

T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

GELİŞİM PSİKOLOJİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ODAKLANMIŞ DİKKAT İLE SOSYAL BECERİ
DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR YILMAZ

081104113

**Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE**

İstanbul, Haziran 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

22.03.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Pınar YILMAZ'a ait "Odaklanmış Dikkat İle Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.

Doç. Dr. İlyas GÖZ
(Başkan)

Yrd. Doç. Dr. Figen KARADAYI
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE
(Üye)
(Danışman)

ÖNSÖZ

Hiç bir koşulda desteğini esirgemeyen, anlayışlı tavrı, aydınlatıcı fikir ve önerileri ile beni yönlendiren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bayhan Üge'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgisi ve öğretme isteğinden her zaman yaralandığım, desteği ve yol göstericiliği ile öğrenim ve meslek yaşantımda yeni ufuklar açan, desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam Uzm. Dr Bülent Madi'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Örnekleme ulaşmamda desteğini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın'a ve yine örnekleme ulaşmamda sonsuz destek olan sevgili Arzu Çelen' e çok teşekkürler.

Tez konumu seçiş aşamamdaki içten desteği, literatür çalışmalarına katkısı ve tezime ilgili en kritik anlardaki yardımlarından dolayı çok sevgili arkadaşım Psk. Dan. Aslı Sazcı'ya; her koşulda ve her adımmda yanımda olan, motivasyonumu tamamen kaybettiğim anlarda bana yeniden çalışma şevki veren ve benimle neredeyse sabahlayan, yaşamımın bir parçası oldukları için gurur duyduğum, çok sevdiğim arkadaşlarım Uzm. Psk. Ezgi Bıyıkoğlu, Uzm. Psk. Selin Alpanda ve Uzm.Psk.Itır Kaşıkçı'ya nasıl teşekkür ederim, bilemiyorum.

Son olarak çok sevgili anne ve babama, tüm eğitim hayatım boyunca verdikleri destek, duydukları güven ve en önemlisi sevgileri için çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 12-14 yaş arası ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde, odaklanmış dikkati ölçmek için Stroop Testi TBAG Formu ve Sosyal beceri düzeyini belirlemek için Matson Sosyal Beceri ölçeği uygulanmıştır. Çalışma kapsamına, bir ilköğretim okulu ve bir özel okuldan toplam 80 öğrenci alınmıştır.

Araştırma sonucunda kız ergenlerin olumlu sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin erkek ergenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Odaklanmış dikkat becerileri gerektiren renkli kelimeleri okuma ve renk söyleme görevleri ile ilişkili alt testlerde kız ergenler lehine anlamlı bir bulgu elde edilmiştir. Odaklanmış dikkat ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak odaklanmış dikkat ile olumlu/olumsuz davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüş ve cinsiyetler arasında hem sosyal davranış hem de dikkat becerileri yönünden kızlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında hem ekonomik düzeyin hem de cinsiyetlerin sosyal beceriler ile dikkat üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relation between focused attention and social skills. In this context; Stroop Test TBAG Form has been used in order to measure focused attention and Matson Social Skills Scale for Social skills. The 80 participants have been selected randomly from a public school and a private school. In accordance with this aim data had been analyzed. Implementations of the tests had been executed in a quiet place to avoid all distractions. All gained information evaluated by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows.

As a result; female adolescents' positive social behaviour level is higher than the males. Also the negative social behaviour level is lower than the males. The focused attention tests related to the tasks about reading colourful words and telling the colours. Results of the test are significant in favor of female adolescents in attention. According to the results the relation between focused attention and socioeconomic status is significant.

As a result significant difference was found between focused attention and positive/negative social behaviours has been found. Also there was a significant difference between genders in social behaviours and attention skills in favor to female participants. It was concluded that socioeconomic level and gender are related with attention and social skills.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Sinir Sisteminin Temel Anatomik ve İşlevsel Özellikleri.....	1
1.1.1. Birincil duysal ve motor alanlar:	3
1.1.2. Asosiyasyon (Birleştirme) Alanları:.....	5
1.1.2.1. Parieto-okspito-temporal Asosiyasyon Alanı:	5
1.1.2.2. Prefrontal Asosiyasyon Alanı:.....	6
1.2. Yüksek Bilişsel Süreçler:	11
1.2.1. Dikkat:.....	11
1.2.1.1. Dikkat ve Farkındalık Ağı	12
1.2.1.2. Dikkatin Sınıflandırılması	13
1.2.1.3. Dikkat Modelleri	14
1.2.1.4. Prefrontal Korteks ve dikkat işlevleri.....	15
1.2.2. Sosyal Beceri.....	16
1.2.2.1. Sosyal Beceri Kavramı	16
1.2.2.2. Sosyal Becerinin Sınıflandırılması	19
1.2.2.3. Prefrontal Korteks ve Sosyal Beceri	26
1.3. Araştırmanın Amacı	28
1.4. Araştırmanın Önemi.....	28
2. YÖNTEM.....	30
2.1. Örneklem.....	30

2.2. Veri Toplama Araçları	30
2.2.1. Stroop Testi TBAG Formu	31
2.2.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Messy)	35
2.2.2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları	36
2.2.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları	37
2.2.3. Kişisel Bilgi Formu	38
2.3. İşlem	38
3. BULGULAR	39
3.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Dağılım	40
3.2. Ergenlerin Odaklanmış Dikkat ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	40
3.3. Ergenlerin Sosyal Beceri ve Odaklanmış Dikkat Düzeyleri ile Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	50
4. TARTIŞMA	54
5. KAYNAKLAR	61
6. EKLER	66
7. ÖZGEÇMİŞ	69

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Ergenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=80).....	40
Tablo 2: Ergenlerin Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin ifadelerine ilişkin verdikleri puanlara ait betimsel istatistikleri (N=80)	40
Tablo 3: Ergenlerin sosyal davranış düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=80) ...	44
Tablo 4: Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=80).....	44
Tablo 5: Ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi (N=80)	46
Tablo 6: Ergenlerin sosyal beceri düzey puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80).....	50
Tablo 7: Ergenlerin sosyal beceri düzey puanlarının sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80)....	51
Tablo 8: Tablo 8 Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80)....	52
Tablo 9: Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeyi puanlarının SED durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80).....	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerini Ortalama Bitirme Süresi (sn)	45
Şekil 2 Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerinde Yaptıkları Ortalama Hata Sayısı.....	45
Şekil 3 Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerinde Yaptıkları Ortalama Düzeltme Sayısı....	46

1. GİRİŞ

Hissettiğimiz, düşündüğümüz ve yaptığımız her şey sinir sistemimizin işlevidir. Yüzyıllar boyunca bilim adamları gözlenebilir ya da ölçülebilir insan davranış ve düşünceleri ile beynin yapı ve işlevleri arasındaki ilişkileri tanımlamaya çalışmışlardır. Günümüzde Psikoloji biliminin davranışsal teknikleri, tıp bilimlerinin patolojilerden elde ettiği bulgular, matematik ve mühendislik bilimlerinin sağladığı ölçümlene ve teknik değerlendirme araçları kullanılarak beyni ve davranışı anlamak amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle biyo-mühendislik alanındaki gelişmeler Psikoloji alanında yapılan çalışmalara yeni bir boyut kazandırmış, beyin ve davranış arasında doğrudan ilişkileri gözleme ve manipüle etme imkanı vermiştir. Böylece sinir sistemini anlamanın insanı anlamadaki rolü aydınlanmıştır. Bu çalışma kapsamında özellikle kuramsal çerçeve çizilirken farklı alanların ve yöntemlerin bilgileri entegre şekilde sunulacak ve araştırma alanı aydınlatılmaya çalışılacaktır.

Çalışma kapsamında, öncelikle genel nörofizyolojik bilgi verilecek, ardından odaklanmış dikkat ve sosyal becerilerle ilgili kuramsal çerçeve çizilecektir.

1.1. Sinir Sisteminin Temel Anatomik ve İşlevsel Özellikleri

Sinir sistemi yapısal ve işlevsel olarak merkezi sinir sistemi (MSS) ve periferik (çevresel) sinir sistemi (PSS) adıyla iki temel parçaya ayrılır. PSS, somatik ve otonom sinir sistemi olarak ikiye ayrılır ve otonom sinir sistemi de sempatik ve parasempatik olarak ikiye ayrılır. PSS'nin temel işlevi MSS'den aldığı motor emirleri uzuvlara ve iç organlara iletmek, buradan aldığı duysal bilgiyi de merkeze taşımaktır (Guyton ve Hall, 2011).

MSS, temel olarak beyin ve omurilik (medulla spinalis) bölümlerinden oluşur. Omurilik, beyinden gelen motor emirleri çevreye ve çevreden gelen duysal bilgiyi beyne taşıyan ana yolaktır (Guyton ve Hall, 2011). Beyin ise, hemen hemen tüm bilişsel ve davranışsal işlevlerin merkezidir. Bu çalışma kapsamında asıl inceleyeceğimiz sinir sistemi bölümü MSS özelinde beyin, özellikle de beyinin yüksek işlevlerle ilgili alanları olacaktır.

Beyin anatomik olarak ön, orta ve arka beyin olarak üç kısma ayrılır. Arka beyin, embriolojik gelişim sırasında rombensefalon bölgesinin; miyelensefalon ve metensefalon bölgelerine ayrılması ile oluşur ve bu iki bölgeyi kapsar. Miyelensefalon'u omurilik soğanı, metensefalonu ise köprü (pons) ve beyincik oluşturur. Arka beyin, beyin en ilkel bölgesidir ve sürüngenler ve birçok memeli ile ortak bölgemizdir. Orta beyin, mezensefalon; tektum ve tegmentum alanlarını içerir (Kandel, 2000).

Ön beyin insan beyin yapısının en önemli bölgesidir ve beyin toplam büyüklüğünün yaklaşık 2/3'ünü oluşturur. Embriyolojik gelişimi prozensefalon bölgesinden başlar. Bu bölge telensefalon ve diyensefalona ayrılır ve ön beyni oluşturur. Diyensefalon, talamus ve hipotalamustan oluşur. Telensefalon ise hemen hemen tüm yüksek kognitif işlevlerden sorumlu olan beyin kabuğu (serebral korteks), bazal çekirdekler, amigdala ve hipokampusu içerir (Gazzaniga, 2008).

Beyin, boylamsal yarı (longitudinal fissur) ile iki yarı küreye (hemisfer) ayrılmıştır. Her iki hemisfer enformasyon almada ve işlemede farklı sistemler geliştirmiştir. Sol hemisfer; dil oluşumu, sözel iletişim, matematik-analitik işlemler, bilginin sistematik ve organize şekilde işlenmesi, verbal hafıza ile ilişkilidir. Sağ hemisfer ise sözel olmayan iletişim (ses tonu, müzikalite, tın), duyguların (emosyonların) algılanması

ve ifadesi, müzikal algılama, mekansal algılama, beden dili algılamada yetkindir. Sağ hemisferin limbik yapılarla sol hemisfere göre daha yoğun bağlantısı vardır ve duygularla ilgili çok önemli bir merkez olan amigdala, sağda tüm memelilerde sola göre %20 daha büyüktür (Yurdakoş, 1998).

Hemisferleri korpus kallozum ve anterior komissür adı verilen akson demetleri birbirine bağlar. Anterior komissür limbik yapıları amigdala çekirdeklerini bağlayan kısımdır. Beynin geri kalan tüm bölgelerini korpus kallozum bağlar. Bağlantılar sayesinde bir hemisferdeki bilginin diğer hemisfere aktarılması çok önemlidir. Bağlantıların haraplanmasında (lezyonunda) ayrık beyin adı verilir, yarı kürelerin birbiriyle iletişim kuramamasından kaynaklanan durum ortaya çıkar (Mesulam 2004).

1.1.1. Birincil duysal ve motor alanlar:

Beyin kabuğu (serebral korteks) beynin en geniş bölümüdür. Giruslar (beyin kabuğu üzerindeki çıkıntılar) ve sulkuslar (beyin kabuğundaki girintiler) sayesinde kıvrımlaşarak yüzey alanı arttırılmıştır. İlkel memelilerden insana doğru yükseldikçe kıvrımlaşma artar (Yurdakoş, 1998).

Beyin kabuğu, anatomik ve kabaca işlevsel olarak dört bölgeye (lob) ayrılır: frontal, pariyetal, temporal ve oksipital. Bu çalışma kapsamında temel olarak inceleyeceğimiz alan frontal bölge olduğundan burada diğer alanların işlevlerine çok kabaca ve kısaca değinmekle yetinilecektir.

Pariyetal bölge, birincil duyu merkezini ve yardımcı duyu merkezlerini içerir. Bunun yanı sıra yüksek bilişsel işlevlerden sorumlu birleştirme (asosiyasyon) korteksleri ile öğrenme, hafıza, gibi işlevlerle ilişkilidir. Birincil işitme alanı, ikincil işitme alanı ile

işitilenlerin algılanması ve değerlendirmeden sorumlu yüksek işlev alanları temporal bölgede bulunur. Birincil, ikincil görme alanları ile görmeyi değerlendirme işlevi ise oksipital kortekstedir (Purves, 2004).

Frontal lob (alın lobu), filogenetik evrim süresince frontal loblar dikkat çekici bir genişleme göstermişlerdir. İnsan beyninde serebral hemisferlerin yaklaşık üçte birini işgal ederler. Frontal lob algı, dikkat, dil, düşünce ve karar verme gibi birçok karmaşık mental süreçlerden sorumludur (Donald ve Benson, 2007). Motor korteks, hareketi başlatan ve karmaşık hareketleri yapmamızı sağlayan üç bölüme ayrılmış alanın genel adıdır. İstemli davranışlarımızın kontrolünü sağlayan alandır. Frontal lobun 1/3'ünü kaplar. Merkezi yarığın (Ronaldo yarığı) hemen önünde yer alır. Motor kortekste bedenin bir haritası bulunur ve hareketin inceliğine göre haritadaki bölgelerin büyüklüğü farklıdır (Madi, 2010).

Singulat korteks frontal bölgenin iç tarafından başlayıp pariyetal bölgeye doğru uzanan alandır. Ön anterior singulat korteks, duyguların yaşantılanması, duygu ve düşüncenin uygun bir biçimde bütünleştirilmesini sağlayarak kendini düzenleme ve uyum sağlama ile ilişkilidir. Arka anterior singulat korteks ise hedef motor tepkiyi seçme, hatayı fark etme, performans denetleme, motivasyonel değerlendirme, ödüle dayalı karar vermeyi sağlama gibi işlevlerle ilişkilidir (Guyton&Hall, 2011).

Prefrontal korteks, frontal korteksin yüksek bilişsel işlevler ile ilişkili bölgesidir. İç (medial, BA25 ve BA32) ve yan (lateral) olarak adlandırılan iki yüzü vardır. Yan (Lateral) prefrontal korteks; ön (anterior) prefrontal korteks (BA 10), arka-yan (dorsolateral) prefrontal korteks (BA9, BA46) ve ön-yan (ventrolateral) prefrontal korteks (BA44, 45 ve 47) olarak üç bölümden oluşur. Ön prefrontal korteks komşuluğundaki BA11, BA12 ve BA14 numaralı alanlar ise orbitofrontal korteks

olarak adlandırılır. (Simons ve Spiers 2003). Dorsolateral prefrontal korteks ile orbitofrontal korteks birlikte prefrontal asosiyasyon alanını oluştururlar (Kandel 2000).

