

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ, İNSANİ BİLİMLERİ VE FELSEFE ANABİLİM DALI

10-11 YAŞINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
BENLİK KAVRAMLARI İLE BİLİŞSEL
PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi ERYILMAZ

051402277

Danışman Öğretim Üyesi:
Prof. Dr. Nermin ÇELEN

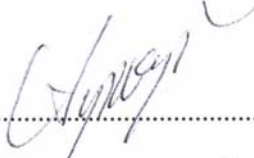
İstanbul, 2008

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

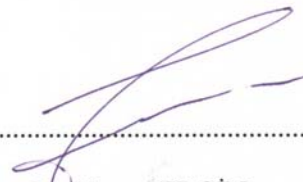
Sevgi ERYILMAZ'a ait "10-11 Yaşındaki Öğrencilerin Benlik Kavramları İle Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki" Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe (Gelişim Psikolojisi) Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Nermin ÇELEN
(Başkan)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Aynur GÜMÜŞ
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN
(Üye)

ÖNSÖZ

Bilişsel performans ve benlik kavramı arasındaki ilişki ilgimi çeken bir konuydu. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmaya başladığımda bir yıllık uzun ve zorlu bir yıl vardı. Konuyla ilgili çalışmaların azlığına rağmen yapılan çalışmanın kazandırabileceklerini düşünmek ise bu zorlu yolda motivasyon kaynağım oldu. Çalışmalar süresince yanımda bulunan birçok kişi ise en büyük desteği oluşturdu. Desteğini hissettiğim kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Çalışmamın sırasında gösterdiği ilgi, destek ve yönlendirmeler için değerli hocam Maltepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Prof. Dr. Nermin ÇELEN'e, teşekkür ediyorum.

PASS Teorisi ve CAS Testi konusunda gerekli bilgilere ulaşmamda bana yardımcı olan, bilgi ve deneyimlerini koşulsuzca aktaran İstanbul Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Yar.Doç.Dr. Tamer ERGİN'e teşekkür ediyorum.

İstatistiksel işlemler sırasında bilgi ve deneyimlerini her zaman ve sabırla benimle paylaşan Sayın Yasemin DERELİOĞLU'na teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında ilgi ve desteğini aldığım, bir çok aşamada birlikte yol aldığımız sevgili arkadaşım Şenay KALYONCU'ya, çalışmam sırasında bilgilerini, zamanlarını paylaşan gönülden verdikleri destekleri esirgemeyen Aslı BENK, Ece ÜNLÜER OKUMUŞ, Duygu TANAYDIN, Sevda MİTAF ARIK, Tülay GÜLER ve burada ismini sayamayacağım tüm değerli arkadaşlarıma, test uygulamaları sırasında desteğini gördüğüm psikolojik danışman, okul idarecileri, katılımcı aileler ve çocuklara teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam sırasında da bana yoğun manevi desteklerini hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Sevgi ERYILMAZ

ÖZET

10-11 YAŞINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK KAVRAMLARI İLE BİLİŞSEL PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sevgi ERYILMAZ

Araştırmanın temel amacı 10–11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel performansları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bilişsel performans Naglieri ve Das (1997) tarafından geliştirilen CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile Benlik kavramı Piers ve Harris ise Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)'in dayandırıldığı “Planlama”, “Dikkat”, “Eş Zamanlı” ve “Ardıl” Bilişsel İşlemlerden oluşan “PASS” teorisi ve Benlik Kavramı ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bir özel okula devam eden 169 çocuk oluşturmuştur. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) bireysel olarak uygulanmıştır. Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği gruplarda uygulanmıştır.

Grupların ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi kullanılmıştır. Araştırmada SPSS (Sosyal Bilimler İstatistik Programı) programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda benlik kavramı, zihinsel okul durumu ve popülerlik boyutlarının CAS testi planlama ve dikkat puanları ile anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System), Benlik Kavramı (Self-consept), Prefrontal Lob (Prefrontal Lobe)

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF - CONCEPT AND COGNITIVE PERFORMANCES IN STUDENTS OF 10 - 11 YEARS OF AGE **Sevgi ERYILMAZ**

The basic purpose of this research is to study the relationship between self concept and cognitive performance on Turkish students who are ten and eleven years of age. Cognitive performance has been measured by Cognitive Assessment System (CAS), that was developed by Naglieri and Das in 1997 and self concept has been measured by Piers Harris Children's Self-Concept Scale. For this purpose, firstly PASS (Planning, Attention, Simultaneous, Successful) Theory has been studied because Cognitive Assessment System (CAS) is a neuro – psychological assesment system that depend on PASS Theory. Moreover self concept has been introduced.

The sample of the research is consist of 169 students coming from goverment school. CAS has been applied individually to the 169 students. Piers Harris has been applied in groups.

In the data analyses, to indicate difference among avarage of groups have been calculated by Non-Parametrik Mann Whitney-U and Non-Parametrik Kruskal Wallis. Non-Parametrik Spearman-Brown Analysis was used to examine correlations between two variables. The results have been evaluated by the Social Sciences Statistical Program, SPSS.

It is found that there is a significant relationship among self concept, academic self concept, popularity and the scores of Cognitive Assessment System (CAS) Planing and Attention.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. BİLİŞSEL GELİŞİM	5
1.1.1. Bilişsel Gelişim Teorileri.....	6
1.1.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi.....	6
1.1.1.1.1. Somut İşlemler Dönemi.....	8
1.1.1.1.2. Somut İşlemler Dönemi.....	9
1.1.1.2. Vygotsky Sosyo-Kültürel Gelişim Teorisi.....	10
1.1.1.3. Bilgi İşleme Modeli.....	13
1.1.2. Zeka Kuramları.....	13
1.1.2.1. Spearman İki Faktör Kuramı.....	15
1.1.2.2. Thurstone'un İlk Zihinsel Yetenekler Kuramı.....	15
1.1.2.3. Cattell'in Akıcı ve Kristalize Zeka Kuramı.....	15
1.1.2.4. Sternberg'in Üç Ayaklı Zeka Kuramı.....	16
1.1.2.5. Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisi.....	16
1.1.2.6. Sternberg Başarı Zekası.....	17
1.1.2.7. Biyolojik Zeka Kuramı.....	17
1.1.2.8. Duygusal Zeka Kuramı.....	18
1.1.2.9. PASS Teorisi Bilişsel Değerlendirme Sistemi.....	18
1.1.2.9.1. Beynin Birinci İşlevsel Alanı.....	20
1.1.2.9.2. Beynin İkinci İşlevsel Alanı.....	21
1.1.2.9.3. Beynin Üçüncü İşlevsel Alanı.....	22
1.1.3. PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler.....	24
1.1.3.1. Planlama.....	24
1.1.3.2. Dikkat.....	27
1.1.3.3. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler.....	31
1.1.3.4. Ardıl Bilişsel İşlemler.....	35
1.2.4. Bilişsel Performans ve Benlik Kavramı İlişkisi.....	36
1.2. BENLİK KAVRAMI	37
1.2.1. Benlik Kavramının Gelişimi.....	39
1.2.2. Kız ve Erkeklerin Benlik Kavramları.....	40
1.2.3. Benlik Kavramı ve Zihinsel Durum.....	41
1.2.4. Kaygı.....	43
1.3. İlgili Araştırmalar.....	44
1.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	44
1.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
1.4. Problem.....	49
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	49

3.Kapsam ve Sınırlılıklar.....	50
4.Varsayımlar.....	51
BÖLÜM II	52
YÖNTEM	52
2.1.Araştırmanın Modeli.....	52
2.2.Evren ve Örneklem.....	52
2.3.Veri Toplama Araçları.....	53
2.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	53
2.3.2.Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği.....	54
2.3.2.1.Piers Haris Ölçeği Benlik Kavramı Puanlama.....	56
2.3.2.2.Piers Harris Geçerlik ve Güvenirliği.....	56
2.3.3.CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) 8-17 Yaş Bataryası.....	57
2.3.3.1.CAS Testinin Alt Testleri.....	58
2.3.3.2.CAS Testinin Puanlaması.....	61
2.3.3.3.CAS Testinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	62
2.4. Verilerin Toplanması.....	63
2.5. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	63
BÖLÜM III	64
BULGULAR VE YORUM	64
BULGULAR	64
3.1.Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi İle Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulgular.....	67
3.2.Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
3.3.Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	79
3.4.Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
BÖLÜM IV	89
SONUÇ VE TARTIŞMA	89
3.1. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi İle Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	89
3.2. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	93
3.3. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	94
3.4. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	95
Öneriler.....	97

KAYNAKÇA	98
EKLER	104
Ek A. Kişisel Bilgi Formu.....	104
Ek B. Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği.....	106
Özgeçmiş.....	108

TABLolar LİSTESİ

Tablo		Sayfa
Tablo 1.	Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 2.	Örneklemin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı...	53
Tablo 3.	Örneklemin Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.	Planlama Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları	64
Tablo 5.	Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları.....	65
Tablo 6.	Dikkat Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları.....	65
Tablo 7.	Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları.....	66
Tablo 8.	Piers Harris Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları.....	66
3.1.	Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulgular	67
Tablo 9.	CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 10.	CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testi ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 11.	CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 12.	CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları.....	71

Tablo 13.	CAS Testi Toplam Puan Ortalamaları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 14.	CAS Testi Toplam Puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Yordamak Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	74
3.2.	Örnekleme Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 15.	CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 16.	CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 17.	CAS Testi İfadesel Dikkat Alt Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 18.	CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 19.	CAS Testi Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
3.3.	Örnekleme Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 20.	CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testlerinin Sayı Eşleştirme Alt Testi Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 21.	CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	80

Tablo 22. CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	81
Tablo 23. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 24. CAS Testi Toplam Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
3.4. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 25. CAS Testi ve Planlama Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 26. CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 27. CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 28. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 29. CAS Testi Toplam Puan Ortalamasının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal bilimler alanında yapılan kişiliği, benliği ve bunun yine sosyal içerikli olay ve durumlara etkilerini inceleyen araştırmalar yanında çağdaş bilim, alanlar arasındaki sınırların giderek yok olmasına sahne olmaktadır. Bilgi birikimi, geliştirilen yeni teknikler ve ulaşılan teknoloji düzeyi, yeni ve disiplinler arası nitelikte bilim dallarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine yol açmaktadır. Disiplinler arası dallar çeşitli bilim dallarının birleşmesinden oluşmaktadır. “Nöropsikoloji” de, pozitif bilim sıralamasında, disiplinler arası nitelenen bu dallar arasında yer almaktadır (Karakaş, 2003).

Biyolojik ekol, araştırmalarla beyini bir sır olmaktan çıkarmıştır. Bilgi işleme süreçlerini bütün açıklığıyla ortaya koymuştur. Beynin çalışma prensipleri, yüksek kortikal fonksiyonlar açıklanmasına rağmen, bütün bunların toplamı, insanı ve beyninin çalışmasını tam olarak izah etmekten uzaktı. Çünkü ortaya çıkartılan süreçler duygudan yoksundu (Akt, Savrun, 2005).

20. yüzyılın ortalarında duyguların limbik sistemden kaynaklandığı keşfedildi. Kültürel, psikolojik ve fizyolojik alanlarda duygulara ait bilgiler çığ gibi büyümeye başladı. İki kutbu temsil ettiği düşünölen psikodinamik ve biyolojik okulun, aslında pek çok konuda benzer konuyu farklı kavramlarla ifade ettikleri için uzlaşmaya varamadıkları ortaya çıktı. Duygular, bilişsel süreçlerin bir ürünüydü ve duygular da bir sorun varsa bilişsel süreçlerde de problem vardı. Tüm bu gerçekler yeni modellerin ortaya çıkmasına yol açtı. Duygu çalışmalarından elde edilen veriler bu iki temel psikiyatrik okul arasında bir köprü haline geldi. Çünkü duygu kavramını sadece ayrı ayrı kültürel, psikolojik veya biyolojik alanlara indirgemek imkansızdı. Ancak bir bütün içersinde ele alındığında bir anlam ifade ediyordu (Akt, Savrun, 2005).

Günümüzde zihin ve davranışlarla ilgilenen, psikolojiden başka disiplinlerden (biyoloji, dilbilim ve felsefe) gelen araştırmacılar, psikolojik olguların incelenmesine ilişkin yeni disiplinler arası yaklaşımlar getirmek için psikoloji ile daha fazla işbirliği yapmaktadırlar. İkisi de biyolojik yaklaşım olan bilişsel nörobilim ve gelişimsel psikolojinin işbirliği ile ikisi de psikolojik yaklaşım olan bilişsel psikoloji ve kültürel psikoloji yaklaşımlarının işbirliği dikkat çekmektedir (Atkinson vd, 2006).

Bilişsel süreç terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi yani zihinsel süreçleri içine alır. Bilişsel gelişimi araştırmak zordur, çünkü gözlenmeyen süreçleri içerir (Gardner ve Gardiner, 1998: 153).

Rue ve arkadaşlarına (1992) göre nöropsikolojik yaklaşım insanın anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır ve zihin hakkında bilinenlerin temelinde, beyin hakkında bilinenlerin de zihin temelinde test edilmesine yardımcı olmaktadır. Böylece karmaşık bilişsel süreçler beyin düzeyinde gözlenebilirlik kazanmakta, beyin alanlarıyla ilişkilendirilen zihinsel süreçler bilimsel verilere dayanarak belirlenmektedir. Beyin yapı ve süreçleri ile genelde zihinsel özelde ise bilişsel olayların ilişkilerini araştıran çalışmalarda nöropsikolojik testlerden yararlanılmaktadır. Zeka testlerinden biri olan CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) nöropsikolojik teoriye dayandırılarak geliştirilmiştir. Zeka testlerindeki genel yetenek ölçümü yaklaşımından farklı bir yetenek ölçümü “PASS” teorisine göre oluşturulan “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile yapılandırılmıştır. PASS teorisi “Planlama” (Planing), “Dikkat” (Attention), “Eş Zamanlı” (Simultaneous) ve “Ardıl” (Successive) Bilişsel İşlevlerden oluşmaktadır (Akt, Ergin, 2003).

Planlama; bireyin problemlere ilişkin çözümleri belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. Dikkat; bireyi belirli uyarıcılar üzerinde seçici bir şekilde odaklayan ve rekabet halinde olan diğer uyarıcılara da tepki vermeyi engelleyen zihinsel bir işlemdir. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler; bireyin ayrı uyanları tek bir bütün veya grup halinde birleştirdiği zihinsel işlemlerdir. Eş Zamanlı İşlemlerin temel yönü, ayrı öğelerin hepsinin bir kavramsal bütün içinde ilişkilendirilmesidir. Ardıl Bilişsel İşlemler ise; uyanları, zincire benzer bir şekilde ve özel bir sıra haline getiren zihinsel işlemler olarak tanımlanmaktadırlar. Bu dört

PASS işlemi, içerdikleri etkinliklerin gerektirdiği faaliyetlere bağlı olarak değişik düzeylerde birbirleriyle ilişkili yeteneklerdir (Akt, Ergin 2003).

Kişinin kendisi, vasıfları ve özellikleri hakkında sahip olduğu genel fikir olarak tanımlanabilen ve dolayısıyla bir kişinin, kendisine ilişkin bilişsel temsillerini içeren algılarının bir özeti gibi düşünülebilen benlik kavramı ile ilgili birçok bilimsel araştırma yapılmış ve yapılmaktadır psikoloji biliminin en çok araştırılan konularından biri olmuştur.

Benlik kavramı temelde sosyal etkileşimler sonucu gelişir. Benlik kavramı, fiziksel, sosyal ve akademik yeterliğimize bilişsel değer biçmedir. Benliğin bilişsel yanını ifade eder. Benlik kavramının oluşmasında akademik, sosyal ve fiziksel benlikle ilgili geribildirimler önemli görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Bir insan ne kadar benlik tasarımına uygun davranabilirse, kendisini o kadar rahat hisseder, ideal benliğe ne kadar ters düşen yaşantılar etkisinde kalırsa, o kadar huzuru kaçar ve kaygılanır (Baymur, 1994). Aşırı stres, kaygı, duygusal baskılar beyinde bellek bozukluklarına neden olabilmektedir (Akt, Duman 2007).

İnsanların kendisini ve çevresini algılayış tarzının onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği dikkat çekmektedir. Beynin prefrontal bölgesinin pozitif ve negatif duygulanımlarla yakın ilişkide olduğu yapılan deneysel çalışmalarla belirlenmiştir (Akt, Savrun, 2005). Prefrontal beyin kabuğu aynı zamanda bütün sinir sistemi aktivitelerinde bilgileri dikkatlice toplar, bütünleştirir, formüleştirebilir, uygular, denetler, değişiklikler yapar ve yargılar. Bu bölge bilinçlilik, farkındalık, dikkat alanı olarak da tanımlanır. Benlik kavramının oluşumunu etkileyen deneyimler de düşünsel süreçle birlikte amigdalanın kodladığı ve depoladığı duygusal tepkiler üretmektedir (Akt, Duman 2007).

LeDoux tarafından yapılan araştırmalar beyin talamus bölgesine gelen bir duygusal uyarının, daha beyin kabuğuna ulaşmadan önce talamo-amigdaloid yol ile amigdalaya ulaşmakta, amigdalanın uyarılması ile de uyarının bilince ulaşmadan önce vücutta belli bir iç ortam değişikliğine neden olmakta olduğunu kanıtlamıştır (Akt, Savrun, 2005). Bu çalışmalar bize merkezi çekirdek, limbik sistem ve serebral

yarım kürelerin (iki yarım küreye beyin kabuğu denir) birbirinden bağımsız hareket etmediğini düşündürmektedir (Atkinson, 2006).

Benlik kavramının duygulanımı, duygulanımın da bilişsel işlem sürecini etkilemesi araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Yapılan çalışmada sosyal etkileşimler sonucu oluşan “Benlik Kavramı” ile bilişsel performans arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla PASS Teorisine dayalı Nöropsikolojik bir değerlendirme sistemi olan CAS (Cognitive Assessment System-Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi sonuçları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Olumlu veya olumsuz yönde benlik kavramı gelişiminin CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin temelinde inceleme alanına aldığı Planlama, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler, Dikkat ve Ardıl Düşünme ile karşılıklı ilişkisi inceleme alanındadır.

