

**9 VE 12 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ İLE ŞİDDET
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Resul SINIR

İSTANBUL, 2019

İstanbul, 24 Haziran 2019


İ.Ü.ADLİ TIP ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Lisansüstü Öğretim Yönetmeliğinin 36.maddesi uyarınca Enstitünüz Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nın yüksek lisans öğrencisi Resul SINIR'ın,

“9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yönetici İşlevleri İle Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”


Adlı tezi jürimizce tetkik edilmiş ve kendisine tez savunması yaptırılmıştır.

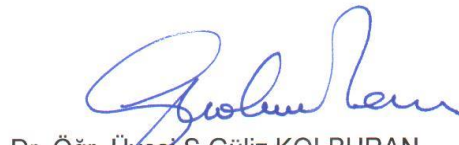
Yukarıda adı geçen tez başlığının **“9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yürütücü İşlevleri İle Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** şeklinde değiştirilerek tezin ve tez savunmasının kabul edilmesine oy birliğiyle karar verilmiştir.


Doç. Dr. Gökhan ERSOY
Jüri Başkanı


Doç. Dr. Neylan ZİYALAR
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Z. Belma GÖLGE
Danışmanı


Dr. Öğr. Üyesi Y. Tunç DEMİRCAN
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Ş. Güliz KOLBURAN
Üye

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
ADLİ TIP ENSTİTÜSÜ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma GÖLGE

**9 VE 12 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ İLE ŞİDDET
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Resul SINIR

İSTANBUL, 2019

ÖZET

Bu araştırmada 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'un Sancaktepe ilçesinde 3., 4., 5. ve 6. sınıfa devam etmekte olan 105 kız ve 89 erkek toplam 194 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Stroop Testi TBAG Formu ve Göka, Bayat ve Türkçapar (1995) tarafından geliştirilen şiddet Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 23 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tutulmuştur. Araştırma ile elde edilen verilerle ilgili istatistikî çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümleme ve yorumlamalarda ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), frekans, yüzde dağılımları, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi, post hoc tamhane's t², Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı ve regresyon analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin, yürütücü işlev bileşenlerinden olan bozucu etkiye direnç becerisinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. 9 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 10 yaş, 11 yaş ve 12 yaş grubu öğrencilerinkine; 10 yaş grubu öğrencilerinin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine; 11 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine göre daha yetersiz olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlev becerilerinden olan bozucu etkiye karşı direnç becerisinin yaş ilerledikçe geliştiği bulunmuştur.

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin, yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşamadığı bulunmuştur.

Çalışmada öğrencilerin, pereverasyon yönelimi, kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerisi gibi yürütücü işlev becerileri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri ile şiddet eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri

azaldıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. Öğrencilerin perseveratif yönelimleri ile şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin perseveratif yönelimleri artıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. Bu bulgunun ardından yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin WCST Testi puanlarının şiddet eğilim puanlarındaki varyansın yaklaşık %30 'unu açıkladığı, anlamlı bir yordayıcı olduğu görüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü işlevler, şiddet eğilimi, nöropsikolojik testler

ASBTRACT

This study aims to determine the relationship between executive functions and violence tendency of students aged 9 and 12.

The research sample consists of 194 3th,4th,5th and 6th grade school children, 105 girls- 89 boys, studying at Sancaktepe district of İstanbul, Turkey on 2018-2019 academic year. Data collection tools consist of Demographic Information Form, Wisconsin Card Sorting Test, Stroop Test TBAG Form and Violence Tendency Scale developed by Göka, Bayat ve Türkçapar (1995).

Collected data is analysed using SPSS 23.0. Mean (x), standard variation, frequency, percentage distribution, independent group t-test, one way anova , post hoc tamhane's t2, Pearson multiplier moment correlation coefficient and regression analysis test are used as statistical techniques.

When the findings of the study were evaluated, it was found that 9 and 12 age group students resistance to interfering effect which from the executive function components differed according to the age variable. It was found that the 9 year old students resistance to interfering effect were more inefficient than their 10 , 11 and 12 year age group; 10 year old students resistance to interfering effect were more inefficient than their 12 year age group; 11 year old students resistance to interfering effect were more inefficient than their 12-year age group. It has been found that the ability to resist interfering effect from executive function components develops as age progresses.

It was found that the executive function skills of 9 and 12 age group did not differ according to gender. It was found that the students' violence tendency levels did not differ according to age and gender.

It was found that the relationship between executive function skills and violent tendencies, such as perseveration orientation, concept formation, continuation of installation and abstract thinking skills of 9 and 12 age group students, was significant. There was a significant negative correlation between conceptualization, installation continuity and abstract exploration skills and violence tendencies. Violence tendency decreases as students' ability to build concepts, maintain and abstract, and vice versa (or vice versa). A significant positive

correlation was found between perseverative orientations of students and violence tendencies. In other words, as the perseverative orientations of the students increased, the tendencies of violence increased. According to the results of the regression analysis performed after this finding, the students' WCST Test scores explained that about %30 of the variance in the intensity tendency scores was a significant predictor.

Key Words: Executive functions, violence tendency, neuropsychological tests

ÖNSÖZ

Tez sürecimin başından sonuna kadar destek ve emeğini esirgemeyen ve olumlu yaklaşımıyla beni motive eden değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma GÖLGE 'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde bana çok şey öğreten İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsündeki değerli hocalarıma teşekkür etmeyi borç bilirim.

Bu süreçte her aşamasında hep yanımda olan ve bu süreci başarıyla tamamlamamda büyük katkısı ve desteği olan sevgili hayat arkadaşım Gülce Ekşi SINIR' a sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte bana her türlü yardımı ve kolaylığı sağlayan kurum müdürüm sayın Ahmet Eş' e, çalışmamın uygulama esnasında bana okulunda gerekli uygulama kolaylığı sağlayan okul müdürlerine ve desteğiyle bana çok yardımcı olan değerli meslektaşım Psikolojik Danışman Recep BALOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak çalışmaya katılan ve çalışma esnasında önemli çaba harcayan tüm öğrencilere, velilere ve öğretmenlerine teşekkürler ederim.

Resul SINIR

Mayıs 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ASBTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xiii
1.GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. 9 ile 12 Yaş Arası Grubu Orta Çocukluk Dönemi.....	4
2.1.1. Orta Çocukluk Dönemi Tanımı ve Genel Özellikleri.....	4
2.2. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER.....	7
2.2.1.Yürütücü İşlevler Tanımı.....	7
2.2.2.Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri.....	9
2.2.3.Yürütücü İşlevler ve Frontal Lob Fonksiyonları.....	10
2.2.4.Yürütücü İşlevlerin Gelişimsel Boyutu.....	11
2.2.5.Çocuklarda Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi.....	12
2.2.6.Yürütücü İşlevlerle ilgili Yapılan Çalışmalar.....	15
2.3. ŞİDDET EĞİLİMİ.....	17
2.3.1.Şiddet ve Şiddet Eğilimi Tanımları.....	17
2.3.2. Şiddet Türleri.....	19
2.3.3. Şiddeti Doğuran Nedenler.....	20
2.3.4.Şiddet ile Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Çalışmalar.....	27
3.GEREÇ VE YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2.Evren ve Örneklem.....	30
3.3.Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1.Demografik Bilgi Formu.....	31
3.3.2.Wisconsin Kart Eşleme Testi.....	31
3.3.3.Stroop Testi TBAG Formu.....	33
3.3.4.Şiddet Eğilim Ölçeği (Ş.E.Ö).....	35
3.4.Verilerin Toplanması.....	35
3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	36
4.BULGULAR.....	37
4.1. Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	37

4.2.9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerine İlişkin Bulgular	41
4.3. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması.....	42
4.4. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilimine İlişkin Bulgular	48
4.5.9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması.....	48
4.6. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	50
5.TARTIŞMA	53
6.SONUÇ	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	75
ÖZGEÇMİŞ	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo-3.1. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri (N=194).....	32
Tablo-4.1. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	38
Tablo-4.2. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	38
Tablo-4.3. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	39
Tablo-4.4. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	39
Tablo-4.5. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	40
Tablo-4.6. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Bir Gelişim Geriliği Öyküsü Olma Değişkenine Göre Dağılımı.....	40
Tablo-4.7. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	41
Tablo-4.8. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerine Dönük WCST ve Stroop Testi İle Hesaplanan Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	42
Tablo-4.9. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	43
Tablo-4.10. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin WCST Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo-4.11. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Stroop Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo-4.12. Stroop testi süre puanlarının Yaş değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhene Testi Sonuçları.....	48
Tablo-4.13. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo-4.14. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64

Tablo-4.15. 9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo-4.16. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin WCST Testi ile Belirlenen Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki.....	68
Tablo-4.17. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Stroop Testi ile Belirlenen Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki.....	70
Tablo-4.18. WCST Testi İle Elde Edilen Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Şiddet Eğilim Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	70

KISALTMALAR

WCST: Wisconsin Kart Eşleme Testi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1.GİRİŞ VE AMAÇ

Genellikle birbirinin yerine kullanılan şiddet ve saldırganlık gibi kavramlar, toplumsal yaşamı önemli derecede etkileyen olgulardır. Bu kavramlar bireylerin günlük yaşantılarını, kişiler arası ilişkilerini, yaşamdan doyum alma durumunu önemli derecede etkilemektedir. Toplumunu doğrudan etkileyen bu kavramlar kişileri yakından ilgilendirdiğinden sık sık araştırmalara konu olmaktadır. Araştırmalarda toplumda var olan bu olguların neden kaynaklandığı, ne şekilde var olduğu, ne zaman başladığı, ne şekilde önleneceği gibi sorulara cevaplar aranmaktadır (Haskan, 2009).

Şiddet insanlığın varoluşundan beri insan doğasının bir parçasıdır. Şiddet ve saldırganlık bir içgüdü olduğu gibi aynı zamanda sonradan öğrenilebilen bir olgudur. İnsan yaşamının her döneminde karşılaşılabilen ve incelenmesi gereken bir kavramdır. (Çetin, 2004). Şiddet kişinin kendisine veya başkalarına karşı gerçekleştirdiği ölüm, yaralama, psikolojik hasar, gelişimsel anormallik veya yoksunluk ile sonuçlanabilen fiziksel ya da duygusal zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanmıştır. Farklı kültürlerde veya aynı kültür içinde farklı dönemlere şiddetin tanımı farklılık göstermekle birlikte şiddet, insanları sahip oldukları haklardan eksik bırakma olarak tanımlanır. Şiddet davranışları başkalarına fiziksel, duygusal ve gelişimsel zararlar veren hareketler olarak tanımlanabilmektedir. Şiddet davranışları ile ortaya çıkan fiziksel zararlar genellikle psikolojik ve gelişimsel zararlara neden olmaktadır (Morrison, Furlong, Smith ve Barbara 1994). Şiddet eğilimi ise, bireyin şiddet ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını kapsayan bir kavramdır. Şiddet eğilimi bireyin sadece şiddet uygulaması ile sınırlı bir kavram değildir. Şiddet eğilimi kişinin bir duruma karşı gösterebileceği şiddet davranışları veya yapılan bir davranışın cezası olarak şiddet uygulanabileceği düşüncelerini, duygularını içermektedir (Haskan, 2009).

Şiddetin yapısı çok karmaşıktır ve şiddetin farklı boyutları bulunmaktadır. Bundan dolayı şiddeti sadece bir sebeple ilişkilendirmenin çok yetersiz olacağı bilinmektedir. Şiddeti ortaya çıkaran sebeplerin; bireysel ve toplumsal olarak değerlendirildiğinde, insanların şiddet mağduru ya da şiddet gösteren olmasını etkileyen durumlar olduğu bilinmektedir (Özmen ve Küçük, 2013). Şiddetin nedenleri üzerine yapılan incelemeler sayesinde şiddet üzerinde; kalıtsal faktörler, içgüdü, engellenme, kültürel faktörler, merkezi sinir sistemindeki iletiler,

kişilik özellikleri, hormonlar, ayrıca dürtülerde yükseliş ve bu dürtülerin kontrolünde azalma gibi nedenler olduğu görülmektedir (Olgun İzmirli, 2013).

Şiddet ve saldırganlık toplum içinde çok yönlü bir problem olduğu gibi zihin sağlığı alanında da birçok alt alanla ilişkilidir. Örneğin nörolojik, nörobilişsel, psikososyal belirleyicileri içermektedir. Saldırganlık durumsal faktörler ve kişisel özelliklere bağlı olduğu gibi nörolojik mekanizmayla da ilişkilidir. (Heinz, Beck, Meyer-Lindenberg, Sterzer, ve Heinz 2011).

Şiddet ile beyin fonksiyonları arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalara bakıldığında şiddet ve suç davranışları gösteren bireylerin nöropsikiyatrik bozukluklar gösterdikleri görülmektedir. Bu bireylerde beyin hasarları olduğu görülmektedir. Beyin yaralanmalarına sahip bireylerin özellikle frontal lob bölgesinde hasarlar olduğu görülmektedir. Çalışmalarda frontal lob işlev bozuklukları ile antisosyal ve agrasif davranışlar arasında ciddi bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Frontal lob bölgesinde yer alan yürütücü işlev bozuklukları şiddet davranışlarını artırdığı belirlenmiştir. Fakat hiçbir çalışma frontal lob bölgesindeki hangi ağların şiddet davranışlarının yordayıcısı olduğu konusunda güvenilir kanıtlar sunamamıştır (Brower ve Price, 2001).

Nöropsikolojik testlerle ölçülen prefrontal lob fonksiyonlarındaki bozukluklar ile şiddetli saldırgan davranışlar arasındaki anlamlı ilişki, bizlere yürütücü işlevler ile saldırganlık arasında var olan ilişki hakkında önemli kanıtlar sunmaktadır (Paschall ve Fishbein, 2002). Sürekli saldırgan davranışlar gösteren çocukların yürütücü işlev testlerinden aldıkları puanların, saldırgan davranışlar göstermeyen gruplara göre daha düşük olduğuna dair bulgular olduğu bilinmektedir (Morgan ve Lilienfeld, 2000; Séguin ve Zelazo, 2005).

Şiddet davranışlarının ilk göstergeleri yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Çocuğun 2 yaşına doğru bu davranışlar belirgin hale gelmektedir. Çocuğun yürümeye başlamasıyla birlikte bazı şiddet içerikli davranışlar açıkça şiddet eğilimli olma özelliği göstermektedir. Anasınıfına doğru ise bazı şiddet davranışları klinik olarak davranış bozukluğu olarak tanımlanabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında yüksek şiddet eğilim gösterme daha sonraki yıllarda kişiler arası uyum ve ilişkileri etkileyebilmektedir. Çocukluk çağındaki şiddet eğilimlerinin nedenlerini anlamak ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek kalıcı şiddet davranışlarını önlemede önemli rol oynayabilir. (Spann ve Gagne, 2016). Bazı çalışmalar ilkökul yıllarında yüksek oranda saldırganlık gösteren çocukların ergenlikte ve yetişkinlikte

şiddet uygulama açısından riskli grupta olduklarını ortaya koymuştur (Daniel ve Tremblay, 1999).

Dünyada ve ülkemizde şiddeti önleme ilgili birçok araştırma yapılmakta ve projeler yürütülmektedir. Şiddeti önleme alanında yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemlerden en önemlisi şiddet davranışlarını ortaya çıkardığı düşünülen risk faktörlerini ortadan kaldırmadır (Yavuzer, 2011). Buradan yola çıkarak şiddeti önleme çalışmalarının ilk basamağı olarak risk faktörlerini net şekilde ortaya koymak gerektiği sonucuna varılmaktadır. Tüm bu açıklamalara bakıldığı zaman yürütücü işlevlerin çocukların şiddet davranışları göstermesini etkileyeceği düşünülmektedir.

Yürütücü işlevler ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırarak olan bu çalışmanın, kendisinden sonra yapılacak çalışmalara veri oluşturabileceği ve çocuklar arasındaki şiddeti önleme çalışmalarına katkı sağlayabileceğinden önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de 9-12 yaş grubu öğrencilerle yapılan şiddet eğilimi ile ilgili birçok araştırma olmasına rağmen, bu olumsuz sosyal davranışın yürütücü işlevleri ile ilişkisinin incelenmesi ve ortaya konulması ile ilgili çalışılmamıştır. Konunun çalışılmamış bir konu olması nedeniyle bu araştırmanın alana farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın hipotezleri şu şekildedir;

Hipotez 1: Kız öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyi, erkek öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyine göre daha yüksektir.

Hipotez 2: Kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeyi, erkek öğrencilerin şiddet eğilim düzeyine göre daha düşüktür.

Hipotez 3: Yaşı büyük olan öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyi, yaşı küçük olan öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeylerine göre daha yüksektir.

Hipotez 4: Yaşı büyük olan öğrencilerin şiddet eğilim düzeyi, yaşı küçük olan öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerine göre daha düşüktür.

Hipotez 5: Yürütücü işlev beceri düzeyi arttıkça şiddet eğilim düzeyi azalacaktır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. 9 ile 12 Yaş Arası Grubu Orta Çocukluk Dönemi

2.1.1. Orta Çocukluk Dönemi Tanımı ve Genel Özellikleri

Orta çocukluk dönemi okula başlama çağı ile ergenlik arasında yer alan ve hakkında araştırmaların kısıtlı olduğu bir gelişim dönemidir. Fakat bu dönem erken çocukluk döneminden ergenliğe geçiş dönemi olduğundan oldukça önemli bir dönemdir (Danzing, 2016).

Orta çocukluk, literatürde genellikle 6-11 yaş aralığını kapsayan gelişim dönemi olarak nitelendirilir. Bu dönem insan gelişiminde çok önemli olmasına rağmen gerekli ilgiyi görmeyen kritik gelişim dönemidir. Bu dönem ergenlik ile erken çocukluk dönemi arasında ağır çekimde gerçekleşen bir ara dönemdir. Fakat bu gelişim dönemi stabil bir ara dönem olarak düşünülmenin çok ötesindedir. Erken çocukluktan orta çocukluğa geçiş, kişiliğin, cinsiyet farklılıklarının ve hatta psikopatolojinin gelişimine ilişkin derin ve geniş kapsamlı etkilerle biliş, motivasyon ve sosyal davranışta kapsamlı bir değişimin habercisidir (DeGiudice, 2014).

Tarihsel olarak, orta çocukluk insan gelişiminde önemli bir aşama olarak görülmemiştir. Sigmund Freud'un psikanalitik kuramı, yaşamın bu dönemini cinsellik ve saldırganlık isteklerinin bastırıldığı gizil dönem olarak nitelendirmiştir. Freud'un kuramına göre bu dönem kişilik gelişimine önemli bir etki yapan bir dönem değildir. Ancak bir çok teoriye göre orta çocukluk dönemi bilişsel, kişisel, sosyal gelişimin önemli bir aşaması olarak nitelendirilmektedir. Orta çocukluk dönemi boyunca çocuklar içinde buldukları toplumun değerlerini öğrenmektedirler (Shonkoff, 1984).