1.1.2. Asosiyasyon (Birleştirme) Alanları:

Beyinde birincil alanlarda duysal ve motor işlevler ile ilgili olarak bir yerleşmeden (lokalizasyon) söz edilebilmekle birlikte yüksek bilişsel işlevlerden bahsederken belli lokasyonlardan değil çeşitli bölgeleri karşılıklı olarak birleştiren büyük ağ sistemlerinden söz etmek gerekir. İnsan beyinde sağ hemisfer baskın bir mekansal dikkat ağı, sol hemisfer baskın dil ağı, bellek ve emosyon ağı, yönetici işlevler ağı, yüz tanıma ve obje tanıma ağı gibi en az 5 büyük ağ sistemi vardır (Madi, 2010). Yüksek bilişsel işlevlerin kabaca lokalize edildiği alanlar asosiyasyon (birleştirme) alanlarıdır. Beyin araştırmalarının başlangıcında doğrudan motor veya duysal girdi-çıkı ile eşleştirilemeyen ve bu yüzden “sessiz alanlar” olarak adlandırılan bu bölgelerin işlevleri, özellikle patolojileri ile anlaşılmaya başlanmıştır. Asosiyasyon alanları motor ve duysal korteks bölgelerinden sinyaller alır, birleştirir, çözümler, anlamlandırır. Sadece yüksek memelilerde bulunurlar (Yurdakoş 1998).

Temel olarak iki adet asosiyasyon alanı bulunur:

1. Parieto-okspito-temporal asosiyasyon Alanı
2. Prefrontal asosiyasyon Alanı

1.1.2.1. Parieto-okspito-temporal Asosiyasyon Alanı:

Birincil işitme alanından ve birincil görme alanından gelen bilgileri anlamlandırma ve entegre etme işlevini üstlenir. Görsel ve işitsel unimodal asosiyasyon

kortekslerinde işlenen bilgi heteromodal bir asosiyasyon korteksi olan Wernicke alanına gelir ve burada anlamlandırılır. Verilecek doğru yanıtla ilgili bilgileri toplamak, geliştirmek, düşünceyi ifade edecek doğru kelimeleri seçmek Wernicke alanının görevleridir. Örneğin, birincil görsel alan sağlam, asosiyasyon korteksi haraplanmış ise kelime körlüğü adı verilen, kişinin okuduğunu anlamadığı bir durum ortaya çıkar. Birincil duyma alanı sağlamken yüksek işitme merkezinin haraplanmasında ise kişi duyduklarını anlayamaz. Wernicke alanının yanı sıra bu alanı konuşma becerisinin motor bileşeni olan Broca bölgesine bağlayan arkuat fasikülüs de bu asosiyasyon alanında bulunur (Öktem, 2006).

1.1.2.2. Prefrontal Asosiyasyon Alanı:

Prefrontal asosiyasyon alanı; çalışmanın odağı olan dikkat, karar verme gibi yürütücü işlevler ile ilgili beyin yapısıdır ve yapı ve işlevleri bu bölümde ayrıntıyla ele alınacaktır.

Yürütücü işlev; beyin işlevlerinin insan için eşsiz bir düzeneği olup; kendini ayarlama, davranışı sıralama, esneklik, yanıt inhibisyonu, planlama ve davranışın organizasyonunu sağlar. Kısacası; kendimiz hakkında düşünmemizi sağlar. Bir durumla ilgili olarak gelecekte neler olabileceğini ve bizi nasıl etkileyeceğini düşünmemizi sağlar. Frontal korteks, özellikle prefrontal korteks ve onun striatal bağlantıları yürütücü işlevler için çok önemli nöroanatomik bölgelerdir. Prefrontal korteks, gelişimi en uzun süren kısımdır. Ergenliğe kadar miyelinizasyonu devam eder (Kandel, 2000).

Prefrontal korteks, davranış çeşitlerini düzenleyen oldukça karmaşık bir yapıdır. Diğer tüm rolleri ile birlikte, uygun davranışı belirlemek için beklenen sonuçları

mevcut deneyimle karşılaştırır (Teuber, 1964). Prefrontal korteks, diğer serebral korteksler ile ve özellikle amigdala, paralimbik alanlar, pariyetal heteromodal alanlar, hippokampus ve unimodal asosiyasyon alanları ile ilişki halindedir (Fuster, 2008). Bu yaygın bağlantılar sayesinde prefrontal asosiyasyon korteksinin belli devreleri aktive ederken diğerlerini baskılayan ve böylece devrelerin birbiri ile etkileşimini düzenleyen bir rolü vardır (Kiernan 2004).

Prefrontal korteks en üst düzeydeki davranışların bütün bileşenlerinin bağlantılarını yapan ve onları bütünleştiren, önemli duyu ve motor sistemlerinin arasındaki geri-besleme (feedback) döngülerinin ve bağlantıların yer aldığı alandır. Dış çevreden posterior korteks aracılığı ile taşınan bilgiler ve limbik sistem üzerinden gelen içyapılarla ilişkili bilgiler frontal lobun prefrontal korteks adı verilen ön bölümlerinde kesişmektedir. Bu nedenle prefrontal korteks bütün kaynaklardan gelen bilgilerin –iç ve dış, bilinçli ve bilinç dışı, bellekte depolanmış olan ve organ merkezlerinden gelen- düzenlendiği ve birleştirilip ortaya çıkarılacak davranışa karar verildiği yerdir. “İnsan prefrontal korteksi bütün sinir sistemi aktivitelerinde bilgileri dikkatlice toplar, bütünleştirir, formüleştirebilir, uygular, denetler, değişiklikler yapar ve yargılar.” (Stuss ve Benson,1987). Porecman (1987) bu bölgeyi “bilinçlilik merkezi” “the seat of consciousness” olarak tanımlamıştır.

Prefrontal korteks lezyonları, bu bölgenin yüksek işlevleri hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlamıştır. Phineas Gage vakası ilk ve en klasik örneklerdendir. Bir demiryolu işçisi olan Phineas Gage geçirdiği bir iş kazası geçirir ve kafatasının göz boşluğundan giren bir demir çubuk salt prefrontal korteksi haraplar. Kazadan önce iyi bir işçi, iyi bir baba, çalışkan, efendi olarak tanımlanan Gage, kazadan sonra

kişilik değiştir; işinden atılır ve ailesiyle bağlantılarını koparır. Yakınları, kaza sonrasında Gage’i tanıyamadıklarını rapor ederler (Gazzaniga, 2008).

1930’larda Fulton, maymunlarda yaptığı araştırmalar sonucunda prefrontal korteksin limbik yapılarla bağlantısını kestiğinde hayvanlarda saldırganlığın azaldığını gösterir. Çalışmadan 20 yıl kadar sonra Dr. Moniz bunu saldırgan psikozlarda tedavi amaçlı uygulamaya karar verir. Lobotomi olarak bilinen bu uygulamada limbik yapılarla orbitofrontal korteks bağlantısı kesilir. Hastaların saldırganlığı gider ancak bununla birlikte motivasyon kaybı, planlamada bozukluk, toplumsal ve ahlaki değer yitimi gibi bulgular ortaya çıkar. Dr. Moniz durumu şöyle rapor eder:

1. Hastalar, karmaşık sorunları çözme yeteneklerini yitirdiler.
2. Karmaşık hedeflere ulaşmak üzere, sıralı olarak ödevleri bir arada yerine getiremez oldular.
3. Aynı anda bir kaç işi bir arada yapmayı öğrenemez oldular.
4. Saldırganlık düzeyleri, bazen çok belirgin olmak üzere düştü ve genelde hırs ve güdülerini yitirdiler.
5. Olaylar karşısındaki toplumsal tepkileri, sıklıkla uygunsuzdu; ahlaksal değerlerini yitirdiler; özellikle, cinsellik, işeme ve dışkılama ile ilgili çekinme düşünceleri yok oldu.
6. Hastalar hala konuşabiliyor ve konuşulanları anlayabiliyorlardı, ancak, düşünce dizinleri oluşturamıyor veya sürdüremiyorlardı.
7. Hastalar, yaşamları boyunca alışık oldukları motor işlev kalıplarının pek çoğunu hala becerseler bile, bunları amaçsız olarak sergiliyorlardı (Tanrıdağ, 2008).

Bu nasıl mümkün olur? Prefrontal alanlar uyarının davranışsal anlamına duyarlıdır. Bir başka deyişle motor planlar, uyarının anlamı üzerine geliştirilmektedir. Uyarının anlamı transmodal integrasyon işlemi boyunca affektif (duygusal) bileşenler kullanılarak uyarana eklenmektedir. Bu integrasyon sonucu uyarın sınıflandırılır. Dürtüsel durum ve kişinin gereksinimleri doğrultusunda motivasyon ve motor plan başlatılır. Motor plan belirli motor yollarının aktive edilmesi ve diğerlerinin inhibe edilmesini gerektirir. Bu nedenle prefrontal lezyonlar davranışsal yanıtların başlatılması ve sürdürülmesinde bozulma ile sonuçlanır. Bu bozukluklar; apati, agresyon ve dürtüsellüğün kontrol edilememesi, düşüncenin yavaşlaması (abulia) ve dikkatin yoğunlaştırılmamasını içerir. Bu kayıplar sonucunda sosyal becerilerde zayıflama, planları sürdürmede yetersizlik, sosyal beceriksizlik ve duygu durumunda değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Kısaca kişilik değişmektedir (Tanrıdağ, 2008).

Prefrontal asosiyasyon alanı iki bölgeden oluşur:

Dorsolateral alan:

Broadman 9, 10, 45, 46. Süplementer (destekleyici) motor alanla ve beyindeki diğer duysal alanlarla bağlantıları vardır. Yüksek duysal alanlar ile premotor alanlar arasında bağlantı kurarak planlama işlevini gerçekleştirir. Dikkati sürdürme, çeldirici uyarınları bastırma, duygusal tepkiyi planlama, işlemsel bellek ve geri çağırma, hareketi başlatma ve durdurma işlevleri bulunur (Ünal, 2009).

Lezyonlarında yaratıcılık, inisiyatif, merak kaybı; duygu, güdü, yargılamada yavaşlama; apati, emosyonel küntlük gibi duygusal bulguların yan sıra plan yapamama motivasyon kaybı apati amaca yönelme ve ardışık düşünceyi

sürdürememe, yeni plan (strateji) gerçekleştirememeye söz konusudur (Yurdakoş, 1998).

Dorsolateral lezyonlu hastanın dikkati kolayca çelirilebilir. Yeni durum karşısında yeni plan-strateji geliştiremez. Dorsolateral lezyonlu hastalara çelinme (enterferans) ile ilişkili olarak Stroop Renk Adlandırma Testi, planlama ve strateji geliştirme becerisi ile ilgili olarak Wisconsin Kart Eşleşme Testi uygulanır.

Stroop Renk Adlandırma Testi, Dikkat çeldirici uyaranların varlığında yanıt inhibisyonu ile dikkatini ödevde yoğunlaştırmayı ve uygunsuz uyaranları baskılayıp ödevin gerektirdiği verbal veya manüel yanıtları hızla yerine getirmeyi test eder, güçlü ve sık kullanılan bir testtir (Purves, 2004).

Orbitofrontal alan:

Broadman 11, 47. Limbik yapılarla bağlantılıdır. Bu yüzden limbik asosiyasyon alanı da denir. Duyuların bütünleştirilmesi, otonomik tepkilerin düzenlenmesi, duygusal uyaranın ödül/ceza ile ilişkisinin öğrenilmesini sağlayarak karar verme süreçlerinde rol oynama, ödülle ilişkili uyaranları yordama, dürtü kontrolü (hipotalamusu baskılama), sosyal bilişle ilgili beceriler, sosyal olgunlaşma orbitofrontal alanın işlevleridir (Ünal, 2009).

Lezyonlarında, yargılama, içgörü, öngörü kaybı; disinhibisyon, dürtüsellik, haz almayı erteleyememe; pişmanlık hissi yitimi azalmış saldırganlık ve uygunsuz toplumsal tepkiler görülür (Yurdakoş, 1998).

1.2. Yüksek Bilişsel Süreçler:

1.2.1. Dikkat:

Sinir sisteminin işlem kaynaklarının sınırlılığına karşın dışarıdan gelebilecek bilgiler sınırsızdır. Merkezi sinir sisteminden gelen yukarıdan aşağıya kontrol sayesinde çevreden gelen bilginin filtrelenmesi işlemine dikkat denir. Başka bir deyişle dikkat, amaca uygun olarak sınırlı olan kaynakları en verimli kullanmaya yarar. Dikkat, girdilerin seçilmiş analizlerini yapma kapasitesi olarak da açıklanabilir (Akt: Anderson, 1994; Glass ve Holyoak, 1986).

Psikoloji biliminde dikkat, bireyin duyu organlarıyla ulaşabildiği, duyu organlarıyla farkında olduğu fenomenal çevresinde meydana gelen uyarıcıya ya da uyarıcılara, zihinsel alıcılarını yönlendirmesi olarak tanımlanır (Eysenck ve Keane 1990, Karakaş 1997, Pashler 1998). Dikkat bir uyarıcı sınıfının diğer uyarıcılara oranla, daha iyi algılanabilmesi için uyarıcılara ilişkin uyarılma eşiğinin dereceli ve seçici bir biçimde azaltılması faaliyetlerini içermektedir.

Dikkatle ilişkili süreçler; uyarılma (genel cevaplılık düzeyi), dikkati sürdürme (vijilans), yönelim (duysal organların yeniden düzenlenmesi), seçici dikkat, çelinmeye karşı koyma olarak sıralanabilir. Uyarının keşfedilmesi (odaklanma), saptanan uyarının işlenmesi, ilgili uyarana dikkat devam ederken diğer uyarıların filtre edilmesi, uygun olduğunda dikkatin kaydırılması, istemsiz kaymaların engellenmesi (distraktibilite) ve giren bilgiye bir yanıt oluşturulması yine dikkat süreçleri arasındadır (Madi, 2010).

Uyarın mekanında hedefler devamlı değişir. Dikkat modülasyonları uyarın mekanının o ana uygun merkezini yakalarlar ve diğer uyarınları arka plana atarlar.

Serebral korteks bütünüyle dikkat modülasyonuna katılır. Her kortikal bölge, özellikle unimodal asosiyasyon alanları, başlangıçtaki kodlamasına göre özelleştiği alanda bunu destekler (Mesulam, 2004).

1.2.1.1. Dikkat ve Farkındalık Ağı

Beyinde dikkat sisteminin alt yapısını oluşturan “Retiküler Aktivasyon sistemi” (RAS). her türlü oryantasyon ve dikkat işlevlerinin başlamasını sağlar. Retiküler Formasyon, ortalama 100 çekirdekten oluşan sinirsel bir ağ yapı olup beyin kökünden miyelensefalona kadar uzanır. İşlevleri arasında korteks ile işbirliği ile bilinçli olma, uyku, uyanıklılık ve dikkat fonksiyonunun regülasyonu bulunur (Madi 2010).

RAS’ı etkileyen olaylar bilinç bozukluklarına neden olarak dikkat süreçlerini daha başından kesintiye uğratar. Bu nedenle, çeşitli düzeylerde bilinç bozuklukları gösteren kişilerde dikkatin çalışması ve test edilmesi mümkün değildir. Bilinçliliğin korunduğu bir zeminde, dikkat gerektiren olayların katagorik ayrımlanması talamusta gerçekleşir. Diensefalon’un bir bölümü olan talamus, duysal bilgi girişinde ara istasyon işlevi gören bir çekirdekler topluluğudur ve çevreden gelen bilginin filtrelenmesini (duyu kapılaması) sağlar. Ardından bu bilgileri beyin korteksine yollar (Mesulam 2004).