Böylece ön ergenlik dönemi olarak değerlendirilebilecek 10–11 yaş dönemindeki çocukların benlik kavramı gelişimlerini desteklemenin önemi vurgulanarak öğrencileri duygusal ve bilişsel desteklemeleri için ebeveyn ve çocukların yakın çevresine bilgi verilebilecektir. Bilişsel ve duygusal değerlendirme alanında ülkemizde yapılan çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülerek yapılan bu çalışmada bilişsel performans ile benlik kavramı arasındaki ilişkiye bakılmış ve bilişsel performans bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

1.1. BİLİŞSEL GELİŞİM

İnsan gelişimi bir bütündür ve gelişiminin tüm boyutları birbirine bağlıdır. Dolayısıyla bir boyuttaki değişiklikler hem diğerlerini etkiler hem de diğerlerinin gelişiminden etkilenir. Örneğin duygusal değişim, hem fiziksel hem de bilişsel gelişimi etkiler. Kavramları farklı, fakat özde aynı olan bu boyutların birbiriyle ilişkisi, dikkatin “çocuğun bütününe” çekilmesini ve çocuk gelişimi programlarında “tüm” ya da “bütünleyici” bir yaklaşımın vurgulanmasını gerektirir (Kasuto, 2005: 21). Gelişim biyolojik, sosyal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta incelenebilir (Akt, Aydın, 2005: 29).

Biyolojik süreç, bireyin kalıtsal olarak ebeveyninden aldığı genler doğrultusunda meydana gelecek olan değişiklikleri kapsar. Bunlar ağırlık, boy artışı ile pubertedeki hormonal değişiklerin hepsini içermektedir.

Sosyal süreç, gelişmekte olan bireyin diğer insanlarla ilişkilerini, duygularını ve kişiliğini içeren değişiklikler kümesidir.

Bilişsel süreç, bireyin dil, düşünce ve zeka kapasitesindeki değişiklikleri kapsar. Hayal gücünü kullanabilme, problem çözme ve şarkı ezberleme gibi faaliyetlerin tümü bilişsel gelişim içinde değerlendirilmektedir.

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel etkinliklerin tümüdür. Bunlar arasında bilginin kazanımı, sınıflandırılması ve değiştirilmesi, problemin çözümü için plan yapılması planın uygulanması, sonucunun değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda gerekiyorsa planın değiştirilmesi yer almaktadır. Biliş insan zihninin bir yansımasıdır ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Ancak gözlenebilen davranışlar bize bilişsel süreçler hakkında bilgi verebilir. İnsan davranışının altındaki zihinsel faktörleri açıklayabildiğimizde o davranışı ve davranışın gelişimini açıklayabiliriz (Bjorklund, 1995).

Dıştan alınan uyarımların algılanması önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ve

zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi bilişsel faaliyetlerdir. Bilişsel gelişim bu faaliyetlerin gelişimidir (Akt, Duman, 2007).

Zihin ve davranışlarla ilgilenen, psikolojiden başka disiplinlerden (biyoloji, dilbilim ve felsefe) gelen araştırmacılar, psikolojik olguların incelenmesine ilişkin yeni disiplinler arası yaklaşımlar getirmek için psikoloji ile daha fazla işbirliği yapmaktadırlar. İkisi de biyolojik yaklaşım olan bilişsel nörobilim ve gelişimsel psikolojinin işbirliği ile ikisi de psikolojik yaklaşım olan bilişsel psikoloji ve kültürel psikoloji yaklaşımlarının işbirliği dikkat çekmektedir (Atkinson vd, 2006).

Bilişsel gelişimi ilgilendiren çoğu konu aynı zamanda gelişim psikolojisini de ilgilendirmektedir. Bu temel konular arasında gelişimin evrelerden oluşup oluşmadığı ve biyolojik yapılar ile çevrenin (aile, okul, toplum gibi) bilişsel gelişim üzerindeki etkisi gelmektedir.

1.1.1. Bilişsel Gelişim Teorileri

Çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki rolüne dair literatürü üçe ayırabiliriz. Bunlardan ilki, yetişkinlerin sosyal sınıf, zeka veya aile yapısı gibi daha çok kalıcı olan özelliklerine işaret eder. Bu özellikler, çocukta değişik bilişsel sonuçlar ile ilişkilidir. İkincisi, ebeveynlerin çocuğun öğrenmesini desteklemesi ve harekete geçirmesinde rol oynayan aktivite ve inançlarına yöneliktir. Üçüncü de, benzer bir şekilde çocuk ve öğretmenleri (ve sınıf arkadaşları) arasındaki etkileşimi inceler (Meadows, 1993).

1.1.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi

Piaget, bilişsel gelişimin beynin sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtir (Yavuzer, 1992: 43). Piaget'e göre gelişim, yalnızca bilgi ve beceri kazanımı ile açıklanmaz. Gelişimin her aşamasında çocuk aktif olarak çevresi ile etkileşim içindedir (Bjurkland, 2000). Çevresini inceleyen aktif bir araştırmacı konumundadır (Akt, Aydın, 1997).

Piaget'e göre, gerek basit organizmalarda olsun, gerekse insan organizmasında olsun, bir takım süreçler öğrenmenin temelini oluşturur. Bu temel süreçlerden biri, çevreye uyum, diğeryse eylem, bellek, algı ve öteki zihinsel faaliyet türlerine ilişkin deneyimlerin organizasyonudur. Organizasyon, basit süreçlerin üst sıradaki zihinsel yapılara – görme, dokunma, adlandırma vb. – inşa edilmesidir. Organize etme yetisi, ilk kez alışkanlığa ilişkin eylemlerin gelişiminde görülür (Akt, Yavuzer, 1993: 43).

Şemalar, bireyin çevreyi zihinsel uyarlamalar ve organizasyonlar ile bilişsel olarak yapılandırmasıdır. Yapılandırmada şema, zihin ile biyolojik yapının karşılıklı adaptasyonu anlamına gelir. Çocuklar büyüdükçe, şemalar farklılaşır, gelişir ve sayıca çok artar (Erden ve Akman, 1998). Piaget'nin bilişsel gelişimi açıklamasında özümleme (assimilation) temel kavramlardandır. Bireyin, yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan bilişsel yapının içine yerleştirme işlemidir (Erden ve Akman, 1998). Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirmek yoluyla problem çözme olayına Piaget uyumsama (accomodation) adını verir (Yavuzer, 1993: 44). Uyumsama süreci özümleme davranışıyla birlikte bilişsel alanın daha da zenginleşmesini sağlar. Uyumsama ve özümleme süreçleri biri diğeri takip eder ve her iki sürecin karşılıklı etkileşimi bilişsel büyümeyi sağlar (Akt, Aydın, 1997: 27).

Piaget bilişsel gelişimin bir dizi farklı evrelerden geçtiğini öne sürer. Evrelerin özellikleri: 1)Evrelerin sırası değişmez. 2) Sonraki evre, önceki evrenin kazanımını içerir. 3) Gelişim oranlarında bireysel farklılıklar olabilir. 4) Her evre için tipik olan gelişim özellikleri genel olarak o dönemde karşılaşılan ve kazanılan özelliklerdir ve diğere basamaklardan farklıdır (Akt, Akarsu, 1982). Piaget'e göre bilişsel gelişimde olmak üzere “Duyusal–Motor Dönem”, “İşlem Öncesi Dönem”, “Somut İşlemler Dönemi”, “Soyut İşlemler Dönemi” dört ana evre bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001: 252, 253). Duyusal-motor dönemde (0–2 yaş) çocuğun öğrenme stili baskın bir şekilde somut ve aktiftir. Öğrenme hissetme, dokunma, elle tutma yoluyla baskın bir şekildedir. İşlem öncesi dönemde (2–6 yaş) kendi somut yönlendirmesine (orientation) sahip olur, fakat davranışlarını içselleştirmeye başladığı için yansıtıcı bir yönlendirme geliştirmeye başlar (Akt, Peker, 2003).

Yapılan çalışmada 10–11 yaş dönemi çocukları ele alındığından Piaget'in Somut İşlemler ve Soyut İşlemler Dönemleri ele alınmıştır

1.1.1.1.1.Somut İşlemler Dönemi

Somut işlemler dönemi adı verilen 7–11 yaşları arasında mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar (Akt, Yavuzer, 1993: 115). Piaget'e göre bu dönemdeki çocuklar, hızla bilişsel işlemlere sahip olmakta ve bu yeni ve önemli becerilerini, gördükleri, duydukları veya herhangi bir şekilde tecrübe ettikleri objeleri düşünmekte kullanmaktadırlar (Shaffer, 1994). Somut işlemler dönemi boyunca çocuklar çok somut düzeyde de olsa, işlem öncesi döneme göre daha geniş bir mantıksal akıl yürütme yeterliliği göstermektedirler.

İşlem öncesi dönemde kavramları edinen çocuk somut işlemler döneminde işlemler yapabilir hale gelir (Akt, Bacanlı, 2000: 68–69). Yalnızca doğrudan kişisel deneyim yaşadıkları şeyler hakkında akıl yürütebilirler (İnanç vd, 2004). Gözünün önünde, somut olan işlemleri yapabilir. Soyut olan elle tutulup gözle görülemeyen işlemler henüz tam olarak geliştirilemez (Akt, Bacanlı, 2000: 68).

Tersine dönüştürme: Bilişsel operasyon, çocuğun imge ve sembolleri mantıklı bir sonuca ulaşmak için belirlemesini ve düzenlemesini sağlayan bir iç zihinsel etkinliktir. Tersine çevirme (reversibility) işlemi çocuğun zihinsel olarak olayların akışını tersine çevirebilmesini sağlamaktadır (Shaffer, 1994). Bu dönem içinde $A=B$ ise $B=A$ 'dır tersine çevirme işlemi kazanılır (Akt, Aydın, 1997: 34).

Korunum (Değişmezlik) İlkesi: Korunum, bir nesne ya da olguya ait fiziksel nitelik ve özelliklerin değişmesine rağmen o nesnenin veya olgunun içyapısının değişmeyip aynı kalmasıdır (Akt, Günçe, 1973). Ağırlık, alan ve hacim korunumu bu dönemde öğrenilir. Piaget'ye göre çocukların bu kavramları hangi sırayla öğrendiği değişmez (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Sayı, hacim, ağırlık korunumu; sayıları, hacimleri, ağırlıkları birbirine eşit iki nesneden birinin fiziksel görünümünün değişmesine karşın, sayı, hacim ve ağırlıktaki eşitliğinin değişmemesidir (Akt, Günçe, 1973).

Sınıflama: Sınıflama varlıkları ve nesnelere belli özelliklerine göre gruplamadır (Akt, Günçe, 1973). Bu beceri çocuklara, parçanın bütünle, bütünün parçayla ve parçanın parçayla ilişkisini anlama yeteneği kazandırmaktadır (İnanç vd, 2004). Bilişsel toplama ve çıkarma işlemleri, zihinsel olarak parçaları toplayıp bir üst bütün oluşturma ve daha sonra bu işlemi tersine çevirerek (çıkarma), tüm sınıfları altsınıfların bir toplamı olarak görme ile çocuğun tüm sınıflar ile altsınıflar arasında mantıklı bir ilişki kurmasını sağlar (Shaffer, 1994).

Sıralama Becerisi: Sıralama nesnelere bazı özelliklerine göre belli bir düzene koyabilmedir (Akt, Günçe, 1973). Somut işlemsel düşünmenin -beceri ve özelliklerimizi diğerleri ile kıyaslamak suretiyle benlik kavramımızı geliştirmemizin yanı sıra, bir işareti de ilişkiler ve ilişkisel mantığı daha iyi anlamamızı sağlamasıdır. (Shaffer, 1994). Sınıflama, sıralama gibi gruplamalarla çocukta organize etme ve bir sistem kurma yeteneği gelişecektir (Akt, Yavuzer, 1993: 116).

Geçişkenlik: Sıralama kavramı ile ilişkili bir başka kavram da geçişkenliktir. Seri halindeki elemanlar arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde çıkarmak anlamına gelir. Örneğin, Jane Susan'dan, Susan'da Jo'dan uzun boylu ise, Jane Jo'dan uzun olmalıdır. Piaget, somut işlemsel dönem öncesinde çocukların bu geçişkenlik ilkesinden haberdar olmadıklarını öne sürmüştür. Somut işlemcilerin geçişkenlik çıkarımları sadece fiziksel olarak var olan gerçek objelere yöneliktir ve bu ilişkisel mantığı cebirde kullanılan x, y, z gibi soyut işaretlere uygulayamamaktadır (Shaffer, 1994).

1.1.1.1.2. Soyut İşlemler Dönemi

Yaklaşık 11-12 yaşlarında, birçok çocuk Piaget'in entelektüel gelişim dönemlerinden sonuncusu olan soyut işlemler dönemine girerler. Soyut işlemler fikir ve önermelere yönelik zihinsel işlemlerdir. Artık düşünme görünür olan ve olaya dayanan bir düşünme değildir. Soyut işlemsel muhakeme rasyonel, sistematik ve soyuttur. Soyut işlemciler gerçek olmayan varsayımsal işlemler üzerine mantıklı çıkarımlarda bulunabilirler, somut objeler ve olaylar kadar fikir ve olasılıklar hakkında da mantıklı düşünebilir. Ergenlik öncesi bir gencin soyut işlem dönemine

geçip geçmediğini anlamının bir yolu, önüne gerçek dünyaya ilişkin fikirlerine aykırı bir düşünme problemi koymaktır. Somut işlemci, düşünme yetisi objektif gerçeğe yönelik olduğu için, varsayımsal önermeler karşısında duraksayacaktır. Hatta var olmayan objelere, veya gerçekleşmeyecek olaylara yönelik mantıklı düşünmenin mümkün olmadığı cevabını bile verebilir. Buna karşın, soyut işlemciler varsayımlar üzerine düşünmekten hoşlandıkları gibi, beklenmedik ve yaratıcı cevaplar da üretebilirler. Problem çözümüne yaklaşımı, bir bilim adamının yaklaşımı gibi varsayımsal – çıkarsamalı muhakemeye benzemeyen sistematik ve soyut bir hal almaktadır. (Shaffer, 1994).

1.1.1.2. Vygotsky Sosyo-Kültürel Gelişim Teorisi

Vygotsky bilişsel gelişmede, sosyal çevre ve kültürel yapının önemini vurgulayan görüşleriyle tanınmaktadır. Vygotsky'ye göre, tüm öğrenmelerin (kavram, düşünce, beceri ve tutumların) kaynağı sosyal çevredir (Akt, Aydın, 2000).

Vygotsky dili Piaget'den daha çok vurgular. Fakat bunun yanında dil, kültür içerisinde yaşayan araçlardır ve bir insanın kültürünün ifadesidir. Vygotsky teorisi kişiler arası metotların rolünü ve toplumun rolünü, sosyal ilişkilerin ve insanlar arası ilişkilerin önemli olduğunu vurgular (Smith vd, 1998, s.428).

Çocuğun belli bir duyuşsal özellik ya da bilişsel yeterlilik kazanması, içinde bulunduğu kültüre bağlıdır. Bireyin bilişsel gelişimi, sosyal etkileşimler yoluyla, bilgiyi özümseyerek davranışa çevirmesine bağlıdır. Böylece içselleştirilerek kavranan bilgiler, giderek daha karmaşık hale gelir (Akt, Aydın, 2000).

Vygotsky'nin başlangıç noktası, küçük çocukların birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir biçimde doğmalarına karşın, yeteneklerinin büyük ölçüde kültürel pratikler ve kendilerini içinde buldukları topluluğun düşünce sistemleri tarafından biçimlendiriliyor olmasıdır (Akt, Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky, "yüksek psikolojik işlevler" in gelişimini ve yaratımını açıklarken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir. Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde gelişmediklerini, daha çok bir

toplumsal çerçeve, daha kesin bir biçimde de, bir çerçeveler dizisi içinde geliştiklerini vurgulamaktadır. Bu çerçeveler, bir yandan bir bütün olarak toplumun ve belirli kurumlarının (örneğin, aile, okul, ekonomik pazar) toplumsal örgütlenmesi tarafından şekillendirilen sosyal ilişki ve etkileşim sistemlerince, diğer yandan da toplumun kültürel mirası olan ve ortaklaşarak ayrıntılı bir şekilde oluşturulan kavramsal ve sembolik sistemlerin oluşturduğu iki kilit unsur arasındaki bağlantı tarafından oluşturulmaktadır. Kültürün biçimlendirdiği kaynaklar, yalnızca belirli bilgi parçalarını değil, örgütleyici bilişsel yapıları da kapsamaktadır (Akt, Nicolopoulou, 2004).

Öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürleme olarak tanımlayan Vygotsky, kişinin psikolojik süreçlerinin bile, çevre tarafından etkilendiği görüşündedir. Kültürleme topluma özgü düşünce, inanç ve duyuş özelliklerinin çocuğa aktarılmasıdır. Bu amaçla kavram ve olguları simgeler aracılığıyla taşıyan dil kullanılır. Dil aynı zamanda önemli bir sosyal süzgeç ve yargı birimidir. Örneğin iyi, kötü, güzel çirkin, çalışkan, tembel gibi değer yargısı kültürün doğrudan yansıması olan dil yoluyla kazandırılır. Yardımseverlik, işbirliği, hakkaniyet, değerbilirlik, uzlaşma, saldırganlık gibi psikolojik özellikler de kültürleme yoluyla elde edilir (Akt, Aydın, 2001: 47).

Vygotsky çocuğun bilişsel olarak hazır olmasını beklemez. Ona göre toplumsal yaşam içerisindeki çocuk, dünya içerisindeki olay ve konuları anlayıp bu olaylara katılarak öğrenir. Bilgili diğer insanlardan ve öğrendiklerini tek başına deneyerek öğrenir. Çocuk ve insanlar arasındaki bu işbirliği çocuğun düşünerek hareket etmesini sağlar. Etrafta çıkan sesleri dinleme, dokunma, çocuğun yaptığı gözlemler öğrenmeyi başlatır (Smith vd, 1998).