Erikson'un psikososyal kuramına göre bu dönemde çocukların bilişsel kapasitesinde ciddi gelişmeler meydana gelmektedir. Çocukların ilgisi artık sosyal ilişkilere ve öğrenmeye eğilimlidir. Bu dönemki çocukların asıl motivasyonu başarılı olma isteğidir. Bu amaçla gerçekleştirdiği davranışlarda başarılı sonuçlar alan çocuklar ileriki yaşamlarında kendilerine

güven duymaktadırlar. Fakat bu girişimlerinde başarısızlık yaşayan çocuklarda aşağılık duygusu gelişmeye başlamaktadır (Aydın, 2005).

Bu gelişim döneminde çocuklar için sosyalleşmek önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü arkadaş grupları içinde geçirirler. Arkadaşlıklar deneyimlerle çocukların kendilerini tanımalarında, işbirliği yapmalarında ve çatışmaları çözmelerinde önemli rol oynar. Sosyalleşmenin getirmiş olduğu kurallar çocukların agresif davranışlarını kontrol etmelerinde ve davranış kontrolü sağlamalarında önemlidir (Jagadeesan, 2012).

Orta çocukluk döneminde fiziksel gelişimde olduğu gibi bilişsel gelişim de, erken çocukluk ve ergenliğe göre daha yavaştır. Bu aşamadaki çocuklar erken çocukluk döneminde edindikleri bilişsel becerilerin üzerine eklemeye devam ederler ve soyut düşünme becerini edinmeye doğru ilerlerler. Bu yaştaki çocukların muhakeme yeteneği çok kuralcı ve katıdır. Çocuklar sınıflandırma ve hipotez oluşturma gibi becerileri öğrenirler. Birkaç yıl öncesine göre bilişsel olarak daha olgun olsa da, bu aşamadaki çocuklar hala somut ve uygulamalı öğrenme aktivitelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dönemde başarıma duygusu çocukların benlik saygısı ve yeterlilik algısı edinmede etkili bir motivasyon oluşturmaktadır (Fischer ve Bullock, 1984).

Yapılan çalışmalarda 10-12 yaş grubu çocuklarla ergenler arasındaki bilişsel farklılıklar orta çocukluk dönemi ve ergenlik dönemlerini bilimsel açıdan birbirinden ayırma anlamında katkıda bulunmuştur. Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramında, bu çağdaki çocukların çeşitli görevlerde mantıksal düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye başladıkları bir dönem olarak nitelendirilir. Piaget'e göre bu dönemin asıl önemli görevi çocukların entelektüel anlamda yetkinlik kazanmaya başlamasıdır. Bu dönemdeki çocuklar somut örnekler arasında genelleme yapma ve hipotetik akıl yürütme gerektiren bazı karmaşık görevleri işleme konusunda yeni bir yetenek geliştirirler. Ergenliğe girme aşamasında olan bu dönemdeki çocuklar ek veya isim gibi bir kavram için genel bir tanımı anlayabilir ve kullanabilirler ve dört çeşit renkli blokların tüm olası kombinasyonlarını yapabilirler. Bazı teoriler bu seviyeyi somut işlemler döneminin doruk noktası olarak ele alırlar. Başkaları da bu dönemi soyutlama ve varsayımsal düşünebilme yeteneğinin başlangıcı olarak ele almaktadır (Fischer ve Bullock, 1984).

Orta çocukluk döneminin sonuna doğru ergenliğin başlaması davranışları etkilemektedir. Daha önceden kabul edilen inanç ve değerlerin sorgulanmaya başlanması ortaya çıkar. Sosyal kabulü sağlamak için Otoriteye karşı çıkma ihtiyacı, daha iyi bir yargılama sistemi oluşturmasını sağlayabilir. Ebeveynlere meydan okuma, çocuğun kendine güven ve yetkinlik duygusunu geliştirerek özerkliği ve bağımsızlığı sağlama konusunda yardımcı olur (Dworkin, 1989).

11 veya 12 yaşlarındaki çocukların gelişimindeki çarpıcı değişim, dışarıdaki durumları veya güncel olayları referans almadan kafalarının içindeki düşünceleri işleme yeteneklerinin artmasıdır. Daha önce hiç karşılaşmadıkları olaylar karşısında ne olabileceği veya olayları ve koşulları göz önünde bulundurabilme yeteneği gelişmeye başlamıştır. Potansiyel olarak, düşüncelerini sistematik bir şekilde organize etme yetenekleri vardır, ancak bu yeteneği her zaman veya her koşulda uygulayamayacaklardır. Bu yaştaki çocukların yaptığı en çarpıcı değişim tüme-varımsal akıl yürütmeden tümünden-gelimsel akıl yürütmeye geçmesidir. Karşılaşılan bir problemin çözümü konusunda, sekiz ve dokuz yaşındakiler, birden fazla favori çözümü ele alabilmekte ve en azından bir dereceye kadar, hangi çözümün çalışma olasılığının daha yüksek olabileceğini düşünmektedir. Yaklaşık 11 veya 12 yaşlarında çocuklar sistematik bir problem çözme yöntemi fikrini kavramaya başlarlar (Dworkin, 1989).

2.2. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER

2.2.1. Yürütücü İşlevler Tanımı

Duyusal yolla alınan bilginin işlenmesi, yaşadığımız çevrede olup bitenlerin farkına varılması ve bunlara anlam verilmesine dönük olan işlevlerin tümü 'bilişsel' (cognitive) işlevler olarak ifade edilir. (Karakaş ve Karakaş, 2000). İnsan beyninde gerçekleşen bilgi işleme süreci karmaşık bir yapıdır. Duyu organları ile gelen bilginin algılanması, birçok uyarıcı arasından seçilmesi, kodlanması, depolanması, geri getirilmesi ve davranışın oluşması süreçlerini kapsamaktadır. Fakat böylesi karmaşık süreçlerin sorunsuz çalışabilmesi için onları izleyen, denetleyen ve yöneten bir üst bilişe ihtiyaç vardır. Yürütücü işlevler tüm bu bilişsel işlevleri yöneten bir mekanizmadır (Irak, 2005).

Yürütücü işlevler bir hedefe ulaşmak için uygun bir problem çözme kurulumu gerçekleştirme ve bu kurulumu sürdürme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu kurulumda alakasız istekleri bastırma veya daha uygun bir zamana erteleme, hareket basamaklarının stratejik bir planının tasarlanması ve yapılması gereken görevlerin kafada bir temsilinin oluşturulması gerekmektedir (Luria, 1966). Yürütücü İşlevler terimi davranışın ardışıklığı, bilişsel esneklik, tepki bastırma (ketleme), öz düzenleme, davranışın örgütlenmesi ve planlama gibi becerileri içermektedir (Lezak, Howieson ve Loring, 2004).

Baron'a göre (2004) yönetici işlevler son yıllarda araştırmacıların oldukça ilgilendikleri şemsiye bir terimdir. Bu konuda yapılan bir çok çalışma, çeşitli teorik bakış açıları ve buna bağlı birikimli ampirik ve klinik verilerin bir sonucu olarak, yürütücü işlevlerin bileşenleri daha belirgin hale getirmiştir. Bunlar Bastırma, çalışma belleği, bilişsel esneklik ve kurulumu değiştirme gibi işlevler olarak belirlenebilmektedir. Ayrıca yürütücü işlevler bireyin içsel ve dışsal uyarınları algılamasını sağlayan bir kapasitedir ve uygun tepki verme, bilişsel esneklik, gelecek hakkında plan yapma, sonuçları göz önünde bulundurma ve bütün bu kapasiteleri bir hedefe ulaşmak için uygun bir şekilde kullanmak olarak tanımlamaktadır (Baron, 2004).

Yürütücü işlevlerin tanımlarına bakıldığında, bunların üst düzey beyin fonksiyonlarına odaklandığı görülür. Bunlar karmaşık düşünme, öz denetim ve sosyal iletişime etkin şekilde girme gibi üst düzey beyin fonksiyonlarıdır (David, 1992). Yürütücü işlevler sadece dış uyarıcıların sentezlenmesi, eyleme geçme gibi becerilerden sorumlu değildir. Aynı zamanda

eylemin uygun zamanda ve yerde gerçekleşmesinin kontrol etme becerilerinde de önemli rol oynar (Luria, 1973).

Yürütücü işlevler ilişkili fonksiyonların ya da süreçlerin bir bileşimidir. Bu fonksiyonlar hedefe yönelik davranışlar, kontrol mekanizması, organize becerisi ve bilişsel işlevleri, davranışları, duyguları yönetme gibi becerilerdir (Gioia, Isquith ve Guy, 2001). Yürütücü işlevlerin anahtar işlevleri; dikkati yönlendirme, dürtü kontrolü, öz denetim, harekete başlama, çalışma belleği, bilişsel esneklik, geribildirimleri değerlendirebilme, planlama ve organize etme becerisi ve son olarak uygun ve etkili problem çözme becerisini seçebilmedir (Gioia, Isquith, Guy ve Kenworthy, 2000).

Bilişsel beceriler her insanda bulunan ve günlük hayatta kullandığımız becerilerdir. Yürütücü işlevler ise bu bilişsel becerileri nasıl kullandığımızla ilgilidir. Yürütücü işlevleri bir orkestranın şefi, bilişsel beceri ise o orkestranın üyeleri olarak düşünebiliriz. Orkestra üyeleri çok iyi olsa da şef görevini iyi yapamadığında bir bütünlük oluşmayacaktır. Bilişsel beceriler yürütücü işlevler olmadan günlük hayattaki kullanımlarında birçok problem yaratacaktır (Cangöçke-Yaşar, Akyıldız, Tunçer ve Maviş, 2011).

Yürütücü işlevler bir insanın bağımsız, hedefe yönelik, denetimli davranışlar ortaya koyabilmesi için gerekli olan kapasitelerden oluşur. Bu işlevler bilişsel işlevlerden birkaç açıdan ayrılmaktadır. Yürütücü işlevlerle ilgili temel soru bir insanın hedeflediği bir davranış nasıl, ne şekilde ve ne zaman yaptığı soruları ile alakalıdır. Bilişsel işlevler ise bir kişinin bir şeyi ne kadar ve ne bildiği ile ilgilidir. Yürütücü işlevler bozulmadığı sürece, kişi önemli bilişsel kayıpları kaldırabilir ve bağımsız, üretken, kendi kendine yeten biri olarak yaşamını devam ettirebilir. Bu işlevler bozulduğunda ise kişinin kendi başına yetme, işe yarar bir işte çalışmayı sürdürme ve normal sosyal ilişkileri uzun süre devam ettirmede başarısızlık yaşarlar. Bilişsel işlevlerdeki bozulmalar genellikle özel bir alanı kapsarken yürütücü işlevlerdeki bozulmalar ise davranışların çoğunda kendini göstermektedir (Lezak, 2004).

Bilişsel işlevler dikkat, problem çözme, mantık yürütme gibi beceriler açısından yürütücü işlevler ile birbirine benzer gibi görünse de ikisi farklı işlevlerdir. Yürütücü işlevler kurulumu değiştirme, kurulumu devam ettirme, planlama, bozucu etkilere karşı koyma, bastırma, zaman ve mekânda olayları sentezleyebilme ve çalışma belleği gibi becerileri içermektedir (Penington, 1996).

2.2.2.Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri

Pennington ve Ozonoff (1996) geniş kapsamlı araştırmalar sonucunda yürütücü işlev bileşenlerini farklı sınıflara ayırmışlardır. Bunlar; Kurulumu koruma ve değiştirebilme

Planlama

Bağlamsal (contextual) bellek

Ketleme (inhibition)

Bozucu etkiye (interference) karşı koyabilme

Zaman ve mekanda olayları bütünleştirebilme

Çalışma belleği (working memory)

Anderson (1998) yaptığı çalışmada yürütücü işlev testlerini özel bileşenleri ölçmek için kullanmıştır. Bu bileşenler;

Planlama organizasyon becerileri

Problem çözme

Soyutlama becerisi

Kavram oluşturma becerisi

Bilişsel esneklik

Gioia (2000) 'e göre yürütücü işlev bileşenleri;

Ketleme(bastırma)

Kurulumu değiştirme

Duygusal kontrol

Başlatma (initiate)

Çalışma belleği

Planlama ve organizasyon

İzleme (monitoring)

2.2.3.Yürütücü İşlevler ve Frontal Lob Fonksiyonları

Frontal lob evrimsel olarak insan beyninde en gelişmiş bölgedir. Beynin bu bölgesinde düşünme, yaratıcılık, sosyal iletişim gibi en üst düzey insan fonksiyonları bulunmaktadır. (Mimer ve Petride, 1984). 1990'ların başında beyni ön lob bölgesinde oluşan hasarların ortaya çıkardığı etkileri ortaya koyan birçok aydınlatıcı çalışma yapılmıştır (Rappit, 2005).

“Yürütücü İşlev Fonksiyonları” ve “Frontal Lob Fonksiyonları” terimleri nöropsikoloji alanında çoğu zaman birbiri yerine kullanılan kavramlardır (Welsh ve Pennington, 1988; Luria, 1973). Yürütücü işlevleri çalışan araştırmacıların bu işlevleri değerlendirirken örneklem grubu olarak frontal lob lezyonu yaşayan hastalar seçmesi çok yaygındır. Çünkü frontal lob lezyonu yaşayan hastaların davranışlarını kontrol etme ve düzenlemede belirgin zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Davranışlarını düzenleme becerisi yürütücü işlevlerin önemli bileşenlerinden biridir. Frontal lob yürütücü işlevlerin birçok önemli bileşenini içermektedir. Fakat bununla beraber bazı çalışmalar frontal lobun sadece yürütücü işlevlerden sorumlu olmadığını göstermiştir (Strauus, Sherman ve Spreen, 2006).

Bazı önemli deneyler ve hayvanlarla yapılan çalışmalar sayesinde yürütücü işlevlerin önemli bileşenlerinin beynin frontal lob bölgesinde yer aldığı anlaşılmıştır. Ketleme, çalışma belleği, sosyal süreçleri yönetme gibi önemli yürütücü işlev becerileri bu bileşenlerden bazılarıdır (Fuster, 2002). Son yıllarda geliştirilen fonksiyonel görüntüleme araçları sayesinde, frontal lobda lokalize olmuş bir dizi fonksiyonel aktivitelerin yürütücü işlevlerle yakından bağlantılı olduğu görülmüştür (Golman-Rakic ve Leung, 2002).

Başlangıçta frontal lob lezyonu yaşayan hastalarla yapılan çalışmalarda yürütücü işlevlerin bu bölgede yer aldığı kabul edilmiştir. Daha sonraları yürütücü işlev bileşenlerine göre frontal lobun hangi alanlarında lokalize olduğu daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Ve yürütücü işlevlerin daha çok prefrontal kortekste lokalize olduğu anlaşılmıştır (Anderson, 1998).

2.2.4.Yürütücü İşlevlerin Gelişimsel Boyutu

Bazı araştırmacılar yürütücü işlevlerin erken ergenliğe kadar ortaya çıkmadığını öne sürmelerine rağmen, son araştırmalar, okul öncesi çocuklarda bile bu işlevlerin uygun ölçme yöntemleri kullanıldığı takdirde değerlendirilebilir olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Andersen 1998).

Başlangıçta gelişimsel nöropsikoloji, frontal lobların bebeklik döneminde ve erken çocukluk döneminde fonksiyonel olarak işlevsiz olduğu görüşünden etkilenmiştir. Yürütücü işlev becerilerinin ise yaşamın ikinci on yılına kadar ölçülemez olduğu görüşü hakimdi. Ancak bazı çalışmalar bu görüşü çürütmeye başlamışlardır. Bazı çalışmalarda erken çocukluk ve bebeklik döneminde dahil frontal lob aktivitelerine rastlanmıştır (Chugani, Phelps ve Mazziotta, 1987; Bell ve Fox, 1992; Caeser, 1993).

Hudspeth ve Pribram (1990) yaptıkları çalışmada frontal lob bölgesinde 7 ve 10 yaşları arasında hızlı bir gelişme olduğunu ve diğer beyin bölgeleri ile aynı zamanda sona erdiğine dair bulgular ortaya koymuşlardır.

Passler, Isaac ve Hynd (1985) yaptıkları çalışmada yürütücü işlevlerin gelişimsel haritasını ortaya çıkarmaya çalıştılar. Bu çalışmada yetişkin nöropsikolojisinde uyarladıkları yürütücü işlev ölçme araçlarını kullandılar ve 6 yaşından küçük çocukların stratejik ve planlı davranışlar sergilediklerini ortaya koydular. Ve çocukların yürütücü işlev becerilerinin 12 yaşına kadar bir yetişkin performansı kadar başarılı bir performans sergileyemediklerini göstermişlerdir. Chelune ve Baer (1986) çocuklarla yaptığı başka bir çalışmada, çocukların yürütücü işlev performanslarının 6 ile 10 yaşları arasında geliştiğini ve 12 yaşında yetişkin performansının yakalandığını göstermiştir. Aynı zamanda 6 yaş çocukların frontal lob lezyonlu yetişkinlerin gösterdikleri performanslara benzer performans sergilemişlerdir.

Levin ve öğrencileri (1991) 52 sağlıklı çocuk ve ergenle yürütücü işlevlerin gelişimsel durumunu ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada, çocukları üç yaş grubuna ayırdılar. Yaş grupları 7-8 yaş, 9-12 yaş ve 13-15 yaş olarak belirlendi. Ve bu çocuklara bir dizi yürütücü işlev ölçme aracı uyguladılar. Yapılan çalışmada problem çözme, planlama ve bilişsel esneklik gibi becerilerin çocukluk dönemi ve ergenlik boyunca yaşa bağlı bir gelişim sergilediği anlaşıldı.

Yürütücü işlevler sürekliliği olan bir gelişim yerine basamaklı bir gelişim gösterir ve bazı bileşenlerin diğerlerine göre daha erken geliştiği görülmüştür. Bu durum da yürütücü işlevlere çok boyutlu olma özelliği katmaktadır. Yürütücü işlevlerin üç gelişimsel basamağı bulunmaktadır. Bu basamakların ilki 6 yaşında başlamaktadır. İkincisi 10 ve son basamak ise ergenliğin başlangıcında görülmektedir. Dikkat dağılmasına karşı direnme becerisi 6 yaşında ilk gelişen beceridir. Organize olma, dürtü kontrolü ve mantık yürütme becerileri bir yetişkin seviyesine gelmesi 10 yaşına doğru gerçekleşir. Sözel akıcılık, planlama ve davranışı sıralama becerileri 12 yaşında hala yetişkin seviyesine ulaşamamıştır (Welsh, Pennington ve Groisser, 1991). Küçük çocukların davranışlarını bastırma becerileri büyük çocuklar kadar iyi değildir. Çocuklar büyüdükçe dürtü kontrolü artar. Yürütücü işlev bileşenlerinden olan dikkati odaklama becerisi yaşla paralel bir gelişim gösterir (Paulsen ve Johnson, 1980).