RAS ve frontal lob arasındaki ilişki dikkatin devamını sağlar. RAS’ta aktivasyon artışı duysal bilginin talamus aracılığıyla kortekse daha yoğun gitmesine ve böylece bilincin açılıp dikkatin odaklanmasına neden olur. Bu ilişki bozulduğunda hiperaktif çocuklarda izlenen dikkat eksikliği, çabuk uyarılabilme vb. durumlar, yani dikkatin yönlendirilmesi, kontrol edilmesi gibi sorunlar ortaya çıkar (Kandel, 2000).

1.2.1.2. Dikkatin Sınıflandırılması

Dikkatle ilgili literatür incelendiğinde dikkatin üç temel bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlar, odaklanma (focus), dikkatin sürdürülmesi (sustain) ve yönelim tepkisi (orienting response) (Pashler, 1998).

Odaklanmış dikkat:

Bir göreve veya çevrenin belirli bir bölümüne odaklanabilme ve çeldirici uyarıyı reddedebilme becerisidir. Dikkatteki devamlılık belirli bir süre dikkati odaklayabilme kapasitesidir (Akt: Anderson, 1994; Van Zomeren ve Brouwer, 1987).

Odaklanmış dikkatin iç kaynaklı-yukarıdan aşağıya etkilerle, dış kaynaklı aşağıdan yukarıya etkilerden kaynaklandığı söylenmektedir. Dış kaynaklı etkiler, çevredeki uyarıcılara göre belirgin fark içerir ve bu etkiler söz konusu olduğunda dikkat etmek yerine bu uyarıcıların dikkatimizi çektiğini söyleriz. Öte yandan iç kaynaklı dikkatte bir uyarıcıya dikkat ederiz yani bilgi işleme süreçlerimizi çaba harcayarak o uyarıcı üzerinde odaklarız. Dikkat ettiğimiz uyarıcı görsel alanın sınırlı bir bölgesi olabilir; dikkat, nesne-temelli ya da özellik temelli olup bir nesnenin rengini ya da şeklini içerebilir (Karakas, 2008).

Bölünmüş dikkat:

Farklı görev veya çevrenin farklı bölümlerine dikkatini pay edebilme kapasitesidir (Akt: Anderson, 1994; Van Zomeren & Brouwer, 1987). Dikkati bölme becerisi, bilgi işleme kapasitesi ile yakından ilişkilidir. Bilişsel esneklik dikkati çevrenin bir bölümünden diğer bir bölümüne uygun olarak kaydırma becerisidir (Anderson, 1994).

Bazı araştırmacılara göre dikkat, beyinde n bölge dikkat sistemi ve arka bölge dikkat sistemi olarak açıklanabilir. n dikkat sistemi yönetici, motor dikkat ile ilgilidir (prefrontal lob nedeni ile). Arka dikkat sistemi bilinç ötesi olarak da adlandırılır ve uyarıcıyı seçme, odaklama ile özetlenebilen yoğunlaşma, yönelmiş dikkat ile ilgilidir (Karakaş, 2008).

1.2.1.3. Dikkat Modelleri

Beyinde bilginin seçici olarak işlenmesinde zgn dikkat işlemleri rol oynamaktadır. Dikkat işlemleri de farklı beyin bölgelerinin aralarında karşılıklı yoğun bağlantılar oluşturduğu sinir ağları sistemi tarafından yürütülmektedir. Bu ilkedен yola çıkan ve görsel dikkat süreçlerini sinir ağlarıyla açıklayan paralel bilgi işleme kuramına uygun iki model ileri sürülmüştür (Posner ve Petersen, 1990, Posner ve Raichle, 1997, Mesulam, 1990). Her iki modelde de uzaysal dikkat süreçlerinde sağ pariyetal ve singulat korteksin önemli rolü vardır. Posner'in modeli sinir ağları içindeki farklı bileşenlerin gerçekleştirdiği işlevleri ön plana çıkarırken, Mesulam'ın modeli sinir ağlarının bütününe yapısal bir özgüllük yüklemektedir (Kılıç, 2005).

Mesulam'ın Dikkat Modeli:

Mesulam'ın modeline göre farklı kortikal bölgelerin birbirini etkilediği bir dikkat ağı vardır. Bu birbirinden farklı ama aynı zamanda bağlantılı olan bu bölgeler genel olarak retiküler aktivasyon sistemi içerisinde yer alırlar. Bu bölgeler spesifik olarak posterior parietal korteks, singulat korteks ve frontal kortektir (Güneş, 2004). Bu kurama göre zamanda, mekanda dikkat yönlendirmek bu bölgelerde temsil edilir. Parietal korteksin bu sistemdeki görevi dış dünyaya ait temsili haritaları oluşturmaadır. Singulat korteks ise motivasyonel durumun uzaysal dağılımını

düzenlemektir. Frontal kortekse baktığımız zaman ise, bu korteksin incelemek, görsel olarak tarama yapmak, ulaşmak ve odaklanmak için gerekli olan motor programları koordine etmekle görevli olduğunu görürüz. Retiküler bileşen ise gerekli olan uyanıklığı sağlayan sistemdir (Güneş, 2004).

Posner'in Dikkat Modeli:

Posner'in ileri sürdüğü kuramın temeli ise, ön ve arka olmak üzere iki dikkat sisteminin varlığına dayanır: Parietal bölgede ve parietal bölgenin iç tarafındaki arka dikkat sistemi yönelimden sorumludur (Kılıç, 2005). Ön dikkat sistemi ise bu sistemin de frontalın iç tarafındaki ön singulat girus ile orta hat frontal lob alanlarından meydana geldiğini görüyoruz. Amaca yönelik davranma ve uyarının belirlenmesi gibi rollerle dikkat işlemi üzerinde etkindir (Kurt, 2008).

1.2.1.4. Prefrontal Korteks ve dikkat işlevleri

Prefrontal korteks dikkatte değişiklik yapabilme ve onu kontrol edebilme kapasitesine aracılık etmektedir. Seçici dikkat aktivitesi süresince belirgin frontal aktivasyon ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerle frontal lob lezyonlarında dikkat fonksiyonları sıklıkla etkilenmektedir. Bu hastalar bir uyarana yanıt vermekte ağır kalabilmekte, dikkati odaklamayı sağlayamamakta veya dikkati dağıtan etkenlerden kolayca etkilenebilmektedirler (Mesulam, 2004).

Prefrontal korteks uyarının keşfedilmesi (odaklanma), saptanan uyarının işlenmesi, ilgili uyarana dikkat devam ederken diğer uyarıların filtre edilmesi, uygun olduğunda dikkatin kaydırılması, istemsiz kaymaların engellenmesi (distraktibilite) verilen bilgiye bir yanıt oluşturulması gibi işlevlerden sorumludur (Kurt, 2008).

1.2.2. Sosyal Beceri

İnsan sosyal bir varlık olma özelliği ile diğer insanlarla etkileşim içinde yaşama ihtiyacındadır. Sosyal bir varlık olan bireylerin en büyük ihtiyacı herhangi bir etkiye uygun tepkiler verebilme ve bu tepkilerini düzenleyerek sosyal çevreden kabul görebilmektir. Sosyal beceri; başkaları ile iletişimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir. Sosyal beceriler, bireyin yaşam kalitesini artırır, hedeflerine ulaştırır ve yaşam boyu yararlanabileceği bir hizmet olarak kabul edilir (Yüksel, 1999). Sosyal beceriler güç eşitliğine dayalı ilişkiler içerisinde öğrenilir. Çocuğun akranları tarafından kabulü, onun yeterli sosyal beceriye sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Çetin ve ark., 2003).

1.2.2.1. Sosyal Beceri Kavramı

Sosyal beceri kavramının tanımlanması, becerilerin kişilik, zeka, dil, algı, değer, tutum, becerilerin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasından dolayı oldukça zordur. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerin çok olması, farklı disiplin alanlarında çalışılması ve her disiplin alanının kavrama bakış açısında farklılıklar olması nedeniyle çeşitli tanımlamaları yapılmıştır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

Genel olarak sosyal beceriler, bir kişinin olumlu tepkilerini ortaya çıkararak ve negatif tepkilerden kaçınarak yardımcı şekillerde başkaları ile etkileşim sağladıkları, sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Gresham ve Elliott, 1984).

Chadsey-Rusch'a (1992) göre sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır:

1. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da doğal tepkiler almalarına yardımcı olan ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir.
2. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır.
3. Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar.
4. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.
5. Sosyal beceriler gözlenebilir becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır. Selamlaşma, yardım alma, teşekkür etme ve paylaşma gibi davranışlar gözlenebilir elemanları oluştururken; sosyal durumu algılayabilme, karar verme ve diğerlerinden alınan tepkileri değerlendirebilme gibi davranışlar, gözlenemeyen elemanlar içinde yer almaktadır (akt. Çubukçu ve Gültekin, 2008)

Sosyal beceri, bireyin doğal çevresinde; okul, ev ve işte başkaları ile başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneğidir (Jenson, Sloane ve Young 1988; Bacanlı, 1999). Sosyal beceriler, sosyal yeterlilik olarak bilinen, çok daha geniş bir yapının bir parçası olarak kavramsallaştırılabilir (Foster ve Ritchey, 1979). Sosyal biliş ve sosyal beceriler, sosyal yeterliliğin süreç kısmını oluşturur. Tanımları birbirinden farklı olan fakat birbirleriyle ilişkili olan sosyal biliş ve sosyal beceri kavramlarını bir arada incelersek, her iki kavramı da daha iyi anlamamız mümkün olacaktır.

Bilişsel gelişim ile toplumsal gelişim arasında da ilişki kurulabilir, bu ilişkiyi belirten en genel kavram “sosyal biliş” (social cognition) kavramıdır. Sosyal biliş gelişimi, insani, toplumsal dünyaya ilişkin bilişlerin gelişimidir. Bu gelişim, ben’in ben

olmayandan ve bir kişinin başka bir kişiden gitgide ayrılması, farklılaşması süreci olarak tanımlanabilir (Karakuş, 2006).

Sosyal biliş, diğerlerinin düşüncelerini ve niyetlerini anlayabilme aracılığıyla onların davranışlarının anlamını çıkarabilme, öngörebilme ve karmaşık sosyal çevreler ile etkileşime girebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Özbaran, Köse, Erermiş, 2009)

Ergenlerin çevresini ve etkileşime girdiği kişileri nasıl kavramsallaştırdığı ve değerlendirdiği konusunda iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki, Bilişsel Gelişim bakış açısıyla konuyu ele alır (Aydın, 2005). Kohlberg, sosyal gelişimin değişik yönlerini bilişsel gelişim açısından ele alan bir kuramcıdır. Piaget gibi Kohlberg de biyolojik olgunluk ile yaşantı deneyimleri ve etkileşimleri, bireyin düşünce aşamasını belirleyen unsurlar olarak görmektedir (Aydın, 2005).

Flavell'e göre, sosyal biliş, insani nesnelere ve onların yaptıklarının bilişi anlamına gelmektedir. Bu bilişin içinde ben'e, diğer insanlara, toplumsal ilişkilere, örgütlere ve kurumlara, genel olarak insani, toplumsal dünyamıza ilişkin algı, düşünme ve bilgi vardır (Onur, 1997).

İkinci bir yaklaşım olarak toplumsal bilgi işleme sürecinden söz edilebilir. Toplumsal bilgi işleme süreci, gelişimsel bir yaklaşım değildir. Toplumsal bilgi işleme süreci, bireyin duyuları, hafızası, dikkati, düşünceleri, problem çözme becerisi gibi tüm zihinsel süreçlerinin işleyiş mekanizmasını inceler (Aydın, 2005).

Sosyal biliş ile ilişkili beyin alanları; frontal lob, temporal lob, ön singulat korteks, amigdala ve arka assosiyasyon korteksi ve bunların iç bağlantılarıdır. Ön singulat korteksin rostral alanı emosyonel uyarının işlenmesi görevini üstlenmiştir. Primatlarda yapılan deneysel lezyon çalışmalarında sosyal davranışta ön singulat

korteksin işlevselliği açık şekilde gösterilmiş olmasına rağmen özgün katkısı henüz bilinmemektedir. Primatlarda yapılan bilateral singulektomi saldırgan davranışlara, emosyonel dalgalanma ve sosyal etkileşimde çeşitli bozukluklara yol açmıştır. Prefrontal korteks ve orbitofrontal korteks, emosyonel durumlarda karar verilmesi işlevini yerine getirmektedir (Özbaran, Köse, Erermiş, 2009).

1.2.2.2. Sosyal Becerinin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin tanımında olduğu gibi sınıflamasında da çeşitlilik olduğu görülebilir. Ancak bu çeşitlilik isimlendirmede farklıdır, aşağıdaki sınıflamalara bakıldığında hemen hemen hepsinin aynı becerileri içerdiği görülebilir.

Gresham ve Elliot (1984) sosyal becerileri; toplum ya da yaşlılarca kabul edilme, davranışların değerlendirilmesi ve sosyal davranışlarda bulunup sosyalleşme olarak tanımlamışlardır (akt; Ogivly,1994).

Sorias'a (1986) göre sosyal beceriler; kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerilerdir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

Morgan'a (1980) göre sosyal beceriler, yalnızca diğer insanlarla etkileşimde pozitif ilişkileri başlatmak ve sürdürmek değil aynı zamanda amaçları doğrultusunda başarılı olma yeteneğini de kapsar (akt. Cartledge, 1992)

Kelly (1982) sosyal becerileri; bireylerin kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde etmek veya sürdürmek için kullandıkları belirlenebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır (akt. Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Hargie ve diğeri (1994) sosyal beceriyi; hedefe yönelik, ilişkiler arası duruma özgü, öğrenilebilir ve bireyin kontrolü altındaki davranışlar olarak tanımlamıştır. Hargie ve diğeri'nin sosyal beceri davranışları ile ilgili belirttiği beş temel öge şöyle sıralanabilir: 1. Hedefe yöneliklik, 2. İlişkiler arası özel hedeflere ulaştırıcı, 3. Duruma uygun, 4. Tanımlanabilir davranış ünitesi, 5. Öğrenilebilir ve bireyin bilişsel kontrolü altında olan davranışlardır (akt. Çelik, 2007)

Kelly, Morrison ve Sandowicz, Hargie ve diğeri'nin sosyal beceri tanımlarına baktığımızda hedefe yöneliklik, pekiştirme elde etmek ve öğrenilmiş davranış maddelerinin ortak olduğunu görürüz. Bu tanımlamalarda bahsedilen, pekiştirme elde etmek, ödül getirici olması, hedefe yönelikliği, sosyal becerilerin toplumsal kabul gören davranışlar olduğunu vurgulamaktadır(akt. McClelland, Morrison ve Holmes, 2000)

Gresham (1982) sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabileceğini, bu tanımlarda akran kabulü, davranışsal bakış açısı ve sosyal geçerliğin temel alınabileceğini belirtmiştir (akt. Gresham,1997; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

1. Sosyometrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanım: Sosyal beceri tanımları genelde akran kabulüne dayalı olarak yapıldığından sosyometrik teknikler üzerinde durulmaktadır. Sosyometrik tanımlar araştırmacılara, çocuğun sosyal becerileri hakkında genel olarak fikir verir (Asher ve Hymel,1981; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Sosyometrik tanımlarda genellikle bireyin sosyal kabulü ve reddi üzerinde durulur. Bu tanımlara göre akranları tarafından kabul edilen bireyler sosyal becerilere sahip, kabul edilmeyen bireyler ise sosyal beceriler açısından yetersizdir (akt. Gresham ve Reschly, 1987; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

2. Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanım: Bu tanıma göre sosyal beceriler; ortama özgü, ortamdaki olumlu tepki almayı artıran, olumsuz tepki almayı azaltan davranışlardır. Ayrıca sosyal beceriler, iletişim kurma, etkileşimi başlatma, göz kontağı kurma gibi gözlenebilir objektif beceriler olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).
3. Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanım: Bu tanımda, sosyal becerilerin sonuçları önemlidir. Sosyal beceriler, birey için olumlu sonuçlar sağlayan becerilerdir. Sınıfta uygun sosyal becerileri (paylaşma, yardımlaşma) gösteren öğrenci akranları tarafından kabul görür, öğretmeni tarafından ödüllendirilir.