Vygotsky dili toplum kültürünün organize olmuş bilinçliliği olarak vurgular. Onun düşünen biri gibi gelişimi aile ve çocuğun ve aile ile toplumun ilişkisiyle ortaya çıkar. Çocuğun düşünen biri gibi gelişimi aile ve yetişkinlerle diyaloglarından ve ailenin de içinde bulunduğu geniş bir toplum ile ilişkisinden ortaya çıkar. Vygotsky dilin hem düşüncenin çerçevesi hem de kültürü temsil eden bir araç olarak kullanıldığını vurgular. Kavramlar iletişim içerisinde yapılırlar. Doğru bir cevap vermede çocuk başarısız olursa yetişkinlerden yardım gelir. Eğer çocuk başarılıysa

az yardım verilir. Yetişkin ona ne kadar çok bilgi verirse çocuğun aktardığı bilgi de o kadar fazla olur. Piaget, çocuğa gelişim seviyeleri içinde bakar ve bilişsel gelişim önemlidir der. Buna bağlı olarak Vygotsky de dil ve kişisel iletişimin gelişimde etkili rol oynadığını söyler. Bunun için de yetişkinlerin aktif olmasına ihtiyaç vardır. Böylelikle de çocuklar düşünen ve problem çözebilen bireyler olurlar. Ve bu yapı da öğrenmenin parçasıdır. (Smith vd, 1998).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı, "çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı 'kişisel gelişim alanı' (zone of proximal development) dır". Kişisel gelişim alanı (ZPD): Çocukların diğer insanların yardımıyla nasıl öğrendiklerini açıklayan bir yaklaşımdır. Kişisel gelişim alanı birçok yetenekli akranları ile işbirliği yaparak ya da birçok yetişkinin yardımıyla oluşan çocukların potansiyel gelişim seviyeleri ile sergiledikleri gelişim seviyeleri arasındaki farklılıktır (Akt, Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky bilinci mantık biliminin merkezi olarak yorumlar. İnsanı da biyolojik ve kültürel faktörler arasındaki bir özne olarak yorumlar. Örneğin çocuk müzik aletlerinin çıkardığı sesleri öğrenmek için kendi potansiyelini kullanır. Onun çabası önemlidir. Vurma, vb. sesler çıkararak doğal müzik aletlerini oluşturur. Böylece çocuk görmekten daha çok bakmayı, duymaktan daha çok dinlemeyi, dokunmaktan daha çok hissetmeyi öğrenir. Öğretmen de kendi kendine öğrenmeyi teşvik eder, çocukların kendi "kişisel gelişim alanına" rehber olur (Akt, Smith vd, 1998).

Kendi deneyimleriyle problem çözme becerisi geliştiren çocuk, aynı zamanda bu yolla bilgiyi içselleştirerek kavrar. Kendi deneyimleriyle öğrenen çocuklar, bilgiyi yeniden yapılandırma ve değişik durumlarda oluşan gereksinmelere göre yeniden üretme gücünü de kazanırlar. Vygotsky'e göre öğretim, öğrenciyi yeni ve ileri hedeflere yönlendirebildiği ölçüde başarılıdır. Ancak bilişsel gelişimde bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla her çocuğun kişisel gelişim düzeyi ve alanı bir diğerinden farklı olabilecektir. Kendi deneyimleriyle öğrenme girişimleri desteklenen, sağlıklı özgüven duygusu kazanan birey içinde yaşadığı toplumun

başarılı bir üyesi olurken, aynı zamanda bağımsız ve üretken bir kişilik yapısı da geliştirir (Akt, Aydın, 2001: 47).

1.1.1.3. Bilgi işleme Modeli

Bilgiyi işleme modeli dikkati, bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçişindeki en önemli kontrol süreci olarak görür. Modele göre dış dünyadan alınan bilgiler zihinsel işleme sisteminin ilk ögesi olan **duyuşsal kayıt**'a ulaşır. Duyuşsal kayıt, duyu organlarının ulaşabileceği sınırsız miktardaki bilgiyi alabilecek geniş bir kapasiteye sahiptir, ancak onları çok kısa bir süre için tutabilir. İşlenmesi ve daha uzun bir süre depolanması istenilen bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Bu noktada meydana gelen dönüşüm seçici algı olarak adlandırılır. Sınırlı bir işleme kapasitesine sahip olan kısa süreli belleğe sınırsız kapasiteye sahip olan duyuşsal kayıttan hangi bilgilerin gönderileceğine karar veren mekanizma dikkattir. Dikkat yoluyla kısa süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler duyuşsal kayıttan atılır ve her hangi bir işlemeye tabi tutulmadığından öğrenilmesi mümkün olmaz. Bir bilginin öğrenilebilmesi için mutlaka kısa süreli belleğe gönderilmesi ve orada işlenmesi gerekir. Sistemdeki en aktif işlemenin olduğu öge kısa süreli bellektir. Kısa süreli bellek kapasitesi oldukça sınırlıdır. Miller, yaptığı çalışmada kapasite sınırlarını 7 ± 2 birim olarak ortaya koymuştur. Duyuşsal kayıttan bilginin dikkat yoluyla kısa süreli belleğe aktarılabilmesi için, kısa süreli belleğin daha önceki bilgileri işleyerek uzun süreli belleğe aktarmış ve yeni bilgileri işlemeye hazır olması (yani boş olması) gerekir. Aksi takdirde, gelen bilgiler dolu olan kısa süreli bellekten geri döner ve işlemeye alınmaz. İşlemeye alınmayan bilgiler duyuşsal kayıttan kaybolur (Akt, Öztürk, 1999).

1.1.2 Zeka Kuramları

Araştırmacılar yıllar boyunca zekanın doğasını anlamaya çalışmışlar ancak hala tek bir teori ya da tanım hakkında uzlaşmaya varamamışlardır. Bazı teorisyenler zekayı, zeka testlerinin sonuçlarını analiz ederek ve yeteneklerinin toplamını inceleyerek anlamaya çalışmaktadırlar. Bazı teorisyenlere göre ise zeka, testlerle ölçülemeyen ve birçok yeteneği kapsayan bir şeydir. Son yıllarda bazı psikologlar zekayı biyolojik ve nörolojik açıdan ele almaktadırlar.

Galton (1961) zekayı, öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farklılıkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekasının da o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zeka arasında bağlantı kurulabileceğini düşünmüştür. Binet'e (1961) göre zeka anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belli bir yön yöneltmek ve bunu devam ettirmek düşünceyi arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak, kendi yanlışlarını bulup düzeltmek gibi karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yetidir. Piaget'e (1959) göre zeka, insanın çevresine uyumunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen, akıl yürütmeyi ve problem çözmeyi gerektiren karmaşık durumlarda kendini gösteren bir güçtür (Akt, Kuzgun, 2004: 18).

Zeka kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılmaktadır. Zekanın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekaya ilişkin kuramların tümü zekanın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zeka, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir. Zeka, bir çok zihinsel yeteneğin değişik durum ve koşullarda kullanılmasını içerir (Akt, Ergin, 2003).

Bu yetenekler arasında başlıcaları: sözel anlayış, sözcükleri tanıma ve anlama; sözel akıcılık, sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme; sayısal yetenek, aritmetiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme; alansal ve uzay ilişkileri, iki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme; bellek, işitsel ve görsel olarak belleme gücü; algısal hız, karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme; zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme, benzerlik ve farklılıkları doğru olarak algılayabilme, mantıklı düşünme, muhakeme yürütebilme, olarak sayılabilir (Akt, Baymur, 1994).

1.1.2.1. Spearman İki Faktör Kuramı

Spearman (1961) araştırmalarında öğrencilerin genel zeka düzeylerini, öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak saptadı. İnsanın bütün zihin etkinliklerinde ortak bir yön olduğu kanısına vardı ve iki faktör kuramını geliştirdi. Her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel zihinsel enerjiyi genel zeka ya da genel faktör olarak adlandırmıştır ve g (general-genel) olarak ifade edilmektedir. Değişik zihinsel yetenekleri ölçen testlerden elde edilen zihin güçlerinin ortak yanını g faktörüyle açıklamaktadır. Spearman'ın ortaya attığı diğer bir faktör ise s (spesial-özel) olarak adlandırdı. Özel faktör (s), Spearman'a göre belirli bir zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için, genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüdür (Akt, Kuzgun, 2004: 20).

1.1.2.2. Thurstone'un İlk Zihinsel Yetenekler Kuramı

Thurstone (1938) zekanın sadece bir genel faktörden ibaret olmadığını, eşit önemdeki birbirinden bağımsız faktörlerin birleşimi olduğunu aktardı. Bu faktörlere ilk zihinsel yetenekler adını verdi. Bu yetenekleri açıklamak için 56 test geliştirip 240 öğrenci üzerinde uyguladı ve sonuçları yeni geliştirdiği faktör analizi ile analiz etti. Thurstone 7 ilk zihinsel yetenek keşfetti (Akt, Ergin, 2003). Bunlar;

1. Sözel muhakeme, kelimelerin anlamını anlama yeteneği
2. Sözel akıcılık
3. Sayı ya da aritmetik yeteneği
4. Hafıza, kelime, harf, sayı ve görüntü hatırlama yeteneği
5. Algısal hız
6. Sonuç çıkarma
7. Objeleri gözünde canlandırma ve üç boyutlu hareket ettirebilmedir (Naglieri, 2001).

1.1.2.3. Cattell'in Akıcı ve Kristalize Zeka Kuramı

Akıcı (fluid) ve kristalize (crystallized) zeka teorisi Cattell tarafından (1960) geliştirildi. Akıcı zeka, bireyin kültürden ve çevreden bağımsız yönüdür. Akıcı zekaya sahip olanlar problem çözme ve akıl yürütmeyi gerektiren işlerde,

deneyimlerini yeni durumlarını transfer edebilme, fikirler arasındaki ilişkileri kurabilme, yeni kavramlar oluşturabilme becerileri gösterebilirler. Bu kişiler öğrenmede işin güçlük derecesini belirleyebilme, olayın nedenlerini görebilme, sonucu kestirebilme ve değerlendirebilme stratejilerini kullanabilirler. Kristalize zeka öğrenme ve yaşantılarla biçimlendirilmiş bilişsel performanstır. Öğrenme, kültür ve yaşantı ile bağlantılıdır. Jonassen ve Grabowski (1993) yaratıcı zeka ile kristalize zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, akıcı zeka ile yaratıcı zeka arasında bir ilişki olmadığını, kristalize zekanın akıcı zekaya göre fiziksel yorgunluktan ve kalıttan daha az, lokal beyin zedelenmelerinden ise daha çok etkilendiğini buldular (Akt, Kuzgun, 2004: 25).

1.1.2.4. Sternberg'in Üç Ayaklı Zeka Kuramı

Sternberg (1985), analitik, yaratıcı ve pratik zeka olarak ayırdığı bir zeka modeli oluşturdu. Analitik zeka, kuramsal içerikli eğitimde başarı için gerekli zeka olup akademik zeka olarak da adlandırılır. Analitik problemler, test yapımı için uygun problemler olup çözümü için gereken bilginin prblemle birlikte verildiği, tek bir yöntemle erişilebilen, tek bir çözümü olan, içeriği günlük yaşam deneyimlerinden kopuk problemlerdir. Yaratıcı zeka bilinenlerden yararlanarak yeni bir ürün ortaya koymaktır. Testlerle ölçülemez. Pratik zekaya sahip olan bireyler ise sahip oldukları yeteneklerin farkında olan ve bunları doğru zamanda, doğru yerde kullanan kişilerdir (Akt, Kuzgun, 2004: 26).

1.1.2.5. Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisi

Gardner, birçok parçanın birleşerek bir bütün oluşturduğunu varsayan genel zeka tanımını kabul etmedi ve birbirinden bağımsız ve farklı parçaları olan çoklu bir zekadan bahsetti. Gardner zekayı nörobiyolojik açıdan da inceledi. Zeka kavramını normal insanların yetenekleriyle sınırlandırılmayıp, beyni hasar almış kişiler, dahiler, usta müzisyenler ve değişik kültürden olan insanlar üzerinden edinilen bilgiye dayandırılmasını vurguladı. Ona göre, beyinde kabaca da olsa belli bilişsel süreçlere cevap veren bazı bölgeler vardır. Bu bölgeler hasar aldığı anda bile insanlar beyinlerinin başka bir kısmını kullanıp, bazı alanlarda performans ve başarı gösterebilirler. Görüşünü yakın dönem nörobiyolojik araştırma bulguları ile

desteklemektedir (Gardner, 2004). Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisi, yedi farklı zekadan bahsetmektedir. Bunlar: mantıksal- matematiksel, dilsel, müzik, uzaysal, bedensel-kinestetik, kişiler arası zeka, kişilik içi zekadır (Akt, Kuzgun 2004: 27).

1.1.2.6. Sternberg Başarı Zekası

Sternberg (1966) zekanın geleneksel tanımlarına daha az önem vermemiz gerektiğini ve daha çok başarı zekası olarak adlandırdığı terim üzerinde durmamız gerektiğini ileri sürmüştür. Bireyin kendi amaçlarına veya içinde bulunduğu toplumun ve kültürün amaçlarına ulaşmak için uyum sağlama, şekil verme ve çevreyi seçme yeteneği üzerinde durmamız gerektiğini vurgulamıştır. Başarılı ve zeki bir insan, uyum sağlama, şekil verme ve çevreyi seçme yeteneğinin her biri üzerinde denge kurmaya çalışmaktadır. Bu teorinin ortaya çıkışındaki en önemli nedenlerden biri de geleneksel zeka testlerinin, okuldaki ders başarısı notlarında olduğu gibi, başarı için anlamlı bir kriteri ortaya koyamamalarıdır. Sternberg ve Lubart (1995)'a göre; başarı zekası bireyin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini ve daha sonra da güçlü yönlerinden yararlanmanın yollarını bulmasını içerir. Aynı zamanda bireyin zayıf yönlerini dengelemesini veya düzeltmesini de içerir (Akt, Ergin, 2003).

1.1.2.7. Biyolojik Zeka Kuramı

Ceci (1996) biyolojik modelde bilginin kazanımındaki bireysel farklılıkların bilişsel temelli potansiyele dayandığı vurgulanmaktadır. Bilişsel potansiyellerin her biri, ilişkilerin keşfedilmesini, düşüncelerin izlenmesini ve bilginin kazanımını sağlamaktadır. Her ne kadar bu potansiyeller biyolojik temelli olsa da bunların gelişimi çevreye bağlıdır ve böylece imkansız olmasa da biyolojik etkileri çevresel etkilerden ayırmak zordur. Ayrıca yetenekler farklı bağlamlarda kendilerini farklı gösterebilirler. Örneğin, çocuklar bilişsel içerikli bir çalışmayı laboratuvar ortamında izleyerek öğrendiklerinde daha iyi performans göstermişlerdir. Bu durum duygusal tepkilerdeki farklılıklardan kaynaklanabilir ki, bu da bizi daha geniş bir kavram olan duygusal zekaya getirir (Akt, Ergin, 2003).

1.1.2.8. Duygusal Zeka Kuramı

Duygusal zeka; duyguyu doğru algılamak, değerlendirmek ve ifade etmek için gerekli olan bir yetenektir. Düşünceyi hızlandırarak duygulara ulaşma ve onları oluşturma, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlamak için duyguları düzenleme yeteneğidir. Bu kavram Salovey ve Mayer tarafından ortaya atılmış ve Goleman (1995) tarafından tanıtılmış ve geliştirilmiştir (Akt, Ergin, 2003).

1.1.2.9. PASS Teorisi Bilişsel Değerlendirme Sistemi

Beynin bazı yapıları kesin hatlarla birbirinden ayrılır. Diğerleri dereceli olarak birbiriyle iç içe geçmiştir. Bu durum yapıların kesin sınırları ve denetledikleri işlevlerin ne olduğu konusunda tartışmalara yol açmaktadır (Atkinson vd, 2006).

PASS Teorisi, Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile oluşturulmuştur. DAS ve arkadaşları, (1966; 1970; 1973; 1976; 1980; 1982) PASS Teorisi ile bilişsel görüşlere dayalı olarak zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken de Luria'nın görüşleriyle bağlantı kurmaktadır. Solso ve Hoffman (1991)'a göre Luria; Amerikan, İngiliz ve Kanada psikoloji dergilerinde en çok kaynak gösterilen Sovyet bilim adamıdır. PASS Teorisi'nin temeli Alexander Luria (1902–1977)'nin görüşlerine dayanmaktadır. Bir Rus psikolog olan Luria çağdaş nöro-psikoloji biliminin temellerini atan kişi olarak kabul edilmektedir. “Nöroloji” ve “Psikoloji” biliminin birbiri ile ilişkilendirilmesi sonucunda Bilişsel Psikolojide önemli bir yeri olan “Bilgi İşlem Modeli” oluşturulmuştur. Bilgi İşlem Modeli bu tür yeni teorik yaklaşımların da temelidir (Naglieri ve Das, 1997).

Das ve arkadaşları (1994)'na göre PASS Teorisi, zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin zemini olarak kabul edilen Planlama (Planning), Dikkat (Attention), Eş Zamanlı (Simultaneous) ve Ardıl (Successive) Bilişsel İşlemlere dayandırmaktadır. Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri dört parçadan oluşmaktadır (Akt, Ergin, 2003):

- Bilişsel kontrolü sağlayan planlama işlemleri
- İstenilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici aktiviteyi sağlayan dikkat işlemleri
- Bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler (Naglieri ve Das, 1997).

PASS Teorisi, insan davranışlarının laboratuvar ya da sınıf koşullarında incelenmesi ile elde edilen verilere ve beyin üzerinde yürütülen incelemelere dayandırılarak oluşturulmuştur. Bilginin işlendiği yer beyin olduğu için bilgi işlem sürecini anlamaya, beyni anlamakla başlamak daha uygun olacaktır (Akt, Ergin, 2003).

1. Beyin nöron adı verilen ve yaklaşık 100 milyar hücreden oluşur.
2. Bu hücrelerin her biri kendisinin dışında yaklaşık 60 bin nöronla bağlantı oluşturabilir.
3. Beyin hücreleri bir zincir ile ard arda bağlanabilecekleri gibi, beyin içinde dolaşabilen ve kısa dalga denilen elektriksel alanı oluşturan hücre grupları şeklinde de organize olabilirler.
4. Hücrelerin bağlantı sayıları öğrenme miktarına bağlı olarak artış gösterir (Kirby ve Williams, 2000).

Psikolog ve eğitimcilerin çoğu beynin anlaşılmayacak kadar karmaşık olduğuna karar vermişlerdir. Ancak bunlar beyin ile ilgili çalışmalardan vazgeçmek için yeterli neden olarak kabul edilemez. Öncelikle şu bilinmelidir ki, beyinle ilgili bilgileri kullanmaya başlamak için beynin tamamen anlaşılmasını beklemek zorunluluğu yoktur. Bilmemiz gereken diğer bir gerçek de günümüzde beyin ile ilgili önemli bilgilere sahip olduğumuzdur. Daha da önemlisi, beyin bilgi işlemin başladığı yerdir. Eğer bir çocuk bilgiyi işlemede problem yaşıyorsa, işlemi gerçekleştiren mekanizmayı az da olsa anlamış olmak, bu çocukların yaşadıkları sıkıntıyı daha iyi anlayabilmek anlamına gelir (Kirby ve Williams, 2000).