Luria (1973) kendi ve diğer araştırmacıların yaptığı çalışmalara bakarak beynin yürütücü işlevlerin yer aldığı prefrontal bölgenin diğer alanlara göre geç olgunlaştığı sonucuna vardı. Beynin bu bölgesinin 4 ile 7 yaşları arasında gelişmeye başladığını ve aktif hale gelmeye hazır olduğunu gözlemledi. Bu durumun beynin prefrontal lob bölgesinde düzenli bir şekilde artış gösteren sinir hücrelerinden kaynaklandığını düşünmüştür.

2.2.5.Çocuklarda Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi

Yürütücü işlev fonksiyonlarını beynin diğer işlevlerinden ayırabilmek kolay değildir. Çünkü bu becerilerin faaliyetine başka alt beceriler eşlik etmektedir. Yürütücü işlev fonksiyonlarını eşlik eden diğer fonksiyonları göz önüne alarak incelemek ve kullanılan ölçme aracını değerlendirirken ölçtüğü özel fonksiyonları dikkate almak önemlidir. Yürütücü işlev bileşenlerini değerlendirmek için çok boyutlu test bataryaları kullanılmalıdır. Bu test bataryalarında kullanılan her bir ölçeğin, ölçtüğü fonksiyona özel olarak odaklanmış olması gerekir (Andersan,1998).

Devam eden bilişsel gelişim ve tedavi programlarının başarısı için yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinde geçerli ve iyi standardize edilmiş ölçme araçları geliştirmek önemlidir. Geliştirilen bu ölçme araçları çocuklar için özel olarak tasarlanmalı ve çocukluk dönemi boyunca hem beyin hem de bilişsel gelişimin doğasının mevcut anlayışına dayanmalıdır (Dennis, 1991).

Çocuklarda yürütücü işlev fonksiyonlarının normal seviyelerini bulmak ve ölçme araçlarının çocuklar için normlarını oluşturmak önemlidir (Todd, Anderson ve Lavrence, 1996).

Çocuklarda yürütücü işlevleri değerlendirmek amacıyla ulaşılabilir ve yaygın olarak kullanılan ölçme araçları, aslında yetişkinler için geliştirilmiş ölçeklerdir. Çocuklarda yürütücü işlev fonksiyonları değerlendirebilmek için bu fonksiyonların bileşenlerine özel ve geçerli ölçme araçları ile ölçümler yapılmalıdır. Seçilen ölçme aracının birincil olarak ölçtüğü becerinin hangisi olduğu önemlidir. Yürütücü işlev bileşenlerinden planlama, problem çözme, soyut düşünme ve kavram oluşturma, kendini izleme ve zihinsel esneklik gibi temel bileşenleri değerlendiren özel ölçme araçları kullanılmalıdır (Welsh ve Penington, 1988).

Anderson (1988) çocukların yürütücü işlev fonksiyonlarını değerlendirmek için kullanılan ölçme araçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır;

Planlama becerisi;

Rey Karmaşık Figürler Testi

Maze Görevleri Testi

Problem Çözme;

Londra Kulesi Testi

Hanoi Kulesi Testi

Soyut Düşünme ve Kavram Oluşturma;

Kontrollü İlişkili Kelimeler Sözel Testi

Yirmi Soru Testi

Zihinsel Esneklik;

Wisconsin Kart Eşleme Testi

İz Sürme Testi

Stroop Testi

Powell, Kytja ve Voeller (2004) çocuklarda yürütücü işlev fonksiyonlarını değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarını şu şekilde sıralamışlardır;

Wisconsin Kart Eşleme Testi

Stroop Testi

İz Sürme Testi

Kelime Akıcılık Testi

Figür Akıcılık Testi

Figür Eşleme Testi

Tahmin Testi

Çalışma Belleği Testi

Delis-Kaplan Yürütücü İşlev Test Bataryası

Londra Kulesi Testi

Hanoi Kulesi Testi

2.2.6.Yürütücü İşlevlerle ilgili Yapılan Çalışmalar

Çelik (2016) yürütücü işlevler ve ilkokula hazır oluş arasındaki bağlantılar adlı çalışmasında 4 ile 5 yaş çocukların okula hazır oluş ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada yürütücü işlevler duygusal olanları sıcak ve mekanik olanları soğuk olmak üzere iki yönlü incelemiştir. Çalışmanın hipotezine göre sıcak yürütücü işlevlerin ilkokula hazır oluşun sosyal yönleriyle ilişkili olması gerektiği düşünülürken, soğuk yürütücü işlevlerin bilişsel ilkokula hazır oluş değişkenleriyle ilişkili olması beklenmiştir. Çalışmanın hipotezleri olan çocukların okula hazır oluş düzeyleri ve yürütücü işlevler arasındaki ilişki çalışma ile desteklenmiştir.

Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışmada, 12-17 yaş arası ergenlerle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan internet bağımlılığı olan ergenlerin yürütücü işlevlerini sağlıklı grupta yer alan çocuklarınkı ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılara Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Durumluluk ve sürekli kaygı envanteri (STAI), Beck Depresyon Ölçeğini (BDÖ) ayrıca Yürütücü işlevleri değerlendirmek amacıyla Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stroop Testi, Stop-Sinyal Testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda internet bağımlılığı olan ergenlerin yürütücü işlev test puanlarının sağlıklı ergenlere göre anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Ay (2018) tarafından yapılan çalışmada, fiziksel ve duygusal travma türlerine maruz kalmış ve travma sonrası stres bozukluğu tanısı almış ergenlerin yürütücü işlevleri kendi aralarında ve sağlıklı kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada Çocuklar ve Ergenler İçin Travma Sonrası Tepki Ölçeği, Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET), Stroop testi, Sayı Dizisi Öğrenme Testi (SDÖT), Rey İşitsel ve Sözel Bellek Araştırmaları Testi (AVLT) gibi ölçekler kullanılmıştır. Çalışmada farklı travma türlerine göre gruplara ayrılmış çalışma grubunun sağlıklı kontrol grubuna göre yürütücü işlev testlerinin puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca duygusal travma yaşamış grubun fiziksel travma yaşamış gruba göre aynı testlerde daha düşük puanlar aldığı belirlenmiş ancak bu puanlar anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilmemiştir.

Uçur (2017) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı alan çocuklarla yaptığı çalışmada DEHB tanısı alan çocuklarda yürütücü işlev fonksiyonlarının kontrol grubuna göre

anlamli olarak farklı bulunmuş ve bu fonksiyonların yetersizliğinin intihar düşüncelerine neden olabileceği değerlendirilmiştir.

Şahin ve Arı (2016) tarafından yapılan çalışmada, 6 yaş grubu okul öncesi çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki çalışılmıştır. Öğrencilerin yürütücü işlevlerini değerlendirmek amacıyla Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla da Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yürütücü işlev fonksiyonlarından olan bilişsel esneklik becerisi ile duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki bulunurken, soyutlama becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Gültekin-Ahçı (2016) tarafından yapılan çalışmada, 3-5 yaş arası çocukların bilişsel esneklik ve ketleme becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışmada ketleme ve bilişsel esneklik becerilerini değerlendirmek amacıyla Gece/Gündüz görevi (GGG) ve Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG), dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaş ile uyumlu bir gelişim seyrettiği ve alıcı dil ile anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

2.3. ŞİDDET EĞİLİMİ

2.3.1.Şiddet ve Şiddet Eğilimi Tanımları

Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde (2009) şiddet, farklı görüşte olanlara kendi düşüncesinin doğruluğunu anlatma, uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma olarak tanımlanmıştır. Şiddet teriminin kökenine bakıldığı zaman bu terimin Latince ‘‘violentia’’ kelimesinden geldiği görülmektedir. Violentia, şiddet, sert ve acımasız kişilik, güç demektir. Violare eylemi ise kişinin şiddet içerikli davranışlarda bulunmak, toplumsal kuralları çiğnemek olarak tanımlanabilir. Bu kavramlar ‘‘Vis’’ ile bağlantılı kavramlardır. Vis kavramı ise güç, şiddet, erk gibi anlamlar içermektedir (Michaud, 1991).

Şiddet, saldırganlığın daha üst aşamalarında yer alan, içinde nefret, düşmanlık gibi duyguların daha da yoğun gerçekleştiği biçimi olarak tanımlanmıştır (Oğuz,2001). Şiddet karşındaki kişilere yönelik uygulanabildiği gibi kişinin kendi kendine yönelikte gerçekleşebilir. Örneğin intihar, kendine zarar verme gibi (Keane, 1998).

Şiddet sözcüğü dilimize Arapçadan geçen bir terimdir. Kamus-i Türki kitabında şiddet sertlik, sert ve kaba kuvvet kullanma, katı davranış, kaba ve sert muamele, ceza vermede abartı, peklik, sıkı ve ziyadelik olarak geçmektedir (Sami, 1987).

Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü’nün (2002) tanımına göre, şiddet kişinin kendisine veya başkalarına karşı gerçekleştirdiği ölüm, yaralama, psikolojik hasar, gelişimsel anormallik veya yoksunluk ile sonuçlanabilen fiziksel ya da duygusal zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanmıştır. Farklı kültürlerde veya aynı kültür içinde farklı dönemlere şiddetin tanımı farklılık göstermekle birlikte şiddet, insanları sahip oldukları haklardan eksik bırakma olarak tanımlanır. Şiddet davranışları başkalarına fiziksel, duygusal ve gelişimsel zararlar veren hareketler olarak tanımlanabilmektedir. Şiddet davranışları ile ortaya çıkan fiziksel zararlar genellikle psikolojik ve gelişimsel zararlara neden olmaktadır (Morrison, Furlong, Smith ve Barbara, 1994).

Kenney’e (2006) göre şiddet davranışlarının en bilindikleri tokatlama, vurma, boğazını sıkma, kısıtlama gibi davranışların yanı sıra acı verici veya alçaltıcı şekilde zor kullanma hareketlerini içerir. Yıldırım’ a (1998) göre şiddet, karşındaki kişiye veya bir gruba zarar

vermek amacıyla ansızın, aşırı, kontrol dışı, güçlü şekilde ortaya çıkan bireysel veya grup şeklinde görülebilen bir durum olarak tanımlamıştır.

Tanımlara bakıldığı zaman şiddet kavramının özünde, bir duruma karşı ortaya çıktığında şiddet olgusunu yaratan doğal gücü görüyoruz. Bu anlamın özüne, merkezine doğru inildiğinde toplumsal değerler ortadan kalkmakta ve yerini vasıfsız bir güce bırakmaktadır. Bu güç karşısında duran bir canlıda olsa herhangi bir nesne de olsa karşısındaki varlığın ne olduğunu önemsemeyecektir. Belirli ölçüleri aştığı ya da bir düzeni bozduğunda ise ‘şiddet’ olarak kendini gösterir. (Michaud, 1991).

Olweus (1999) şiddeti, bir kişinin başkalarına ciddi fiziksel zararlar vermesi veya ciddi yaralanmalarına sebep olacak şekilde davranışlarda bulunması olarak tanımlamıştır.

Şiddet genel anlamda saldırganlık ile bağlantılı bir kavramdır. Bu bağlamda şiddet, yönlendirilen kişiyi tahrip edici, yıkıcı ve kişiye ciddi zararlar verebilecek aşırı davranışlar olarak tanımlanabilir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere fiziksel saldırı içeren her davranış şiddet eylemi olarak algılanabilir. Aynı zamanda fiziksel olmayan sözlü saldırı gibi davranışlarda şiddet unsurlarıdır (Mutlu, 1997).

Şiddet bir başkasına fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkileyen her davranış olarak tanımlanabilir. Bir başkasını öldürme, yaralama, sakat bırakma gibi sonuçları doğuran güç barındıran davranışlardır. Bu davranışlar insanlar dışında bir canlıya veya bir nesneye karşı da gerçekleştirilebilir (Kocacık, 2001).

Şiddet eğilimi ise, bireyin şiddet ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını kapsayan bir kavramdır. Şiddet eğilimi bireyin sadece şiddet uygulaması ile sınırlı bir kavram değildir. Şiddet eğilimi kişinin bir duruma karşı gösterebileceği şiddet davranışları veya yapılan bir davranışın cezası olarak şiddet uygulanabileceği düşüncelerini, duygularını içermektedir (Haskan, 2009).

2.3.2. Şiddet Türleri

Şiddet ile ilgili çalışmalara bakıldığında şiddeti uygulayan kişiye veya uygulanan kişiye göre, uygulanan şiddetin kapsamına göre şiddet kavramı sınıflara ayrılmıştır. Bu bölümde bazı çalışmalarda şiddet türlerinin neler olduğu konusuna değinilecektir.

Dünya Sağlık Örgütü (2002) şiddeti yönüne göre sınıflandırmıştır. Bunlar bireyin kendisine karşı gösterdiği şiddet, kişiler arası şiddet ve gruplar arası şiddet olarak üç sınıfa ayırmıştır. Bireyin kendine yönelik uyguladığı şiddet kavramında yaşamını sonlandırma, intihar girişimi, kendini kesme gibi kişinin kendine zarar vermeyi içeren davranışları içermektedir. Kişiler arası şiddet kavramı psikolojik, cinsel ve fiziksel yönleri bulunmaktadır. Genellikle bu kavramda çocuk, eş, yaşlılara dönük aile içi şiddet, tanıdık bir kişi ya da yabancı bir kişinin uyguladığı şiddet vardır. Kolektif şiddet kavramı büyük gruplar ya da ülkelerin şiddete karşı yönelimlerini içermektedir. Bu kavramın içinde ise sosyal, politik ve ekonomik şiddet içerikleri bulunmaktadır (Krug ve diğerleri, 2002).

Meyer ve Farrell'e (1998) göre şiddet türleri dörde ayrılmaktadır. Bu sınıflamada şiddet; durumsal, ilişkisel veya kişiler arası, yağmacı ve psikopatolojik olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Durumsal şiddet bazı özel durumlar sonucunda gerçekleşen şiddet çeşididir. Bu özel durumlar uyuşturucu, yoksulluk, alkol gibi durumları içermektedir. İlişkisel veya kişiler arası şiddet ilişki içinde bulunan yetişkinler arasındaki anlaşmazlıklardan doğan şiddet türüdür. Yağmacı şiddet suç sonucu veya anti-sosyal kişilik özelliğinin neticesinde oluşan şiddet türüdür. Psikopatolojik şiddet ise ciddi psikotik rahatsızlıklar neticesinde oluşan şiddet türüdür.

Şiddetin görülme biçimlerine göre bir sınıflamaya gitmek mümkündür. Bunlar:

*İfade tarzı olarak şiddet kullanımı: Bazı insanlar olumsuz duygularını ifade etme yöntemi olarak şiddeti kullanabilirler. Kontrol edemedikleri kızgınlıklarını şiddet ile gösterirler.

*Manipülasyon amacıyla şiddet kullanımı: Bir amaca ulaşmak için veya başkaları üzerinde kontrol mekanizması kurmak amacıyla şiddet kullanma durumudur.

*Misilleme olarak şiddet kullanımı: Kendisine karşı gösterilen şiddete yönelik bireyin şiddet ile karşılık verme durumudur.

*Öğrenilmiş davranış olarak şiddet: Bu tür şiddet ise sosyal öğrenme ile kazanılan şiddet davranışları olarak tanımlanabilir (Berman ve diğerleri, 2013).

2.3.3. Şiddeti Doğuran Nedenler

Şiddet ve saldırganlık değişik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımların bazıları genel psikolojiden yola çıkarak şiddeti ve nedenlerini, şiddet davranışlarının incelenmesi ile oluşan kuramlar önermişlerdir. Bazı araştırmacılar şiddet eğilimli bireyleri bir klinik vaka olarak değerlendirmişlerdir. Bazı diğer araştırmacılar ise şiddet eğilimini toplumsal etkileşimin bir sonucu olarak görürler (Michaud,1991).

Şiddetin yapısı çok karmaşıktır ve farklı boyutları bulunmaktadır. Bundan dolayı şiddeti sadece bir sebeple ilişkilendirmenin çok yetersiz olacağı bilinmektedir. Şiddeti ortaya çıkaran sebeplerin; bireysel ve toplumsal olarak değerlendirildiğinde, insanların şiddet mağduru ya da şiddet gösteren olmasını etkileyen durumlar olduğu bilinmektedir (Özmen ve Küçük, 2013).

Şiddetin nedenleri üzerine yapılan incelemeler sayesinde şiddet üzerinde; kalıtsal faktörler, içgüdü, engellenme, kültürel faktörler, merkezi sinir sistemindeki ileticiler, kişilik özellikleri, hormonlar, ayrıca dürtülerde yükseliş ve bu dürtülerin kontrolünde azalma gibi nedenler olduğu görülmektedir (Olgun-İzmirli, 2013).

İnsanlardaki şiddet eğiliminin varlığı ve bu durumun sebeplerine yönelik pek çok değişken etkilidir. Şiddet eğilimine yönelik çalışmalara bakıldığında bu durumun altında yatan nedenlerden bazıları bireysel faktörler, ailesel faktörler, çevresel ve toplumsal faktörler olarak değerlendirilebilir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2006).

Şiddeti doğuran nedenler bireysel özellikler, ailevi faktörler, arkadaş grubu ve sosyal çevre, sosyoekonomik etmenler başlıkları ile aşağıda değinilecektir.

2.3.3.1. Bireysel Faktörler

Şiddet eğilimi gösteren bireylerin kişisel özelliklerine bakıldığında; anti sosyal davranışlar, mental retardasyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, doğum öncesi ve sonrası gerçekleşen sorunlar gibi durumlar olarak değerlendirilmiştir (Buka ve Earls, 1993).

Yapılan çalışmalarda şiddet eğilimi gösteren bireylerin öfke kontrolü becerilerinde sıkıntılar olduğu görülmektedir. Öfkesini kontrol etmekte zorluk yaşayan bireyler karşılaştıkları problemlere karşı şiddet tepkileri göstermektedir. Bu şiddet tepkileri çevresi tarafından olumsuz bir durum olarak algılandığından sosyal izolasyona sebep olmaktadır. Bu döngüsel nedensellikte sosyal dışlanma bu bireylerin daha fazla şiddet davranışı göstermesine ve öfkelenmesine neden olmaktadır (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014).