Kratochwill ve French'in (1984) aktardığına göre; Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) sosyal beceri kavramının temelini altı varsayıma dayandırmaktadır (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2003). Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Sosyal beceriler öncelikli olarak gözlemlene, örnek alma, canlandırma ve geribildirim yoluyla kazanılır.
2. Sosyal beceriler, belirli sözel ve sözel olmayan davranışlardan meydana gelir.
3. Sosyal beceriler, etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir.
4. Sosyal beceriler, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır.
5. Sosyal beceriler, çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir.

6. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir (Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983; Çetin, Bilbay, Kaymak, 2003).

Merrel ve Gimpel (1998) sosyal becerileri üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar;

1. Kişilerarası Davranışlar: konuşma becerileri, işbirliği yapma, oyun oynama, vb.
2. Kendisiyle İlişkili Davranışlar: duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme, vb.
3. Görevle ilişkili davranışlar: sorumlulukları yerine getirme, yönergeleri takip etme, isini tamamlama, bağımsız olarak çalışma, vb. (akt. Merrel, 2001)

Cartledge ve Milburn (1986) sosyal becerileri dört temel kategoride toplamıştır.

Bunlar;

1. Bireyin Kendisiyle İlgili Davranışlar: duygularını ifade etme, davranışlarının sonuçlarını ifade etme, vb.
2. Görevle ilgili Davranışlar: işini tamamlama, yönergeleri takip etme.
3. Çevreyle ilgili Davranışlar: çevreyi temiz tutma, tehlikeyle basa çıkma, vb.
4. Kişilerarası ilişkilerle ilgili Davranışlar: yardım etme, selam verme, vb. davranışlar (akt. Merrell ve Gimpel, 1998; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

Bu sınıflamaların yanı sıra Calderalla ve Merrel (1997) sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için bu konuda yapılan araştırmaları meta analizle değerlendirmişler, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinin beş

kategoride toplanabileceğini belirlemişlerdir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Bu sınıflama ve kapsadığı beceriler şunlardır;

1. Akranlarla İlişkili Beceriler:

- Arkadaşlarını takdir etme
- İhtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme
- Oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma
- Arkadaşlarının haklarını savunma
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme
- Kolaylıkla arkadaşlık kurma
- Espri anlayışına sahip olma

2. Kendini Kontrol Etme Becerileri

- Kızgınlığını kontrol etme
- Problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma
- Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme
- Uygun düşmeyen durumlarda başkalarıyla uzlaşma

- İyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirisini kabul etme

3. Akademik Beceriler:

- Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme
- Serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma
- İhtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme

4. Uyma Becerileri:

- Talimatlara uyma
- Kuralları takip etme
- Materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma
- Ödevini bitirme, diğer sorumluluklarını yerine getirme
- Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma

5. Atılganlık Becerileri:

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme
- Aşına olmadığı kuralları sorma

- Karsı cinsi ile rahat olma
- Yeni insanlara kendini tanııtma
- Duygularını ifade etme
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma (Atılğan, 2001).

Akkök (1996) ise, sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır.

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.
2. Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayeti iletme.
3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile baş etme.
4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığa uygun ifade etme ya da kontrol etme.
5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.
6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma (akt. Çubukçu ve Gültekin, 2006)

Mize'a (1995) göre; uygun sosyal becerilerin kazanımı sosyal becerileri anlama, sosyal becerileri davranışlarına yansıtma ve becerileri kullanmayı gerektirir. Sosyal beceri gelişimi yetersiz olan çocukların problem davranışlar sergilediği gözlenmektedir. Yetersiz sosyal beceriler iki şekilde ortaya çıkmaktadır; bazı bireyler sosyal becerileri öğrenememekte, bazıları da var olan becerilerini kullanamamaktadır (Hinshaw, Han, Erhardt ve Huber, 1992; Pehrson, 1990).

1.2.2.3. Prefrontal Korteks ve Sosyal Beceri

Yapılan pek çok çalışma, prefrontalde yer alan orbitofrontal hasarlarında, kişiler arası sosyal ilişkilerde sorun ve duygusal açıkların ortaya çıktığını ortaya koymuştur (Kringelbach ve Rolls, 2004; Bechara, Damasio, Damasio, 2000; Elliott, Dolan, Frith, 2000).

Yapılan araştırmalar, orbitofrontal hasarın öz-izlemeyi (self monitoring) bozarak sosyal hataların çözümüyle bağlantılı sosyal duyguları engellemesi hipotezini destekler (Tangney, Miller, Flicker ve Barlow, 1996).

Yapılan deneylerde orbitofrontal hasarlı hastalar her ne kadar bir yabancıya kendini açma (self-disclosure) görevinde başarılı olsa da bunu yaparken kullandıkları uygunsuz tarzın farkında değildiler. Ancak olay sonrası izledikleri videoda davranışlarına odaklandıklarında (odaklanmış dikkat) yaptıkları uygunsuz sosyal davranıştan utandıklarını söylemişlerdir (Beer, John, Scabinny, Knight, 2006). Bu bulgular sayesinde diyebiliriz ki öz-izleme ve duygu perspektifleri orbitofrontal korteksin adaptif kişiler arası iletişimdeki rolünü anlamak için çok önemlidir.

Öz-izlemenin orbitofrontal fonksiyonlarla bağıni ölçmek için daha çok araştırmaya gereksinim vardır. Orbitofrontal hasarın görevin kurallarına bağlı kalmayı başarmak

ama bunu gerçek hayata uygulayamamak konusunda gösterilen paradoksal hatalarla olan bağı ile ilgili tutarlı sonuçlar görülmektedir (Bechara, 2000; Rolls., 1994; Stuss, 1991).

Bu verilere paralel bir sonuç da şudur ki; kişiler için kuralları bilmek uygun/doğru davranışın ortaya çıkmasına yetmemektedir. Duygu üretebilmek için başka bir kişiyi gözlemlemek ya da kendini onunla karşılaştırmak gerekmektedir (Beer, John, Scabinny, Knight, 2006).

Yeni bazı araştırmalar öz-düzenleme (self-regulation) modeliyle desteklenmektedir. Bu model şunu savunur: Kişiler davranışlarını oluştururken 1)Sosyal normları (Birini aşğılamak kabalıktır.) 2)Kendilerine koydukları hedefleri (İyi bir insan olmak) 3) Somutlamaları (Birine saç kesimin kötü olmuş diyerek onun duygularını incitmemelisin) 4)Diğer insanların beklentilerini (Gerçekleri duymak istemiyor çünkü yapabileceği bir şey yok) referans alırlar. Diğer insanların beklentileri ile ilgili yapılan izleme araştırmalarında sosyal pot kırmanın altında yatan niyetlerin hasar görmüş yargıları ve orbitofrontal hasar ile bağı olduğu görülmüştür (Stone ve arkadaşları, 1998).

Kısaca orbitofrontal korteks sosyal beceri süreçleri ile ilgili önemli bir alan olarak kavramlaştırılmıştır. Davranışı yönlendiren duyguların üretiminde sosyal beceri süreçleri önem taşır. Gelecek araştırmalar sosyal beceri süreçlerinin doğasına (örnek: davranışları sosyal normlarla karşılaştırmak, kişisel beklentiler/diğerlerinin beklentileri) ve utanma, suçluluk, gurur, utanç gibi sosyal duyguları üreten kişilerarası görevler üzerine odaklanmalıdır (Beer, John, Scabinny, Knight, 2006).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 12-14 yaş arası ergenlerde odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın hipotezi “12-14 yaş arası ergenlerde odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasında pozitif ilişki bulunmaktadır” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada ana hipoteze ek olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Katılımcıların sosyal beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Katılımcıların odaklanmış dikkat düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların sosyal beceri düzeyleri sosyoekonomik düzey faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların odaklanmış dikkat düzeyleri sosyoekonomik düzey faktörüne göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Duygusal tepki verme, hareketi başlatma ve durdurma, yönetici işlevler prefrontal korteks işlevlerindedir. Tüm bu işlevler sosyal beceri düzeyimize yön veren işlevlerdir. Prefrontal bölgenin orbitofrontal kısmı hasarlı olan kişiler üzerinde yapılan araştırmalar, bu hasardan sonra hastalarda göze çarpan bir kişilik değişimi olduğunu bildirmektedir. Bu kişilerin, sosyal disinhibisyon, sığılık olgusu, empatide

azalma, çocukça davranışlar, impulsif ve antisosyal davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir (Ayçiçeği 2003). Orbitofrontal korteks dikkatte değişiklik yapabilme ve onu kontrol edebilme kapasitesine de aracılık etmektedir. Özellikle odaklanmış dikkat işlemleri sırasında yoğun bir orbitofrontal korteks aktivasyonu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle prefrontal lob lezyonlarında dikkat fonksiyonlarının sıklıkla bozulduğu görülmektedir. Bu beyin bölgesinde lezyonu olan hastalarda uyarana yanıt vermede gecikme, dikkatin odaklanamaması veya çeldiricilerden kolayca etkilenme gibi dikkat sorunları göze çarpmaktadır (Robbins,1996). Karakaş ve ark. (1999) beynin seçici olarak dağılmış paralel sistemlerin bütünleşik olarak çalıştığını savunmuşlardır. Odaklanmış dikkat ve sosyal beceri ile ilgili alan beyinde aynı bölgede (frontal alanda) bulunur. Odaklanmış dikkat problemi ve sosyal beceri alanında eş zamanlı zorlanmanın nedeni bu şekilde açıklanabilir. Bu görüşten yola çıkarak odaklanmış dikkat ve sosyal beceri alanlarının birlikte değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemizde, sosyal beceri düzeyi ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır; ancak orbitofrontal korteksin ilgili olduğu sosyal biliş becerileri ve odaklanmış dikkat arasındaki ilişkilerin incelenmesi konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

Survey modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu amaçla bu araştırma 12-14 yaş arası ergenlerde odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin betimlenmesini amaçlayan survey tipi çalışmalardan biri olan ilişkisel betimleme tipi bir araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Örneklem

12-14 yaş arası ergenlerde odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın genel evreni 12-14 yaşındaki tüm çocuklardır. Örnekleme ise İstanbul ili içerisinde yaşayan bir özel ve bir devlet okulunda öğrenim gören 40'ar çocuktan oluşturulmuştur. Bu çalışmada seçkisiz örneklem yöntemi ile ergenlik döneminde olan toplam 80 çocuğa ulaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma çerçevesinde bağımlı değişken sosyal beceri düzeyi ve bağımsız değişken odaklanmış (seçici) dikkattir.

Bu çalışmada veri toplama amacıyla ilk etapta araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu düzenlenmiştir. Bu formda örneklemin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin tanıtıcı kimlik bilgileri sorulacaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal beceri düzeyinin belirlenmesinde Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Messy) uygulanacaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan odaklanmış (seçici) dikkat düzeyini ölçmek için Stroop Testi TBAG formu uygulanacaktır.

2.2.1. Stroop Testi TBAG Formu

Stroop Testi ilk olarak Stroop (1935) tarafından bir deneysel görev olarak geliştirilmiştir. Stroop etkisi kelimenin yazılışında kullanılan renk ile kelimenin ifade ettiği renk farklı olduğunda elde edilmektedir. Eğer kelimenin yazılışında kullanılan renk ile kelimenin ifade ettiği renk aynı değilse, bunlar arasında bir çelişki varsa, renk söyleme zamanı, renk ve kelimenin aynı olduğu duruma göre uzar. Stroop bozucu etkisi, işte bu gecikmeyle ilgilidir. Etki, renk söylemeye odaklanan bireyde aynı zamanda da renk ismini okuma eğiliminin bulunmasından kaynaklanır (Burke ve Light, 1981). Stroop bozucu etkisi (interference) da bilinen bu olay da bilinen bu olay, renk isimlerini söylemenin, renkleri ifade eden kelimeleri okumadan daha uzun zaman almasından kaynaklanmaktadır (MacLeod, 1991; Santos ve Montgomery, 1962).

Stroop etkisi konusundaki kapsamlı tarama makalesinde MacLeod (1992) Stroop testlerinin, bozucu etki yanında dikkati de ölçtüğünü; puanların dikkat için bir “altın standart” olduğunu belirtmektedir. Glaser ve Glaser (1989) da Stroop testlerinin renk söyleme ve okuma dışında seçici dikkati (selective attention) ölçtüğünü belirtmiştir.

Testin dikkatle ilişkisi, Helmstaedter, Kemper ve Elger (1996) tarafından epilepsi hastaları üzerinde yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Bu çalışmada Stroop testinden elde edilen süre puanları, yazarlarca dikkat ve psikomotor hız olarak adlandırılan faktörün altında yer almıştır.

BİLNOT Bataryası kapsamında yer alan Stroop Testi TBAG Formu, özgün Stroop Testi (Stroop, 1935) ile Victoria Formunun (Regard, 1981) birleşiminden

oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yeni formda, projeyi destekleyen TÜBİTAK Temel Bilimler Araştırma Grubuna ithafen Stroop Testi TBAG Formu adı verilmiştir.

Stroop Testi TBAG Formu 14.0 cm. x 21.5 cm. boyutlarında dört beyaz karttan oluşmaktadır. Her kartın üzerinde seçkisiz olarak sıralanmış 4'er maddeden oluşan 6 satır bulunmaktadır. Bu kartlar testin 'uyarıcı' maddeleridir ve bu uyarıcılara deneğin tepki vermesi, diğer bir deyişle 'görevleri' yerine getirmesi gerekmektedir. Testin puanları bu bölümlerin ayrı ayrı puanlanması ile elde edilmektedir. Stroop Testi TBAG Formu 1. kartında, beyaz zemin üzerine siyah olarak basılmış renk isimleri (mavi, yeşil, kırmızı, sarı sözcükleri) bulunmaktadır. Bu uyarıcı özgün Stroop Testi'nin bir özelliğidir. İkinci kartta mavi, yeşil, kırmızı, sarı renklerde basılmış renk isimleri (mavi, yeşil, kırmızı, sarı sözcükleri) bulunmaktadır. Bu kartta her sözcüğün basımında kullanılan renk, sözcüğün ifade ettiği renkten farklıdır. Bu kart tüm Stroop Testleri'nin temel uyarıcısıdır ve bozucu etkinin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Üçüncü kartta mavi, yeşil, kırmızı, sarı renklerde basılmış 0.4 cm. çapında daireler bulunmaktadır. Bu uyarıcı Victoria Formu'ndan alınmıştır; özgün formda bu uyarılar kare şeklindedir.