Luria (1981)'ya göre, beyindeki yapılar ile işlevleri arasındaki birebir karşılıklı ilişki “ayırıcı” (Lokalizasyoncu) görüş tarafından ifade edilmektedir.

Bunun tam aksi, “bütüncül” (Holistik) görüş olarak tanınır ve tek bir psikolojik işlevin bile beynin bütünü tarafından gerçekleştirildiğini ifade eder. Psikolojik işlevlerin, beyinde bir grup anatomik yapının bir araya gelerek oluşturduğu üç fonksiyonel sistem tarafından gerçekleştirildiği düşünülmektedir (Korkmaz, 2000).

1.1.2.9.1. Beynin Birinci İşlevsel Alanı

Luria'ya göre beynin üç işlevsel bölümünden birincisi, zihinsel süreçlerin tonunu ve uyanıklığı sağlayan birimdir. İnsan ancak optimal koşullar var olduğu zaman bilgi alabilir ve işleyebilir. Bu optimal koşullar ise uyanık ve canlı olmaktır. Bu işlevi sağlayan başlıca yapılar subkortikal bölgede (beyin kabuğu altındaki bölge) ve beyin sapında yer alır (Korkmaz, 2000).

Dikkat, beynin ilk fonksiyonel parçası beyin sapı, diencephalon (Ön beyin: talamus ve hipotalamus) ve hemisferlerin iç kısımları ile ilişkilendirilmiştir (Naglieri, 2001). Posner'a (1997) göre beyindeki dikkat mekanizması retiküler aktivasyon (orta beyin merkezleri) sisteminin (RAS) yerleştiği üst beyin sapından başlayarak önce beynin subkortikal yapıları (talamusun retiküler çekirdekleri gibi) daha sonra da bir dizi kortikal alan (singüler, prefrontal ve parietal çekirdekleri gibi) içinde organize olan ve aşama aşama genel şuurluluktan özel uyaranlara yönelik dikkate kadar özelleşen mükemmel bir beyin organizasyonudur (Tanrıdağ, 2003).

Luria'ya göre uyarılma hem vücudun hem de aklın etkinlik düzeyini ayarlayan ve beynin ilk bloğunu oluşturan bölümünün işlevidir. Bu bölüm retiküler formasyon ve talamus gibi beynin iç kısımlarına ait yapılarını içerir ve beynin diğer alanlarına oranla çok daha fazla beynin ön bölümü ile etkileşimde bulunur. Uyarılma üç kaynaktan etkilenir. Bunlar: (1) hipotalamus tarafından düzenlenen bireyin metabolik işlemleri (farklı insanlar farklı metabolik süreçlere sahipler-bazıları çoğunlukla tembel ve uykuluyken bazıları da metabolizmalarının yüksek seviyeleri nedeniyle daha enerji dolu olabilirler); (2) uyarıcı yeni, yoğun veya karmaşık olduğunda dışarıdan gelen uyarıcıyı kaydederek tepkiyi saptamak; (3) niyet, plan ve benzeri gibi beynin ön kısmından gelen diğer düşüncelerin uyarıcılarının içsel kaynaklarıdır. Bu üç kaynaktan en çok ikinci ve üçüncüsü dikkatle ilişkilidir (Das vd, 2001).

Uyarılma, endişe, öfke ve korku gibi bilişsel ve duygusal olarak ele alabileceğimiz içsel durumlar tarafından olduğu kadar; ısı ve gürültü gibi dışsal koşullar tarafından da ortaya çıkabilirler. Uyarılma aktif olma durumudur. Genel olarak uyanık olmamıza rağmen, özellikle bir şeye dikkatimizi odaklarız. Bu nedenle dikkat özel, uyarılma ise geneldir. Her ne kadar uyarılmayı dikkatten ayırmak kolay olmasa da uyarılmanın beynin iç kısımları (subcortikal) tarafından, dikkatin ise beynin dış kısımları tarafından, özellikle de beynin ön kısımları (frontal lob) tarafından kontrol edildiğini söylemek mümkündür (Akt, Ergin, 2003).

1.1.2.9.2. Beynin İkinci İşlevsel Alanı

Bu ikinci fonksiyonel sistem beyin kabuğunda yer alır. Dış dünyadan gelen bilginin alınması, kodlanması ve depolanması ile ilgilidir. Beyin kabuğunun görsel, işitsel ve dokunsal bölgelerini içerir. Bu bölgelerde dış dünyadan gelen değişik yapılarıdaki (görsel, işitsel, dokunsal) uyarılar değerlendirilir ve duyu organları aracılığı ile toplanan bu bilgiler rafine hale getirilir. Burası dış dünyanın bir yansıması gibidir. Bellek de geniş ölçüde burada temsil edilir (Korkmaz, 2000).

Naglieri'ye (2001) göre, ikinci fonksiyonel alan PASS Teorisi'ndeki Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler'in işlev alanı olarak tanımlanmaktadır. Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler; central suicus'ların arkasındaki "Ardkafa Lobu (Oksipital Lob)", "Yankafa Lobu (Parietal Lob)" ve "Şakak Lobu (Tebporal Lob)" ile ilişkilidir. Brazis ve arkadaşları (1990)'a göre "Ardkafa Lobu" görme ile ilgilidir. Beynin arkasında ve beyinciğin üstünde yer alır. Primer görme alanlarına her iki gözden görme sınırı aracılığı ile uyarılar gelir. İkincil alanlar görülen bir cismin tanınması için önemlidir. Yüz tanıma, renk tanıma gibi daha kompleks işlevler bu bölgede yer alır. El göz koordinasyonu, bir cismin tüm parçalarını bütün olarak tanıma burada gerçekleşir. "Şakak Lobu"nun ise; primer alanları işitme ile ilgilidir. İkincil alanları ise aynı anda gelen işitsel uyarıların ayırt edilmesinde veya ritm-tını ayırt etmede rol oynar (Akt, Ergin, 2003).

1.1.2.9.3. Beynin Üçüncü İşlevsel Alanı

Üçüncü bölge “Alın Lobu” (frontal lob) ve özellikle “ön alın lobu” (prefrontal lob) tarafından kabul edilir ve planlama süreci ile ilişkilendirilmektedir. Üçüncü fonksiyonel sistem, bilinçli etkinliğin örgütlenmesini sağlayan sistemdir. Burada program oluşturma, plan yapma, eylemlerin bir plana göre yapılıp yapılmadığını denetleme, doğrulama ve düzenleme işleri yapılmaktadır. (Naglieri, 2001). Beynin ön tarafında, merkezi yarığın önünde yer alan frontal lob beyin kabuğu, beynin tüm beyin kabuğu alanının üçte birini oluşturur. Düşünme, planlama ve problem çözme yeteneği beynin bu kısmına aittir (Akt, Şenel, 2003).

Luria, beynin ön kısımlarının organizmanın aktif durumunu gözettiğini, bireyin düşüncelerini kontrol ettiğini, karmaşık içerikteki aktiviteleri programladığını ve aktivitenin bütün yönlerini gözlediğini tespit etmiştir. Ayrıca Luria, beynin ön kısmındaki hasarın dürtü kontrolünü, istemli davranışın düzenlenmesini ve görsel algılamayı bozduğunu gözlemiş ve stratejilerin benimsenmesini gerektiren hafızaya da olumsuz etki yaptığını belirlemiştir. Her şeyden önemlisi beynin ön kısmının zarar görmesi durumunda plansız ve kontrolsüz bir şekilde ani tepkileri engelleyememe, yanlış davranışın seçilmesi gibi durumlar oluşmaktadır (Akt, Ergin, 2003).

Beynin ön kısmı, gelişim sürecinde en son gelişir ve insan beynin üçte birini kaplar (Akt, Ergin, 2003). Bu bölge beyin sapındaki “retiküler formasyon” ile yakından ilişkilidir ve yoğun bir şekilde inen ve çıkan liflerle desteklenmektedir. Bunlar motor beyin kabuğu ve ikinci bloğu oluşturan yan kafa bölümleri ile de yakın ilişkiye sahiptirler. Davranışın bilinçli kontrolünün ilk formlarını oluşturan 4–5 yaşlarında beynin ön kısmı önemli bir gelişme kaydeder (Das vd, 1994).

Perecman (1987) ve Fuster (1989)’a göre planlama içselleşmiş veya iç kodların açıklanışdır ki beynin ön kısımlarının hasarından kötü etkilenir. Bu özel bölgenin ön alın lobu olduğu konusunda fikir birliği vardır. Ön alın lobu, önceki olaylar hakkındaki bilgilerin saklanması, motor sistemin daha önceki yaşantılara göre hazırlanmasını, uygunsuz motor dürtülerin engellenmesini sağlar. Bu üç faktörün hepsi hiperaktivite ve dikkat eksikliğini anlamada önemlidir (Akt, Ergin, 2003).

Dış çevreden taşınan bilgiler ve limbik sistem üzerinden gelen iç yapılarla ilişkili bilgiler frontal lobun prefrontal beyin kabuğu adı verilen ön bölümlerinde birleşmektedir. Belli sırası olmayan, düzensiz olarak meydana gelen olayların değerlendirilmesi, başlatılması prefrontal lobun işlevidir. Bu nedenle prefrontal beyin kabuğu bütün kaynaklardan gelen (iç ve dış, bilinçli ve bilinç dışı, bellekte depolanmış olan ve organ merkezlerinden gelen) düzenlediği ve birleştirip ortaya çıkarılacak davranışa karar verdiği yerdir. İnsan prefrontal beyin kabuğu, bütün sinir sistemi aktivitelerinde bilgileri dikkatlice toplar, bütünleştirir, formüleştirebilir, uygular, denetler, değişiklikler yapar ve yargılar. Bu bölge bilinçlilik, farkındalık, dikkat alanı olarak da tanımlanır. Prefrontal alanlar özel durumları ile daha yüksek bilişsel fonksiyonlarda da yetkili olmaktadır (Madi, 2006).

Prefrontal alanlar öğrenme, hafıza, bilgilerin analizi, motor yanıtın planlanması ve düşüncelerin olgunlaştırılması gibi fonksiyonlardan sorumludur. Ayrıca kişilik ve davranışların düzenlenmesi, yazılan sözcüklerin tanınması, dikkatin sürdürülmesi, kavramı işlemeye hazırlama ve kontrol etme gibi çok değişik kognitif işlevleri de vardır (Pekmez vd, 2004). Prefrontal lezyonlar davranışsal yanıtların başlatılması ve sürdürülmesinde bozulma ile sonuçlanır. Bu bozukluklar; duygusuzluk, agresyon ve dürtüsellik kontrol edilememesi, düşüncenin yavaşlaması ve dikkatin yoğunlaştırılmamasını içerir. Bu kayıplar sonucunda sosyal becerilerde zayıflama, planları sürdürmede yetersizlik sosyal beceriksizlik ve duygusal durumda değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Kısaca kişilik değişimleri görülmektedir (Madi, 2006).

Son yıllarda artan sayıda çalışma, prefrontal bölgenin değişik sektörlerinin duygularla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Prefrontal bölge hem fonksiyon hem hücre yapısı itibarı ile heterojen bir yapıya sahiptir. Prefrontal beyin kabuğu, diğer beyin kabuğu alanları gibi 6 tabakadan oluşmuştur. Prefrontal beyin kabuğunun asıl işlevi karar vermedir. Ayrıca işleyen bellek (working memory) ile ilgilidir (Akt, Savrun, 2005).

1.1.3. PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler

1.1.3.1. Planlama

Naglieri ve Das (1997)'a göre; planlama, bireyin problemlerin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. Bu işlem oldukça karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan araçları içermektedir.

Luria (1966)'ya göre planlama, davranışın programlanmasını, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar. Das (1980)'a göre ise planlama, bireyin bir problemi çözmek ve bir amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejiler ve kararlar dizisidir. Shallice (1982), Planlamayı denetimsel ve katılımcı bir sistem olarak adlandırmış ve hareket programlarının belli bir yöntem kullanılarak seçilmesinde geçerli olan bir işlem olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar hem bilişsel psikolojiden hem de nöro-psikolojiden alınmış olup ortak bir noktayı paylaşmaktadırlar. Paylaştıkları ortak nokta planlamanın yönlendirici ve değerlendirici rolüdür. Planlı davranış rutin ve kalıplaşmış bir davranış değildir. Ancak bu planlamanın sadece orijinal davranışla ilgili olduğu anlamına gelmez. Planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır. Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir (Akt, Ergin, 2003).

Planlama amaçlı bir eylemdir, kendinden dürtülüdür ve hareketten önce oluşur. Planlama sırasında birey büyük olasılıkla içsel konuşmayı kullanarak davranışını kontrol eder. Ancak, planlamayı içeren algısal görevlerde olduğu gibi her zaman iç gözlemi yansıtmayabilir. Broadbent, Fitzgerald ve Broadbent (1986)'a göre birey, bir yargıya varmayı gerektiren üst düzey zihinsel işlevleri içeren faaliyetlerde ve bir probleme çözüm üretme sırasında aldığı kararlarda, çözüm için kullandığı stratejileri tanımlayamayabilir. Bu nedenle birey bir problemi çözerken planlı davranışının değerlendirmesini her zaman açık bir şekilde ve sözel olarak ifade edemeyebilir (Das vd, 1994).

Söylemeden ya da yapmadan önce bir konu üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir. İşlerimizi planlayarak yaparsak, beynimiz yapacağımız şeyleri ve nasıl göreceğini, sesini önceden tahmin etmeye çalışır. Planlama yapıldığı anda sonuçların kötü olacağı anlaşılırsa, yapılması gereken şey için başka alternatif yollar düşünülmesi gerekir. Gerçekten de en iyi seçeneğe ulaşana kadar farklı yollar düşünmeye devam edilmelidir (Karaduman, 2004).

Planlı davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS Teorisini oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler. Dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel işlemler planlama ile karşılıklı etkileşim halindedir. Planlamada olduğu gibi diğer bilişsel işlemler de bilgiye dayanır. Aksi halde planlar eksik bilgili ve kullanışsız olacaktır. Planlama problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktivitelerde önemli role sahiptir. Stratejiler, planlar, karar verme işlevleri, problem çözme davranışını tanılamada sıkça kullanılırlar. İkincisi, beynin ön kısımları özellikle de en öndeki bölgenin zarar görmesi durumunda planlı davranışın bozulduğu gözlenmektedir. Beynin ön kısmının zarar görmesi durumunda planlamaya dayalı davranışlardaki bozulma planlamanın nöro-psikolojik yönünü yansıtmaktadır. Bu bozulmalar bilişsel aktivitelerin kontrol edilmesindeki ve hataların değerlendirilmesindeki yetersizliklerde gözlenir. Bununla birlikte planlama davranışına bilimsel açıdan yaklaşıldığında; konuşmanın planlama için bir ön gereksinim olarak faaliyeti kontrol etmesi gerektiğini söylemenin dışında planlamanın hangi yaşta başladığı açık değildir. Yetişkin ve çocukların dürtüsel davranışlarının olduğu durumlarda konuşmanın kontrol edici rolünün olmadığı açıktır (Das vd, 1994).

Davranışı kontrol için içsel konuşma gibi bir sembolik sistemin kurulmaması 4-5 yaşın altındaki çocuklarda planlamanın gerçekleşmediğine bizi inandırabilir. Çünkü bu yaşlarda konuşman kendini kontrol rolü henüz gelişmemiştir. Ancak bu açıklamalar 4-5 yaşın altındaki çocukların rasgele ortaya çıkan davranışlara sahip oldukları ve planlı davranış için gerekli olan nöro-psikolojik yapıya sahip olmadıkları mesajını vermez. Bu çocukların sahip olmadıkları şey sadece ne yaptıkları değildir, ne bildiklerini bilmelerine yarayan üst biliş aktiviteleridir (Das vd, 1994).

Bilişsel farkındalığın planlama ile olan ilişkisi iki açıdan ele alınabilir. İlki bilişsel farkındalığın motivasyonla olan ilişkisidir. Staratejiler amaç ve ihtiyaç ile birleştirildiğinde etkili hale gelir. İkincisi, bilişsel gelişimle ilgilidir. 5 yaş civarındaki çocuklar stratejilerini ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol altına alabilirler ve 12 yaş civarındaki çocuklar stratejilerini ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol altına alabilirler ve 12 yaş civarında da düşüncelerini daha soyut, daha analitik, daha sistematik hale getirebilirler. Bu gelişimsel yaklaşım Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri olan işlem öncesinden somut işlemlere ve somut işlemlerden soyut işlemlere giden süreç ile uyumludur. Luria, hedefe yönelik (bilinçli) davranışın üç özelliğini vurgulamaktadır. Birincisi, bilginin yeniden kodlanması, ikincisi uygun tepkinin verilmesi, üçüncüsü ise uygun olmayan tepkiler engellenerek etkinlik planının oluşturulmasıdır. Özellikle vurgulamak gerekirse bilinçli davranışlar bireyin kontrolü altındadırlar ve bilinçli davranışın yapılmasında iç konuşmanın önemli bir rolü vardır. Otomatik motor aktivitelerin tersine kontrollü motor aktivitelerin planlanmasında iç konuşmanın rolünün tespit edilmesi bilinç ile eylem arasındaki açık ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu bağlantı ilk olarak Vygotsky tarafından ele alınmış ve bireyin içinde bulunduğu psiko-sosyal ortamın bu bağlantıları etkilediği vurgulanmıştır. Luria ve Vygotsky'e göre; kaynaklar beynin dışındadır, kültürel etkenlerle kazanılır. Bu üst düzey psikolojik işlemler çocuk geliştikçe içselleştirilir ve içselleştirilmiş zihinsel aktiviteler haline gelirler. İçsel konuşma içselleşmiş zihinsel aktivitelerin en iyi temsilcisidir. İç konuşma sayesinde bir insan bir durumu analiz edebilir, önemli kısınmaları ayırt edebilir ve davranışını programlayabilir. Planlanmış davranış hedefe yöneliktir ve hedeflenen davranışın başarılmasında iç konuşma önemli rol oynar (Das vd, 1994).