Bazı ergenlerde karşıt gelme bozukluğu veya davranış bozukluğu gibi psikolojik bozukluklar nedeni ile yüksek şiddet davranışları gözlenebilmektedir. Aynı zamanda şiddet eğilimli ergenlerin uyum problemleri, dürtüsellik, kaygılı, depresif eğilimli, düşük özsaygı gibi kişisel özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Black, 2003).

Bazı çocuklarda problem çözme becerilerindeki sorunlar şiddete yönelmede etkili olabilmektedir karşılaşılan bir sorun karşısında mantıklı değerlendirme yapıp sorunun çözümünde uygun yöntemler geliştirememesinden dolayı şiddet davranışları gösterebilmektedir. Bu bağlamda çatışma çözme konusunda uygun sosyal öğrenme gerçekleştirememiş ergenlerin kişisel ve toplumsal statü elde etmek amacıyla şiddete başvurabilmektedir (Kılıç, 2007).

Bireyin yaşamında şiddet davranışlarıyla ilgili geçmiş yaşantıların var olması, madde kullanımı, öfkesini kontrol edememe, arkadaşlardan kopma, yalnızlık hissi, zorbalığa maruz kalma, başkalarına karşı tehditkar olma, okul başarısındaki düşüklük, disiplin problemleri ve okul idaresi ile sorunlar, düşük benlik algısı gibi kişisel özellikler şiddet eğiliminde risk faktörleridir (Berman ve diğerleri, 2013).

Bazı durumlar şiddet eğiliminde risk faktörleridir. Bunlar dürtüsel olmak, dürtülerini kontrol etmekte zorlanmak, akademik açıdan başarısız olmak, sosyal becerisi gelişmemiş olmak, şiddete maruz kalmak veya bu olaylara şahit olmak, geçmişinde fiziksel ya da cinsel istismar öyküsü olmak gibi durumlardır (Kılıç, 2007).

2.3.3.2. Ailesel Faktörler

Anne baba davranışları ve aile özellikleri çocukların şiddet eğiliminde oldukça merkezi bir konumdadır. Ebeveynlerin zayıf ilgisi ve yol göstermekteki eksiklikleri bu davranışların gelişiminde etkili rol oynar. Aynı zamanda fiziksel cezalar verme ve şiddeti kullanma çocukların ergenlikte ve yetişkinlikte şiddet eğilimli olmasına neden olmaktadır. Aile içi çatışmalar, aile bağlarının zayıf olması, ailede kardeş sayısının fazlalığı, erken yaşta anne olma gibi faktörler çocuklardaki şiddet eğilim riskini artırmaktadır (Krug, Mercy, Dahlberg ve Zwi, 2002).

Çocukların şiddet eğiliminde etkili olan etmenler arasında büyük bir paya sahip değişkenlerden biri de ailevi faktörlerdir. Aile içerisinde sosyalleşme yapısı çocuğun ergenlikte ve yetişkinlikte şiddet davranışları göstermesinin kökenlerinde yatan etmenlerdendir. Kişiliğin gelişiminde etkili olan en büyük etmen aile yapısıdır. Çocukluğun erken dönemlerinde aile içi ilişkilerdeki sorunlar ve sosyalleşmenin yetersizliği ileriki dönem şiddet eğiliminde risk faktörüdür. Ailenin sosyoekonomik düzeyinin kötü olması, ebeveynlerin eğitim düzeyindeki yetersizlik, aile içi çatışmalar gibi etmenler şiddet eğiliminde ciddi risk faktörüdür (Kızmaz, 2006).

Ailedeki yol göstericilik ve ilgi yersizliği, anne-babalık görevinin yerine getirilmemesi, anne baba ilgisizliği, ailede disiplin eksikliği, ailede suç işlemiş bireyin bulunması, çocuk istismarı, anne baba arasındaki ilişkinin yetersiz olması, boşanma veya ayrılıktan dolayı anne baba yoksunluğu, ailede çocuk sayısının fazla olması gibi nedenler çocuklarda şiddet davranışlarını artırıcı risk faktörleridir (Buka ve Earls,1993).

Kıymak-Özmen'e (2004) göre çocukların aile içindeki çatışmalara örneğin anne baba arasındaki kavgalara tanık olmaları şiddet eğilimi açısından risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocukların aile içinde şiddete maruz kalmaları, örselenmeleri çocukları olumsuz etkilemektedir. Aile ortamında şiddet olaylarına tanık olan çocuklar "sessiz," "unutulmuş" veya "görünmez" kurbanlar olarak nitelendirilmektedir. Bu çocuklar duygusal olarak örselenmiş kategorisi içinde sınıflandırılmaktadır. Bununla beraber Kılıç'a (2007) göre çocuklar aile içinde şiddete maruz kalmamış veya tanık olmamışsa bile bu şiddet davranışlarının neler olduğu, hangi davranışlardan kaçınmaları gerektiği konusunda bir öğrenme gerçekleştirilmiyorsa veya etkili sosyal iletişim gerçekleştirilemiyor ve disiplin konusunda sorunlar varsa çocuklar şiddet eğilimi konusunda risklidir anlamına gelir.

Aile içi değişkenlerin ergenlerin şiddet eğiliminde önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Araştırmalarda aile bağlarının zayıf olması, ailede şiddet görme, aile içi ilişkilerin yetersiz olması şiddet eğiliminde etkili faktörler olarak görülmektedir. Ergenlik dönemindeki şiddet eğilimi ile anne baba ve çocuk arasındaki bağın yetersiz olması, ailedeki kardeş sayısının fazlalığı ve aile bireylerinin birbirleri ile olan bağların zayıf olması arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014).

Unnever, Cullen ve Agnew (2006) çalışmalarında bireylerde anti-sosyal kişilik özeliğinin gelişiminde, öfke kontrol becerisinin gelişmemesinde ve ergenlikte ve yetişkinlikte saldırgan ve şiddet içerikli davranışların temelinde aile içi değişkenlerin önemli ölçüde etkili olduğu saptanmıştır. Sosyal öğrenme modelini de destekler şekilde bireylerin ailede şiddet davranışlarına tanık olması bu davranışları kendisinin göstermesini tetiklediği vurgulanmaktadır. Bu durum aile ortamının şiddet eğiliminde önemli bir sosyal yapı olduğunu kanıtlamaktadır.

Şiddet ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çocukların şiddet eğilimindeki risk faktörleri incelendiğinde ailesel etmenler bu risk faktörleri arasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu ailesel faktörler arasında öne çıkanlar ise ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, erken yaşta çocuk sahibi olma, ailede şiddet davranışlarının varlığı, aile tutumları, çocuğun gösterdiği şiddet davranışlarına kültürel olarak verilen tepkiler en önemli risk faktörleri olarak görülmektedir (Haskan, 2009).

2.3.3.3. Toplumsal ve Çevresel Faktörler

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) raporunda toplumun sosyal yapısının şiddet eğilimini artırıcı veya azaltıcı bir etken olduğu vurgulanmıştır. Toplumun politik yapısı, kişiler arasındaki gelir adaletsizliği, hükümetin aile veya çocuk politikalarının varlığı, sosyal devlet anlayışının varlığı, adalet sisteminin doğru şekilde yürümesi gibi etkenler şiddetin ortaya çıkma oranını etkilemektedir (Krug ve diğerleri, 2002).

Ergenlerin arkadaşlık yaptıkları kişiler arasında şiddet davranışları gösteren birinin olması kendisinin de aynı şekilde davranmasında büyük etkidir. Düşük sosyoekonomik seviyenin düşük olması şiddet eğilimini etkileyen bir durumdur. Ayrıca şehirlerde yaşayan çocuklar arasında şiddet eğilimi oranı kırsal kesimde yaşayan çocuklara göre daha fazla olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Farrington, 1998). Yaşanılan toplumda demokratik olmayan yönetim şekli, sosyal eşitsizlikler, toplumun genelindeki işsizlik ve ekonomik sorunlar, ırkçılık, kadın erkek eşitsizliği gibi değişkenler toplumda şiddetin görülme sıklığını artıran nedenler olarak görülmektedir (Ulusoy, 2008).

Bazen toplumun şiddet kavramına bakış açısındaki yanlışlıklar şiddetin ortaya çıkma sıklığını etkilemektedir. Örneğin toplumda şiddet çocukların eğitiminde bir öğretim yöntemi veya terbiye etme yöntemi olarak görülmesi şiddete bakışı normalleştirmektedir. Çocukken aile içinde eğitim veya terbiye amacıyla şiddet görmüş çocuklar bu şiddeti sosyal olarak öğrenmiş olacaklardır. Yaşamının çeşitli dönemlerinde bu davranışları göstereceklerdir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 2005).

İçinde yaşanılan çevre çocuğun sosyal duygusal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanlar sosyal bir varlıktır ve içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim halindedir. Bu yaşadığı çevrenin benimsediği değerleri benimsemekte ve kendini bu çevrenin bir parçası olarak görmektedir. Çocuk için önemli bir yere sahip olan bu toplumsal yapıdaki bozukluklar çocuğun davranışlarını doğrudan etkileyecektir. Toplumsal yapıdan çeşitli nedenlerden şiddete eğilimin fazla olması ve şiddetin görülme sıklığının yüksek olması çocukların aynı şekilde şiddete eğilimli olmasına neden olacaktır (Yakut, 2012).

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'in (2008) araştırmasında şiddetin toplumsal boyutuna değinilmiştir. Toplumda maddeye ulaşımın kolaylığı ve

kullanma oranının fazlalığı, şiddetin yaygınlığı, silahlara kolay ulaşım, yaşanan çevrede suç olayların fazlalığı, ekonomik yetersizlikler gibi etkenler şiddet olaylarının varlığını artırmaktadır (MEB, 2008).

2.3.3.4. Medya Faktörü

Amerika Pediatri Akademisi medyada var olan şiddetine maruz kalmayı çocuk ve ergen sağlığına ciddi bir risk olarak görmektedir. Medyada yer alan şiddet içerikli yayınların şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında ve şiddete duyarsızlaşmada etkili olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Amerikan Pediatri Akademisi, 2001).

Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre medyada var olan şiddet içeriğine maruz kalmış çocuklar, şiddet davranışlarını bizzat deneyimlememiş olsalar bile sosyal veya model alma yöntemi ile şiddeti öğrenirler ve şiddeti bir problem çözme metodu olarak kullanabilirler. Şiddet gösterme sıklığı bu içeriklere ulaşma sıklığı ile doğru orantılı olarak artmaktadır (Krug ve diğerleri, 2002).

Medya bireylerin şiddeti duyarsızlaştırmasında oldukça etkili bir faktördür. Medyada yer alan içerikler toplumda var olan değer yargılarını zedelemekte ve sınırlarını değiştirmektedir. Kısaca medya insanların algısı üzerinde etkili bir araçtır. Medya araçlarında çoğu zaman şiddet davranışları normalleştirilmektedir. Bu durumda toplumda şiddeti bir yöntem olarak görmesini ve şiddete duyarsızlaşmaya neden olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995). Çocuklar medyada gördükleri şiddet içerikli davranışları normal olarak görmeye başlamakta ve şiddete karşı duyarsızlaşmaktadırlar. Bu şiddet içerikli davranışları kendi hayatlarında kullanmaya başlamaktadırlar (Close, 2005).

Şiddete tekrar tekrar maruz kalma, şiddetin tekrardan üretilmesi konusunda medya önemli bir etkidir. Medyada şiddet ile neredeyse her gün karşılaşan bireylerde bu olguya duyarsızlaşma ve kanıksama başlar. Bu durum şiddetin toplum tarafından normalleşen ve benimsenen bir durum olmasına sebep olur. Medyadan öğrenilen bu şiddet ile normal hayatında karşılaşan bireylerde bu durumun garip gelmesi ve sorgulanması gereken bir olgu olduğu fikri azalır. Yapılan çalışmalarda da sıkça bahsedildiği gibi şiddeti normalleştiren bireyler bu davranışları

bir problem çözüme aracı olarak görmeye başlarlar (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 2005).

Son zamanlarda medyanın şiddet üzerinde etkileri ile ilgili daha fazla düşünülmektedir. Çünkü medya araçları toplumu etkileme özellikleri açısından insanları yönlendirme ve şekillendirme konusunda önemli bir araçtır. Medyada yer alan içeriklerin şiddetin düzeyini ayarlama konusunda yetersiz kalınmaktadır. Günümüzde medyada şiddet içerikleri önemli oranda artmaktadır. Bu durumda toplumda yaşanan dünyanın güvenilmez bir yer olduğu hissiyatını artırmaktadır. Aynı zamanda bu durum toplumda şiddetin görülme sıklığını da artırmaktadır (Palabıyıköglü, 1997).

Günümüzde medyada şiddet bir araç olarak kullanılmakta ve içinde şiddet olmayan bir haberin haber olarak nitelendirilmediği durumlara gelinmiştir. Bu da dünyada olup bitenler hep bu kadar olumsuz mu sorularına, karamsar bir bakış açısına yol açarak medyanın toplumda gözlenen şiddeti artırdığı tartışmalarını başlatmıştır. Bu tartışmalar sürerken son günlerde medyanın kendisi de şiddet davranışlarının hedefi haline gelmiştir. Medya faktörü şiddet konusunda 3 önemli etkiye sahiptir. Bunlardan birincisi uzun süre medyadaki şiddete tanık olan çocukların kendilerinin de şiddet uygulama davranışlarında artışlar görüleceği, ikinci önemli etkisi ise sık sık medyada şiddete maruz kalan çocukların şiddete karşı duyarsızlaşmaları olacaktır. Üçüncü olarak da şiddet içerikleri ile uzun süre karşı karşıya gelen bireyleri içinde yaşadıkları dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılamasına neden olabileceğidir (Flannery, 1997)

Medya denildiği zaman akla ilk gelen araç televizyon olmaktadır. Televizyon medya araçlarından sadece biridir ve toplumu etkileme konusunda önemli bir yere sahiptir. Televizyon dışında etkili olan bir diğer medya aracı ise bilgisayardır. Özellikle bilgisayar oyunlarındaki şiddet içerikleri ergenleri önemli derecede etkilemektedir. Ergenlerin şiddet eğilimini arttıran önemli bir etkidir bilgisayar oyunları. Bilgisayar oyunlarının içerikleri ile yapılan bir çalışmada oyunların %89'unda karakterlerin şiddet uygulayan karakterler olduğu görülmektedir (Gentile, , Lynch, Linder ve Walsh, 2004).

Bilgisayar oyunları üzerine yapılan benzer çalışmalarda çocuklar tarafından oynanan bu oyunların ne sıklıkla oynandığı, oyunun türü çocukların davranışlarında etkili olduğu görülmüştür. Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ergenlerin üzerinde etkilerinin araştırıldığı

bir çalışmada şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan ergenlerin saldırganlık davranışlarının arttığı ve sosyal olarak yalıtılmışlığa gittiği görülmektedir (Anderson ve Bushman, 2002).

2.3.3.5. Nöropsikolojik Faktörler

Kişilerin içindeki şiddet veya düşmanca toplumsal davranış süreçlerinin doğrudan ortaya konabilmesi için nörofizyolojik ve nörolojik işlevlere bakılmalıdır. Bu yaklaşım, beynin işlev görmesini ölçmenin daha ince yol ya da yöntemleri giderek ulaşılabilir hale geldikçe, hızla gelişen araştırma alanıdır. Beynin elektriksel etkinliğini ölçmede elektroen-sefelogramlar (EEG) kullanan görece yalın bir süreç, saldırgan ve psikotik suçlarda ön ve sol yarım küre işlev bozuklukları ile bağlantılı, görülme sıklığı yüksek anormalliklerin bulunduğu işaret etmektedir (Canter,2011).

Şiddet ile beyin fonksiyonları arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalara bakıldığında şiddet ve suç davranışları gösteren bireylerin nöropsikiyatrik bozukluklar gösterdikleri görülmektedir. Bu bireylerde beyin hasarları olduğu görülmektedir. Beyin yaralanmalarına sahip bireylerin özellikle frontal lob bölgesinde hasarlar olduğu görülmektedir. Çalışmalarda frontal lob işlev bozuklukları ile antisosyal ve agrasif davranışlar arasında ciddi bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Frontal lob bölgesinde yer alan yürütücü işlev bozuklukları şiddet davranışlarını artırdığı belirlenmiştir. Fakat hiçbir çalışma frontal lob bölgesindeki hangi ağların şiddet davranışlarının yordayıcısı olduğu konusunda güvenilir kanıtlar sunamamıştır (Brower ve Price, 2001).

2.3.4.Şiddet ile Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Çalışmalar

Kizilbash (1998)'in davranış bozukluğu olan ve olmayan anasınıfı çağı çocukların yürütücü ve bilişsel fonksiyonlarının karşılaştırıldığı çalışmasında ölçme araçları olarak Çocuk Davranış Kontrol Listesi, Kaufman Kısa Zeka Testi, McCarthy ölçeğinin sözel akıcılık alt testi, McCarthy ölçeğinin kavramsal gruplama alt testi, İşitsel sürekli performans testi, Wechsler çocuklar için zeka testinin labirentler alt testi ve demografik özellikler listesi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları dil becerilerinin davranış kontrolünde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca yürütücü işlev fonksiyonlarından olan sözel tepki vermek, davranışı

bastırmak ve odaklanmış dikkati sürdürme becerileri davranış bozukluğuyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Fakat motor planlama, bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerin davranış bozukluğuyla ilişkisi anlamlı bulunmamıştır.

Ünal (2011)'in uçucu madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin dikkat, bellek, yürütücü işlevler ve vizyospasyal fonksiyonlarını değerlendirdiği çalışmasında, uçucu madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin nöropsikolojik fonksiyonlarını karşılaştırmak amacı ile Nöropsikolojik test bataryası kullanılmıştır. Bu test batarya dikkat, bellek, yürütücü işlevler ve vizyospasal becerileri değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yürütücü işlevler, dikkat, bellek ve yüz tanıma fonksiyonlarında çalışma grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük performans sergilediği saptanmıştır. Çalışmada uzun süreli uçucu madde kullanımının merkezi sinir sistemine ciddi zararlar verdiğine ancak nöropsikolojik fonksiyonlara nasıl bir etkisinin olduğu konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğuna değinilmiştir.