Dördüncü kartta ise, mavi, yeşil, kırmızı, sarı renklerde basılmış nötr sözcüklerden ('kadar, zayıf, ise, orta' sözcükleri) oluşmaktadır.

Stroop Testi TBAG Formu'nu puanlama sisteminin belirlenmesine yönelik olarak, test, tamamlama süresi puanlarına bir alternatif olan Jensen sistemiyle de puanlanmıştır (Karakaş, Irak, Kurt ve Erzen, 1999b). Hesaplanan güvenilirlik katsayıları arasında görece olarak yüksek olanı (0.56, $p < .05$), 1. Bölümü tamamlama süresi puanı ile özdeş olan hız puanı için elde edilmiştir; her iki puan 1.kartı tamamlama süresinden hesaplanmaktadır. Bozucu etki için elde edilen korelasyon

katsayısı ise 0.44, $p < .05$) düzeyinde kalmıştır. Fark 3 puanı (5. Bölümün süresi – 3. Bölümün süresi) ile özdeş olan Jensen bozucu etki için hesaplanan bu güvenilirlik katsayısı, Stroop Testi TBAG Formunda, bozucu etki puanı için elde edilen güvenilirlik katsayısından daha düşüktür (sırasıyla, 0.44 ve 0.56). Jensen sisteminde renk söylemeyle ilgili puan için düşük (0.25) bir katsayı elde edilmiş ve bu değer anlamlı bulunmamıştır. Jensen sistemiyle elde edilmiş olan 0.25 ile 0.56 arasında değişen bu değerler, Jensen'ın (1965) araştırmasında, 0.48 ile 0.88 arasında elde edilen değerlere göre daha düşük olmuştur.

Bu bulgular Stroop TBAG ve Jensen puanlarına ilişkin çalışmada kullanılmış olan zaman aralıkları ile açıklanabilir. BİLNOT projesi kapsamındaki çalışmada zaman aralığı 12 ay ise Jensen'ın (1965) güvenilirlik çalışmasında zaman aralığı 2-3 dakika ile 1 hafta arasında değişmiştir. Stroop testlerindeki güçlü tekrar etkisi, Victoria Formu'nun çeşitli bölümleri için 0.90 dolaylarında elde edilmiş olan yüksek katsayının yorumunda da kullanılmıştır (Spren ve Strauss 1991). Bu sonuçlara göre Stroop Testi TBAG Formunun puanlanmasında, her bölümü tamamlama süresinin kullanılabilmesi belirtilmiştir (Karakaş ve ark., 1999a; Karakaş, Irak, Kurt ve Erzen, 1999b; Karakaş, Eski ve Başar, 1996).

Stroop Testi TBAG Formu'nun erişkin örneklem grubunda Türk standardizasyonu Karakaş ve arkadaşları (1999a) tarafından yapılmış; test Türk toplumuna uyarlanmış, uygulama ve puanlama işlemleri standardize edilmiş, güvenilirliği ve geçerliği belirlenmiş, norm değerleri hesaplanmıştır. Stroop Testi TBAG Formu'nun güvenilirlik çalışması, norm grubunda da yer almış olan 32 kadın ve 33 erkek toplam 65 denek üzerinde yürütülmüştür. Denekler, yaş (20-24 yaş: 10 denek; 25-34: 14 denek; 35-44: 16 denek; 45-54: 12 denek; 55 ve üstü: 13 denek) ve eğitim (5-8 yıl eğitim: 15

denek; 9-11 yıl: 25 denek; 12 yıl ve üstü: 25 denek) düzeylerine sayıca dengeli olarak dağılmıştır. Stroop Testi TBAG Formu'nun güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test aralığı 12 ay olmuştur. Çalışmada Stroop Testi TBAG Formu'ndaki beş alt testte süre puanları için elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayılarının 0.26 ile 0.88 arasında anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur. En düşük güvenilirlik katsayısı temelde kontrol amaçlı olan renkli basılmış renk isimlerinin okunduğu alt test (Bölüm 2) puanı (0.26) için, en yüksek güvenilirlik katsayısı ise renkli olarak basılmış nötr kelimelerin renklerinin söylendiği alt test (Bölüm 4) puanı (0.88) için elde edilmiştir. Stroop etkisiyle ilgili olan alt test (Bölüm 5) için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.56 olmuştur. Stroop Testi TBAG Formu'nda, hata ve düzeltme sayısı puanları için hesaplanan korelasyon katsayıları düşük ve genelde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, sıfıra yakın değerler vermesi nedeniyle söz konusu puanların sağlıklı deneklerde kullanılamayacağını ortaya koymuştur.

Stroop Testi TBAG Formu'nun 6-11 yaşındaki sağlıklı Türk çocukları üzerinde standardizasyonu Kılıç, Koçkar, Irak, Şener ve Karakaş (2002a) tarafından yapılmıştır. Standardizasyon bağlamında yapılan güvenilirlik araştırması, norm değerlerini belirleme çalışmasında yararlanılmış olan örneklemden seçkisiz olarak seçilmiş 92 denek üzerinden yürütülmüş; denekler yaş/sınıf (6-11 yaş/1.-5. sınıf) ve cinsiyetin düzeylerine dengeli olarak dağılmıştır. Çocuk örnekleminde test-tekrar test aralığı iki ay olmuştur. Yetişkin örnekleminde olduğu gibi, 6-11 yaş grubunda da tamamlama süresi için elde edilen güvenilirlik katsayıları anlamlı olmuş; sağlıklı çocuklarda düzeltme sayısı ve hata puanları için hesaplanan katsayılar anlamlı bulunmamıştır. Stroop Testi TBAG Formu'ndaki beş alt testte süre puanları için elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayılarının 0.63 ile 0.81 arasında değiştiği ve bu korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.1$) görülmüştür. En

düşük güvenilirlik katsayısı (0.63) yetişkin örneklemindekine benzer biçimde Bölüm 2 ve ayrıca Bölüm 3 tamamlama süresi puanları için, en yüksek güvenilirlik katsayısı ise Bölüm 5 tamamlama süresi puanı için elde edilmiştir.

Araştırmada Stroop Testi TBAG Formu, DEHB ve alt tiplerinde, bozucu etkiye karşı bir kurulumu sürdürebilme gücü, seçici dikkati ve psikomotor hız gibi OFC ve AC'de meydana gelen bozuklukların görünümelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır

2.2.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Messy)

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Erdoğan ve Bacanlı (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemektedir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Olumsuz Sosyal Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar olmak üzere iki alt boyutu vardır. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Erdoğan ve Bacanlı (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemektedir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Olumsuz Sosyal Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar olmak üzere iki alt boyutu vardır

Ölçeğin puanlanması bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun: 3 puan, bana oldukça uygun: 4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan şeklinde yapılmaktadır.

2.2.2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Ankara il merkezinde bulunan Nihat Başakar İlköğretim Okulu'nda 2001-2002 öğretim yılında 6. 7. ve 8. sınıflarda okumakta olan 89'u erkek, 91'i kız olmak üzere toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Geçerlilik için MESSY ile Sosyal Beceri Ölçeği (Kocayörük, 2000) ve Öğretmen Dereceleme Formu arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmış ve faktör analizi yapılarak faktör yükleri bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak, iki faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü .30'dan düşük olan maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır.

MESSY'den elde edilen toplam puanlar ile Sosyal Beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(159)=.32$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise, olumsuz sosyal davranışlar ile alt ölçeği ile sosyal beceri ölçeğinin korelasyonu $r(159)=.16$ ($p<.05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeğinin korelasyonu $r(159)=.36$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur.

MESSY'nin diğer bir geçerlilik çalışması olarak Öğretmen Dereceleme Formu ile ilişkisine bakılmıştır. MESSY'nin toplam puanları ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan toplam puanların korelasyonu $r(178)=.27$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise, Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r(178)=.16$ ($p<.05$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Öğretmen Dereceleme Formundan alınan puanların korelasyonu $r(178)=.28$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur.

2.2.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iki hafta ara ile test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Puan dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin ilk uygulamada aldıkları ortalama puanların toplamda $X=192$ ($ss=24.77$), Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=96.12$ ($ss=15.54$) ve Olumlu sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=95.54$ ($ss=14.78$) olduğu görülmektedir.

İkinci uygulamada öğrencilerin aldıkları puanlar toplamda $X=192$ ($ss=22.66$), Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $X=97.97$ ($ss=12.91$) ve Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde ise $X=93.76$ ($ss=16.29$) olarak bulunmuştur.

MESSY'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanlar ile ikinci uygulamasında elde edilen toplam puanların korelasyonu $r(171)=.77$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise güvenilirlik katsayıları olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinde $r(171)=.70$ ($p<.01$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r(171)=.74$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test-tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin madde ayırıcılıklarını hesaplamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üstünde bulunmuştur. Geri kalan 7 maddenin madde toplam korelasyonları .15 ile .29 arasında değişmektedir. Madde yükünün .15'e kadar inebildiğini gösteren bazı çalışmalar bulunduğu ve .15 sınır değeri olarak kabul edildiği için bu maddeler ölçekten çıkartılmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=.85$ olarak bulunmuştur. iç tutarlılık katsayısı Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için

alpha=.68, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için ise alpha=.74'tür. ölçek yeterli sayılabilecek iç tutarlılık katsayısına sahip görünmektedir.

2.2.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form çocuğun velisi tarafından doldurulacak sorulardan oluşmaktadır.

2.3. İşlem

Araştırmada öncelikli olarak literatür taraması yapılmış ve araştırma problemi tespit edilmiştir. Ardından evren ve örneklem belirlenmiş ve testler uygulanmaları yapılmıştır. Uygulamalar çocuğun dikkatinin dağılmayacağı sessiz ortamlarda yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda toplanan veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 13.0 (Nie ve ark., 1975) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler literatür temelinde yorumlanmış, tartışma ve öneriler bölümü hazırlanmıştır.

3. BULGULAR

Kişisel Bilgi Formu, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Messy) ve Stroop Testi TBAG Formu ile toplanan verilerin tümü, SPSS for Windows 17.0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Anket ile toplanan verilerin çözümüne geçilmeden önce, verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı dört adımda kontrol edilmiştir.

1. Ergenlerin demografik özelliklerini özetlemek amacıyla, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin frekans dağılımları hesaplanmıştır.

2. Ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere *Pearson's momentler çarpım korelasyonu* tekniği kullanılmıştır.

3. Ergenlerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Messy) ve Stroop Testi TBAG Formunun 47 maddesini algılama düzeylerini araştırmak üzere, verdikleri puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

4. Ergenlerin, odaklanmış dikkat ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkelerin

grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamli” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

3.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Dağılım

Tablo 1: Ergenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=80)

Değişken/Grup		Sosyoekonomik D.		Toplam
		Düşük	Yüksek	
Cinsiyet	Kız	24	18	42
	Erkek	16	22	38
Toplam		40	40	80

Örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans (*f*) dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya katılan 12-14 yaş grubundaki ergenlerin 42’si (%52,5) kız ve 38’i (%47,5) erkektir. Yine ergenlerin yarısı düşük ve diğer yarısı yüksek sosyoekonomik düzeyli ailelerden gelmektedir. Ergenlerin ortalama yaşları ise $13,15 \pm 0,81$ olarak hesaplanmıştır.

3.2. Ergenlerin Odaklanmış Dikkat ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 2: Ergenlerin Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin ifadelerine ilişkin verdikleri puanlara ait betimsel istatistikleri (N=80)

Olumlu Sosyal Davranışlar	\bar{X}	ss
01-İnsanları güldürürüm.	3,91	1,05
07-İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.	4,41	0,98
08-Birçok arkadaşım var.	4,63	0,80
10-İncinmiş bir arkadaşşıma yardım ederim.	4,66	0,75
11-Üzgün bir arkadaşşıımı neşelendiririm.	4,56	0,81

14-Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.	4,49	0,95
16-İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.	4,26	0,96
19-İnsanlara yaklaşp bir sohbet başlatabilirim.	4,25	1,04
20-Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.	4,78	0,66
22-İyi sır saklarım.	4,68	0,78
23-Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim.	4,40	0,98
26-Arkadaşlarımı savunurum.	4,49	0,99
27-İnsanlar konuşurken onlara bakarım.	4,36	1,06
28-Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşıyorum.	4,34	1,04
30-Duygularımı belli ederim.	3,95	1,23
34-İnsanlara isimleriyle hitap ederim.	4,04	1,34
35-İnsanlara yardım teklif ederim.	4,21	1,12
36-Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım.	3,51	1,41
37-Arkadaşlarımı sık sık görürüm.	4,35	0,99
39-Birini incittiğimde üzülürüm.	4,18	1,38
40-Oyunlarda diğer çocuklara katılırım.	4,35	1,02
43-Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.	4,75	0,74
44-Başkalarına hal hatır sorarım.	4,51	0,98
46-Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.	4,70	0,68

Olumsuz Sosyal Davranışlar

02-İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.	1,53	0,95
03-Kolayca sinirlenirim.	2,91	1,30
04-Sık sık yakınıyorum veya şikayet ederim.	1,83	1,04
05-Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).	1,53	0,97
06-Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım veya kullanırım.	1,28	0,86
09-Öfkelendiğim zaman tokat atarım veya vururum.	1,96	1,14
12-Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.	1,29	0,70

13-Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.	1,36	0,83
15-Verdiğim sözleri tutmam (sözümde durmam).	1,64	1,21
17-İstedğim bir şeyi almak için yalan söylerim.	1,40	0,98
18-İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım.	1,45	1,03
21-İnsanlarla konuşmaktan korkarım.	1,33	0,81
24-Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).	1,23	0,75
25-İnsanlarla dalga geçerim.	1,44	1,00
29-Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım.	1,88	1,24
31-İnsanlar benimle uğraşmadığında bile uğraştıklarını zannederim.	1,69	1,14
32-İnsanları rahatsız edecek sesler çıkarırım (geğirmek, burnunu çekmek vb.)	1,15	0,60
33-Çok yüksek sesle konuşurum.	1,98	1,25
38-Yalnız başıma oynarım.	2,03	1,45
41-Sık sık kavga ederim.	1,63	1,13
42-Başkalarını kıskanırım.	1,38	0,86
45-Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım.	1,36	0,66
47-Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.	1,45	1,04

SEÇENEK	PUAN ARALIĞI
Bana hiç uygun değil	1,00-1,80
Bana pek uygun değil	1,81-2,60
Bana biraz uygun	2,61-3,40
Bana oldukça uygun	3,41-4,20
Bana tamamen uygun	4,21-5,00

Tablo 2’de araştırmaya katılan ergenlerin sosyal beceri ölçeğinin 47 maddesini kendileri bakımından değerlendirmelerine ait verdikleri puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri vardır. Ölçek olumlu ve olumsuz sosyal davranışları gösteren 47 ifadeden meydana gelmekte olup, ifadeler ‘Bana hiç uygun değil’ (1) ile ‘Bana tamamen uygun’ (5) arasında değerlendirilmektedir.