Düşünceli veya impulsif olmaya eğilim, problem çözmeye değerlendirme aşamalarının önemli özelliklerinden biridir. Değerlendirme, problem çözme sürecinde üç noktada karşımıza çıkar. İlk aşamada, çocuk problemi okur veya dinler ve problemin dilinin kodunu çözer. Bazı kelimeler iki anlamlı veya anlamı belirsiz olabilir. Burada düşünceli çocuk durur ve kavradığı şeyi gözden geçirir, buna karşın impulsif çocuk sınıflandırmasının doğruluğunu göz önüne almayabilir. Sonuç olarak, impulsif çocuk genellikle problemi yanlış yorumlar (Dai, 2004)

Planlama işlemi, çocukların okuldaki birçok faaliyeti tamamlayabilmeleri için de strateji kullanmalarını gerektirir. Örneğin bir hikaye konusunun oluşturulması, detayları, bilgilerin nasıl sunulacağına düşünülmesi, yazım akışının kontrol edilmesi, yazı bütünlüğünü kapsayan detayların miktarını vs.yi içerir. Çok çeşitli uyarıları değerlendirebilen, organize edebilen, analiz edebilen bir çocuk planlamada da iyidir (Naglieri, 2001). Başarılı bir matematik işleminde de planlama işlemleri bir problemin nasıl tamamlanacağı konusunda karar vermeyi, hata yapmamak için probleme odaklanmayı, matematiksel kuralları hatırlamayı ve uygulamayı, cevabı değerlendirmeyi gerektirmektedir (Naglieri, 1997). Öğrencilerin, bilgilerini etkin bir şekilde kullanmak için bilişsel farkındalıktan yoksun olduklarında bu bilginin önemini fark etmeleri ve onu kazanmaları mümkün değildir (Akt, Ergin, 2003).

1.1.3.2. Dikkat

Dikkat ve uyarılma tanımlanması zor kavramlardır. Tipik olarak, dikkatin odaklanma ve seçiciliği gerektirdiği gözlenmiştir. Zaman zaman nesne ya da düşüncelere odaklanırsınız. Bir an belli nesnelere ve düşüncelerin kesinlikle farkında iken başka bir zaman bunlar yok olurlar. Uyanık olduğumuz sürece dikkatin miktarında ya da yönünde değişiklikler olur. Psikolojinin tarihsel sürecinde yapısalcılığın (structuralizm) savunucularından olan Titchener (1908), dikkati “duyusal açıklık” (sensible clearness) veya duyuların açık olması (clarity of sensation) olarak ele almıştır. William James (1890), dikkati bir seçim işlemi olarak görmektedir; çünkü uyanık olduğumuz anlarda bizi etkileyen birçok uyarıcı arasından bir seçim yapmamız gerekir (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Dikkat, bireyin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan zihinsel bir işlemdir (Das vd, 1994).

Dikkat, bilincin tam olarak açık olduğu durumlarda algılama, düşünce, kavrama gibi zihinsel becerileri, diğer uyarıları göz ardı ederek belli bir uyarı üzerinde toplayabilme becerisidir. Ve dikkatin organizasyonunda bu yoğunlaşma gücü hangi uyarı üzerine ise bu duyu ile ilgili kortikal alanlar önemli rol oynar. Motor aktivite ve dikkatten sorumlu alanlar arasında bağlantılar bulunmaktadır. Bu ilişki ile motor dikkat sağlanarak motor işlev devam ettirilebilir. Dikkati, bellek ve

algılama işlevleri ile birlikte ele almak gerekir. Her üçü de birbirine sıkı bir şekilde bağlı olan süreçlerdir. (Akt, Kandemir, 2006: 17)

Korkmaz (2000)'a göre, dikkati olumsuz etkileyen nedenler şu şekilde özetlenebilir; eksik veya yetersiz uyarılma, konuyla ilgili yöntem ya da bilgi eksikliği, başarısızlık ya da duygusal etkenlerdir (Akt, Ergin, 2003).

Acelemiz olduğunda iç tepisel (dürtüsel) davranırız. İç tepisi (dürtü) düşünmeden ya da planlamadan bir davranışta bulunmaktır. İç tepisel bireyler çok hızlı hareket edebilir ve genellikle bir şeylerin nasıl gittiğine dikkat etmek için zaman harcamazlar. Yavaş hareket ederek ve bir şey yapmadan önce dikkatimizi toplayarak iyi sonuçlar almak için, dürtülerimizi kontrol etmemiz önemlidir. İyi davranışlar ve öğrenme için, iç tepileri kontrol etmek gerekmektedir (Karaduman, 2004).

Dikkatin birçok belirleyeni vardır. Bazı işaretler genetik eğilim nedeniyle önemlidir. Bütün küçük çocuklar dile ve insan yüzüne dikkat etme eğilimindedirler. Bazı şeylere dikkatimizi vermemizi diğerlerine vermememizi sağlayan bir başka faktör de açlığı ve susuzluğu gidermek gibi bireyin ihtiyaç durumudur. İhtiyaçlar bireyin kendini bilgilendirmesiyle (self-instruction) daha da ön plana çıkabilir. Sınıftaki çocuk öğretmene dikkatini verme motivasyonu veya ihtiyacını yaratabilir. İhtiyaçlar ayrıca sosyal etkileşimlerle de üretilebilir ve böylece dikkatimizi yönlendirebiliriz (Das vd, 1994).

Dikkatin Başlıca Bileşenleri; Njiokiktjen (1988)'e göre dikkat; istemli ve istemsiz olarak ikiye ayrılabilir. İstemsiz dikkat, kişinin herhangi bir amacı ya da çabası olmadığı halde, dış çevre ortamındaki bazı nesnelere ve olayların birer uyarıcı niteliği alacak biçimde kişinin algı alanına kendiliğinden girmesine denir. İstemsiz dikkatin oluşumunda dürtüler, afektif gereksinimler ve prenatal programlar rol oynar. İstemli dikkat sayesinde ise bilinçli algı söz konusu olur. Bilincin lineer özelliği, yani belli bir anda bir tek şey üzerinde dikkati yoğunlaştırabilme, istemli dikkatin temel özelliğidir. Uyarıcının tanınabilir ve anlaşılabilir olması gerekir. İstemli dikkat motivasyon ve ilgi ile yakından ilgilidir. Anlam ve algının bulunduğu noktada yer alır. Dikkat gelişimi temelde istemli dikkatin gelişmesini ifade eder. Bu da içten gelen eğilimlere hakim olunması ve dıştan gelen ilgisiz uyarıcıların önlenmesi

dikkatin sağlanması ve devamı için efor uygulama yetisinin gelişmesi demektir (Korkmaz, 2000).

Dikkatin bileşenlerini istemli ve istemsiz dikkatin temel özelliklerinde görebiliriz. Bu temel özellikleri açıklayan kavramlar vardır. Luria (1981)'ya göre; dikkatin ön koşulları arasında canlı olma (vijilans), uyanık olma (alertness) ve uyarılma (arousal) yer alır. Uyarılma ve uyanık olma nörofizyolojik ve nörolojik kavramlar olup, kişinin canlı, uyanık, çevreden uyarı almaya hazır ve kendinden haberdar olmasını içerir. Kinsbourne (1992) dikkatin bileşenlerini; seçici dikkat (dikkatin odaklanması), dikkatte devamlılık ve dikkatin esnekliği olarak üç ayrı kavramla açıklamıştır (Korkmaz, 2000).

Uyarılma (Arousal); uyarılmanın dikkatle ve daha geniş bir anlamda bilişle etkileşim içinde olduğu bir gerçektir. Uyarılmanın belli bir miktarı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Bu, Hull ve diğerleri (1943–1956) tarafından ortaya atılan dürtü teorisinde açıkça belirtilmiştir. Hull heyecanlanmaya yönelik potansiyeli, dürtü ve davranışın bileşik bir fonksiyonu olarak görmektedir. Easterbrook (1959)'a göre, yüksek uyarılma dikkatin azalmasına neden olmaktadır. Böylece bireyler tepki verme şansını veya tepkilerden önce ortaya çıkan davranışları kullanamazlar. Yüksek uyarılma durumu kafein gibi maddelerden, ilaçlardan veya endişe ve stres gibi psikolojik durumlardan kaynaklanabilir (Das vd, 1994).

Uyarım aktif olma düzeyidir ve birey uykulu iken uyarım düzeyi düşüktür, kahve içtiğinde ise yüksektir. Zor bir problemi çözme gibi bilişsel bir aktivite süresince uyarıma ihtiyacımız vardır. Bu dikkatle ilgili genel bir durumdur. Oysa dikkat özel bir duruma bağlı olarak ortaya çıkar. Genel olarak dikkatli olabileceğimiz gibi belirgin olmasına rağmen uyarım beynin alt kısmı ve iç yapısı (subcortical) ile ilgili iken dikkat daha çok beynin kabuğu ve beynin ön kısmı (frontal lob) tarafından kontrol edilmektedir (Akt, Ergin, 2003).

Karmaşık faaliyetler, basit faaliyetlere göre daha düşük seviyede uyarılmayı gerektirirler. (Bir futbol oyununda kaleci, savunma oyunları ile yan hakemlerin görevleri karmaşık değildir ancak yüksek düzeyde uyarılmayı gerektirir. Oysa orta hakem yada bir takımın kurucusu çok daha karmaşık görevler üstlenmiştir ve yüksek

düzeydeki uyarılma planlama becerilerini olumsuz etkileyecektir). Bu açıklama akademik çalışmalar içinde geçerlidir. Kısaca; basit görevler yüksek düzeyde uyarılmayı, karmaşık görevler ise düşük düzeyde uyarılmayı gerektirir (Kirby ve Williams, 2000).

Dikkatte devamlılık (sustained attention); Kinsbourne (1992)' e göre efor uygulama duygusu yaratır. Dıştan veya içten gelen ilgisiz uyanların tanınıp engellenmesi gerekir (Akt, Korkmaz, 2000). Parasuraman (1984)'a göre “dikkatte devamlılık”, belirli bir süre kesintisiz olarak tek bilgi kaynağına dikkatin verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Eğer bilgi kaynağı ilginçse veya sürükleyici ise dikkat bu süre zarfında çok daha kolay sürdürülecektir; ama sıkıcı ve monoton ise dikkat çok uzun süre devam ettirilemeyebilir. Uyanıklık (vigilance) kelimesi son zamanlarda Dikkatte Devamlılık (sustained attention) yerine kullanılmaktadır. Bu dikkatin zamanla çok daha tetikte olma (alertness) veya uyarılmayla ilişkili bir çeşididir ve bireyin psikolojik durumunu yansıtır. “Uyanıklık” veya “Dikkatte Devamlılık” (vigilance or sustained attention) düzensiz olan ve çok sık görünmeyen bir hedefin yarım saatten fazla sürede fark edilmesi durumunda azalır. Parasuraman (1984) Mackworth'un uyanıklık (vigilance) tanımının “arada sırada olan belli küçük değişimleri fark etmeye ve onlara cevap vermeye hazır olma durumu” olduğunu ileri sürmüştür. Uyanıklık veya Dikkatte Devamlılık, bazen sürekli performans gerektiren işlerle eş tutulurlar. Yine de, bu işler daha hızlıdır ve bu nedenle daha az uyanıklık gerektirdiği gibi atıklığın kaybını yansıtmayabilirler (Das vd, 1994).

Seçici Dikkat (Selective Attention); “Seçici Dikkat” ya odaklanmış (focused) ya da bölünmüştür (divided). David, Jonaes ve Taylor (1984)'a göre, bölünmüş (divided attention) dikkatte, birey zamanı bir veya daha fazla kaynak, bilgi çeşidi veya bilişsel işlem arasında paylaşırken, odaklanmış dikkate ise bireyin tek kaynağa veya bazı bilgilere dikkatini vermesi ve diğerlerini tamamen dışta bırakması gerekmektedir. Her ne kadar bir çok seçici dikkat aktivitesi bulunmasında bunların hepsi şu üç ayrı unsuru test etmektedir: Seçicilik; Dikkatin Dağılmasına Karşı Koyma ve Stratejilerin Değiştirilmesi'dir (Das vd, 1994).

“Seçici Dikkat” durumunda seçimin bir bölümü prenatal programlara (örneğin, ani uyarıya sıçrama) dayansa da önemli bir kısmı yaşantı içinde yoğun

deneyimle alışkanlık şeklinde kazanılır. Dikkatin sosyokültürel formları öğrenme ile gelişir; örneğin sözel dikkat, ciddi efor uygulamayı gerektiren ve eğitimle kazanılan bir dikkat formudur (Korkmaz, 2000).

Kinsbourne (1992)'ye göre "Dikkatin Esnekliği", bir durumdan diğerine kaydırabilmesi veya bölünebilmesidir. Özellikle çocuklar için zor olan aynı anda iki şeyi yapma, dikkatin bu özelliğini ifade eder. Dikkatin bu bileşeni de eğitimle incelikli hale gelir (Korkmaz, 2000).

1.1.3.3. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler, çalışan hafızada birbirinden bağımsız öğelerin aynı anda ortaya çıkması ve birbirleri ile olan ilişkilerinin gözlenmesidir. Bu ilişkiler yeni ürün ya da yapının oluşumu için kullanılmakta ve bir bakıma önceden var olan ayrı bir öğe ile bütünleştirilmektedir (Kirby ve Williams, 2000).

Luire (1970)'ya göre, Eş Zamanlı Bilişsel İşlem; bireyin ayrı uyaranları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Eş zamanlı bilişsel işlemlerin özünü; bireyin, anlaşılabilir ve kavranabilir bir bütünlük içinde uyarıcının parçalarını karşılıklı olarak ilişkilendirebilmesi oluşturur. Eş Zamanlı Bilişsel İşlem, güçlü bir uzamsal yönü, hem uyaranların bir grup olarak algılanılmasını hem de içselleştirilmiş karmaşık bir imaj oluşturulmasını içerir. Eş Zamanlı İşlemlerin mantıksal-dilsel boyutu, kelime ilişkileri, edatlar ve çekimlerin anlaşılması yoluyla kelimelerin fikirler halinde bir araya getirilmesine olanak sağlar ve böylece kişi söylenen şeyi anlayabilir. Bu nedenle, Eş Zamanlı işlemler sözel-dilsel (gramer) aktiviteler kadar sözel olmayan uzamsal aktiviteleri de içerir. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler; Raven (1947)'in da sözünü ettiği gibi modellerin ve ilerleyici kalıpların tanınmasını içerir (Naglieri ve Das, 1997).

Eş zamanlı Bilişsel İşlemleri oldukça yoğun gerektiren okul aktivitelerinin bir örneği de okuduğunu anlamadır. Çocukların anlamı çıkarmak için bir hikayede sunulan bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaları gerekir. Eş zamanlı işlemlerde iyi olan bir okuyucu, genel tabloyu anlayabilmek için cümlelerdeki fikirlerle hikayedeki bilgileri aynı anda ilişkilendirebilecektir (Naglieri, 2001).

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler; uzamsal yetenekler ve imgelerle (spatial skills and imagery), anlamsal işlemlerle (semantic processing) ve muhakeme (reasoning) ile özetlenmektedir.

Uzamsal Yetenekler ve İmgelem: Şekillerin akılda tutulması ve zihinde canlandırılması sonucu olan bazı dönüşümlerdir. Bir tanıdığın yüzünü hatırlama, bir haritadan yön bulma ve bir koltuğun odanın farklı bir köşesinde nasıl duracağına karar verme bu tip becerilere örnek olarak verilebilir. Uzamsal yetenekler günlük yaşamda ve akademik alandaki çalışmalarda şekillerin anlaşılması gibi konularda önemlidir. Fakat sözel beceriler kadar derinlemesine araştırılmamıştır (Akt, Ergin, 2003).

Zihinsel imgelem güçlü bir hafıza tekniği olarak görülmektedir. Pavo'nun (1971) çalışmalarına göre kelimeyi hatırlamak için objeyi görselleştirmek iyi bir tekniktir. Bir resim bin kelimeye bedeldir. Brooks (1968)'a göre, tek bir resim birçok bilgiyi içerebilir ve bu bilgiler daha etkili ilişkilendirilebilir. Buna ek olarak imgelem sözlü bilgi için bir kod oluşturmakta, hatırlamayı kolaylaştırırken sözel sisteme fazla yüklenilmesini önlemektedir (Akt, Kirby ve Williams, 2000).

Yukarıda bahsedilen imgelem becerileri birçok alanda önemli rol oynamaktadır. Matematik ve fen problemlerini çözme en açık örneklerdir: Öğrencilerin hazırladıkları proje ya da çözümlerinin sunumu için zihinsel ya da fiziksel yapılandırmaya ihtiyaçları vardır. Uzamsal becerilerin gerekli olduğu bir diğer alan da geometridir. Bu örnekler daha farklı alanlarda çoğaltılabilir. Tarih gibi beşeri bilimler dahi bu becerilere ihtiyaç duyarlar. Savaşları anlatırken orduların ilerleme yönlerini belirlemek için haritalar kullanılmakta, göçlerin dağılımını göstermek için ise şekillerden yararlanılmaktadır. Dil öğreniminde ise bu yöntem yeni kelimeleri öğrenirken kendini göstermektedir. Mc Daniel ve Pressley (1984)'e göre öğrencilerin sözlü olarak işledikleri bir bilgiyi görselleştirmeleri çok farklı sonuçlar vermektedir. Okuma sırasında işlenen olayları canlandırmak, o olayları hatırlamada yardımcı olurken olayın anlaşılıp anlaşılmadığının da kontrol edilmesine olanak sağlar. Eğer olaylar canlandırılabilmiş ise anlaşılmış kabul edilmektedir. Bu şekilde anlamının gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilebilmektedir (Akt, Kirby ve Williams, 2000).

Zihinsel engelli çocuklarda Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlerin yetersizliğinden söz edilebilir. Ancak, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlerin yetersizliği her zaman zihinsel engeli tanımlamada yeterli olmaz. Örneğin, normal zekaya sahip ancak “Özel Öğrenme Güçlüğü” olan çocuklarla yapılan çalışmalarda da görsel verilere dayalı şekillerin algılanması gibi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlerden düşük puanlar elde edilmiştir (Kirby ve Williams, 2000).

Uzamsal yetenekler, şekillerin algılanmasını, zihinsel olarak gözümüzün önüne getirerek canlandırılmasını ve mekana göre konumundaki değişikliğin yorumlanabilmesini içerir. Görsel imgelerle düşünme literatüre “Sağ Beyin Yarıküresi Aktiviteleri” olarak geçmiştir. Akıl haritası oluşturma, üç boyutlu şekiller çizibilme gibi etkinlikler örnek olarak verilmektedir (Akt, Ergin, 2003).