Şenses, Akbaş, Baykal ve Karakurt (2014)'un üniversite hastanesinin çocuk ve ergen kliniğine hırsızlık suçu iddiasıyla getirilen 12-18 yaş arası ergenlerle yaptıkları çalışmada, grubunun dürtüsellik seviyelerinin ölçülmesi için Barratt Dürtüsellik Ölçeği-11 (BDÖ-11) ve nöropsikolojik durumlarını değerlendirmek için Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST) ve Stroop Testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun psikiyatrik durumu değerlendirildiğinde dikkat eksikliği hiperaktivite ve depresif bozukluğun en sık görülen iki psikolojik bozukluk olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulgularında çalışma grubunun yürütücü işlev performanslarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kramer, Kopyciok, Richter, Rodriguez-Fornells, ve Münte (2011) ‘‘ Saldırgan davranışların kontrolünde yürütücü işlevlerin rolü’’ başlıklı çalışmada 8 ve 11 yaş grubu çocukların yürütücü işlevleri ve saldırgan davranışları değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin WCST testinden aldıkları puanları ile saldırgan davranışları kontrol etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Perseverasyon puanları yüksek olanların, saldırgan davranışları kontrol etme düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Miller (1997) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin şiddet davranışları ile yürütücü işlevleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın bulgularında WCST'nin

neredeysse tüm kategorilerinde Şiddet davranışları yüksek olan grubun diğer gruba göre daha düşük puanlar aldığı saptanmıştır.

Trausch (2012) yaptığı çalışmada yürütücü işlevler ve antisosyal, Şiddet, kural ığneyici davranışların arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yürütücü işlev performansı ile antisosyal davranışlar, Şiddet davranışları arasında sağlam bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Şiddet davranışı gösteren çocukların yürütücü işlev puanlarının, Şiddet davranışı göstermeyen gruba göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

3.GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 9-12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlev ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hazırlanmış, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama araçları olarak Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stroop Testi TBAG Formu ve Şiddet Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

Bir duruma veya konuya yönelik katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, diğer araştırmalarla kıyaslandığında katılımcı sayılarının daha fazla olduğu araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 2009).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılı İstanbul İli Sancaktepe İlçesi, 9-12 yaş arası öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme ise, 2018-2019 öğretim yılı İstanbul ili , Sancaktepe ilçesinde bulunan iki ilkokul ve iki ortaokula devam eden 194 öğrencidir. Çalışmanın gerçekleştiği ilçe ve okulların seçiminde öncelikli olarak araştırmanın zamansal sınırlılığı dikkate alınmıştır. Katılımcılara uygulanan testler ortalama 40 dakika sürmektedir. Testler için gerekli olan zamanın araştırma süresini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden, ulaşım ve ekonomik imkânlar açısından en uygun okullar seçilmiştir. Okulların seçimindeki diğer bir kriter de uygulama esnasında sessiz bir oda gibi bazı mekânsal düzenlemelere ihtiyaç duyulması ve bu koşulları sağlayan okullar olmalarıdır.

Araştırmanın örnekleminin 105'i kız ve 89'u erkektir. Araştırmaya katılanların 52'si 3. sınıfa, 44'ü 4. sınıfa, 40'ı 5. sınıfa ve 58'i 6. sınıfa devam etmektedir (Tablo 1).

Tablo 3.1. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri (N=194)

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	105	54,1
	Erkek	89	45,4
Sınıf	3-sınıf	52	26,8
	4-sınıf	44	22,7
	5-sınıf	40	20,6
	6-sınıf	58	29,9

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin yürütücü işlevlerini değerlendirmek amacıyla Wisconsin Kart Eşleşme Testi ve Stroop Testi TBAG Formu, şiddet eğilimlerini değerlendirmek amacıyla da Şiddet Eğilim Ölçeği, demografik bilgileri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu test ve ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 4). Demografik bilgi formu araştırmaya katılan çocukların velileri tarafından doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Bu formda çocukların kişisel özellikleri yanında ailenin özellikleri de yer almaktadır. Bu formun bir örneği de eklerde sunulmuştur.

3.3.2. Wisconsin Kart Eşleşme Testi

Yürütücü işlev testleri arasında en yaygın kullanılan ve bilinen Wisconsin Kart Eşleşme Testi (Wisconsin Card Sorting Test: WCST) 1948 yılında Berg tarafından geliştirilmiştir (Ek1).

Teste son şeklini 1981 yılında Heaton tarafından verilmiştir. Heaton ve arkadaşları 1993'te WCST'nin geliştirilmiş ve genişletilmiş yeni el kitabını hazırlamışlardır (Karakaş, 2006).

Literatürde yürütücü işlevler terimi ile çok geniş işlevler alanı kastedilmektedir. WCST'nin yürütücü işlevleri ölçtüğü yolundaki değerlendirme ile kast edilen testin perseverasyon (tekrarlayıcı davranış), kavram oluşturma (bir kavramı temsil eden özelliklerin soyutlanması), kurulumu sürdürme, soyut irdeleme (mantık kuralları çerçevesinde düşünme ve sonuçlara varma) gibi becerileri ölçmesidir. (Karakaş, 2006).

WCST'de kart serilerini (128 adet) sınıflamak için renk, sayı ve şekil olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Bu testte şekilleri (üçgen, yıldız, daire, artı) ve renkleri (sarı, kırmızı, yeşil, mavi) farklı olan dört anahtar kart çocuğun önüne konur. Daha sonra çocuğa bu anahtar kartlar arasındaki farklılıkları görüp görmediği sorulur. Bu durum çocukların eşleme yaparken farkında olması gereken boyutları daha belirgin kılmaktadır. Sonrasında çocuğa ilk kartı almasını ve anahtar karttan biriyle eşlemesi istenir. Eğer çocuk kartı doğru kritere göre eşlerse uygulayıcı "doğru" diye dönüt verir. Bu dönüt sayesinde çocuğun diğer kartları doğru eşlemesi beklenir. Çocuk geçerli olan kriter dışında eşleme yaparsa uygulayıcı "yanlış" diye dönüt verir. Çocuk doğru kritere göre üst üste 10 eşleme yaparsa kriter değişir ve 11. eşlemede yeni kritere göre dönüt verilir. Ancak bu durumu çocuğa söylemez. Bu durum çocuğun altı kategori tamamlamasına kadar devam eder. Sonuçlar önceden belirlenmiş temel görevler üzerinden değerlendirilir. İlk görev kavramsallaştırma. Kavramsallaştırma ilk kategoriye başarılı bir şekilde tamamlamak için alınan deneme sayısı olarak ölçülmüştür. Kurulumu sürdürmede başarısızlık, çocuğun 5 ve daha fazla doğru yaptıktan sonra hatalı eşlemesidir. Perseverasyon, çocuğun bir önceki kritere göre cevap vermeyi devam ettirme sayısı olarak ölçülür (Bull ve Scerif, 2010).

WCST nöropsikolojik testler arasında gelişim etkisi gözlenmeyen tek testtir. Karakaş ve arkadaşları (1999) tarafından. WCST için elde edilen faktör örüntüsü Türk toplumunda bu testin en çok açıklama yüzdesi olarak perseverasyon özelliğini ölçtüğü göstermiştir. WCST'nin bire diğer geçerlilik çalışmasında testin Wechsler Yetişkinler İçin Zeka Testi (WAİS) ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu çalışmada WCST testi puanlarının WAİS'tren alınan toplam, sözel vbe performans puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen punlar WCST testi ile WAİS puanlarının ilişkisinin çok düşük olduğu gözlenmiştir (Şahin, 1996).

Bilnot Bataryası kapsamına alınan bu testten 13 puan hesaplanmaktadır. Bunlar; toplam tepki sayısı, toplam yanlış sayısı, toplam doğru sayısı, tamamlanan kategori sayısı, perseveratif tepki sayısı, perseveratif hata sayısı, perseveratif olmayan hata sayısı, perseveratif hata yüzdesi, ilk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı, kavramsal düzey tepki sayısı, kavramsal düzey tepki yüzdesi, kurulumu sürdürmede başarısızlık ve öğrenmeyi öğrenme puanıdır (Karakaş, 2006). Teste alınan toplam doğru sayısı, tamamlanan kategori sayısı, kavramsal düzey tepki sayısı, kavramsal düzey tepki yüzdesi, öğrenmeyi öğrenme puanları yükseldikçe yürütücü işlev becerilerinin yükselmesi; toplam tepki sayısı, toplam yanlış sayısı, perseveratif tepki sayısı, perseveratif hata sayısı, perseveratif olmayan hata sayısı, perseveratif hata yüzdesi, ilk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı, kurulumu sürdürmede başarısızlık puanları yükseldikçe ise yürütücü işlev becerilerinin düşmesi anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada WCST testi kullanılarak katılımcıların perseveratif yönelimleri, testte elde edilen perseveratif tepki ve perseveratif hata yüzdesi puanları ile; kavram oluşturma becerisi, kavramsal düzey tepki sayısı ve kavramsal düzey tepki yüzdesi ile; kurulumu sürdürme becerisi, testte elde edilen kurulumu sürdürmede başarısızlık puanı ile; soyut irdeleme becerisi, testte elde edilen toplam tepki sayısı ve toplam doğru sayısı puanları ile değerlendirilmiştir.

3.3.3.Stroop Testi TBAG Formu

Stroop testi John Ridley Stroop tarafından 1935 yılında geliştirilmiştir (Ek2). Bu testteki temel etki kelimenin yazılışında kullanılan renk ile kelimenin ifade ettiği renk farklı olduğunda ortaya çıkmaktadır. Testi uygularken renk isimlerini söylemenin, renkleri ifade eden kelimeleri okumadan daha uzun zaman aldığına ortaya çıkan bozucu etki (interference) bireyin ketleme yapamamasından kaynaklanır. Bu bozucu etki stroop etkisi olarak ta bilinir. Stroop etkisi davranışlarımızda var olan tekrar tekrar gözlenebilen bir davranış biçimidir. Bu etki değişik uyarıcı ve tepki durumlarında kolaylaştırıcı (facilitatory) ve ketleyici (inhibitory) etkilerin bulunduğu tüm durumlarda ortaya çıkar (Karakaş, 2006).

Stroop testinin iki farklı versiyonu tasarlanmıştır. Bu iki tasarımların birincisinde çocuklara renkler, diğerinde ise rakamlar sorulur. İki tasarımda da çocukların olabildiğince hızlı cevap vermeleri istenir. Aynı zamanda çocuklara hata yaparlarsa düzeltilecekleri söylenir. Her iki

versiyonda da belli temel durumlar bulunmaktadır. Renk versiyonu için bakacak olursak birinci durum çocuğun siyah renkle yazılmış renk isimlerini okumasıdır. İkinci durum renkli dairelerin renklerini söylemesidir. Üçüncü durum stroop etkisinin gözlemlendiği renk isimlerinin, yazılan renkten başka olduğu kelimelerin, renklerini söylemesi durumudur. Bu üçüncü durumda çocuktan kelimenin rengini söylemesi istenir okumasını değil. Stroop testleri sonucunda iki puan elde edilir. Bunlardan birincisi kolaylaştırıcı (facilitatory), ikincisi ise bozucu etki (interference) puanıdır (Salthouse ve Mein, 1995).

Stroop Testi TBAG Formu dört beyaz karttan oluşmaktadır. Bu kartların ilkinde basımında siyah renk kullanılmış renk isimleri, ikinci kartta (bu kart aynı zamanda beşinci kart olarak da kullanılmaktadır) basımında kullanılan renkten farklı bir renkle yazılmış renk isimleri, Üçüncü kartta basımında farklı renkler kullanılmış daireler bulunmaktadır. Dördüncü kartta ise nötr kelimelerden oluşan basımında farklı renkler kullanılmış kelimeler bulunmaktadır. Bu kartlar testin ‘uyarıcı’ maddeleridir ve deneğin bu görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Testin puanları bu bölümlerde deneğin ne kadar sürede tamamladığı, ne kadar yanlış ve düzeltme yaptığına göre ayrı ayrı hesaplanır (Karakas ve diğerleri, 1999).

Stroop Testi TBAG Formunun güvenilirlik çalışması, Karakas ve arkadaşları (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında test tekrar test yöntemi kullanılmış ve test aralığı 12 ay olarak gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test korelasyon katsayılarının 0.26 ile 0.88 aralığında geliştiği ve bu katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Stroop Testi TBAG Formunun geçerliği konusunda klinik örneklerle sağlıklı denekler üzerinde yapılan çalışmalar, testin bir ölçme aracı olarak geçerliğine işaret eden ilk bulgular niteliğindedir. Stroop Testi TBAG Formunda, ayrıca, okumayla ilgili puanlar bir faktör, renk söylemeyle ilgili olanlar da diğer faktör altında toplanmıştır. Bu bulgu, testin ayrıca okuma hızı ve renk söylemeyi ölçtüğü yolundaki yorumla uyumludur. Literatürde Stroop testlerinin ölçtüğü bir özelliğin de dikkat olduğu belirtilmekte öyle ki, test dikkatin “altın standardı” olarak kabul edilmektedir. Bu durumda, Stroop Testi TBAG Formunun ölçtüğü okuma hızı ve renk söyleme özelliklerinin, temelde, dikkati ölçtüğü düşünülebilir (Karakas ve arkadaşları, 1999).

Spreen, Sherman ve Strauss (2006) Bozucu etkiye karşı koyma yeteneğini, alışılmış bir davranış örüntüsünü bastırabilme ve olağan olmayan bir davranışı ortaya çıkarma olarak

tanımlamışlardır. Bozucu etkiye karşı koyma becerisi yürütücü işlev bileşenleri arasında sayılmaktadır (Penington, 1996).

Bu araştırmada Stroop Testi TBAG Formu özellikle yürütücü işlev bileşenlerinden olan bozucu etkiye direnç becerisinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bozucu etkiye direnç becerisi Stroop Tesi Bölüm 5 süre, hata sayısı ve düzeltme sayısı puanları ile değerlendirilmiştir. Stroop Tesi Bölüm 5 süre, hata sayısı ve düzeltme sayısı puanları yükseldikçe yürütücü işlev becerilerinin düşmesi anlamına gelmektedir.

3.3.4.Şiddet Eğilim Ölçeği (Ş.E.Ö)

Bu ölçek Göka, Bayat ve Türkçapar tarafından 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen araştırmada kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir (Ek3). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu'nun çalışmasında 7-14 yaş grubu çocukların Şiddet eğilimlerini ölçmek amacıyla temel yapısı aynı kalarak yeniden desenlemiş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin şiddet eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi şeklinde tasarlanmıştır. Değerlendirmeler çok uygun seçeneğine 4, hiç uygun değil seçeneğine 1 puan verilerek yapılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Buna göre, ölçekten alınan puanların yüksekliği öğrencinin şiddete eğiliminin yüksek olduğunu, düşük puan ise şiddet eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Toplam puanlara göre yapılan değerlendirmelerde, 1-20 arasındaki puan öğrencinin saldırganlık eğiliminin "çok az", 21-40 arasındaki puan "az"; 41-60 arasındaki puan "fazla", 61-80 arasındaki puan "çok fazla" olduğunu göstermektedir. Ölçek için hesaplanan Cronbach alpha değeri (0.76) ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu ($\alpha > 0.60$) göstermektedir (Yakut, 2012).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonrasında uygulama yapılacak okulların yetkilileri ile görüşülüp velilerden izinler alınmıştır. İzin alınan öğrencilerle bir program dahilinde belirlenen günlerde WCST ve Stroop testleri uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere Şiddet Eğilim Ölçeğini doldurtulmuştur.

3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 23 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tutulmuştur. Verilerin çözümü ve yorumlanmasında 0.001, 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır. Araştırma ile elde edilen verilerle ilgili istatistikî çözümler yapılmıştır. Bu istatistikî çözümler:

1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından, değişkenlerin frekans (N) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ve şiddet eğilim düzeylerini incelemek üzere ilgili test ve ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ve şiddet eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıkları bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır.
4. Dağılımların normalliği Shapiro Wilk-W Testi ile değerlendirilmiştir.
5. Öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ve şiddet eğilim düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıkları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.
6. Öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin yaş değişkenlerine bağlı olarak hangi gruplar arasında farklılaştığını Tamhane testi ile araştırılmıştır.
7. Öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ve şiddet eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere ilgili ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon tekniği incelenmiştir.
8. WCST Testi ile elde edilen yürütücü işlev beceri puanlarının şiddet eğilim puanlarını yordaması, Çoklu Regresyon Analizi ile incelenmiştir.

4.BULGULAR

Bu bölümde, 9 ile 12 yaş arası 194 öğrencinin demografik özelliklerine, yürütücü işlevleri ve şiddet eğilimlerine dair analizlere ve yürütücü işlevleri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelemesine dönük, belirlenen hedefler doğrultusunda yapılan istatistik analizlerine yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Ait Betimsel istatistikler

Tablo 4.1. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	105	54,1
Erkek	89	45,4
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin 105'i (%54,1) kız; 89'u (%45,4) erkek olacak şekilde dağılmıştır.

Tablo 4.2. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
9 yaş	52	26,8
10 yaş	44	22,7
11 yaş	40	20,6
12 yaş	58	29,9
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin 52'si (%26,8) 9 yaş grubu, 44'ü (%22,7) 10 yaş grubu, 40'ı (%26,6) 11 yaş grubu, 58'i (%29,9) 12 yaş grubu şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4.3. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
İlkokul	62	32,0
Ortaokul	48	24,7
Lise	64	33,0
Lisans ve üstü	20	10,3
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin annelerinin 62'sinin (%32) ilkokul düzeyi, 48'inin (%24,7) ortaokul düzeyi, 64'ünün (%33) lise düzeyi, 20'sinin (%10,2) lisans ve üstü mezununu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
İlkokul	94	48,5
Ortaokul	41	21,1
Lise	45	23,2
Lisans ve üstü	14	7,2
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin babalarının 94'ünün (%48,5) ilkokul düzeyi, 41'inin (%21,1) ortaokul düzeyi, 45'inin (%23,2) lise düzeyi, 14'ünün (%7,2) lisans ve üstü mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
Asgari ücret altı seviyesinde	21	10,8
Asgari ücret seviyesinde	86	44,3
Asgari ücret üstü seviyesinde	87	44,8
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin ailelerinin gelir durumları incelendiğinde ailelerin, 21'inin (%10,8) asgari ücretin altında, 86'sının (%44,3) asgari ücret seviyesinde, 87'sinin (%44,8) asgari ücretin üstünde gelir düzeyleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Bir Gelişim Geriliği Öyküsü Olma Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
Var	11	5,7
Yok	183	94,3
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin herhangi bir gelişim geriliğine sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Velilerinden alınan bilgiye göre; 11'inin (%5,7) bir gelişim geriliği (konuşma, yürüme) yaşamış olduğu, 183'ünün (%94,3) herhangi bir gelişim geriliği öyküsü olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.7. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
Tek çocuk	45	23,2
2 kardeş	56	28,9
3 kardeş	60	30,9
4 kardeş ve üstü	33	17,0
Toplam	194	100,0

Örneklem grubunu oluşturan 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin 45'inin (%23,2) tek çocuk olduğu, 56'sının (%28,9) 2 kardeş olduğu, 60'ı (%30,9) 3 kardeş olduğu, 33'ünün (%17) 4 ve üstü kardeş olduğu belirlenmiştir.