Ergenlerin olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği ifadelerine ilişkin verdikleri ortalama puanların 3,51 (‘Bana oldukça uygun’) ile 4,78 (‘Bana tamamen uygun’) arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalama puan $\bar{X} = 4,78 \pm 0,66$ ile “20-Biri benim için bir Şey yaptığıında mutlu olurum ve teşekkür ederim.” ifadesine verilmiştir (Tablo 2). En düşük puanlanan ifade ise $\bar{X} = 3,51 \pm 1,41$ ile “36-Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım.” ifadesi olmuştur. Ergenlerin başkalarıyla konuşulurken sorular sorulmasını, diğer ifadelerdeki davranışlara göre, daha az olumlu bir sosyal davranış olarak algıladıkları görülmektedir.

Ergenlerin olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği ifadelerine ilişkin verdikleri ortalama puanların ise 1,15 (‘Bana hiç uygun değil’) ile 2,91 (‘Bana biraz uygun’) arasında değiştiği görülmektedir. Olumsuz sosyal davranışlardan en yüksek ortalama puan $\bar{X} = 2,91 \pm 1,30$ ile “03-Kolayca sinirlenirim.” ifadesine verilmiştir. En düşük puanlanan ifade ise $\bar{X} = 1,15 \pm 0,60$ ile “32-İnsanları rahatsız edecek sesler çıkarırım (geğirmek, burnunu çekmek vb.)” ifadesi olmuştur.

Araştırmaya katılan ergenlerin genel olumlu sosyal davranış düzeylerinin (kendi algılarına göre) oldukça yüksek ($\bar{X} = 104,76 \pm 12,34$), olumsuz sosyal davranış düzeylerinin ise oldukça düşük ($\bar{X} = 36,68 \pm 13,05$) olduğu söylenebilir (Tablo 4).

Tablo 3: Ergenlerin sosyal davranış düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=80)

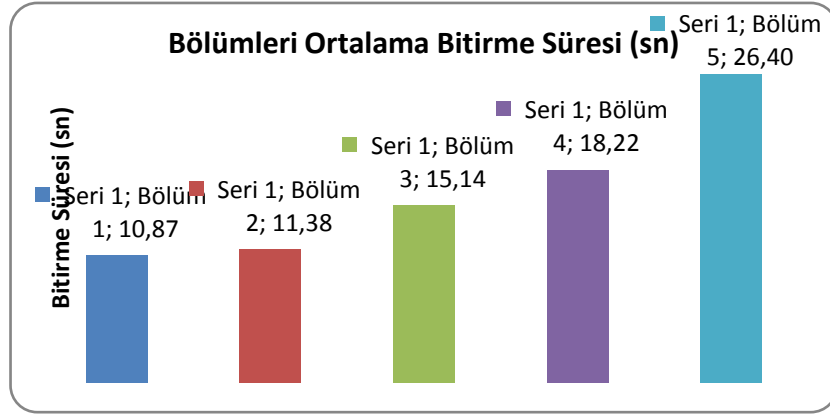
Sosyal Davranış	En Düşük	En Yüksek	A. Ortalama	ss
Olumlu Sosyal Davranışlar	35	120	104,76	12,34
Olumsuz Sosyal Davranışlar	24	81	36,68	13,05

Stroop Testi TBAG Formu sonuçları aşağıda, aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 4: Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=80)

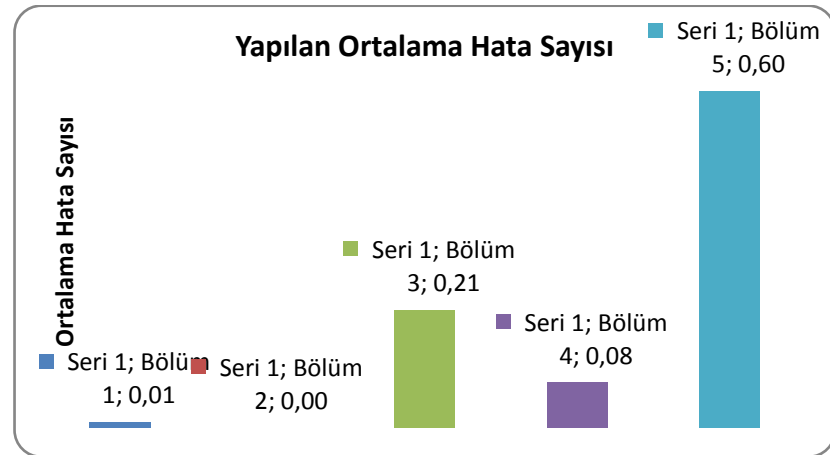
Bölüm	En Düşük	En Yüksek	A. O. (\bar{X})	ss
Bölüm 1 Süre (sn)	6,9	27,0	10,87	2,82
Bölüm 1 Hata Sayısı	0	1	0,01	0,11
Bölüm 1 Düzeltme Sayısı	0	1	0,04	0,19
Bölüm 2 Süre (sn)	6,8	24,9	11,38	3,16
Bölüm 2 Hata Sayısı	0	0	0,00	0,00
Bölüm 2 Düzeltme Sayısı	0	1	0,04	0,19
Bölüm 3 Süre (sn)	10,3	30,0	15,14	3,58
Bölüm 3 Hata Sayısı	0	9	0,21	1,10
Bölüm 3 Düzeltme Sayısı	0	2	0,41	0,74
Bölüm 4 Süre (sn)	10,0	34,3	18,22	4,73
Bölüm 4 Hata Sayısı	0	3	0,08	0,38
Bölüm 4 Düzeltme Sayısı	0	5	0,49	0,98
Bölüm 5 Süre (sn)	14,9	42,8	26,40	6,36
Bölüm 5 Hata Sayısı	0	6	0,60	1,28
Bölüm 5 Düzeltme Sayısı	0	6	1,54	1,51

Odaklanmış dikkat düzeyi tespit etmeye yönelik uygulanan Stroop testine göre Ergenlerin bölümleri bitirme sürelerinin 1. Bölümden ($\bar{X} = 10,87 \pm 2,82$) 5. Bölüme ($\bar{X} = 26,40 \pm 6,36$) doğru sürekli bir yükselme gösterdiği bulunmuştur (Tablo 5, Şekil 1).



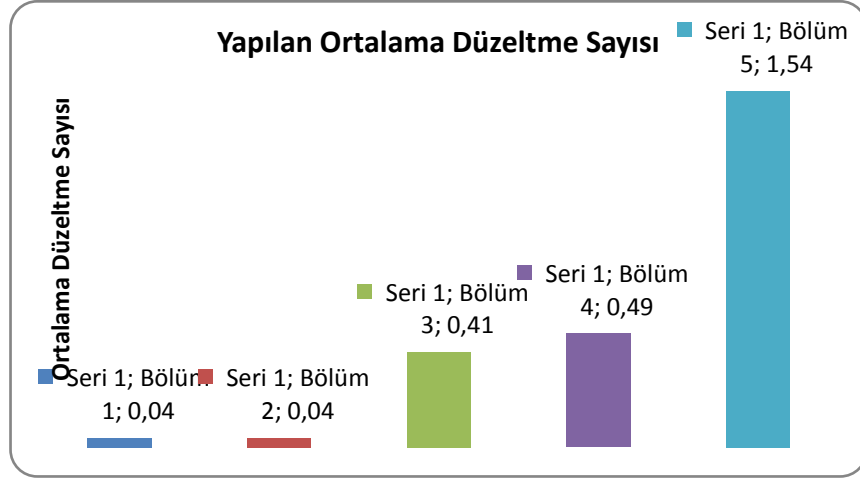
Şekil 1. Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerini Ortalama Bitirme Süresi (sn)

Araştırmaya katılan ergenlerin Stroop testi bölümlerinde yaptıkları ortalama hata sayılarının 5. Bölümde ($\bar{X} = 0,60 \pm 1,28$) arttığı görülmektedir (Tablo 5, Şekil 2).



Şekil 2 Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerinde Yaptıkları Ortalama Hata Sayısı

Son olarak, Tablo 5 ve Şekil 3'den de görüleceği üzere araştırmaya katılan ergenlerin Stroop testinin bölümlerinde yaptıkları düzeltme sayıları ikinci bölümden sonra düzenli bir şekilde artmıştır.



Şekil 3 Ergenlerin Stroop Testi Bölümlerinde Yaptıkları Ortalama Düzeltme Sayısı

Tablo 5: Ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi (N=80)

Bölüm	Değişken	Olumlu Sosyal Davranış		Olumsuz Sosyal Davranış	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bölüm 1	Süre (sn)	<i>r</i> 0,031		-0,049	
		<i>p</i> 0,784		0,667	
	Hata Sayısı	<i>r</i> -0,053		-0,041	
		<i>p</i> 0,641		0,721	
	Düzeltilme Sayısı	<i>r</i> 0,079		0,030	
		<i>p</i> 0,486		0,790	
Bölüm 2	Süre (sn)	<i>r</i> -,619**		,542**	
		<i>p</i> 0,000		0,000	
	Hata Sayısı	<i>r</i> -		-	

		<i>p</i>	-	-
	Düzeltilme Sayısı	<i>r</i>	-0,136	-0,066
		<i>p</i>	0,230	0,560
Bölüm 3	Süre (sn)	<i>r</i>	-0,031	0,026
		<i>p</i>	0,788	0,818
	Hata Sayısı	<i>r</i>	-0,124	,321**
		<i>p</i>	0,273	0,004
	Düzeltilme Sayısı	<i>r</i>	0,068	-0,041
		<i>p</i>	0,551	0,718
Bölüm 4	Süre (sn)	<i>r</i>	-,503**	,397*
		<i>p</i>	0,000	0,021
	Hata Sayısı	<i>r</i>	-0,002	0,101
		<i>p</i>	0,985	0,371
	Düzeltilme Sayısı	<i>r</i>	0,069	0,061
		<i>p</i>	0,541	0,591
Bölüm 5	Süre (sn)	<i>r</i>	-,711**	,518**
		<i>p</i>	0,000	0,000
	Hata Sayısı	<i>r</i>	-,430**	,287**
		<i>p</i>	0,000	0,010
	Düzeltilme Sayısı	<i>r</i>	-0,005	-0,012
		<i>p</i>	0,963	0,914

**İlişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Bölüm 1 (1. Kart: siyah basılmış renk isimleri), ergenlerce ortalama $10,87 \pm 2,82$ saniyede okunmuştur (Tablo 5). Ergenlerin karttaki renk isimlerini okuma hızları ile

olumlu veya olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

Bölüm 2 (2. Kart: farklı renkte basılmış renk isimleri), araştırmaya katılan 12-14 yaşındaki ergenlerce $11,38\pm 3,16$ saniyede okunmuştur. Ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini okuma hızları ile olumlu sosyal davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-,619$ ve $p<,01$). Buna göre ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini okuma hızları azaldıkça (süre kısaldıkça) olumlu sosyal davranış düzeyleri artmaktadır (veya tersi). Ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini okuma hızları ile olumsuz sosyal davranışları arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,542$ ve $p<,01$). Buna göre ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini okuma hızları yavaşladıkça (süre uzadıkça) olumsuz sosyal davranış düzeyleri artmaktadır (veya tersi).

Bölüm 3 (3. Kart: renkli basılmış daireler), ergenlerce ortalama $15,14\pm 3,58$ saniyede söylenmiştir (Tablo 5). Ergenlerin karttaki renkleri söyleme hızları ile olumlu veya olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). Ancak ergenlerin hata yapma sayısı ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,321$ ve $p<,01$). Buna göre ergenlerin farklı renkte basılmış renk dairelerini söylemede yaptıkları hata sayısı arttıkça olumsuz sosyal davranış düzeyleri de artmaktadır (veya tersi).

Bölüm 4 (4. Kart: renkli basılmış nötr kelimeler), araştırmaya katılan ergenlerce ortalama $18,22\pm 4,73$ saniyede söylenmiştir. Ergenlerin renkli basılmış nötr kelimeleri söyleme hızları ile olumlu sosyal davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-,503$ ve $p<,01$). Buna göre, ergenlerin

renkli basılmış nötr kelimeleri söyleme hızları azaldıkça (süre kısaldıkça) olumlu sosyal davranış düzeyleri artmaktadır (veya tersi). Ergenlerin renkli basılmış nötr kelimeleri söyleme hızları ile olumsuz sosyal davranışları arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,397$ ve $p<,05$). Buna göre, ergenlerin renkli basılmış nötr kelimeleri söyleme hızları yavaşladıkça (süre uzadıkça) olumsuz sosyal davranış düzeyleri artmaktadır (veya tersi).

Son olarak, Bölüm 5 (2. Kart: farklı renkte basılmış renk isimleri), araştırmaya katılan 12-14 yaşındaki ergenlerce ortalama $26,40\pm 6,36$ saniyede söylenmiştir. Ergenlerin farklı renkte basılmış renkleri söyleme hızları ile olumlu sosyal davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-,711$ ve $p<,01$). Buna göre ergenlerin farklı renkte basılmış renkleri söyleme hızları süreleri kısaldıkça olumlu sosyal davranış düzeyleri artmaktadır (veya tersi). Benzer şekilde, ergenlerin renkleri söylemede hata yapma sayısı azaldıkça olumlu sosyal davranışları gösterme düzeylerinde bir yükselme olmaktadır ($r=-,430$ ve $p<,01$). Ergenlerin farklı renkte basılmış renkleri söyleme hızları ile olumsuz sosyal davranışları arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,518$ ve $p<,01$). Buna göre ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini söyleme süreleri uzadıkça olumsuz sosyal davranış gösterme düzeyleri artmaktadır (veya tersi). Benzer şekilde, ergenlerin renkleri söylemede hata yapma sayısı arttıkça olumsuz sosyal davranışları gösterme düzeylerinde de bir artış olmaktadır ($r=-,287$ ve $p<,01$).

3.3. Ergenlerin Sosyal Beceri ve Odaklanmış Dikkat Düzeyleri ile Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan 12-14 yaş grubundaki ergenlerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak sosyal beceri ve odaklanmış dikkat düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 6: Ergenlerin sosyal beceri düzey puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80)

Sosyal Beceri	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t-test			
		N	\bar{X}	Ss	s_h	t	sd	p
Olumlu Sosyal Davranış	Kız	42	107,00	9,39	1,45	2,12	78	0,036*
	Erkek	38	102,29	14,68	2,38			
Olumsuz Sosyal Davranış	Kız	42	35,43	14,04	2,17	1,90	78	0,042*
	Erkek	38	38,05	11,90	1,93			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan ergenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak olumlu sosyal davranış düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kız ergenler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(78)}=2,12$ ve $p<,05$). Cinsiyete bağlı olarak ergenlerin ortalama puanlarına bakıldığında, kız ergenlerin olumlu sosyal davranış düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=107,00$ ve $\bar{X}_{Erkek}=102,29$).

Ergenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak olumsuz sosyal davranış düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kız ergenler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(78)}=1,90$ ve $p<,05$). Ergenlerin ortalama puanlarına bakıldığında, kız ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız}=35,43$ ve $\bar{X}_{Erkek}=38,05$).

Tablo 7: Ergenlerin sosyal beceri düzey puanlarının sosyoekonomik durum

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi

(N=80)

Sosyal Beceri	SED	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	Ss	s_h	t	sd	p
Olumlu Sosyal Davranış	Düşük	40	109,03	9,96	1,57	3,18	78	0,002*
	Yüksek	40	100,50	14,36	2,27			
Olumsuz Sosyal Davranış	Düşük	40	33,75	12,41	1,96	2,34	78	0,017*
	Yüksek	40	39,60	13,75	2,18			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Ergenlerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak olumlu sosyal davranış düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(78)}=3,18$ ve $p<,05$). Sosyoekonomik duruma bağlı olarak ergenlerin ortalama puanlarına bakıldığında, düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin olumlu sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{SED Düşük}=109,03$ ve $\bar{X}_{SED Yüksek}=100,50$).

Ergenlerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak olumsuz sosyal davranış düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(78)}=2,34$ ve $p<,05$). Sosyoekonomik duruma bağlı olarak ergenlerin ortalama puanlarına bakıldığında, yüksek sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin olumsuz sosyal davranış gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{SED Düşük}=33,75$ ve $\bar{X}_{SED Yüksek}=39,60$).

Tablo 8: Tablo 8 Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80)

Bölüm	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
1. Bölüm Süre	Kız	42	10,52	2,42	0,37	1,17	78	0,246
	Erkek	38	11,26	3,20	0,52			
2. Bölüm Süre	Kız	42	9,95	2,51	0,39	2,39	78	0,019*
	Erkek	38	12,86	3,72	0,60			
3. Bölüm Süre	Kız	42	14,69	3,46	0,53	1,20	78	0,234
	Erkek	38	15,65	3,68	0,60			
4. Bölüm Süre	Kız	42	16,81	4,21	0,65	2,93	78	0,004*
	Erkek	38	19,77	4,83	0,78			
5. Bölüm Süre	Kız	42	25,26	6,51	1,00	2,17	78	0,023*
	Erkek	38	27,66	6,02	0,98			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan ergenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak odaklanmış dikkat düzeylerinin 2, 4 ve 5. Bölümler için anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın kız ergenler lehine olduğu bulunmuştur. Bölüm 2’de kız ergenlerin farklı renkte basılmış renk isimlerini daha kısa sürede okudukları ($\bar{X}_{Kız}=9,95$ ve $\bar{X}_{Erkek}=12,86$), Bölüm 4’te renkli basılmış nötr kelimelerin renklerini daha kısa sürede söyledikleri ($\bar{X}_{Kız}=16,81$ ve $\bar{X}_{Erkek}=19,77$) ve Bölüm 5’te farklı renkte basılmış renk isimlerini daha kısa sürede söyledikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=25,26$ ve $\bar{X}_{Erkek}=27,66$).

Tablo 9: Ergenlerin odaklanmış dikkat düzeyi puanlarının SED durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi (N=80)

Bölüm	SED	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
1. Bölüm Süre	Düşük	40	12,58	3,62	0,57	2,28	78	0,025*
	Yüksek	40	9,17	1,42	0,23			
2. Bölüm Süre	Düşük	40	13,04	3,59	0,57	2,18	78	0,034*
	Yüksek	40	9,73	2,53	0,40			
3. Bölüm Süre	Düşük	40	15,64	4,62	0,73	1,24	78	0,220
	Yüksek	40	14,65	2,00	0,32			
4. Bölüm Süre	Düşük	40	19,93	5,79	0,91	2,35	78	0,018*
	Yüksek	40	16,51	3,28	0,52			
5. Bölüm Süre	Düşük	40	28,46	7,58	1,20	2,51	78	0,009*
	Yüksek	40	24,34	4,70	0,74			

*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan ergenlerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak odaklanmış dikkat düzeylerinin 1, 2, 4 ve 5. Bölümler için anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın yüksek sosyoekonomik duruma sahip olan ergenler lehine olduğu bulunmuştur. Bölüm 1’de yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ergenlerin siyah basılmış renk isimlerini daha kısa sürede okudukları ($\bar{X}_{SED\ Düşük}=12,58$ ve $\bar{X}_{SED\ Yüksek}=9,17$)., Bölüm 2’de farklı renkte basılmış renk isimlerini daha kısa sürede okudukları ($\bar{X}_{SED\ Düşük}=13,04$ ve $\bar{X}_{SED\ Yüksek}=9,73$)., Bölüm 4’te renkli basılmış nötr kelimelerin renklerini daha kısa sürede söyledikleri ($\bar{X}_{SED\ Düşük}=19,93$ ve $\bar{X}_{SED\ Yüksek}=16,51$). ve Bölüm 5’te farklı renkte basılmış renk isimlerini daha kısa sürede söyledikleri görülmektedir ($\bar{X}_{SED\ Düşük}=28,46$ ve $\bar{X}_{SED\ Yüksek}=24,34$).

Stroop testinde örneklem grubu için hesaplanan hata ve düzeltme sayılarına ilişkin puanların dağılımının yetersiz olması nedeniyle, hata ve düzeltme sayılarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmamıştır.

4. TARTIŞMA

Günümüzde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve sosyal beceri alanlarında eş zamanlı güçlük yaşayan ergenlerin sayısı giderek artmaktadır. Bu artışın nedeni olarak çevresel etkenlerin ve eğitim etkeninin oldukça fazla olduğu söylenilebilir. Odaklanmış dikkat problemi yaşayan ergenlerin dikkat problemi akademik becerilerine yansımakta ve akademik alanda zorlanan çocukların bir kısmı özgüven, uyum gibi sosyal beceriler alanında da güçlük çekmektedir. Benzer şekilde sosyal beceri alanında zorluk yaşayan ergenlerin sosyal-duygusal etkenlerden dolayı dikkatini odaklama problemi yaşayabildiği ve bu nedenle akademik alanda zorlandıkları çok sık görülmektedir. Dolayısı ile odaklanmış dikkat ve sosyal beceri arasında çift yönlü ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada, ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 5). Daha önce otizmlili ve Down Sendromlu çocuklarla yapılan çalışmalarda, dikkat becerileri ile sosyal beceriler arasında korelasyonel bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Dawson ve Meltzoff, 1998). Yine sosyal davranış problemi sergileyen çocuklar ile yapılan araştırmalarda, sürekli dikkat performansı ile sosyal beceri düzeyi arasında korelasyon bulunmuştur (Andrade ve arkadaşları, 2009).

Odaklanmış Dikkat ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı bu araştırmada ergenlerin odaklanmış dikkat becerilerini ölçmek için karmaşık dikkat, tepki ketlemesi/bozucu etkiye direnç ve bilgi işleme hızını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş frontal lob işlevlerinde duyarlı Stroop Testi TBAG Formu

uygulanmıştır. Karmaşık dikkat Stroop Testi Bölüm 1-4 ile,bozucu etkiye (enterferans) direnç Stroop Testi Bölüm 5 ile değerlendirilmiştir. Odaklanmış dikkat becerileri gerektiren renkli kelimeleri okuma ve renk söyleme görevleri ile ilişkili alt testlerde (2,4 ve 5) kız ergenler lehine anlamlı bir bulgu elde edilmiştir (Tablo 8). Bu bulgu literatür sonuçları ile uyumludur. DEHB tanısı almış bireyler odaklanmış dikkat konusunda güçlük yaşarlar. DEHB ilgili yapılan araştırmalar kızların lehine bulunmuştur.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Alt Tiplerinde Dikkat, Yönetici İşlevler ve Üst Biliş Performansının Oluşturduğu İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi konulu bir araştırmada DEHB'nin erkek çocuklarda kız çocuklara göre 1/2 ile 1/10 arasında değişen oranlarda daha fazla görülen bir bozukluk olduğu belirtilmiştir (Soysal, 2007).

DEHB ile Görsel Mekansal İşlevler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi konulu bir araştırmada elde edilen sonuca göre, 7-15 yaş arası erkeklerin %62,2'sinde, kızların ise %24,1'inde DEHB olduğu bulunmuştur (Alpanda, 2010).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Alt Tipleri konulu bir makalede DEHB'nin erkeklerde daha sık görüldüğü söylenmiştir. Aynı araştırmada DEHB'de Dikkat eksikliğinin önde olduğu tipin, kızlarda daha sık olduğu ve bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($p=0.017$). Dikkat eksikliğinin önde olduğu tip her iki cinsiyette nadir görülmekle birlikte, kızlarda erkeklere göre daha sık olduğu düşünülmüştür (Yolga ve arkadaşları, 2005).

Odaklanmış Dikkat ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı bu araştırmada sosyal becerilerini değerlendirmek için Matson Çocuklarda Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız ergenlerin olumlu sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız ergenlerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu bulunmuştur(Tablo 6). Bu bulgu literatür bulgularını desteklemektedir. Kültürel yapının etkisi ile aile ve toplumun cinsiyet rolü ile ilgili beklentileri araştırmanın bu sonucun bulunmasında etken olabilir.

Graub ve arkadaşlarının DEHB'nin cinsiyet farklılıkları konulu araştırmada (1997) kızlarda daha düşük dikkat düzeyi, erkeklerde daha çok saldırgan davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi konulu araştırmada ise kızların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri davranışı sergilediği bulunmuştur (Seven, 2006).

Biederman ve arkadaşlarının (2002) yaptığı bir araştırmada kızlarda yıkıcı davranışların erkeklere yakın özellikte olduğunu belirtmişlerdir.

Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi konulu araştırmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak kızların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Seven, 2008).

Literatürde çocuk ve ergenlerde dikkat üzerine yapılan bir çok araştırma görülmekle beraber sosyoekonomik düzeyin dikkatle ilgili becerilerle bağlantılandırılması konusuna da araştırmalarda sıklıkla rastlanmaktadır. Önceki bir araştırma göstermektedir ki düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ilgisiz bilgiyi filtreleyememe ve baskın tepkileri durduramamak gibi bazı dikkat durumu eksiklikleri yaşamaktadırlar (Stevens, Lauinger and Neville, 2009). Sunulan bilgiler

bu çalışmanın verilerini de destekler durumdadır (Tablo 9). Bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir başka araştırma ise göstermektedir ki düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar yaşamın ilk yılından itibaren neredeyse erken ergenlik dönemine dek dikkatle ilgili problemler yaşamaktadır. En çok görülen sorunlardan üçü; dikkat dağıtıcı etkenleri filtreleyememek, cevap vermeye ilgili çelişkileri yönetememek ve davranışlarını düzenleyememektir (Lipina et al..2005, Farah et al..2006). Ayrıca sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların okul başarısındaki problemleri de nöral sistemlerle ve temel becerilerin gelişimi ile ilişkilendirilebileceğini öne süren araştırmalar vardır (Mezzacappa 2004; Noble et al.2005).

Bir başka araştırmada dikkatle bağlantılı davranışsal eksiklikler ailelerin sosyoekonomik düzeyinin bir fonksiyonu olarak araştırılmıştır. Burada annelerin eğitim düzeylerine bakılmış ve ERP(event-related potential) kullanılarak çocukların dikkat düzeyleri ölçülmüştür ve düşük dikkat düzeyleri düşük sosyo-ekonomik statüyle ilişkilendirilmiştir (Farah et al., 2006; Lipina, Martelli, Vuelta, & Colombo, 2005; Lupien, King, Meaney, & McEwen, 2001; Mezzacappa, 2004; Noble et al., 2007; Noble et al., 2005).

Daha küçük yaştaki çocuklarla da yapılmış bir çok çalışma vardır. Onlardan biri (Lipina et al. 2005) 280 Arjantinli çocuklarla (6-14 aylık) yaptığı araştırmada yönetici işlev becerilerinde düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların yükseklerden daha kötü performans gösterdiğini bulmuştur. Okul çocuklarıyla yapılan bir araştırmaya ise (Mezzacappa, 2004) yaşları 5-7 arası değişen 249 çocuk katılmış, ANT (attention network test) kullanılmış ve sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların, tepki vermede karmaşa yaşadıkları, dikkat dağıtıcı etkenleri

filtreleyemedikleri görülmüş ve ölçümlerde reaksiyon zamanlarının diğerlerine göre daha uzun olduğu anlaşılmıştır.

Lupien ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada(2001) çeşitli yaş gruplarından alınan öğrencilerle çalışılmıştır. İlkokul (ort. yaş 6) çapından lise çağına kadar (ort. yaş 16) öğrencilerin katıldığı araştırmada, en genç gruptaki çocukların sosyoekonomik düzeyleri düşük olanlarının yüksek olanlardan anlamlı derecede daha kötü performans gösterdiği görülmüştür. Ancak bu patern, yaşı en büyük olan grupta tersine dönmüş, orta yaşta ise yok olmuştur. Sonuç olarak erken yaşlarda sosyoekonomik düzeyin dikkatle ilgili farklarla çok daha fazla bağlantılı olduğu ve verilen rakamsal/yazımsal uyarıların yaş gruplarında görev zorluğu açısından farklar yarattığı ihtimali düşünülmüştür.

McLoyd (1988) fakir ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre yüksek oranda duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını rapor etmiştir. Ramsey (1998) sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal stratejileri kullanma biçimleriyle ilgili olabileceğini öne sürmüştür. Bu iddiaya göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların problem çözmede orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha hırçın ve saldırgan davrandıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak Ramsey (1998), düşük gelirli ailelerden gelen çocukların daha az sözel iletişim kurdukları bulgusuna varmıştır. McLoyd (1998) da sosyal sınıf farklılıklarının dışsal problem davranışlarında okul öncesinden ilköğretime doğru artış gösterdiği sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının sosyoekonomik düzeyi yüksek olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 7). Literatürde yapılmış olan çalışmalar, bu bulguyu destekler

nitelikte değildir. Karakuş(2006) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük sosyoekonomik düzeydeki 12-14 yaş arası ergenlerin, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ergenlere oranla daha fazla olumsuz sosyal davranış sergilediği ortaya konmuştur. Yine başka bir araştırmada, sosyoekonomik düzeyin düşük olmasının olumsuz sosyal davranışları arttırdığı görülmüştür (Tuvblad, Grann and Lichenstein, 2006)

Alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru sosyal beceri düzeylerinin yükselmesi, ekonomik durumu iyi ailelerin çocuklarının eğitimlerine daha fazla önem vermeleri ve iyi eğitim almalarını sağlamalarıyla ilişkili olarak görülebilir. Atılganlık becerisinin yüksek olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Sonuç olarak sosyal becerilerin genel anlamda demografik faktörlerden etkilendiği anlaşılmıştır. Bu bilgiler, çocukların sosyal becerilerini geliştirici programların hazırlanması açısından önemlidir. Mevcut durumlardaki problemlerin anne-baba eğitimi gibi programlarla çözülmesini sağlamak veya çocukların belli durumlar içerisinde sosyal becerilerini geliştirmek bütün olumsuz ailesel faktörlere rağmen mümkündür (Seven,2008).

Sonuç olarak, odaklanmış dikkat ile sosyal beceriler arasında anlamlı(pozitif yönde) ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında hem sosyal davranış hem de dikkat becerileri yönünden kızlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların odaklanmış dikkat becerilerinin, sosyoekonomik düzeye bağlı olarak incelenmesinde, anlamlı farklılığın yüksek sosyoekonomik duruma sahip olan ergenler lehine olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular, literatürle desteklenebilmektedir. Ancak, sosyoekonomik faktörler ile sosyal beceri düzeyi

arasındaki ilişki, bu çalışmada düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenler lehine bulunmuştur. Bu bulgu, literatür ile uyum göstermemektedir. Bu veriler ışığında hem ekonomik düzeyin hem de cinsiyetlerin sosyal beceriler ile dikkat üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu çalışmada yalnızca belli bir yaş grubu kullanıldığından ve diğer bazı araştırmalara göre de burada belirtilen unsurlar üzerinde çok daha fazla sayıda değişkenin etkisi olduğu öne sürüldüğü için daha fazla sayıda araştırılma yapılması gerektiği görülmüştür.