Anlamsal İşlemler: Sözel alanda, bilgileri birbiriyle ilişkilendirmede ya da bu bilgilerin bütünleştirilmesinde de Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler rol oynamaktadır. Örneğin sözcüklerden oluşan bir listeyi kategorize ederken çocuk Eş Zamanlı Bilişsel İşlem yapmaktadır. Bu sınıflama işlemi sırasında öğrenci “sandalye”, “masa” gibi kelimeleri anlam açısından analiz etmekte ve sahip oldukları ortak özelliklere göre (ev eşyası gibi) uygun bir şekilde sınıflamaktadır. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlere verilebilecek bir diğer örnek ise; “Kurşun kalem ile bira birbirine nasıl benzer?” sorusu olabilir. Burada da ortak noktalara ulaşabilmek için bazı özelliklerin tanımlanması gerekmektedir. Ortak özellik olarak her ikisinin de karbon içermesidir. Verilen iki örnekte de iki farklı nesnenin aynı anda anlamsal özellikleri kodlanarak ortak özelliklere ulaşılmaktadır (Kirby ve Williams, 2000).

Anlamlandırma, kelimelere yeni bir anlam yüklemeye kullanılır. “Siyah ve “kedi” kelimelerini birlikte kullandığımızda “siyah kedi” gibi yeni bir anlama ulaşırız. “Ahmet, Ali’den uzundur” ya da “Kitap masanın üzerindedir.” cümlelerindeki anlamı hem sözel hem de uzamsal etkileşim belirlemektedir. Bu bütünleştirme işlemi soyut kavramlarda da işe yarar. Örneğin “cesur” kelimesine denk görsel bir nesne yoktur, ancak “cesur asker” gibi birbiri ile anlam olarak bağlanabilen iki kelime bu sorunu çözebilmektedir (Akt, Ergin, 2003).

Dinleme ve okuma sırasında sözel mesajların anlaşılabilmesi için çok sayıda anlamsal bağlantının kurulması, ilişkilendirmenin yapılması ve şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla; kelime bazında, isim ile sıfat arasında bağlantı kurmak, cümle bazında; isim ile fiil ya da isimle isim arasında bağlantı kurmak, paragraf bazında ise; bir zamirle ismin bağlantısını kurmak ya da bir olayın örüntüsünü anlamak ve olay akışındaki düzensizlikleri belirlemek gerekmektedir. Bu durumu bir soruya verilebilecek cevaplar üzerinden örneklemek mümkündür. Örneğin “Çalmak doğru bir davranış mıdır?” sorusuna gelebilecek cevapları ele alabiliriz. “Hayır, çalmak yanlıştır.”, “Evet, çünkü mecbursun.” “Evet, ama yakalanmamak koşuluyla”. Duruma göre bu cevapların hepsi doğru kabul edilmektedir. Bu farklı cevapları birleştirmek de mümkündür. “Genel anlamda çalmak yanlıştır. Ancak insan hayatı söz konusu olduğunda ve bir hayat kurtarmak zorunda kalındığında hırsızlık yapılabilir. Bu tip cevaplar Biggs ve Collis (1982) tarafından “Bağlantılı Düşünce” olarak adlandırılmıştır (Akt, Kirby ve Williams, 2000).

Muhakeme: Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlerde muhakeme, “Tümden Gelim” ve “Tüme Varım” olarak iki şekilde ele alınır. Tümden gelim: Bir öngörü şeklindeki varsayımların formel sonuçlarının resminden oluşur. Örneğin: 1. varsayım “Ahmet, Ali’den uzundur”, 2. varsayım “Ali, Mehmet’ten uzundur”. “En uzun kimdir?”. Bu sorunun cevabı için Eş Zamanlı Bilişsel Davranış gereklidir. Pelegroni (1993)’ye göre tüme varım: Bir dizi uyarıcı benzerlik ve farklılıkları belirlemek için kullanılır. Örneğin; Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerleri ile uyumsuz? a) testere b) odun c) çekiç Bu örnekte bir cismin özellikleri diğer cisimlerle benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılarak ele alınmakta ve aynı zamanda belirlenen özelliklerin listesi doğru kıyaslama yapabilmek için işleyen hafızada değerlendirilmektedir (Akt, Ergin, 2003).

CAS’te (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) yer alan Eş Zamanlı Bilişsel İşlem alt testleri, parçaların anlamlı bir bütün halinde algılanmasını, mantıksal-dilsel ilişkilerin anlaşılmasını ve parçaların bütünleşmiş gruplar şeklinde sentezlenmesini gerektirir. Bu da ya faaliyetler sırasında uyarıların incelenmesi yoluyla ya da uyarıların hatırlanması yoluyla meydana gelir (Naglieri ve Das, 1997).

1.1.3.4. Ardıl Bilişsel İşlemler

Ardıl Bilişsel İşlem yapma; bireyin uyarınları zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel bir işlemdir (Luria, 1966, s.78). Ardıl Bilişsel İşlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir. Ardıl Bilişsel İşlemlerin ayırt edici özelliği; her bir parça sadece kendinden önce olanlarla (yani arkasında bıraktıklarıyla) ilişkilidir ve uyarınları birbiriyle karşılıklı bir ilişkiye sahip değildir.

Ardıl Bilişsel İşlem, bir dizi şeklinde birbirini izleyen anlamsal bütünlüğü olan elemanlara sahiptir (Akt, Ergin, 2003).

Luria (1966)'a göre birey, her faktörün sadece kendinden önce gelenlerle ilişkili olduğu ve uyarınları birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlandığı durumlarda Ardıl Bilişsel İşlem yapılmaktadır. Ardıl işlemler, hem uyarınları dizilimini algılamayı hem de ses ve hareketlerin sıralı bir biçimde oluşumunu içerir. Bundan dolayı Ardıl Bilişsel İşlemler, cümle yapmak için seslerin düzenlenmesiyle ve dilin anlamıyla yakın bir ilişkiye sahiptir. Luria ve Tsvetkova (1990) bu durumu şöyle belirtmektedir; konuşmanın seri organizasyonu, ardıl diziler içinde motor uyarınları ve ayrı seslerin üretilmesi Ardıl Bilişsel İşlemleri içeren görevlerdir. Luria (1996) ayrıca şunu da belirtmiştir ki; Ardıl Bilişsel İşlemler, bütün bir hikayenin ayrı elemanları, ardıl dizilim içinde organize edilmiş gibi fonksiyon gösterdiğinde konuşmanın içeriğinin kavranması mümkün olur. Çünkü hikayenin seri bir şekilde sunumu anlamı belirtmektedir (Naglieri, 2001).

Özel Öğrenme güçlüğü olan çocukların Ardıl Bilişsel İşlemlerdeki performansı yetersiz olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, sıralamaya dayalı hafıza stratejilerinin yetersiz kullanımı, kısa süreli hafızanın kullanımındaki problemlerdir (Kirby ve Willimas, 2000).

Bu dört PASS işlemi, içerdikleri etkinliklerin gerektirdiği faaliyetlere bağlı olarak değişen derecelerde birbiri ile ilişkili yeteneklerdir. Luria (1973) bilinç aktivitesi formlarının her zaman kompleks bir sistemi içerdiğini, bunların her birinin beynin üç ünitesinin birlikte çalışması yoluyla meydana geldiğini ve her birinin kendi

katkısını yaptığını belirtmiştir. Modern Psikolojinin kabul edilen verileri bu görüş için sağlam bir temel sağlamaktadır. Bu kavram şu anlama gelir; dört PASS işlemi karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır ama kendilerine özgü anlamları vardır (Naglieri, 2001).

1.2.4. Bilişsel Performans ve Benlik Kavramı İlişkisi

Benlik kavramının gelişimi aile içinde başlar. Çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte okul, arkadaş ve akran grupları benlik algısının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Okula başlayan her çocuk, önemli değişimler ve beklentilerle yüz yüze gelir. Performansından beklentilerin artması ile beraber öğretmenlerin, anne-babaların ve kendilerinin yaptıkları karşılaştırmalar vardır. Çocukların benlik algıları, öğrenme ve okulla ilgili görüşleri bu değerlendirmelerden etkilenir. Okulun ilk yıllarındaki performansları, onların kendilerinden beklentilerini şekillendirir ve daha sonraki okul ve yetişkin yaşamına yön verir (Karaduman, 2004).

Prefrontal bölgenin işlevleriyle ilgili yapılan artan sayıda çalışmalar, değişik sektörlerinin duygularla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Prefrontal bölge hem fonksiyon hem hücre yapısı itibari ile heterojen bir yapıya sahiptir. Prefrontal beyin kabuğunun asıl işlevi karar vermedir. Ayrıca işleyen bellek (working memory) ile ilgilidir. Fakat çalışmalar prefrontal bölgenin pozitif ve negatif duygularla yakın ilişkide olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle depresyonda sol prefrontal bölgenin aktivitesindeki azalma göze çarpmaktadır. Özellikle ventromedial prefrontal beyin kabuğu (zeka ile duyguların birleştiği beyin bölümü) lezyonlu hastalarda planlama ve amaca yönelik davranışın bozulduğu görülmektedir. Bazı depresyon vakalarında da amaca yönelik eylem ve planlamanın bozulması, yine bu vakalarda fonksiyonel görüntüleme teknikleri ile yapılan incelemelerde benzer bölgelerde normalden düşük aktiviteye rastlanması, bu bölgenin depresyonda önemli bir rol oynayabileceğini akla getirmektedir (Akt, Savrun, 2005).

LeDoux'tan önceki çalışmalarda duyuşsal uyarının önce talamus yoluyla beyin kabuğuna ulaştığı, burada işlenerek beynin ve vücudun diğer bölgelerine gönderildiği genel kabul görmekteydi. Ancak Joseph LeDoux o güne kadar bilinmeyen yepyeni bir yol keşfetti. Talamusa gelen bir duyuşsal uyarın, daha beyin kabuğuna

ulaşmadan önce Talamo-Amigdaloid yol ile amigdalaya ulaşmakta, amigdalanın uyarılması ile de, uyarının cinsine bağlı olarak türe özgü, doğuştan gelen önceden programlanmış set davranış kalıpları, uyarı daha bilince ulaşmadan önce vücutta belli bir iç ortam değişikliğine neden olmaktadır. LeDoux' un bulduğu bu yol, özellikle duyguların biyolojisi ile ilgili birçok görüşün yeni baştan düzenlenmesine yol açmıştır (LeDoux, 2006).

LeDoux araştırmalarında sadece korku duygusu üzerine odaklandı. Şartlı korkuda amigdalanın temel bir rol oynadığını gördü. Amigdala bir kere uyarıldıktan sonra, tekrar eski haline gelmesi uzun zaman almaktaydı. Özellikle amigdalanın prefrontal bölge ile kurduğu bağlantılarda ilginç bir özellik vardı. Prefrontalden amigdalaya gelen aksonlar, amigdaladan prefrontale gidenlerden çok daha azdı. Bu şu anlama geliyordu. Amigdala bir kere uyarıldı mı, artık prefrontalin amigdala üzerindeki inhibe edici etkisi ortaya çıkmıyordu. Bu tablo, aslında mantıksız olduğunu bildiğimiz halde, hala fobilerin nasıl etkisi altında kaldığımızı çok güzel açıklıyordu (Akt, Savrun, 2005).

Goleman'a göre sınav heyecanı gibi karmaşık duygular düşüncelerden çıkan duygulardır ve düşüncelerimiz hangi duyguların uyandırılacağını belirlemede başrolü oynar. Hızlı tepki verilmesini gerektiren acil durumlarda ise duygular düşüncelerden önce veya onlarla aynı hızda ortaya çıkar (Goleman, 2000).

1.1. BENLİK KAVRAMI

“Benlik kavramı” terimi William James'e (1884) dayanmaktadır. James yaklaşık yüz yıl önce temelleri atılan (Principles of Psychology) adlı yapıtının bir bölümünü benlik kavramının gelişimini tanımlamaya ayırmıştır. James kendi benliğini arama ve varlığını korumanın insanın temel eğilimi olduğunu söyler. Ona göre maddi, manevi toplumsal öğelerden oluşan benlik bireyin bildiği, gördüğü ve düşündüğü şeylerin tümüdür. Bütünüyle bilinçlidir ve kişinin kendini değerlendirmesi büyük ölçüde başarı umutlarına bağlıdır. Kişi umduğu başarıyı sağlayamadığında kendisini arama dürtüsünün işlevi umulan başarıyı yeniden tanımlamak ve bu başarıya ulaşmak için yeniden çabalamaktır (Damon ve Hart 1988).

Benlik konusu işlenirken benlik (self), benlik kavramı (self-concept) ve benlik saygısı (self-esteem) kavramlarını da tanımlamak gerekmektedir. Benlik genel olarak, kişinin kendisine has fiziksel ve psikolojik özelliklerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı ise, bireyin kendisi hakkındaki algılamalarının bütünüdür. Bu açıdan benlik kavramı, kişinin kendisi ve özellikleri hakkında sahip olduğu genel fikir olarak tanımlanabilir. Benlik saygısı ise bireyin kendine yönelik duygularını ve kendini olumlu özellikleriyle değerlendirmesini içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Benlik bilinç düzeyine çıkınca, deneyimlerde oluşan alan üzerinde bir şekil oluşur. İnsanın deneyimlerinin çoğu algısal alanın zeminini oluşturur. Benlik kişinin fenomenolojik alanının bir bölümüdür. “Ben” hakkındaki bilinçli algılamaları içerir. Benlik kavramı kişinin kendi hakkında sahip olduğu bir imajdır (Akt, Yanbastı, 1990).

Sarbin (1962)’e göre dünyanın bir parçasını bilişsel olarak idare etmemizi sağlayan her kavram gibi, benlik mefhumunun kişisel deneyimlerimizi bizim için organize etmekte önemli bir rolü olduğudur. Sarbin, insanın iç davranışsal alanı dış dünyaya dayanan algı ve düşünceler kadar, kendi bedeni ve kendi durumlarına dayalı algı ve düşünceler de içerebilir. Benlik böyle bir bilişsel yapı veya çıkarımdır. Benlik (diğer yapılar gibi) sürekli ve aşamalı değişimin öznesidir, genelde bu değişim düşük değerlerde basit algılardan, yüksek değerlerde kompleks bilişe doğru yönelir (Damon ve Hart, 1988).

Lakoff ve Johnson (1980)’a göre benlik, sosyal etkileşimler sonucunda oluştuğu ve sosyal bir ortamda yer aldığı için sosyal bir üründür. Bu benliği kişilikten ayırır. Kişilik oldukça sabit, sürekliliği olan ve sosyal ortamlardan pek etkilenmeyen özellikleri içerir. Benlik, kişinin benlik algısını yansıttığından bilişsel ve içgörüseldir; sosyal bilişim ve güdüyü içerecek şekilde etkileşimseldir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Rogers’a göre benlik insanın kendine yönelik algılamalarının düzenlenmiş bir şeklidir. İnsan zaman içinde ne kadar değişirse değişsin yine de kendisinin aynı insan olduğuna dair içsel bir bilince sahiptir. Rogers’a göre benlik kavramı kişinin kendi

hakkında doğru ya da yanlış olan bir takım hipotezleridir. Benlik kavramı, insanın hareketlerini kontrol eden bir yapıda değildir, davranışları düzenlemez, bireyin mevcut bilinçli algılarını sembolize eder. Deneyim ve algıların bileşiminden oluşan benlik bilinçlidir (Akt, Yanbastı, 1990).

Benlik kavramı, insanların kendileri hakkındaki bilgilerini belirtmesi dolayısıyla, benliğin bilişsel yanını ifade eder. Çeşitli imajların, şemaların, prototiplerin, anlayışların, teorilerin, amaçların, görevlerin bir bütünü ya da koleksiyonu olarak nitelendirilen benlik kavramı dinamik bir yapı özelliğindedir. Dolayısıyla, kişiler arası ilişkilerde, bireyin amaçlarına ve değerlerine göre uyum gösterir. Benlik kavramı, fiziksel, sosyal ve akademik yeterliğimize bilişsel değer biçmedir. Benlik kavramının oluşmasında akademik, sosyal ve fiziksel benlikle ilgili geribildirimler önemli görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000).

1.2.1. Benlik Kavramının Gelişimi

Herkes daha olumlu bir benlik geliştirme çabası içindedir. Olumlu bir benlik geliştirebilmemiz için koşulsuz bir sevgi içinde yetişmemiz gerekir. Koşulsuz sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür (Akt, Cüceloğlu, 1993: 428).

Bireyin kişilik gelişimi, öz olgusunun gelişimini de kapsar. Bireyde öz olgusu geliştikçe benlik kavramı onun algılama alanının en önemli bir ögesi olarak ortaya çıkar. “Ben kimim?” sorusuna verilen yanıt bireyin benlik kavramını tanımlar.

Önceleri bu yanıt, somut ve fiziksel bir betimlemedir. Yaş ile birlikte daha soyut ve karmaşık bir nitelik kazanır. Benlik tasarımı, yalnızca başkalarının birey hakkındaki görüş ve düşüncelerini yansıtan bir ayna değildir. Birey, başkalarının kendisiyle ilgili görüş ve değerlendirmelerini kendi duygu, düşünce, gözlem ve algılamalarıyla karşılaştırarak bir senteze gider ve böylece bir bütüne ulaşır.

Benlik kavramıyla ilgili olarak çocukların şu davranışları kazanmaları beklenir. Benliğini anlama ve bilme, kendini kabullenme, kişisel bir değere sahip olma, birinin yeterliğine inanma, kendine güvenme, gelişim görevleriyle ilgili

sorunları çözebilme, kendini yönlendirme, seçenekleri görme, karar alma ve alınan kararlar için sorumluluk geliştirme, yanlış kavram ve kanıları değiştirebilme ve duygusal duyarlılık kazanmadır.

Geçmiş deneyimler benlik kavramını şekillendirir. Zor bir sınavı geçmek, yapılan bir iş nedeniyle takdir edilmek benlik kavramını yükseltir. Kınanmak, bir görevi başaramamak, benlik kavramını düşürür. Bu deneyimler düşünsel süreçle birlikte amigdalanın kodladığı ve depoladığı duygusal tepkiler üretir. Bu duygusal tepkiler o kadar güçlüdür ki o olayı her hatırladığımızda aynı duygu yoğunluğunu tekrar yaşarız (Akt, Duman, 2007).

Benlik kavramı çocuklukta, ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle iç diyalogumuzdan etkilenir. Disiplin ve sevgi aracılığıyla anne babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşatlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından etkilenir. Bununla birlikte ruh v beden sağlığımızı, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıları ve meslek seçimini etkileyebilir. Eğer her şey yolunda giderse –çoğunluk için böyledir- çeşitli parçalar birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik kavramı oluşur (Gander ve Gandiner, 1995).