4.2.9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerine Dönük WCST ve Stroop Testi İle Hesaplanan Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Testler	Boyutlar	<i>N</i>	En düşük	En yüksek	\bar{x}	<i>SS</i>
WCST	Toplam tepki sayısı	194	63	128	123,25	11,79
	Toplam doğru sayısı	194	24	100	67,93	14,48
	Tamamlanan kategori sayısı	194	0	6	3,59	1,78
	Toplam perseveratif tepki sayısı	194	5	116	31,58	17,35
	Perseveratif hata yüzdesi	194	7	91	23,99	11,77
	Kavramsal düzey tepki sayısı	194	0	93	51,68	18,12
	Kavramsal düzey tepki yüzdesi	194	0	95	42,86	17,27
	Kurulum sürdürmede başarısızlık	194	0	5	1,13	1,12
Stroop	Süre	194	17	79	34,85	11,98
	Hata Sayısı	194	0	10	0,86	1,71
	Düzeltilme Sayısı	194	0	9	2,89	1,94

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan öğrencilerin WCST ile Stroop testlerinden aldıkları puanlar görülmektedir. WCST’in ilk boyutu toplam tepki sayısı için öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması $123,25 \pm 11,79$ olarak hesaplanmıştır. Toplam doğru sayısı ortalaması $67,93 \pm 14,48$, tamamlanan kategori sayısı ortalaması $3,59 \pm 1,78$, toplam perseveratif tepki sayısı ortalaması $31,58 \pm 17,35$, perseveratif hata yüzdesi ortalaması $23,99 \pm 11,77$, kavramsal düzey tepki sayısı ortalaması $51,68 \pm 18,12$, kavramsal düzey tepki yüzdesi ortalaması $42,86 \pm 17,27$ ve son olarak kurulumu sürdürmede başarısızlık ortalaması $1,13 \pm 1,12$ olarak hesaplanmıştır. Stroop testi TBAG formu ile ölçülen boyutlardan süre ortalaması $34,85 \pm 11,98$ saniye, hata sayısı ortalaması $0,86 \pm 1,71$ ve düzeltme sayısı ortalaması $2,89 \pm 1,94$ olarak saptanmıştır.

4.3. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.9. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Testler	Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t (df=191)
WCST	Toplam tepki sayısı	Kız	105	122,94	13,34	0,715*
		Erkek	89	123,57	9,79	
	Toplam doğru sayısı	Kız	105	67,37	13,76	0,555*
		Erkek	89	68,61	15,42	
	Tamamlanan kategori sayısı	Kız	105	3,53	1,69	0,597*
		Erkek	89	3,67	1,89	
	Toplam perseveratif tepki sayısı	Kız	105	31,16	15,18	0,699*
		Erkek	89	32,14	19,79	
	Perseveratif hata yüzdesi	Kız	105	24,07	10,83	0,953*
		Erkek	89	23,97	12,92	
	Kavramsal düzey tepki sayısı	Kız	105	51,12	17,14	0,641*
		Erkek	89	52,35	19,39	
	Kavramsal düzey tepki yüzdesi	Kız	105	42,89	17,43	0,997*
		Erkek	89	42,88	17,27	
Kurulumu sürdürmede başarısızlık	Kız	105	1,05	1,11	0,298*	
	Erkek	89	1,22	1,12		
Stroop	Süre	Kız	105	33,76	11,61	0,191*
		Erkek	89	36,03	12,39	
	Hata Sayısı	Kız	105	,92	1,99	0,574*
		Erkek	89	,78	1,32	
	Düzeltilme Sayısı	Kız	105	2,99	1,94	0,641*
		Erkek	89	2,77	1,95	

*p>.05

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlevlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Tablo 4.9. incelendiğinde 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlevlerinin WCST ve Stroop testlerinden alınan puanların cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber kız ve erkek, 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin WCST testinin kurulumu sürdürmede başarısızlık puan ortalamalarının birbirine yakın olmasına rağmen kızların kurulumu sürdürmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin stroop testi süre boyutu puanları incelendiğinde aralarındaki fark anlamlı olmamasına rağmen kızların görevi daha kısa sürede tamamladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin WCST Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f, x, ss							
Testler	Boyutlar	Grup	N	\bar{x}	ss	F(df=3)	p
WCST	Toplam tepki sayısı	9 yaş	52	124,25	8,84	0,53	,662*
		10 yaş	44	124,43	11,35		
		11 yaş	40	122,15	13,19		
		12 yaş	58	122,22	13,47		
		toplam	194	123,25	11,78		
	Toplam doğru sayısı	9 yaş	52	66,21	13,49	2,15	,095*
		10 yaş	44	72,73	14,57		
		11 yaş	40	67,10	15,15		
		12 yaş	58	66,40	14,37		
		toplam	194	67,93	14,48		
	Tamamlanan kategori sayısı	9 yaş	52	3,35	1,87	0,54	,656*
		10 yaş	44	3,57	1,66		
		11 yaş	40	3,73	1,94		
		12 yaş	58	3,74	1,69		
		toplam	194	3,59	1,78		
	Toplam perseveratif tepki sayısı	9 yaş	52	31,40	15,76	0,47	,703*
		10 yaş	44	31,59	18,84		
		11 yaş	40	29,15	12,78		
		12 yaş	58	33,40	20,23		
		toplam	194	31,58	17,35		

Perseveratif hata yüzdesi	9 yaş	52	22,29	9,35	1,99	,117*
	10 yaş	44	22,23	10,65		
	11 yaş	40	23,80	9,18		
	12 yaş	58	27,00	15,26		
	toplam	194	23,99	11,76		
Kavramsal düzey tepki sayısı	9 yaş	52	48,88	16,89	1,50	,215*
	10 yaş	44	56,32	17,98		
	11 yaş	40	52,15	19,33		
	12 yaş	58	50,33	18,18		
	toplam	194	51,68	18,11		
Kavramsal düzey tepki yüzdesi	9 yaş	52	40,06	15,56	0,89	,446*
	10 yaş	44	45,52	16,06		
	11 yaş	40	44,18	19,33		
	12 yaş	58	42,45	18,12		
	toplam	194	42,86	17,27		
Kurulumu sürdürmede başarısızlık	9 yaş	52	1,21	1,14	1,37	,253*
	10 yaş	44	1,32	1,23		
	11 yaş	40	1,15	0,97		
	12 yaş	58	,90	1,07		
	toplam	194	1,13	1,11		

*p>.05

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlevlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.10. incelendiğinde, WCST testinin toplam puan ve alt boyut puanları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.11. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Stroop Testi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f , x, ss							
Testler	Boyutlar	Grup	N	x	ss	F(df=3)	p
Stroop Testi	Süre	9 yaş	52	42,73	13,06	17,31	,000**
		10 yaş	44	34,84	10,17		
		11 yaş	40	34,50	12,00		
		12 yaş	58	28,02	7,22		
		toplam	194	34,85	11,97		
	Hata Sayısı	9 yaş	52	1,06	1,69	1,35	,261*
		10 yaş	44	,68	1,47		
		11 yaş	40	1,18	2,04		
		12 yaş	58	,59	1,61		
		toplam	194	,86	1,70		
	Düzeltilme Sayısı	9 yaş	52	2,92	1,93	0,26	,853*
		10 yaş	44	2,70	1,98		
		11 yaş	40	3,08	1,88		
		12 yaş	58	2,86	1,96		
		toplam	194	2,89	1,93		

*p>.05; **p<.000

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlevlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4.11. incelendiğinde, yalnızca Stroop testi süre boyutu puanları (F=17,31;

$p < .001$), yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, Post-hoc Tamhene testi uygulanmıştır. Bu teste ilişkin analizler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12. Stroop testi süre puanlarının Yaş değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhene Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	yaş (j)	\bar{x}_i	\bar{x}_j	$Sh_{\bar{x}}$	p
Stroop testi süre boyutu	9 yaş	10 yaş	7,890*		2,374	,008
		11 yaş	8,231*		2,624	,014
		12 yaş	14,714*		2,045	,000
	10 yaş	9 yaş	-7,890*		2,374	,008
		11 yaş	,341		2,440	1,000
		12 yaş	6,824*		1,803	,002
	11 yaş	9 yaş	-8,231*		2,624	,014
		10 yaş	-,341		2,440	1,000
		12 yaş	6,483*		2,122	,020
	12 yaş	9 yaş	-14,714*		2,045	,000
		10 yaş	-6,824*		1,803	,002
			11 yaş	-6,483*		2,122

Stroop testi süre puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tamhene testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda;

- 9 yaş grubu öğrencilerin Stroop testi süre puanları, 10 yaş ($p < .01$), 11 yaş ($p < .05$) ve 12 yaş ($p < .001$) grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
- 10 yaş grubu öğrencilerinin Stroop testi süre puanları, 12 yaş ($p < .01$) grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
- 11 yaş grubu öğrencilerin Stroop testi süre puanları, 12 yaş ($p < .05$) grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

4.4. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilimine İlişkin Bulgular

Tablo 4.13. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	\bar{x}	SS
Şiddet eğilimi ölçeği	194	22	65	34,43	7,54

Şiddet eğilimi ölçeği için öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 34,43 ve standart sapması 7,54 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalaması dikkate alındığında örneklemin şiddet eğiliminin çok az düzeyde olduğu görülmektedir.

4.5.9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.14. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t- testi		
		N	\bar{x}	SS	t	Sd	p
Şiddet Eğilimi Ölçeği	Kız	105	33,97	7,06			
	Erkek	89	35,02	8,09	-0,96	191	,337*

*p>.05

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin şiddet eğilim puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 4.21. incelendiğinde, 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin şiddet eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.15. 9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

F, x, ss						
Boyut/Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	F (df=3)	p
Şiddet Eğilimi Ölçeği	9 yaş	52	34,77	7,51	0,63	,597*
	10 yaş	44	33,09	7,79		
	11 yaş	40	34,55	7,75		
	12 yaş	58	35,05	7,29		
	toplam	194	34,43	7,53		

*p>.05

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.6. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4.16. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin WCST Testi ile Belirlenen Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

Test	Boyut		Şiddet Eğilimi Ölçeği
WCST	Toplam tepki sayısı	r	,377**
		p	,000
	Toplam doğru sayısı	r	-,336**
		p	,000
	Tamamlanan kategori sayısı	r	-,551**
		p	,000
	Toplam perseveratif tepki sayısı	r	,211**
		p	,003
	Perseveratif hata yüzdesi	r	,177**
		p	,014
	Kavramsal düzey tepki sayısı	r	-,429**
		p	,000
	Kavramsal düzey tepki yüzdesi	r	-,484**
		p	,000
	Kurulumu sürdürmede başarısızlık	r	,064
		p	,373

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin WCST Testinden elde edilen yürütücü işlev puanları ile şiddet eğilimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yürütücü işlevlerini değerlendirmek amacıyla yapılan WCST

testinde alınan toplam tepki sayısı puanları ($r=.377$ ve $p<.001$), perseveratif tepki sayısı puanları ($r=.211$ ve $p<.01$), perseveratif hata yüzdesi puanları ($r=.177$ ve $p<.05$) ile şiddet eğilim puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin tepki sayısı ve perseveratif tepki sayısı arttıkça şiddet eğilimlerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin WCST testinden alınan toplam doğru sayısı puanı ile şiddet eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r= -.336$ ve $p<.001$). WCST testinden alınan tamamlanan kategori sayısı puanı ($r=-.551$ ve $p<.001$), kavramsal düzey tepki sayısı puanı ($r=-.429$ ve $p<.001$), kavramsal düzey tepki yüzdesi sayısı puanı ($r= -.484$ ve $p<.001$) ile şiddet eğilimi puanı arasında istatistiksel olarak negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin WCST testinde doğru sayısı, tamamlanan kategori sayısı, kavramsal düzey tepki sayısı arttıkça şiddet eğilim düzeylerinin azaldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin şiddet eğilim puanı ile WCST testinde kurulumu sürdürmede başarısızlık puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.17. 9 ile 12 Yaş Arası Öğrencilerin Stroop Testi ile Belirlenen Yürütücü İşlev Puanları İle Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki

Test	Boyut		Şiddet Eğilimi Ölçeği
Stroop Testi	Süre	r	,047
		p	,516
	Hata Sayısı	r	,097
		p	,181
	Düzeltilme Sayısı	r	-,022
		p	,762

Öğrencilerin şiddet eğilim puanı ile Stroop testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.18. WCST Testi İle Elde Edilen Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Şiddet Eğilim Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	B	t	R	R ²	F
Toplam tepki sayısı	,172	,148	,269	1,157			
Toplam doğru sayısı	,074	,109	,143	,680			
Tamamlanan kategori Sayısı	-2,053	,548	-,485*	-3,744			
Toplam perseveratif tepki sayısı	-,014	,102	,033	-,138	,568	,297	12,662*
Perseveratif hata yüzdesi	-,045	,147	-,07	-,305			
Kavramsal düzey tepki sayısı	-,209	,219	-,501	-,951			
Kavramsal düzey tepki yüzdesi	,174	,238	,412	,733			

***p<.001**

WCST Testi ile elde edilen puanların şiddet eğilim puanlarını ne şekilde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. WCST Testi puanlarının şiddet eğilim puanlarındaki varyansın yaklaşık %30 'unu açıkladığı görülmektedir (F=12,662; p<.001). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin şiddet eğilim puanlarında, tamamlanan kategori sayısı ($\beta = -,485; p < .001$) puanının anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin şiddet eğilim puanlarında toplam tepki sayısı ($\beta = -,269; p > .05$), toplam doğru sayısı ($\beta = -,143; p > .05$), toplam perseveratif tepki sayısı ($\beta = ,033; p > .05$), perseveratif hata yüzdesi ($\beta = -,07; p > .05$), kavramsal düzey tepki sayısı ($\beta = -,501; p > .05$) ve kavramsal düzey tepki yüzdesi ($\beta = ,412; p > .05$) puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olmadığı bulunmuştur.

5.TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgular kısmında sunulan istatistiki sonuçlar tartışılacaktır. Bu çalışmada, 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlevleri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Orta çocukluk döneminde yer alan bu öğrencilerden tepki ketlemesi, bozucu etkiye direnç, yönetici dikkat, soyut irdeleme, perseverasyon yönelimi, kavramsallaştırma, soyut düşünme, kurulumu değiştirme ve sürdürme gibi yürütücü işlevlerinde bozulmalar olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin yüksek olacağı varsayımı incelenmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde elde edilen istatistiksel değerlendirmeler sonucunda 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin Stroop testi ile ölçülen bozucu etkiye karşı direnç becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. 9 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 10 yaş, 11 yaş ve 12 yaş grubu öğrencilerine; 10 yaş grubu öğrencilerinin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine; 11 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine göre daha yetersiz olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlev becerilerinden olan bozucu etkiye karşı direnç becerisinin yaş ilerledikçe geliştiği bulunmuştur. Yürütücü işlevlerin, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başladığı, 4-7 yaşlarında olgunlaşmaya başladığı, 8-12 yaşlarında temel değişiklikler gösterdiği (Passler, Isaac ve Hynd,1985) ve 12-15 yaşları ve sonrasına kadar belirli yönlerden gelişmeye devam ettiği belirtilmektedir (Welsh, Pennington ve Groisser, 1991). Hudspeth ve Pribram (1990) yaptıkları çalışmada frontal lob bölgesinde 7-10 yaşları arasında hızlı bir gelişme olduğunu ve diğer beyin bölgeleri ile aynı zamanda sona erdiğine dair bulgular ortaya koymuşlardır. Levin ve öğrencileri (1991) 52 sağlıklı çocuk ve ergenle yürütücü işlevlerin gelişimsel durumunu ortaya çıkarmak için çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada problem çözme, planlama ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev becerilerinin çocukluk dönemi ve ergenlik boyunca yaşa bağlı bir gelişim sergilediği anlaşılmıştır. Chelune ve Baer (1986) çocuklarla yaptığı başka bir çalışmada, çocukların yürütücü işlev performanslarının 6 ile 10 yaşları arasında geliştiğini ve 12 yaşında yetişkin performansının yakalandığını göstermiştir.

Yürütücü işlevlerin yaş değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalardan bir diğeri Dewan (2006) tarafından yapılan orta çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişim eğilimi ile ilgili çalışmasıdır. Bu çalışmada amaç çocukluk dönemi boyunca yürütücü işlevlerin yaşa

bağlı olarak değişimini incelemektir. Çalışmanın bulgularında yürütücü işlev beceri performansı yaş ilerledikçe yükselecektir hipotezi kısmen desteklenmiştir. Ardışık yaş gruplarında yürütücü işlev performansında belirgin artışlar en fazla 8 ila 10 yaşları arasında ve 11 ila 13 yaşları arasında olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularında öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre farklılaşması sadece Stroop testine göre anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla çalışmanın “yaşı büyük olan öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyi, yaşı küçük olan öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeylerine göre daha yüksektir.” yönündeki 3. hipotezi, istatistiksel sonuçlarla kısmen desteklenmiştir.

9 ile 12 yaş arası öğrencilerin, WCST ve Stoop testleri ile ölçülen yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Karakaş (2000) yaptığı çalışmada İşaretleme Testinin 56 parametrik puanından yalnızca sekizinin kızlar lehine olmak üzere cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Fakat bu farklılık diğer alt testler göz önünde bulundurulduğunda anlamlı ve sistematik bir farklılık olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Dewan (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarda yürütücü işlevlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması genel olarak anlamsız bulunmuştur. Aynı şekilde Welsh, Pennington ve Groisser (1991) yürütücü işlevlerle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Jacobsen, Mello, Kochhann ve Fonseca, (2017) okul çağı çocukların yürütücü işlevlerinin değerlendirildiği çalışmalarında, cinsiyet, yaş, okul tipi ve ebeveyn eğitiminin çocukların yürütücü işlev performanslarında yordayıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu çalışmanın sonucunda yürütücü işlev becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bazı çalışmaların bulgularında kızların davranışı bastırma, sözel akıcılık gibi yürütücü işlev becerilerinde erkeklere göre daha iyi bir performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo, 2005; Klenberg, Korkman, ve Lahti-Nuuttila, 2001). Bu çalışmalar kız çocukların erkeklere göre davranış bastırma becerilerinin erken geliştiğini ve dil becerilerini daha erken edindiklerinden sözel becerilerinin daha iyi olduğunu desteklemektedir. Bununla birlikte, bu farklılıklar çocukluk dönemi boyunca azalmaya meyillidir ve erkekler bu beceriler konusunda sonunda kızlara yetişmektedir (Klenberg, Korkman, ve Lahti-Nuuttila, 2001). Bu çalışmanın bulgularında yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışmanın “kız öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyi, erkek öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyine göre daha yüksektir” yönündeki 1.hipotezi desteklenmemiştir. Bu çalışmada yürütücü işlevlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması erkekler ile kızlar arasındaki bu farkın zamanla kapanmasından kaynaklı olabileceği değerlendirilmiştir. Yani

çocukların yaşı ilerledikçe yürütücü işlev becerileri konusundaki farkın erkeklerde kapanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada cinsiyet tamamen bir biyolojik faktör olarak değerlendirilmiştir. Cinsiyetin aynı zamanda sosyolojik boyutları da bulunmaktadır. Cinsiyet faktörü yürütücü işlev becerileri üzerinde toplumlara göre değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir.