5. KAYNAKLAR

- Alpanda, S., (2010), *Dehb İle Görsel-Mekansal İşlevler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Tezi
- Andrade B, Brodeur D, Waschbusch D (2009), *Selective And Sustained Attention As Predictors Of Social Problems In Children With Typical And Disordered Attention Abilities*, 2009 Jan;12(4):341-52.
- Atılğan,G. (2001) *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe I. Devre Çocuklarının Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Ayçiçeği, A., Dinn, W. M. & Harris, C. L. (2003). *Prefrontal Lob Nöropsikolojik Test Bataryası: Sağlıklı Yetişkinlerden Elde Edilen Test Sonuçları*. İ.Ü Psikoloji Çalışmaları, 23, 1-26.
- Aydın, B. (2005) , *Çocuk Ve Ergen Psikolojisi*, Atlas Yayınları, İstanbul
- Bacanlı, H., (2006), *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (3. Baskı).
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). *Emotion Decision Making, And The Orbitofrontal Cortex*. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. . (2000) *Emotion, Decision Making, And The Orbitofrontal Cortex*. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307
- Beer,J., John,O., Scabinny,D., Knight, R., (2006) , *Orbitofrontal Cortex And Social Behavior: Integrating Self-Monitoring And Emotion–Cognition Interactions*, 2006 Massachusetts Institute Of Technology Journal Of Cognitive Neuroscience 18:6, Pp. 871–879

- Biederman J, Mick E, Faraone SV. (2002) *Influence Of Gender On Attention Deficit Hyperactivity Disorder In Children Referred To A Psychiatric Clinic*. Am J Psychiatry 2002; 159:36-42
- Burke DM, Light LL (1981) *Memory And Aging: The Role Of Retrieval Processes*. Psychol Bull, 90:513-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Çelik, N.(2007), *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Y.L. Tezi
- Çetin, 2003, *İlköğretim Çağındaki Çocuklar İçin Sosyal Beceriler Eğitim Programı*, Yöret Postası
- Çetin, F., Alpa Bilbay A. Ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. Ve Sucuoğlu, B. (2003).*Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara: Kök Yay.
- Çubukçu Z, Gültekin M (2006). Social Skills That Need To Be Gained By Primary School Student. Bilig, 37: 155-174.
- Dawson G.,MELTZOF, A., (1998), *Children With Autism Fail To Orient To Naturally Occurring Social Stimuli*, Journal Of Autism And Developmental Disorders Volume 28, Number 6, 479-485
- Elliott, R., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2000). *Dissociable Functions in The Medial And Lateral Orbitofrontal Cortex: Evidence From Human Neuroimaging Studies*. Cerebral Cortex, 10, 308–317
- Fitzpatrick D. (2008) *Experience With Moving Visual Stimuli Drives The Early Development Of Cortical Direction Selectivity*. Nature 456:952-6.

- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). *Issues in The Assessment Of Social Competence in Children. Journal Of Applied Behavior Analysis, 12*, 625-638.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. & Mangun G. R.. (2008). *Cognitive Neuroscience*. W. Norton & Company, ABD. 3. Baskı.
- Graub M, Carison CL. *Gender Differences in ADHD: A Meta-Analysis And Critical Review. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1997; 36:1036-1045.*
- Gresham , Elliott, 1984, *The Relationship Between Adaptive Behavior And Social Skills, Louisiana State University*
- Guyton, C. & Hall, J. E. (2011). *Textbook of Medical Physiology*. Saunders, ABD. 12. Baskı.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. New York: University Press of America.
- Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. baskı)*. Ankara: Asil.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell T. M. (2000). *Principles of Neural Science*. McGraw-Hill, ABD. 4. baskı
- Karakaş, S., Irak, M., Kurt, M. & Erzenin, Ö. U. (1999b) *Wisconsin Kart Eşleme Testi Ve Stroop Testi TBAG Formu: Ölçülen Özellikler Açısından Karşılaştırmalı Analiz. Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 7(3): 179-192.*
- Karakuş, F.(2006), *Ergenlerde Algılanan Sosyal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Kringelbach, M. L., & Rolls, E. T. (2004). *The Functional Neuroanatomy Of The Human Orbitofrontal Cortex Evidence From Neuroimaging And Neuropsychology Progress in Neurobiology*, 72, 341–372.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers
- Macleod, C. M. (1992). *The Stroop Task: The “Gold Standard” Of Attentional Measures*, .Journal Of Experimental Psychology, 121 (1): 12-14
- Madi, B (2006). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* Ankara, Efil Yayınevi.
- Mcclelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). *Children At Risk For Early Academic Problems: The Role Of Learning-Related Social Skills*. Early Childhood Research Quarterly, 15, 307–329
- Merrel, K., 2001, *Assessment Of Children’s Social Skills: Recent Developments, Best Practices, And New Directions 9(1&2)*, 3–18 Copyright, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mesulam M. Gürivit, H., İ (Ed) (2004). *Davranışsal Ve Kognitif Nörolojinin İlkeleri*. İstanbul: Yelkovan Yayıncılık.
- Ogilvy, C. (1994) *Social Skills Tarining With Childiren And Adolescents: A Rewiew Of The Evidence On Effectiveness*, Educational Psychology, Vol. 14, No.1, 1994
- Onur, B.1997 *Gelişim Psikolojisi*, İmge Kitapevi, Ankara
- Öktem, Ö (2006). *Davranışsal Nörofizyolojiye Giriş*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özbaran B, Köse S, Eermiş S, (2009), *Yaygın Gelişimsel Bozukluklarda Sosyal Biliş*, Klinik Psikofarmakoloji Bülteni 2009;19(3):321-330

- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A. S., McNamara, J. O., Williams S. M. (2004). *Neuroscience*. Sinauer Associates, Inc. Massachusetts ABD. 3. Baskı.
- Rolls, E. T., Hornak, J., Wade, D., & Mcgrath, J. (1994). *Emotion-Related Learning In Patients With Social And Emotional Changes Associated With Frontal Lobe Damage*. *Journal Of Neurology, Neurosurgery, And Psychiatry*, 57, 1518–1524.
- Santos, J. F. Ve Montgomery, J. R. (1962). *Stability Of Performance On The Color-Word Test*. *Perceptual And Motor Skills*, 15, 397-398.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998) *Frontal Lobe Contributions To Theory Of Mind*. *Journal Of Cognitive Neuroscience*, 10, 640–656.
- Stuss, D. T. (1991). *Self, Awareness, And The Frontal Lobes: A Neuropsychological Perspective*. In J. Strauss & G. R.Goethals (Eds.), *The Self: Interdisciplinary Approaches*. New York: Springer.
- Tahiroğlu, Y.,(2005) *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Alt Tipleri Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2005; 6:5-10
- Tanrıdağ, O. (2008). 5. Uluslararası Kognitif Nörobilim Toplantısı. Marmaris, Türkiye.
- Tuvblad, C., Grann, M., Lichtenstein, P. (2006). *J Child Psychol Psychiatry*. 2006 Jul;47(7):734-43
- Yurdakoş, E. (1998). *Klinik Nöroloji*. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.

6. EKLER

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

M S K Y
Y M S K
Y K M S
K Y S M
S K Y M
K M S Y

Bölüm III: Şekil 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

Bölüm II: Renkli Basılmış Renk İsmi Okuma

M S K Y
Y M S K
Y K M S
K Y S M
S K Y M
K M S Y

Bölüm IV: Renk İsmi Olmayan 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

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			

*BİLNÖT Bataryasının araştırma ve geliştirme çalışmalarını TBAG-Ü / 17-2 sayılı proje ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

MATSON SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Aşağıda her insanın zaman zaman yaşayabileceği bir takım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Bu maddelerde belirtilen durumların hangilerinin size uygun olup olmadığına karar vererek işaretleyiniz. Bütün soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler.

		Bana HİÇ uygun değil	Bana PEK uygun değil	Bana BİRAZ uygun	Bana OLDUKÇA uygun	Bana TAMAMEN uygun
1	İnsanları güldürürüm.					
2	İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3	Kolayca sinirlenirim.					
4	Sık sık yakınıyorum ya da şikayet ederim.					
5	Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).					
6	Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım.					
7	İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.					
8	Bir çok arkadaşım var.					
9	Öfkelendiğim zaman tokat atarım ve ya vururum.					
10	İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.					
11	Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm.					
12	Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.					
13	Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.					
14	Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.					
15	Verdiğim sözleri tutmam (sözümde durmam).					
16	İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.					
17	İstediğim bir şeyi almak için yalan söylerim.					
18	İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım.					

Arka Sayfayı
Çeviriniz

19	İnsanlara yaklaşip bir sohbet başlatabilirim.						
20	Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.						
21	İnsanlarla konuşmaktan korkarım.						
22	İyi sır saklarım.						
23	Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim.						
24	Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).						
25	İnsanlarla dalga geçerim.						
26	Arkadaşlarımı savunurum.						
27	İnsanlar konuşurken onlara bakarım.						
28	Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşırim.						
29	Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım.						
30	Duygularımı belli ederim.						
31	İnsanlar benimle uğraşmadığında bile, uğraştıklarını zannederim.						
32	İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım (geçirmek, burnumu çekmek gibi).						
33	Çok yüksek sesle konuşurum.						
34	İnsanlara isimleriyle hitap ederim.						
35	İnsanlara yardım teklif ederim.						
36	Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım						
37	Arkadaşlarımı sık sık görürüm.						
38	Yalnız başıma oynarım.						
39	Birini incittiğimde üzülürüm.						
40	Oyunlarda diğer çocuklara katılırım.						
41	Sık sık kavga ederim.						
42	Başkalarını kıskanırım.						
43	Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.						
44	Başkalarına hal hatır sorarım.						
45	Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).						
46	Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.						
47	Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.						

Bana hiç uygun değil
 Bana pek uygun değil
 Bana biraz uygun
 Bana oldukça uygun
 Bana çok uygun
 Bana tamamen uygun

7. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum yeri ve tarihi İstanbul, 30 Temmuz 1984
Medeni durumu Bekâr

İŞ DENEYİMİ

Aile ilişkileri / İdari Asistan-Hizmet ve Araştırmalar
Aralık 2010- devam Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı
ediyor
Psikolog
Özel Çubuklu Gökçem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Temmuz 2007-Kasım Merkezi
2009
Halkla İlişkiler, Tanıtım ve Organizasyon Elemanı
3.Kolordu NATO Karargâhı Turizm Acentesi
Eylül 2003-Eylül 2004

BİLDİĞİ YABANCI DİLLER

- İngilizce (İleri seviyede)
- İtalyanca(Başlangıç seviyesi)

ALDIĞI EĞİTİMLER

- Özgül Öğrenme Güçlüğü: Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi: Özgül Öğrenme

- Güçlüğü Bataryası Genişletilmiş Formu. (ÖÖGB-G): (Matematik Testi, Okuma Testi, İşittiğini Yazma Testi, Gördüğünü Yazma Testi, Saat Çizimi Testi, Head Sağ-Sol Ayırt Etme Testi, Harris Lateralleşme Testi, Öncelik-Sonralık İlişkilerinin Sorgulanması Testi, Sıralama Testi ve Gessell Gelişim Figürleri Testi), Prof. Dr. Gülşen Erden, Yard. Doç. Dr. Emel Erdoğan Bakar, Altis, 2011.
- Nöropikolojik Testler Eğitimi III-Çizgi Yönü Belirleme Testi, Wisconsin Kart Eşleme, Yard. Doç. Dr. Murat Kurt, Uzm. Psk. Sevil Turgut Turan, Altis, 2011.
- Nöropikolojik Testler Eğitimi II- Stroop Testi TBAG Formu, İşaretleme Testi Türk Formu, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Prof. Dr. Sirel Karakaş, Psk. Dr. Elvin Doğutepe Dinçer, Uzm. Psk. Sevil Turgut Turan, Altis, 2011.
- Nöropikolojik Testler Eğitimi I- Sayı Dizisi Öğrenme Testi (SDÖT), Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B) ve İşitsel Sözel Öğrenme Testi (AVLT) (Prof. Dr. Sirel Karakaş, Psk. Dr. Elvin Doğutepe Dinçer, Uzm. Psk. Başak Karateke, Altis, 2011.
- Frostig Görsel Algı Testi ve Eğitim Programı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzm. Handan Doğan, Altis, 2010.
- Temel Nörofizyoloji Kursu 2, Uzm. Dr. Bülent Madi, Altis, 2010.
- Temel Nörofizyoloji Kursu 1, Uzm. Dr. Bülent Madi, Altis, 2010.
- Denver II Gelişimsel Tarama Testi Sertifika Programı, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, 2010.
- Bir İletişim Aracı Olarak Çocuk Resmi ve Yorumlanması Semineri, Ekol Psikolojik Danışmanlık Merkezi, 2009.
- PECS Eğitim Semineri, Aktif Özel Eğitim Derneği, 2009.
- Raven Progressive Matris, AGTE, Bender Gestalt Test Eğitimleri, Yrd.Doç. Dr. Hale Aksuna, 2008.
- Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Eğitimi, Prof. Dr. Mücahit Öztürk, 2008.
- Oyun Terapisi Eğitimi, Ekol Psikolojik Danışmanlık Merkezi, 2008.
- Anne Babaların Problem Çözme Becerisinin Geliştirmeye Yönelik Aile Rehberliği Programı, Ekol Psikolojik Danışmanlık Merkezi, 2008.

- Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Pratik Uygulama Önerileri, Ekol Psikolojik Danışmanlık Merkezi, 2007.
- Çocuklar için kullanılan objektif testler (Cattel 2A-2B Zeka Testi, Porteus Labirentleri Testi, Alexander Pratik Yetenek Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, Benton Görsel Bellek Testi, Denver II, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Bir İnsan Çiz, Goodenough-Harris) Yrd. Doç.Dr. Selen Ayas, 2007.
- Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi, Koç Üniversitesi -Minik Yürekler Projesi, 2007.
- Uluslararası Gençlik Değişim Programı, Lincoln-İngiltere, Uluslararası Lions Birliği, 2005.
- Genel İngilizce, British Council, 2003.
- Şan ve Solfej Eğitimi, İTÜ Çok Sesli Korosu, 2003.

KATILDIĞI KONGRE VE SEMİNERLER

- Uluslar arası katılımlı 1. Ulusal Disiplinler arası Erken Müdahale Kongresi- Sözlü Bildiri “Erken Müdahalede Kanıt Dayalı Fizyoterapi Uygulamaları”
- 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi 20- 22 Ekim 2011- Sözlü Bildiri “Cerebral Palsy’ Li Çocuklarda Hareketin Bilişsel Performansa Etkisi”
- Uluslararası Katılımlı 8. Ulusal Biyolojik Psikiyatri Kongresi, 28 Haziran- 1 Temmuz 2011.
- 4. Nöropsikiyatri Günleri, 26- 27 Mart 2011.
- 8. Uluslar Arası Kognitif Nörobilim Günleri, 7-11 Mayıs 2011.
- Uluslar Arası Katılımlı 1. Ulusal Gelişimsel Pediatri Kongresi, 7-9 Nisan 2011
- Zor Velilerle İlişkileri Yönetme, Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın, 29 Mart 2011.
- Çocuklarda Öğrenme Süreçlerinde Unutulanlar ve Kaybedilen Çocuklar Uzm. Dr.

Bülent Madi, Fzt. Ebru Beydilli, 28 Şubat 2011.