Benlik kavramı gelişiminin açıklanmasında sembolik etkileşim anlayışının diğer bir temsilcisi olan Erving Goffman, ise sosyal etkileşimi tiyatroya bir performans veya kişinin kendisi içinde bulunduğu durumla uyum içinde tutmaya çalıştığı bir yol olarak görmüştür. Goffman'a göre kişiler arası etkileşim geniş bir perspektif içinde herkesin kendi rolünü oynadığı bir tiyatro sahnesi gibidir. Goffman'ın görüşleri değerlendirildiğinde, görünüşler dünyasında bireyin oynadığı sosyal roller sonucu benlik kavramının geliştiği söylenebilir (Akt, Sarı, 1998).

1.2.2. Kız ve Erkeklerin Benlik Kavramları

Josephs, Markus ve Tafarodi (1992) kadın ve erkeklerin benlik şemalarının farklılık gösterdiğini belirttiler. Çalışmaları, benlik kavramında cinsiyet farklılıklarının doğasına ışık tutarken, aynı zamanda benlik kavramlarının nasıl

çalıştığına - benliğe yönelik bilgiyi nasıl işlediğine ve nasıl organize olduğuna – değindiler. Bu araştırmaların temelindeki düşünceye göre, kültür bize, cinsiyete göre uygun davranışlara ilişkin kurallar sağlar. Kadınlar ve erkekler, bu kuralları öğrenir ve benlik şemalarında temsil ederler. Bu şemaların içeriği nedir? Yapılan çalışmalar, önemli bir içerik alanı olarak kişinin kendini başkalarına yakın ve onlardan uzak görme dereceleri olduğunu ortaya çıkardı. Erkekler kendileri için daha çok “bağımsız”, “bireyci” ve “otonom” gibi benlik şemalarına sahip olma eğilimindedir ve başkaları, benliğin bir parçası olarak değil, ondan uzak ve farklı olarak temsil edilir. Kadınlar ise, buna zıt olarak “toplumcu”, “bütüncü”, ve “bağlı” şemalara sahip olma eğilimindedir ve başkalarıyla ilişkiler benliğin temel elementlerinden sayılır. Josephs, Markus ve Tafarodi (1992) yaptığı çalışmalarda cinsiyet kurallarının özdeğerliliği oluşturmada etkili olduğunu, benlik şemaların bilgiyi işlemeyi de etkilediğini gösterdi. Bu şemalar; kendimizi başkalarıyla nasıl kıyasladığımız, hangi bilgileri hatırladığımız ve tehdit içeren bilgiyle nasıl başa çıktığımızdır. Bütün bunlar, içinde benlik şemamızın önemli rol oynadığı önemli bilişsel işlemlerdir (Akt, Dai, 2004).

Gabay (1996), ilköğretim çocuklarının benlik sistemini inceledi ve atletik yeterlilikte erkeklerin kendilerini daha yeterli değerlendirdikleri, yaşla birlikte hem erkeklerde hem kızlarda, atletik yeterlilik alanındaki değerlendirme puanlarında azalma olduğu buldu (Gabay, 1996).

1.2.3. Benlik Kavramı ve Zihinsel Durum

Çocuk gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarla çocukların duygusal ve bilişsel yapıları incelenmektedir. Bilişsel gelişim düzeyleri çeşitli aşamalarla ifade edilebilmektedir. Ancak yaş gruplarına göre belirlemenin yanında bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin belirlenmesi de son derece önemlidir. Bilişsel gelişimi belirlemek için gözlemler yeterli gelmemekte ve gelişimin farklı yönlerinin belirlenmesi için farklı ölçme araçların kullanılması gerekmektedir. Çünkü nörolojik faktörlerin beyin gelişimini etkilediği kadar çocuğun çevresi ile etkileşimi ve bu etkileşimle birlikte şekillenen ilgi, ihtiyaç, motivasyon, kendisine yönelik algısı gibi duygusal etkenler de bilişsel performansın şekillenmesinde etkili olmaktadır (Akt, Akt, Savrun, 2005).

Zeka testlerinde zihinsel hakimiyet standartları yüksek ve zihinsel yeteneklerini geliştirmek için yüksek motivasyona sahip bir çocuğun zeka ölçüm puanının, daha düşük standartlara sahip ve daha az motive bir çocuktan daha yüksek çıkması olağandır. Orta sınıf ailelerin çocuklarının alt sınıftan çocuklara oranla okuma, heceleme, aritmetik ve yazma gibi konuları öğrenme ve hakimiyet kazanmaları için devamlı olarak cesaretlendirildikleri için, zeka testi sonuçlarının, sosyal sınıf ve okul notlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Akademik başarı için gerekli olan sebat etme, saldırgan olmama ve sorumlu davranışlar gibi özellikler, zeka puanında yükselme ile bağlantılıdır. Buna göre, erken okul yıllarında zihinsel ilerleme görülen çocuklar, okulda daha çalışkan olma, iyi notlar alma ve zihinsel hakimiyete önem verme eğilimindedir. Çocuğun IQ puanı, problem çözme yeteneklerini geliştirme ve hakim olma isteğinin fonksiyonunun bir parçası olduğu gibi, bu motivasyon da sırasıyla aileden gelen cesaretlendirme derecesi ve uygun ebeveyn modellerinin varlığı ile ilişkilidir (Akt, Dai, 2004).

Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (1988) tarafından Kanada’da yapılan “Erken Destek Projesinde” proje kapsamında anneleri sorunlarla baş edebilecek şekilde güçlendirmek için yapılan eğitim çalışmalarına katılan annelerin çocuklarına daha çok ilgi gösterdikleri görüldü. Dört yıl anne eğitim programına katılan anne çocuklarına uygulanan Stanford-Binet Zeka Testi sonuçlarında, anneleri eğitim almış çocuklarla, projenin ikinci ve üçüncü yıllarında anneleri eğitilmemiş olan kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark bulundu. Anneleri eğitim almış olan okulöncesi eğitim kurumundaki çocuklar zeka testlerinden en yüksek puanları aldılar (Kağıtçıbaşı, 2000).

Kagan ve Moss (1962) çalışmalarında bazı anneler ilk üç yılda çocuklarını yürüme ve konuşmaları için cesaretlendirmeleri hakkında değerlendirilmiştir. Kız çocukları arasında, 6 ve 10 yaşları arasındaki IQ artışı ve erken dönem gelişimi ile annenin ilgisi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Erkek çocuklarda da bu korelasyon pozitifdir, ancak daha düşük bir seviyede kalmıştır. Bu cinsiyet farkı iki faktöre bağlanabilir. Birincisi, kızlar kendini anne ile özdeşleştirme eğilimindedir ve bu yüzden annenin değerlerini benimsemek için motivasyonları fazladır. İkincisi, annenin sevgisini elinde tutmak kızlar için erkeklerden daha önemli olabilmektedir (Akt, Dai, 2004).

1.1.4. Kaygı

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya sınav kaygısı denir. Sarason (1957) sınav kaygısını ölçmeye yönelik kağıt kalem testinde üniversiteye giriş sınavları ve dört yıllık not ortalamasında kaygının negatif korelasyonunu saptamıştır. İş performansı ile en çok ilişkilendirilen duygu kaygıdır ve bu ilişki negatif yöndedir. Kaygı arttıkça iş performansı düşmektedir. Wine (1971) kaygılı kişilerin kendilerini diğerlerine göre daha çok negatif terimlerle tanımlama eğiliminde olduklarını saptamıştır. Sarason (1975)'a göre bir yanda kişinin kendi yeterliliği ve kişisel değerine yönelik kaygıları, diğer yanda başkalarının belirlenmiş standartlara erişmeye yönelik çelişkiler, kişinin işe yoğunlaşmasını etkileyebilir ve performansını zayıflatır (Cole, Cole 2001).

Başarısızlıktan korkma, zihinsel çalışmada gayreti engelleyebilen bir kaygı kaynağıdır. Farklı çatışma çeşitleri diğer kaygı kaynaklarını oluştururlar. Sözgelimi, eğer bir çocuk okul başarısının cinsiyet rol standartlarıyla çatıştığını düşünüyorsa, az gayret gösterecektir (Akt, Dai, 2004).

Aşırı rekabetçilikten de kaygı oluşabilir. Sınıfının birincisi olmak isteyen çocuk genellikle sınıf arkadaşlarına karşı husumet ve rekabet hissi beslemektedir. Eğer bu hislerin standartlarını ihlal edeceğini düşünürse, kaygılanıp gayretini engelleyebilir (Akt, Dai, 2004).

Akranlar tarafından reddedilmekten de kaygı doğar. Çoğu toplumda, çocuğun arkadaşları ortalama başarıyı değerli bulmak eğilimindedir ve çok üstün bir öğrenci genellikle dışlanır. Arkadaşlarının onayını isteyen çocuk bunun için akademik başarıya yönelik gayretini azaltabilir. Çocuğun öğretmen karşısında pasif bir rol oynadığı varsayımıyla da kaygı oluşabilir. İlkokulda çocuğun öğretmenin dediğini yapması beklenir. Ancak gelişim sürecinin ortasındaki erkek çocukları, kendilerini erkeksi rol modelleri ile iddialı bir şekilde özdeşleştirme eğiliminde olduklarından, pasif bir rol alma kaygısı da okul başarısını engelleyebilir (Akt, Dai, 2004).

Benlik kavramı yoğunlukla sosyal etkileşim içinde ve bilişsel gelişim aracılığı ile kazanıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bilişsel performans ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır (Karaduman, 2004). Bununla birlikte birçok çalışmada özellikle öğrencilerin akademik benlik kavramlarının, okul başarısından etkilendiği belirtilmektedir (Baymur, 1973; Can, 1990; Özcan, 1996; Doğusal, 1997). Benlik kavramının bazı alt boyutlarının ise özellikle beynin prefrontal fonksiyonlarından olan planlama ve birçok beyin bölgesinin fonksiyonu olan dikkat performansları ile ilişkide olabileceği düşünülmektedir.

1.3. İlgili Araştırmalar

1.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Paolitto (1999)'un normal ve DEHB'na sahip çocuklardan oluşan bir örnekleme yaptığı çalışmasında, DEHB'na sahip çocukların CAS'in Planlama ölçeğinden düşük puan aldıkları bulunmuştur. Dehn (2000) ve Naglieri, Goldstein, Iseman ve Schwebach (2002) tarafından yapılan araştırmalarda, DEHB tanı kriterine sahip çocukların, planlama alt testinde daha düşük puanlar aldıkları bulunmuştur (Naglieri vd, 2002).

CAS'ten yararlanılarak PASS teorisi ile bütün çocukların tanımlanması mümkündür. Üstün zekanın ve yaratıcılığın belirlenmesi sıklıkla problem olmuştur. Robinson ve Clinkenbeard (1998) bir literatür incelenmesinde; üstün çocuklar konusundaki çeşitli fikirleri ve tanımları açıklamaktadır. Terman (1925), zeka açısından en üst düzeyi oluşturan %1'i belirleme şeklindeki klasik kuralı kullanılmıştır. Fakat zekayı tanımlayan diğer uzmanlar, üstünlüğün tanımlanmasında motivasyon, liderlik, yaratıcılık gibi diğer boyutları da işin içine katarak konuyu genişletmişlerdir.

Üstünlük kavramı üzerine açıklamalar getiren son zamanlarda ki birçok teori, ilginç noktaları gündeme getirmektedir. Ericsson ve Charness (1994), üstünlük ve yüksek performans üzerindeki araştırmalarında; üstünlüğün doğal yeteneklerle çok az ilgili olduğunu vurgulamıştır. Babaeva (1999), deneysel müfredatın potansiyel

olarak üstün olan çocukların pekiştirilmesi ve uygun hale getirildiği dinamik üstünlük teorisini araştırmıştır ki; bu üstünlük teorisi de Vygotski'nin teorisine dayanmaktadır.

Amabile (1983; 1996), farklı parçalardan oluşan yaratıcılık teorisini sunmaktadır ve bu da planlamanın etkisini göstermektedir. Amabile'nin ileri sürdüğü bu üç parça; belli bir alana özgü teknik beceriler, faaliyete ilişkin motivasyon ve yaratıcılıkla ilgili becerilerdir. Bu en son sözü edilen parçada planlamanın önemi görülebilir. Bu üç beceri bir kişinin sadece potansiyel yaratıcılığını değil aynı zamanda planlama yeteneğini de yansıtır (Naglieri, 2001).

Gundersen, Maesch, Rees (1987), Yewchuck'a (1986) göre hem üstün zihinsel yeteneği hem de özel bir öğrenme problemine sahip öğrenciler (ki bunlar aynı zamanda üstün öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden farklı görünen bilişsel, psikolojik ve akademik ihtiyaçları olan kendine özgü bir alt grubu temsil ederler), yüksek sözlü ifade yeteneği ve kavramları iyi anlama yeteneğinin yanı sıra önemli ölçüde düşük başarı ve motivasyon eksikliği gösterirler. Fox (1983) ve Lupart'a (1990) göre bu öğrencilere uygun eğitim hizmetinin sağlanması, akademik ve bilişsel olarak güçlü olduğu alanların yanı sıra zayıf olduğu alanların da derinlemesine ve çok boyutlu değerlendirilmesini gerektirir.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi), ciddi duygusal rahatsızlıkları olan çocukların değerlendirilmesinde de yardımcı olabilecek bilgiler sağlar. Bu çocukların davranış kontrolü, diğer kişilerle yaşadıkları sosyal problemleri ve dürtüsellikle ilgili olarak yaşadıkları güçlükleri CAS Planlama ölçeğindeki düşük puanlarla ilişkilendirilebilir. Weyandt ve Willis'e (1994) göre CAS, çocuğun planlama ve organizasyon düzeyini değerlendirme için sistematik ve yapısal bir yöntem sağlar. Planlama alt testleri çocuğun aktiviteleri organize etmesine, uygun stratejiler kullanmasına, dürtüselliklerine, davranışlarını düzenlemesine ve değerlendirmesine karşı hassastır.

Kugle ve Clements (1983), benlik tasarım düzeyi benlik tasarımlarındaki tutarlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarının gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesiyle benlik tasarım

düzelelerindeki tutarlılık arasında, olumlu bir ilişki bulunduğunu, benlik tasarım düzeyi ve benlik tasarımındaki tutarlılık ile bireyin akademik başarı düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirmişlerdir (Akt, Doğusal, 1987)

Lambon, ve arkadaşları (1991) 4100 öğrenci ve aileleri üzerinde araştırma yapmışlardır. Bulgulara göre, anne-babaların kabul edici ve katılımcı tutumları, olumlu benlik kavramının oluşmasına dengeli bir kişiliğin gelişmesine yardımcı olmakta; katı ve denetleyici tutumlar ise kişilik üzerinde olumsuz etken olabilmektedirler.

1.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tamer Ergin'in yapmış olduğu 5 yaş çocukları CAS testi geçerlik güvenilirlik ve norm Çalışması doktora tezi bulunmaktadır. Bu çalışmada 5 yaş grubu öğrencilerine CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamada CAS testinin tüm alt boyutları üzerinde norm çalışması yapılmıştır. Uygulama sonucunda özellikle Planlama bölümüne ait önemli verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin planlama becerileri yükseldikçe performanslarında da önemli oranda bir yükselme kaydedilmiştir. Ayrıca bu çalışma sonucunda PASS Müdahale Programı adı altında özel bir eğitim programı geliştirilmiştir (Ergin, 2003).

Dondurucu (2006) tarafında yapılan “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlilik Ve Norm Çalışması” araştırması ile testin ilgili yaş diliminde geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2006) tarafında yapılan “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-Cas) Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlilik Ve Norm Ön Çalışması” araştırması ile testin ilgili yaş diliminde geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2008) tarafından yapılan çalışmada aile bütünlüğünü koruyan tam aileye (Boşanmamış, ayrı yaşamayan) mensup 5. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim gören çocukların odaklanmayı ve dikkati gerektiren planlama beceri düzeyi ile dikkat

beceri düzeyi 5. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim gören boşanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.

Ucur (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile içi etkileşimin CAS ile ölçülen bazı bilişsel işlevlerdeki performanslarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Aşırı müdahaleci anne tutumu, sıkı disiplin, bakıp büyütme ve kişisel gelişim sağlama alanlarında sağlıklı anne baba tutumunun Planlama performansını olumsuz yönde etkilemektedir.

Atalay (2007) tarafından yapılan çalışmada nöro görüntülenme teknikleri kullanılarak sağlıklı bireylerde beyin aktivitesi incelenmiştir. Planlama ile ilgili spesifik bir alan tanımlamak imkansız olmakla beraber, bu çalışmaların sonuçları LDDX planlama testinin uygulaması sırasında genel olarak frontal lob aktivasyonunun yükseldiğini bunun yanında kortikal ve subkortikal bölgeler arasında bölgeler arasında da çoklu etkileşimin var olduğunu bildirmektedir. Aynı zamanda planlama yapmaya daha fazla zaman ayıran ve daha az hata yapan katılımcıların prefrontal aktivasyonunun daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, frontal lob hastalarının planlama, karar verme hataları düzelterek problemleri çözme, alışkanlık haline gelmiş güçlü tepkileri bastırma, yeni durumlara uyum sağlama gibi becerilerde zorluk çektiklerini bildiren önceki çalışmalarla da uyumludur.

Bakar, Ş. Soysal, N. Kiriş, A. Şahin, S. Karakaş (2005), tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olgusu ve bunlarla eşleşmiş sağlıklı denekten elde edilen WISC-R puanları analiz edilmektedir. Klinik örnekleme DSM-IV kriterlerine göre öğrenme güçlüğü tanısı alan, 6-16 yaş grubunda 105 erkek olgu oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise öğrenme güçlüğü grubuyla eşleşmiş 90 denek oluşturmuştur. Sağlıklı çocuklarda faktör örüntüsünün sözel, performans ve şifre faktörlerini ayrı ayrı içerdiğini; öğrenme güçlüğü çocuklarda ise bu örüntünün bozulduğunu ortaya koymuştur.

Şahin (1996) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada farklı zihinsel işlevleri ölçtüğü düşünülen çizgilerin Yönünü Belirleme nöropsikolojik testinin puanları ile Wechsler Yetişkinler Zeka Ölçeğinin Sözel, Performans ve Toplam puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki çıkmıştır.