Şiddet eğilim ölçeğinin toplam puanlarına göre yapılan değerlendirmelerde, 1-20 arasındaki puan öğrencinin saldırganlık eğiliminin “çok az”, 21-40 arasındaki puan “az”; 41-60 arasındaki puan “fazla”, 61-80 arasındaki puan “çok fazla” olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin şiddet eğilim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, örneklemin puan ortalamasının ‘az’ grupta olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaşı itibarıyla sosyal gelişimin ve toplumsal normlara uyma düşüncesinin baskın olduğu bir dönem olduğundan, şiddet eğilim ölçeğine içten cevap verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

9 ve 12 yaş arası öğrencilerin, Şiddet eğilim ölçeğinden alınan puanlara göre şiddet eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürde şiddet eğiliminin cinsiyete göre farklılaşması ile ilgili bulgulara bakıldığında yoğun olarak, şiddet eğiliminin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu sonucu görülmektedir (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan-Arabacı, 2011; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Avcı, 2010; Gençoğlu, Kumcağız ve Ersanlı 2014; Lopez ve Emmer 2002; Thomas ve Smit 2004). Sağlam ve İkiz (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul çağı çocukların şiddet eğilim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışmada erkek öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek bulunduğu saptanmıştır.

Literatürde şiddet eğiliminin cinsiyete göre farklılaştığı bulgusu baskın olmasına rağmen bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır. Erkan (2006) ergenlerdeki şiddet eğilimine televizyonun etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri ile kız, erkek gruplarına göre bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Pala (2003) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışmanın “kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeyi, erkek öğrencilerin şiddet eğilim düzeyine göre daha düşüktür” yönündeki 2. hipotezi desteklenmemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde şiddetin türüne göre erkeklerde veya kızlarda baskın olma durumu değişmektedir. Crick,

Bigbee ve Howes (1996) tarafından yapılan çalışmada fiziksel şiddetin kızlara göre erkeklerde daha fazla görüldüğü aynı zamanda ilişkisel ve sözel şiddetin kızlarda erkeklere göre daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Şiddet eğilimi kavramı sadece fiziksel şiddeti tanımlamamaktadır. Şiddet eğilimi şiddetin diğer türlerinin de düşüncede olmasını vurgulamaktadır. Çalışmanın 2. hipotezinin desteklenmemesinin nedeninin bahsedilen durum olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularında öğrencilerin şiddet eğilim puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Çetin (2004) tarafından ergenlerle yapılan çalışmanın sonuçlarında şiddet eğilim tutumlarının yaşa bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılık büyük yaş grubu öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu Bozkurt (2010) tarafından yapılan çalışma bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada yaş ilerledikçe şiddet eğiliminde yükselme olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile benzer bulgular gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Şahin ve Arı (2016) tarafından ergenlerle yapılan çalışmaların bulgularında şiddet eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu saptanmıştır. Çalışmanın ‘yaşı büyük olan öğrencilerin şiddet eğilim düzeyi, yaşı küçük olan öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerine göre daha düşüktür’ yönündeki 4. hipotezi desteklenmemiştir. Çalışmanın 4. hipotezinin desteklenmemesine etki eden faktörün, örnekleme oluşturan grubun yaşlarının birbirine çok yakın olması olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgular bölümünde elde edilen istatistiksel değerlendirmeler sonucunda 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin, WCST testi ile elde edilen pereverasyon yönelimi, kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerisi gibi yürütücü işlev becerileri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri ile şiddet eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri azaldıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. ‘Kavram oluşturma’ bir kavramı temsil eden özelliklerin soyutlanması ve ‘soyut irdeleme’ ise mantık kuralları çerçevesinde düşünme, problem çözme ve sonuçlara varmak olarak tanımlanmıştır (Karakas,2006). Şiddet eğilimi gösteren öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerilerindeki anlamlı düşüklüğün, şiddet eğilimi göstermeyen öğrencilere göre mantık çerçevesinde düşünme, problemlere farklı açıdan bakma, problem çözme ve

sonuçlara varma becerilerindeki yetersizliğin bir göstergesi olabileceği düşünülmüştür. Eisenberg ve Morris (2002) çocukların yürütücü işlevleri ile şiddet davranışı göstermeleri arasındaki ilişkiyi problem çözme becerilerindeki sorunlardan kaynaklı olacağını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin perseveratif yönelimleri ile şiddet eğilimleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin perseveratif yönelimleri arttıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. Perseverasyon eğilimi tekrarlayıcı davranış olarak tanımlanmıştır (Karakaş, 2006). WCST’de perseveratif yönelim, öğrencinin hatalı eşlediği kendisine söylendiği halde kartları hatalı özelliğe göre eşlemeye devam etmesi olarak değerlendirilmektedir. Yürütücü işlevler ve şiddet davranışı gösterme arasındaki ilişki uygun olmayan davranışı bastırma becerisindeki sorunlarla açıklanmıştır. Bundan dolayı düşük yürütücü işlev becerilerine sahip olanların şiddet eğilimlerini bastırmada sorun yaşadıkları değerlendirilmiştir (Hoaken, Shaughnessy ve Pihl, 2003; Krakowski, 2003). Lemarquand ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada az ve çok şiddet davranışı gösteren çocukların, go-nogo testindeki performans farkı, şiddet davranışı çok gösteren grubun dürtüsel tepkileri diğer gruba göre fazla bulunmuştur. Bu çalışmada şiddet eğilimi ile yürütücü işlev arasındaki ilişkiyi açıklayan faktörlerin davranışı ketleme becerisindeki bozukluk ve dürtüselliklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu bulgunun ardından yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin WCST Testi puanlarının şiddet eğilim puanlarındaki varyansın yaklaşık %30 ‘unu açıkladığı, anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Çalışmanın ‘ yürütücü işlev beceri düzeyi arttıkça şiddet eğilim düzeyi azalacaktır’ yönündeki 5. hipotezi desteklenmiştir.

Hughes ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yürütücü işlev becerilerinden olan tepki ketlemesi, plan yapma arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin tepki ketlemesi, plan yapma becerileri ile saldırgan davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Seguin, Pihl ve Harden (1995) tarafından saldırgan erkek çocukların bilişsel ve nöropsikolojik özelliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada 6 ile 12 yaş grubu 177 erkek çocukla çalışmışlardır. Çalışmaya katılan çocuklardan yüksek saldırgan davranışlar gösterenlerin planlama, problem çözme, soyut irdeleme gibi yürütücü işlev becerilerinde bozulmaların olduğu bulunmuştur. Korucu (2014) tarafından yürütücü işlevler ile sosyal davranışlar ve zihin kuramı ile

ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, çocukların yürütücü işlevleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kramer, Kopyciok, Richter, Rodriguez-Fornells ve Münte, (2011) ‘‘ Saldırgan davranışların kontrolünde yürütücü işlevlerin rolü’’ başlıklı çalışmada 8 ve 11 yaş grubu çocukların yürütücü işlevleri ve saldırgan davranışları değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin WCST testinden aldıkları puanları ile saldırgan davranışları kontrol etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Perseverasyon puanları yüksek olanların, saldırgan davranışları kontrol etme düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, perseverasyon yönelimi fazla olan çocukların uygun olmayan davranışı bastırmada zorlandıkları ve dolayısıyla şiddet davranışlarının ortaya çıkmasını engellemekte başarısız oldukları şeklinde açıklanmıştır.

Miller (1997) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin şiddet davranışları ile yürütücü işlevleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın bulgularında şiddet davranışı yüksek olan grubun WCST’nin neredeyse tüm kategorilerinde diğer gruba göre daha düşük puanlar aldığı saptanmıştır. Cruz (2017) tarafından ergen öğrenciler ile yapılan çalışmada hangi yürütücü işlevlerin şiddet içerikli suçlar ve şiddet içermeyen suçlarla alakalı olduğu araştırmıştır. Çalışmanın bulgularında çalışma grubunun ketleme, bastırma becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu sonuç yürütücü işlevler ve şiddet arasındaki bağlantının varlığı ortaya konmuştur. Trausch (2013) çocuklarla yaptığı çalışmada yürütücü işlevler ve antisosyal, şiddet, kural çiğneyici davranışların arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yürütücü işlev performansı ile antisosyal davranışlar, şiddet davranışları arasında sağlam bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yürütücü işlev becerileri ile şiddet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalardan bir diğeri ise Sun (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ilkökul çocuklarının yürütücü işlev fonksiyonlarındaki bozulmalar ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında saldırganlığın gelişiminde yürütücü işlevlerin önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde eğitimine devam eden 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerinin test performansları ve öğrencilerin doldurduğu ölçekten alınan verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma Sancaktepe ilçesinde eğitim gören 194 öğrenci ile yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmaların daha farklı gruplarla ve daha geniş örneklem grubu ile gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu araştırma 9 ve 12 yaş grubu öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda yaş grubunun genişletilebilir. Bu çalışmada yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi amacıyla Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Stroop Testi TBAG Formu kullanılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda yürütücü işlevlere yönelik nöropsikolojik testlerin artırılması önerilebilir. Araştırmamız tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İleride planlanacak araştırmaların deneysel modelde gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. Okul öncesi dönemde, özellikle ilkökula hazırlık çalışmalarında dikkat, planlama, soyut düşünme ve bilişsel esneklik becerilerini destekleyici etkinliklerin programa dâhil edilmesiyle çocukların yürütücü işlev becerileri gelişebilir. Bu nedenle bu tür etkinliklerin yer aldığı çalışmaların artırılması faydalı olabilir. İlk ve ortaokul döneminde yürütücü işlevlere yönelik programların düzenlenmesi daha sağlıklı bireylerin yetişmesine etkili olacaktır.

6.SONUÇ

Bu çalışmada 9 ile 12 yaş arası öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarının, okullarda şiddeti önleme çalışmalarına katkı sağlayacağına ve çocukların yürütücü işlevlerini geliştirici eğitim programlarının gerekliliğine dikkat çekmesi beklenmektedir.

Çalışmanın örneklemini, 9 ile 12 yaş arası İstanbul Sancaktepe ilçesindeki okullarda eğitim gören üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ölçmek için WCST ve Stroop testleri; şiddet eğilimlerini ölçmek amacıyla şiddet eğilim ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için demografik bilgi formu öğrenci velilerine doldurtulmuştur.

Öğrencilerin şiddet eğilim ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puanının, ölçeğin şiddet eğilimini değerlendirilmesinde kullanılan kategorilerden, “şiddet eğilimi az” olan grupta yer aldığı bulunmuştur. Öğrencilerin yürütücü işlev bileşenlerinden olan bozucu etkiye direnç becerisinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. 9 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 10 yaş, 11 yaş ve 12 yaş grubu öğrencilerine; 10 yaş grubu öğrencilerinin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine; 11 yaş grubu öğrencilerin bozucu etkiye direnç becerilerinin 12 yaş grubu öğrencilerine göre daha yetersiz olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlev becerilerinden olan bozucu etkiye karşı direnç becerisinin yaş ilerledikçe geliştiği bulunmuştur.

Çalışmada öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çalışmada öğrencilerin, perseverasyon yönelimi, kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerisi gibi yürütücü işlev becerileri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri ile şiddet eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin kavram oluşturma, kurulumu sürdürme ve soyut irdeleme becerileri azaldıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. Öğrencilerin perseveratif yönelimleri ile şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin perseveratif

yönelimleri artıkça şiddet eğilimleri artmaktadır. Bu bulgunun ardından yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin WCST Testi puanlarının şiddet eğilim puanlarındaki varyansın yaklaşık %30 'unu açıkladığı, anlamlı bir yordayıcı olduğu görüşmüştür.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları *arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- American Academy of Pediatrics (2001). *Media Violence. Pediatrics, 108* (5).
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science, 12*(5), 353-359.
- Anderson, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Neuropsychological rehabilitation, 8*(3), 319-349.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology, 28*(1), 539-560.
- Avcı, R. (2011). *Ebeveynler arası çatışma, ekran ve medya etkileri ile ergenlerdeki şiddet davranışı arasındaki ilişkiler: Şiddete yönelik tutumların aracı rolü* (Doktora Tezi) , Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ay, B. (2018). *Farklı travma türlerine maruz kalma sonucu travma sonrası stres bozukluğu tanısı almış ergenlerde yürütücü işlevlerin sağlıklı kontrollerle karşılaştırılması* (Uzmanlık tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8*, 206-214.
- Aydın, O. (2005). *Okulöncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Derl.: Müzeyyen Sevinç, İstanbul: Morpa Yayınları.

- Balkıs, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların zyeterlik, medya, Şiddete yönelik inanç,arkadaş grubu ve okula bağımlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Baron, I. S. (2004). Test Rewiew: Delis-Kaplan executive function system. *Child Neuropsychology*, 10(2), 147-152.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1998). *Aile içinde ve toplumsal alanda Şiddet*, Bilim Serisi: 113, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Bell, M. A. ve Fox, N. A. (1992). The relations between frontal brain electrical activity and cognitive development during infancy. *Child Development*, 63(5), 1142-1163.
- Berman, M. E., McCloskey, M. S., Fanning, J. R., Schumacher, J. A. ve Coccaro, E. F. (2009). Serotonin augmentation reduces response to attack in aggressive individuals. *Psychological Science*, 20(6), 714-720
- Black, S. (2003). New remedies for high-school violence. *The Education Digest*, 69(3), 43-47.
- Bozkurt, H. (2010). *İlkğretim II. Kademe Şiddet ğrencilerin Şiddet Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Brower, M. C., & Price, B. H. (2001). Neuropsychiatry of frontal lobe dysfunction in violent and criminal behaviour: a critical review. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 71(6), 720-726.
- Buka, S. ve Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs*, 12(4), 46-64.
- Buka, S. ve Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs*, 12(4), 46-64
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Bykozturk, Ő., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Cangökçe-Yaşar, Ö., Akyıldız, D., Tunçer, M. ve Maviş, İ. (2011). *Dil ve Biliş Bozukluklarında Terapi Etkinlikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Canter, D. (2011). *Suç Psikolojisi*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Casaer, P. (1993). Old and new facts about perinatal brain development. *Child Psychology*, 34(1), 101-109.
- Chelune, G. J. ve Baer, R. A. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8(3), 219-228.
- Chugani, H. T., Phelps, M. E. ve Mazziotta, J. C. (1987). Positron emission tomography study of human brain functional development. *Annals of Neurology*, 22(4), 487-497.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child development*, 67(3), 1003-1014.
- Cruz, A. R. P. (2017). *Executive dysfunction, impulsivity and violent criminal behavior*. (Doctoral dissertation). University of Porto.
- Çelik, H. (2016). *Links between executive functions and school readiness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyete göre bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Danzig, A. P. (2016). *Implications of Early-Onset Psychiatric Symptoms for Peer Functioning in Middle-Childhood: A Validity and Clinical Significance Approach* (Doctoral dissertation, The Graduate School, Stony Brook University: Stony Brook, NY).
- David, A. S. (1992). Frontal lobology—psychiatry's new pseudoscience. *The British Journal of Psychiatry*, 161(2), 244-248.
- DelGiudice, M. (2018). Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. In *Handbook of life course health development* (pp. 95-107).

- Dennis, M. (1991). Frontal lobe function in childhood and adolescence: A heuristic for assessing attention regulation, executive control, and the intentional states important for social discourse. *Developmental Neuropsychology*, 7(3), 327-358
- DeWan, L. K. (2006). *Childhood developmental trends in executive function as measured by the Delis-Kaplan executive function system: An exploration of gender differences*, (Doctoral dissertation) George Fox University, Oregon.
- Dworkin, P. H. (1989). Behavior during middle childhood: developmental themes and clinical issues. *Pediatric annals*, 18(6), 347-355.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, pp. 190–229. San Diego, CA: Academic.
- Erkan, A., S. (2006). *Ergenlerdeki şiddet eğilimine televizyonun etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Crime and justice*, 24, 421-475.
- Fischer, K. W. ve Bullock, D. (1984). Cognitive development in school-age children: Conclusions and new directions. *Development during middle childhood: The years from six to twelve*, 70-146.
- Flannery, D. J. (1997). *School violence: Risk, preventive intervention, and policy*. New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Fuster, J. M. (2002). *Physiology of executive functions: The perception-action cycle. Principles of frontal lobe function*.(Stuss DT, KnightRT, eds), pp 96 –108. Oxford: Oxford University Press.
- G M Jacobsen, G. M., Mello, C. M., Kochhann, R. ve Fonseca, R. P.(2017). Executive Functions in School- age Children: Influence of Age, Gender, School Type and Parental Education. *Applied Cognitive Psychology*, 31, 404-413
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H., ve Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörler. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 639-652.

- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. ve Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K. ve Guy, S. C. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. In R. J. Simeonsson ve L. Rosenthal (Eds). *Psychological and developmental assesment: Children with disabilities and chonic conditions* (pp. 317-356). New York: Guilford Press.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. ve Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive funtion. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235-238.
- Goldman-Rakic, P. S. ve Leung, H. C. (2002). Functional architecture of the dorsolateral prefrontal cortex in monkeys and humans. In D. Stuss, ve R, Knight (Ed.), *Principles of frontal lobe function*, (pp. 85-95). New york: Oxford University Press.
- Gültekin-Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84-99.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Haskan-Acı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Haskan-Acı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 157-168.
- Heinz, A. J., Beck, A., Meyer-Lindenberg, A., Sterzer, P. ve Heinz, A. (2011). Cognitive and neurobiological mechanisms of alcohol-related aggression. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(7), 400-410.
- Hoaken, P. N., Shaughnessy, V. K., and Pihl, R. O. (2003). Executive cognitive functioning and aggression: Is it an issue of impulsivity? *Aggress. Behav.* 29, 15–30.
- Hudspeth, W. J. ve Pribram, K. H. (1990). Stages of brain and cognitive maturation. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 881-884.

- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, Angry, and Unsympathetic: “Hard-to-manage” Preschoolers’ Peer Problems and Possible Cognitive Influences. *J. Child Psychol*, 41(2), 169-179.
- Hüsman, Z. (2007). *Lise ikinci sınıf öğrencilerinin şiddet deneyimlerinin nitelik ve nicelik açısından tetkiki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Irak, M. (2005). Hatırlamanın ve unutmamanın farkındalığı: Sağlıklı bireylerde ve bazı beyin hasarlarında üst-biliş sürecinin işleyişi, *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(Ek Özel Sayı), 1-15.
- Jacobsen, G. M., de Mello, C. M., Kochhann, R., & Fonseca, R. P. (2017). Executive Functions in School-age Children: Influence of Age, Gender, School Type and Parental Education. *Applied Cognitive Psychology*, 31(4), 404-413.
- Jagadeesan, L. M. (2012). *Attachment and social behavior in middle childhood: a comparison of maltreated and non-maltreated children*. Minnesota University.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1995). Reducing school violence through conflict resolution. Erişim: 1.05.2009, <http://books.google.com/books>.
- Karakaş, S. (2006). *Bilnot bataryası el kitabı: Nöropsikolojik testler için araştırma ve geliştirme çalışmaları* (2. Baskı). Ankara: Eryılmaz Matbaacılık.
- Karakaş, S. ve Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-222.
- Karakaş, S., Erdoğan, E., Sak, L., Soysal, A. Ş., Ulusoy, T., Ulusoy, İ. Y. ve Alkan, S. (1999). Stroop Testi TBAG Formu: Türk kültürüne standardizasyon çalışmaları, güvenilirlik ve geçerlik. *Klinik Psikiyatri*, 2(2), 75-88.
- Karakaş, S., Erdoğan, E., Sak, L., Soysal, A.Ş., Ulusoy, T., Yüceyurt Ulusoy, İ. ve Alkan, S. (1999). Stroop Testi TBAG Formu: Türk kültürüne standardizasyon çalışmaları, güvenilirlik, geçerlik. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(2): 75-88.
- Kaymak-Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Keane, J. (1998). *Şiddetin uzun yüzyılı*. (Çev: B. Peker). Ankara: Dost Kitabevi.

- Kenney, J. P. (2006). Domestic violence: a complex health care issue for dentistry today. *Forensic science international*, 159, 121-125.
- Kılıç, R. (2007). *Okullarda şiddetin önlenmesi ve azaltılması*. (S. Gelbal, Ed.). Okullarda Şiddetin önlenmesi: Mevcut uygulamalar ve sonuçları. İçinde (ss. 25-48). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınlar
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Kizilbash, A.H. (1999). Executive and intellectual functioning differences in preschool children with and without disruptive behavior problems. *Dissertation Abstracts International*, 60(1-B), 369.
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 407-428.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Korucu, İ. (2014). *Executive Function and Effortful Control: Relations with Theory of Mind and Social Behavior* (Doctoral dissertation), Koç University, İstanbul.
- Krämer, U. M., Kopyciok, R. P., Richter, S., Rodriguez-Fornells, A. ve Münte, T. F. (2011). The role of executive functions in the control of aggressive behavior. *Frontiers in Psychology*, 2(152), 1-10.
- Krämer, U. M., Kopyciok, R. P., Richter, S., Rodriguez-Fornells, A. ve Münte, T. F. (2011). The role of executive functions in the control of aggressive behavior. *Frontiers in Psychology*, 2(152), 1-10.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. ve Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Krakowski, M. (2003). Violence and serotonin: influence of impulse control, affect regulation, and social functioning. *J. Neuropsychiatry Clin. Neurosci.* 15, 294-305.

- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K., Mattson, A. J., Harward, H. ve Fletcher, J. M. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, 7(3), 377-395.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. ve Loring, D. W. (2004). The behavioral geography of the brain. *Neuropsychological Assessment*, 4, 39-85.
- LeMarquand, D. G., Pihl, R. O., Young, S. N., Tremblay, R. E., Seguin, J. R., Palmour, R. M., and Benkelfat, C. (1998). Tryptophan depletion, executive functions, and disinhibition in aggressive, adolescent males. *Neuropsychopharmacology* 19, 333–341.
- Lopez, V. A., ve Emmer, E. T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decision to commit violent offenses. *Psychology of Men ve Masculinity*, 3(1), 28.
- Luria, A. R. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1973). *The frontal lobes and the regulation of behavior*. In *Psychophysiology of the frontal lobes* pp. 3-26. Moscow Univ, Press, Moscow.
- Meyer, A. L. ve Farrell, A. D. (1998). Social skills training to promote resilience in urban sixth-grade students: One product of an action research strategy to prevent youth violence in high-risk environments. *Education & Treatment of Children*, 21(4), 461-488.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. (Çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları
- Miller, E. D. (1997). *Executive Functions Deficits in Incarcerated Adolescent Sexual Offenders as Measured by the Wisconsin Card Sorting Test (WCST)*. Adler School of Professional Psychology, Illinois.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Genelge no: 2006 /26. *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Erişim: 01.09. 2018, <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm>

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Öğrencilerin Şiddet Algısı. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Erişim: 01.01.2019, <http://www.meb.gov.tr/earged/earged>
- Milner, B. ve Petrides, M. (1984). Behavioural effects of frontal lobe lesions in man. *Trends in Neuroscience*, 7, 403-407.
- Morgan, A. B., & Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical psychology review*, 20(1), 113-136.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., Smith, G. ve Barbara S. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and treatment of children*, 17(3), 356-369.
- Mutlu, E. (1997). Televizyon, çocuklar ve şiddet. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (4), 41-77.
- Nagin, D. ve Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child development*, 70(5), 1181-1196.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child development*, 70(5), 1181-1196
- Olgun-İzmirli, G. (2013). *Isparta ili Gönen ilçesinde yaşayan 15-49 yaş grubu evli kadınların aile içi şiddete maruz kalma sıklığı ve aile içi şiddet görmeye sebep olan faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

- Özgür, G., Yörükoğlu, G., ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özmen, F. ve Küçük, N. (2013). İki Ayrı Zaman Diliminde Okulda Şiddet Durumu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 78-96.
- Pala, Ö. F. (2003). *Saldırganlık eğilimi - dindarlık ilişkisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Palabıyıkoglu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.
- Paschall, M. J., & Fishbein, D. H. (2002). Executive cognitive functioning and aggression: A public health perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 7(3), 215-235.
- Passler, M. A., Isaac, W. ve Hynd, G. W. (1985). Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe functioning in children. *Developmental Neuropsychology*, 1(4), 349-370.
- Paulsen, K. ve Johnson, M. (1980). Impulsivity: A multidimensional concept with developmental aspects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8(2), 269-277.
- Penington, N. J. (1996). Actions of methoxylated amphetamine hallucinogen on serotonergic neurons of the brain. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 20(6), 951-965.
- Pennington, B. F. ve Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Pentland, L., Todd, J. A. ve Anderson, V. (1998). The impact of head injury severity on planning ability in adolescence: A functional analysis. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8(3), 301-317.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.

- Rudd, M. D., Berman, A. L., Joiner Jr, T. E., Nock, M. K., Silverman, M. M., Mandrusiak, M. ve Witte, T. (2006). Warning signs for suicide: Theory, research, and clinical applications. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(3), 255-262.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sağlam, Ö. (2009). *Orta öğretim kurumlarında yaşanan şiddet olgusu; Ankara Sincan örneğinde öğrencilerin eğitim önceliklerinin şiddet eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salthouse, T. A., & Meinz, E. J. (1995). Aging, inhibition, working memory, and speed. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 50(6), 297-306.
- Sami, Ş. (1987). *Kamus-ı Türki*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Séguin, J. R. ve Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression. *Developmental origins of aggression*, 307-329.
- Séguin, 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.
- Shonkoff, J. P. (1984). Social support and the development of vulnerable children. *American Journal of Public Health*, 74(4), 310-312.
- Sofuoğlu-Erkan, A. (2006). *Ergenlerdeki şiddet eğilimine televizyonun etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Spann, C. A. ve Gagne, J. R. (2016). Aggressive behaviors in young siblings: Associations with executive functions and maternal characteristics. *Journal of abnormal child psychology*, 44(3), 523-533.
- Strauss, E., Sherman, E. M. ve Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. New York: American Chemical Society.

- Sun, H. (2002). *The relationship between second grade executive function performance and the development of aggressive behavior in elementary school-aged children*, John Hopkins Univ, Maryland.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şenses, A., Akbaş, S., Baykal, S. ve Karakurt, M. N. (2014). Hırsızlık suçuna sürüklenmiş erkek ergenlerin psikiyatrik tanı dağılımları ve nöropsikolojik özellikleri. *Adli Tıp Dergisi*, 28(3), 223-233.
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, (1995). *Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları*, Ankara: Bilim Serisi.
- Tetering, M. A. J. ve Jolles, J. (2017). Teacher Evaluations of Executive Functioning in Schoolchildren Aged 9–12 and the Influence of Age, Sex, Level of Parental Education. *Frontiers In Psychlogy*, 8(481), 1-9.
- Thomas, S. P., ve Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-148.
- Trausch, C. (2013). *Executive function: Conduct problems and criminal behavior*. (Order No. 3507283), ProQuest Dissertations, Alliant International University, California, USA.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. Erişim: 10.03.2019, www.tdk.org.tr
- Uçur, Ö. (2017). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuklarda intihar düşüncesinin duygu düzenleme ve yürütücü işlevlerle ilişkisi* (Uzmanlık tezi), İnönü Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim Dalı, Malatya.
- Uluçay, T.(2012). *Müzik Eğitiminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerine Etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ulusoy, A. (2008). *Televizyon programlarındaki şiddet içerikli görüntülerin gençlerin ruhsal ve psikolojik gelişimlerine etkileri üzerine teorik ve uygulamalı bir çalışma: Kurtlar vadisi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

- Unnever, J. D., Cullen, F. T. ve Agnew, R. (2006). Why is “bad” parenting criminogenic? Implications from rival theories. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(1), 3-33.
- Ünal, E. (2011). *Uçucu madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde dikkat, bellek ve yürütücü işlevler ve vizyospasyal fonksiyonların değerlendirilmesi* (Tıpta Uzmanlık Tezi), Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Hastalığı ve Sinir Hatalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Ünsal, G. S. (2018). *İnternet Bağımlılığı Olan Ergenlerin Yürütücü İşlevlerinin Sağlıklı Kontrollerle Karşılaştırılması* (Uzmanlık tezi) , Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Welsh, M. C. ve Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental neuropsychology*, 4(3), 199-230.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. ve Groisser, D. B. (1991). A normative- developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149.
- WHO. *World Report on Violence and Health*. Geneva; 2002:30.
- Yakut, S. (2012). *Lise öğrencilerinde dindarlık-şiddet eğilimi ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi) , Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 33-45.
- Yılmaz, İ. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ek 2: Stroop Testi TBAG Formu

STROOP TESTİ TBAG FORMU*

KAYIT FORMU

Adı Soyadı : Uygulayıcının Adı Soyadı :
Doğum Tarihi : Uygulama Tarihi :
Yaşı : Uygulama Yeri :
Cinsiyeti :
Eğitim Düzeyi :

Bölüm I: Siyah Basılmış Renk İsmi Okuma				Bölüm II: Renkli Basılmış Renk İsmi Okuma			
M	S	K	Y	M	S	K	Y
Y	M	S	K	Y	M	S	K
Y	K	M	S	Y	K	M	S
K	Y	S	M	K	Y	S	M
S	K	Y	M	S	K	Y	M
K	M	S	Y	K	M	S	Y
Bölüm III: Şekil Rengi Söyleme				Bölüm IV: Renk İsmi Olmayan Kelime Rengi Söyleme			
Y	M	S	K	Y	M	S	K
S	K	Y	M	S	K	Y	M
M	Y	S	K	M	Y	S	K
M	S	K	Y	M	S	K	Y
K	Y	M	S	K	Y	M	S
S	Y	M	K	S	Y	M	K
Bölüm V: Renk İsmi Olan Kelime Rengi Söyleme							
Y	M	S	K				
S	K	Y	M				
M	Y	S	K				
M	S	K	Y				
K	Y	M	S				
S	Y	M	K				

	TOPLAM SÜRE	HATA SAYISI	DÜZELTME SAYISI
BÖLÜM I			
BÖLÜM II			
BÖLÜM III			
BÖLÜM IV			
BÖLÜM V			

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve TBAG-0 / 17-2 sayılı proje ile TÜBİTAK tarafından

Ek 3: Şiddet Eğilim Ölçeği

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Çok uygun
1	Hoşuma gitmeyen bir olay karşısında hemen sinirlenirim	1	2	3	4
2	Doğru olduğuna inandığım konularda eleştirilmek beni sinirlendirir	1	2	3	4
3	Rahatsız olduğum durumlar karşısında sinirlendiğimde kendimi kontrol edemiyorum	1	2	3	4
4	Duygusal ya da fiziksel olarak rahatsız edildiğimde fiziksel olarak karşılık verme isteği duyarım	1	2	3	4
5	Sinirli olduğumda bir şeyleri kırma isteği duyarım	1	2	3	4
6	Arkadaşlarım, annem, babam v.b. insanlarla çok sık tartışmaya girerim	1	2	3	4
7	Hak etmiş olanlara layık olan ceza verilmelidir	1	2	3	4
8	Eğer beğenmediğim bir şey olursa en yakınım ile bile tartışırım	1	2	3	4
9	Bence hayvanların av maksadı ile vurulmasında sakınca yoktur	1	2	3	4
10	Diğerlerinin saldırılarına karşın güçlü bir arkadaş grubu olmalıdır	1	2	3	4
11	Eğer saldırıya uğramışsam aradan geçen zamana bakmaksızın aynı şekilde karşılık veririm	1	2	3	4
12	İnsan çevreden gelecek tehditlere daima hazır olmalıdır	1	2	3	4
13	Bu dünyada en önemli şey diğerlerinden güçlü olmaktır	1	2	3	4
14	Sık sık kavga ederim	1	2	3	4
15	Bazı insanları incitebilecek şakalar yaparım	1	2	3	4
16	Bazı hallerde insanlara karşı zor kullanılabileceğine inanırım	1	2	3	4

17	Kavgaları seyretmek beni rahatsız etmez	1	2	3	4
18	İnsanların benden korkması hoşuma gider	1	2	3	4
19	Bazen başkalarına zarar verme isteği duyarım	1	2	3	4
20	Sokakta başıboş dolaşan hayvanlar ortadan kaldırılmalıdır	1	2	3	4

Ek 4: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

1-Öğrencinin Bilgileri

-Öğrencinin Adı ve soyadı:

-Doğum tarihi:

-Cinsiyeti:

-Anasınıfına gitti mi?: () Evet () Hayır

-Çocuğunuza tanısı konulmuş herhangi bir gelişimsel rahatsızlık var mı? (otizm, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite)

.....

-Çocuğunuz ciddi bir rahatsızlık geçirdi mi?(havale, kaza, ameliyat vb).....

-Çocuğunuzun gelişiminde gecikme oldu mu? konuşma, yürüme vb.(evet ise lütfen hangi alanda belirtiniz).....

-Çocuğunuzun sürekli kullandığı bir ilaç var mı?(Evet ise lütfen hangisi belirtiniz).....

-Çocuğunuzda var olan bir davranış problemi var mı? (alt ıslatma, saldırganlık, kıskançlık, parmak emme vb.).....

-Çocuğunuzu nasıl tanımlarsınız?

	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
Heycanlı			
Duygusal			
Öfkeli			
Mutlu			
İçe kapanık			
Kaygılı			
Diğer (belirtiniz)			

2- Aile Bilgileri

Annenin;

Yaşı	Eğitim düzeyi	mesleği	Öz	üvey	Sağ	özü

Babanın;

Yaşı	Eğitim düzeyi	mesleği	Öz	üvey	Sağ	özü

-Anne babanın birliktelik durumu: () Birlikte () Ayrı

-Ailenin gelir durumu: ()Asgari ücretten az ()Asgari ücret ()Asgari ücretten fazla


-Ailede süregelen rahatsızlığı veya yetersizliği olan birey var mı?:.....

-Evde anne baba dışında sürekli beraber yaşadığı yetişkin var mı? (nine, dede, teyze, amca ,hala, dayı vb.).....

-Çalışmaya katılan çocuğunuz dışında başka çocuklarınız var mı? (Evet ise lütfen aşağıda belirtiniz.)

Adı	Cinsiyeti	yaşı

Ek 5: Araştırma İzni 1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14510392
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

10/08/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 07.08.2018 tarihli ve 14329647 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.08.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Adli Tıp Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Resul SINIR'ın "9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yönetici İşlevleri ile Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sancaktepe ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; şiddet eğilim ölçeği, wisconsin kart eşleme testi ve stroop testi tbag formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/08/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı


Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile inzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 6b20-8f00-3d04-88d2-5899 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Araştırma İzni 2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14777953
Konu : Anket ve Araştırma İzni

16.08.2018

Sayın: Resul SINIR

İlgi: a) 07.08.2018 tarihli ve 14329647 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 10.08.2018 tarih ve 14510392 sayılı oluru.

"9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yönetici İşlevleri ile Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d29-8f7b-3a0a-9f63-8477

Ek 7: Etik Kurulu Kararı

İÜC Tarih ve Sayı: 08/11/2018-89666



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dekanlığı



Sayı :59491012-604.01.02-
Konu :Yüksek Lisans Öğr. Resul
SINIR'ın etik kurul kararı A- 35

ADLİ TIP ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :19.10.2108 tarih, 86669574-302.14.06-78427 sayılı yazı

Enstitünüz Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi.Zeynep Belma GÖLGE'nin danışmanlığında Yüksek Lisans Öğr. Resul SINIR'ın yürütücülüğünde "9 ve 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Yönetici İşlevleri İle Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı (ANKET) Yüksek Lisans Tezi hakkında ilgi yazımız ve ekleri 06 Kasım 2018 tarihinde toplanan Fakültemiz Klinik Araştırmalar Etik Kurulunca müzakere edilmiş olup; etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Özgür KASAPÇOPUR
Başkan

e-İmzalı
Prof. Dr. Muhlis Cem AR
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

NOT: Yönetmelik gereği Sonuç Raporunun Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna iletilmesi gerekmektedir.

EK :
1 dosya elden teslim edilecektir.

Doğrulamak için: <http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/en/vision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE8R089NB>

Ayrıntılı bilgi için iribat : Gökler SOYDANER Dahili : 22300

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Cerrahpaşa Tıp Fakültesi 34303 Cerrahpaşa/ İSTANBUL

Tel : 0 (212) 414 30 00 Faks : 0 (212) 632 00 33

e-posta : ctfpersonel@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı: Resul SINIR

Doğum Yılı: 1989

Doğum Yeri: Diyarbakır

EĞİTİM:

2016-2019: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Yüksek Lisans Programı

2008-2012: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

2003-2007: Diyarbakır Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi

DENEYİM:

2012 – Halen: Sancaktepe Rehberlik ve Araştırma Merkezi

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

resulsnr89@gmail.com