Baykara (2004) tarafından yapılan araştırmada, dikkat dağınıklığı, okul başarısında dūřüklük, artikülasyon bozukluğu, öğrenme ve algılama güçlüğü yakınmaları ile başvuran, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan, herhangi bir psikiyatrik bozukluğun eşlik etmediği, nörolojik bozukluğu olmayan, herhangi bir ilaç kullanmaya başlamamış 20 çocuk ile, benzer özelliklere sahip, psikolojik rahatsızlık geçirmemiş 20 çocuk üzerinde yürütüldü. Yapılan araştırmada Sözel Zeka Bölümünün WISC-R alt testleri arasında öğrenme güçlüğü'nün en iyi yordayıcısı olarak bulunmuştur. WISC-R'nin özgül öğrenme güçlüğü için ayırıcı niteliğe sahip olduğu ancak nöropsikolojik testlerle desteklenmesi vurgulandı.

Karaduman (2004) doktora çalışmasında uyguladığı dikkat toplama eğitimi çalışmaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin benlik algıları üzerinde, özellikle akademik benlik algısında, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı artış olduğu buldu. Dikkat eğitimi uygulamaların bir bölümünde de stres ortamının farkına varma, stres tepkisi üzerinde durma, stresle uygun bir şekilde baş etme yöntemleri, temel kas gevşetme alıştırmaları ve stres azaltıcı bilişsel süreçler (olumlu düşünme) üzerinde durdu. Benlik algısı alt boyutlarından duygusal benlik alt boyutunda ise ön test ve son testte gruplar arasındaki değişimin anlamlı olmadığı belirlendi. Akademik benlik algısında artışın olmasını, uygulanan dikkat toplama eğitimleri sonrasında öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinin, buna bağlı olarak da başarı düzeylerinin ve motivasyonlarının yükselmiş olmasına ve bu olumlu değişikliklerin de öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde farklılık yaratmış olmasına bağlanmaktadır.

Özcan (1996) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği sonuçları ile akademik başarı karşılaştırılmış, öğrencinin özgüveni yükseldikçe ve anne babalar aşırı koruyucu ve baskıcı disiplininden uzaklařtıķça akademik başarı yükselmektedir.

Doğusal'ın (1987) “İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi” araştırmasında benlik kavramı yüksek olan

ilkokul öğrencilerinin akademik başarı, benlik kavramı düşük olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

1.4. Problem

10-11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel performansları ile benlik kavramları arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

Araştırmanın yukarıda belirtilen temel problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi puanları ile benlik kavramı puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi puanları annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi puanları anneleri ile faaliyette bulunmalarına göre farklılık göstermekte midir?

2. Amaç ve Önem

Araştırmada Türkiye’de bilişsel nörobilim ve gelişimsel psikoloji işbirliği ile gerçekleştirilen araştırmaların gerekliliğine duyulan ihtiyaçtan yola çıkılmıştır. 10–11 yaşındaki öğrencilerin benlik kavramları ve CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile ölçülen bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmaktadır.

Bilişsel değerlendirme için sadece bilgiye dayanan yetileri ölçmenin doğru olmadığı araştırmaların odak noktasıdır. Bilişsel değerlendirme amacıyla yapılan

nörolojik değerlendirmeler yanında bilişsel performansı etkileyen duygusal, sosyal faktörlerin de bilişsel değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiği düşünölmektedir.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Türkiye’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları (Ergin, 2003; Akın, 2006; Dondurucu, 2006) yeni yapılmış olan bir testtir. Benlik kavramının Bilişsel Değerlendirme Sistemi CAS Testi ile ölçen bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik çalışma bulunmamaktadır. Araştırma bulgularının Türkiye’de henüz çok yaygın kullanım alanı olmayan CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) testinin kullanımının etkinliğini arttıracasına inanılmaktadır. Benlik kavramı gelişimi ile bilişsel performans arasındaki ilişkinin biliniyor olması disiplinler arası yapılacak araştırma veya gelişimsel destekleme çalışmalarına dayanak oluşturabilecektir. Aynı zamanda benlik kavramının bilişsel performans ile ilişkisinin biliniyor olması benlik kavramının gelişiminin önemini ortaya koyabildiği gibi bilisel performansın duygusal faktörlerden etkilenme yönü ile ilgili verileri de ortaya koyabilecektir.

Bu çalışmayla, bilişsel performans ve benlik kavramı arasındaki ilişkinin araştırılmasıyla psikolojik danışmanlar ve eğitimcilerin olumlu ve gerçekçi bir benlik kavramının ya da bilişsel performansın gelişimini destekleyen çalışmaları düzenlemelerinde etkili programların hazırlanmasına yardımcı olabilecektir.

3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma; verilerin elde edileceği grup, test edilecek benlik kavramı ve deneklerin bilişsel performanslarını etkilediği varsayılan etkenler bakımından aşağıdaki gibi sınırlandırılmaktadır.

1. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde bir özel eğitim kurumunda eğitim gören, sosyo ekonomik düzeyi yüksek 10-11 yaşındaki öğrencilerini kapsamaktadır.
2. Araştırmanın uygulama çalışmaları 2006–2007 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Araştırma, çocukların bilişsel performans düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin kapsadığı dört alt ölçek ile sınırlıdır.
4. Araştırma verileri benlik kavramını ölçen Piers Harris Benlik Kavramı leğinin altı alt boyutu ile sınırlıdır.

4. Varsayımlar

Araştırma; verilerin elde edileceği grup, test edilecek benlik kavramı ve deneklerin bilişsel performanslarını etkilediği varsayılan etkenler bakımından aşağıdaki varsayımlara dayandırılmaktadır.

1. Araştırmaya katılan ğrenci velilerinin “Kişisel Bilgi Formu”na içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

2. CAS’ in Alt Test yapısı çocukların uygulama sırasında ilgisini çekecek özellikteki etkinliklerden oluşmaktadır. Bu nedenle, uygulama bir saat sürmesine rağmen çocukların çalışmalara sıklımadan devam ettiği varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunlarla ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel-survey modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini bilişsel performans, bağımsız değişkeni ise benlik kavramıdır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, anne eğitimi anne ile faaliyet değişkenlerinin bağımlı değişken üzerinde ne tür bir etki oluşturduğuna bakılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde, 2006-2007 eğitim öğretim yılında, bir özel okulda eğitimine devam eden 10–11 yaşındaki 169 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan katılımcıların cinsiyetleri, annenin eğitim durumu, anne ile faaliyette, baba ile faaliyet değişkenlerine göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	89	52,7
Erkek	80	47,3
Toplam	169	100,0

Tablo 2. Örneklemin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Durumu	Frekans	%
Lise ve Altı	53	31,4
Üniversite	84	49,7
Lisansüstü ve Doktora	32	18,9
Toplam	169	100,0

Tablo 3. Örneklemin Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre Dağılımı

Anne ile Faaliyet	Frekans	%
Haftada 5 saatten az	26	15,4
Haftada 5 saatten fazla	143	84,6
Toplam	169	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplanmak amacıyla kullanılan ölçme araçları;

- Kişisel Bilgi Formu
- Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği
- CAS (Cognitive Assessment System-Bilişsel Değerlendirme Sistemi) 8–17 Yaş Bataryası kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form çocuğun velisi tarafından doldurulacak sorulardan oluşmaktadır. Bilgi formu; çocukların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bilgiler ve ailenin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bilgiler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bilgi formu içinden bazı maddeler değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu maddeler

arasından araştırmaya dahil edilen sorular; cinsiyet, annenin eğitim durumu, anne ile faaliyet, baba ile faaliyet şeklinde sıralanmaktadır. Bu formun bir 6rneği Ek-1 de sunulmuştur.

2.3.2. Piers Harris Benlik Kavramı 6lçeği

Piers ve Harris'in Benlik Kavramı 6lçeği (Piers Harris Children's Self-Concept Scale) 9-16 yaş grubundaki 6đrenciler için Amerika Birleşik Devletlerinde 1964'te Piers ve Harris tarafından geliştirilmiştir. Orijinal adı "The Way I Feel About Myself"tir (WIFAM) olan 6lek "Kendim Hakkımda Düşüncelerim" adı ile de adlandırılır. Çocukların 6zgüvenleri ve öz kavramları, kendileriyle ilgili duygu, düşünce ve tutumlarının ne olduğunu değerlendirmek amacını taşır. ne olduğu konusundaki görüşlerini bireylerde benlik kavramının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve evre 6đeleriyle olan ilişkilerini araştırmada ve belirlemede kullanılır.

Benlik kavramı 6leğinin en yaygın ve geçerli kullanım alanı araştırmadır. Sebep-sonuç ilişkisini irdeleyen iyi dűzenlenmiř deneysel araştırmalarda yararlı olabilir. Geliřim d6nemlerinde ebeveyn-ocuk ilişkileri ve etkileşimlerinin çocukların benlik kavramlarını nasıl etkilediği incelenebilir. Benlik kavramı 6leği klinik ve danışmanlık uygulamalarındaki bireysel değerlendirmelerde diğer 6leklerle birlikte kullanıldığında yararlı olabilir. Okul ve sınıf uygulamalarında ise kolay, çabuk uygulanabildiği ve puanlanabildiği için psikolojik yardıma gereksinimi olan 6đrencilerin taranmasında ve tanımlanmasında kullanılabilir (6ner, 1994).

Toplam benlik kavramı puanını ve 6 alt boyut puanı elde vermektedir. İngilizce benlik kavramı 6leği, davranış, zihinsel okul durumu, fiziksel görünüm, kaygı gözde olma ve mutluluk şeklinde sıralanmiş 6 fakt6rden oluşur. Türkçe 6lekte ise bu sıralama 1.Mutluluk ve Doyum, 2.Kaygı, 3.Popularite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma, 4.Davranış ve Uyma 5.Fiziksel Görünüm, 6.Zihinsel ve Okul Durumu'dur. Alt boyutların içerikleri ve Türkçe 6lekteki maddeleri aşağıdadır;

1. Mutluluk ve Doyum: Çocuğun mutluluk, halinden memnun olma, çevresi tarafından kabul edilme ve kendini genel olarak nasıl gördüğü gibi konuları içermektedir.

Madde Sayısı : 13

Madde No : 7, 8, 35, 37, 38, 41, 48, 50, 53, 61, 72, 79, 80

2. Kaygı: Çocuğun derlerde ve sınavlarda hissettiği heyecan, korku, kaygı duyma, sinirlilik, çekingenlik gibi duygusal özelliklerini içermektedir.

Madde Sayısı : 13

Madde No : 2, 10, 11, 12, 17, 27, 29, 35, 45, 61, 66, 72, 77

3. Popülarite, Sosyal Beğeni Ya Da Gözde Olma: Çocuğun okul çevresi ve arkadaşları arasında sevilen kabul ve saygı gören, aranılan bir birey olması ile ilgili konuları içerir.

Madde Sayısı : 11

Madde No : 6, 13, 19, 26, 32, 44, 47, 49, 55, 67, 70

4. Davranış ve Uyuma: Sosyal yaşamında çocuğun uyumlu davranışlarına yönelik konuları içermektedir.

Madde Sayısı : 16

Madde No : 15, 18, 21, 25, 30, 33, 34, 43, 54, 57, 62, 65, 66, 73, 75, 76

5. Fiziksel Görünüm: Çocuğun fiziksel görünümünden hoşnut olup olmamasına yönelik konuları içermektedir.

Madde Sayısı : 10

Madde No : 1, 16, 28, 39, 52, 53, 58, 60, 71, 80

6. Zihinsel ve Okul Durumu: Çocuğun zihinsel durumu, okul içerisindeki aktivitesi ve geleceğe ilişkin düşüncelerini içeren maddelerden oluşmaktadır.

Madde Sayısı : 7

Madde No : 4, 14, 20, 23, 29, 40, 68

2.3.2.1. Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Puanlama

Ölçek 80 maddeden oluşur. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur ve 15–20 dakikada yanıtlanabilmektedir. Katılımcıdan her madde için “Evet” ya da “Hayır” şıklarından birini işaretlemesi istenir. Puanlama yanıt anahtarına göre yapılır ve her doğru yanıtta “1” puan verilir. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen “Hayır” yanıtı doğru olarak kabul edilir. Buna göre 0–80 arasında değişen bir ham puan elde edilir. Elde edilen puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdeler sıralama ve t puan tablolarından yararlanılarak değerlendirilir.

Yan ve arkadaşları (1996), Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ortalama puanını 45–60 olarak değerlendirmiştir. Yüksek puan (>60) olumlu benlik değerlendirmesini gösterirken, düşük puan (<45) olumsuz benlik kavramını ifade etmektedir. Düşük puanlar olumsuz, yüksek puanlar ise olumlu bir benlik kavramının varlığına işaret eder (Öner, 1996).

2.3.2.2. Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçeğin ilk formu Piers ve Harris tarafından 164 maddeden oluşmuştur. Yapılan çalışmalarla form 95 maddeye indirilmiştir. Kuder Richardson formülüyle hesaplanan homojenlik katsayıları .78 ve .93 arasında bulunmuştur. Test tekrar test yöntemi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları 3. sınıf için .72, 6. sınıf için .71 ve 10. sınıf için .72 olarak hesaplanmıştır. Sperman-Brown formülü kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise .87 ile .90 arasında çıkmıştır. Madde analizi uygulandıktan sonra ölçeğin 80 maddeden oluşan son formu ortaya çıkmıştır.

Güvenirlik hesaplamalarında; test tekrar test güvenirliliği aynı gruba iki kez uygulanan ölçeğin değişmezlik katsayısı her ikisinde de .77 bulunmuştur. Ölçmenin standart hatası, .77 değişmezlik katsayısı kullanıldığında, 6.0 puan olarak hesaplanmıştır. Geçerlik hesaplamalarında ölçüt bağımlı geçerlik .68 bulunmuştur (Öner, 1994)

Melike Çataklı ve Necla Öner tarafından 1987'de Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık ve değişmezlik ölçümlerinin hesaplanmasında İstanbul'dan düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden beş kulun 3–8. sınıfından 447 öğrenci seçilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında; test tekrar test güvenirliliği Pearson Momentler Çarpımı ile hesaplanmış ilkokul için .72 ile .91; ortaokul için .79 ile .98 arasında değişmiştir. Kuder Richardson 20 formülünün uygulanması ile elde edilen Cronbach Alfa katsayıları ile ölçeğin iç tutarlılığı (homejenliği) sınıanmış, ilkokul için .87 ortaokul için .86 bulunmuştur. Aynı örneklem grubunda ölçeğin değişmezlik ölçümlerinde ise test-tekrar test güvenirliliği hesaplanmış ve bir yıllık ara ile elde edilen $r=.70$ hesaplandı.

Madde toplam puan güvenirliliğinin sınıanması için her soru maddesinin değişimi (varyansı) ile toplam puan değişimi arasındaki ilişki incelendi, ortalama ve ortanca (medyan) katsayılarının $r=.30$ civarında olması ve KR 20 Cronbach Alfa değerlerinin farklı gruplarda benzerlik göstermesi ölçeğin, değişik eğitim, yaş ve sosyoekonomik düzeylerde yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koydu.

Bir gün ile bir yıl gibi değişen zaman aralıklarıyla yapılan ölçek uygulamalarının test tekrar test korelasyonları Pearson Momentler Çarpımı formülüyle hesaplanmış, bir gün bir yıl aralıklarında elde edilen değişmezlik katsayıları, en yüksek $r=.98$ (bir gün) ile en düşük $r=.53$ (8 ay) bulundu. Bu veriler doğrultusunda Türkçe ölçeğin en az özgün İngilizce formu kadar değişmezlik güvenirliliğine sahip olduğu gözlemlendi (Öner, 1994).

2.3.3. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) 8–17 Yaş Bataryası

CAS (Cognitive Assessment System-Bilişsel Değerlendirme Sistemi), 5–17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek amacıyla ABD'de Naglieri ve Das tarafından (1997) geliştirilmiştir. CAS, PASS Teorisi'nden (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl) türetilmiştir. Her alt testin yönergeleri ve materyalleri yaşlara göre belirlenmiş item gruplarına (5-7 ve 8-17 yaşlar) ayrılmıştır (Ergin, 2003: 78).

CAS bireyin, bilişsel fonksiyonlardaki yeterliliğini ve düzeyini ölçerek bireyin güçlü ve zayıf olduğu bilişsel işlem alanları, yaşlarına göre bilişsel işlem alanlarındaki yeterliliği, PASS işlem puanları ve başarı arasındaki ilişkileri, bu bilgilerin çocuk açısından anlamı konusunda bilgi sahibi olmak üzere kullanılmaktadır. Öğrenmede güçlü ve zayıf olunan alanların tespit edilmesinde, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, zihinsel gerilik, üstünlük gibi sınıflandırmaları yapmada, belirli, tedavi, eğitim ve sağaltım programlarının uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılabilir (Naglieri ve Das, 1997).

CAS, ciddi duygusal rahatsızlıkları olan çocukların değerlendirilmesinde de yardımcı olabilecek bilgiler sağlar. Bu çocukların davranış kontrolü, diğer kişilerle yaşadıkları sosyal problemleri ve dürtüsellikle ilgili olarak yaşadıkları güçlükleri CAS Planlama ölçeğindeki düşük puanlarla ilişkilendirilebilir (Naglieri ve Das, 1997).

CAS'in Standart ve Temel Batarya olmak üzere iki formu vardır. Bu iki formun her biri belirtilen sırayla uygulanması gereken dört PASS ölçeğinden oluşur. "Standart Batarya" 12 alt testten oluşur. Her iki bataryanın da alt test ölçek puanlarının toplamından "Tam Ölçek Standart Puanı" elde edilir (Naglieri ve Das, 1997). Yapılan çalışmada "Standart Batarya" kullanılmıştır.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) malzemeleri; CAS uygulama ve Puanlama El Kitabı (CAS Administration and Scoring Manual), CAS Yorumlama El Kitabı (İnterpretive Handbook), Soru Kitabı (Stimulus Book), Cevap Anahtarı (Response Book), Cevap Anahtarı Puanlama Şablonu Kitapçığı (Scoring Templates), Kayıt Formundan (Record Form) oluşur (Naglieri ve Das, 1997).

2.3.3.1. CAS Testinin Alt Testleri

CAS üç seviyede organize edilmiştir: Tam Ölçek, PASS (Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl) Bilişsel İşlem Ölçekleri ve bu dört ölçeğin her birinde var olan üçer tane alt testten oluşur. Ergin (2003) tarafından CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)'in alt testleri ve ölçtükları özellikler aşağıda belirtildiği gibi aktarılmıştır.

Planlama Alt Testleri: CAS'te yer alan planlama testleri, çocuğun bir hareket planı oluşturmasını ve bu planını uygulamasını, yaptığı faaliyetin hedefine uygun olup olmadığını değerlendirmesini yani yaptığı planının geçerli olup olmadığına karar vermesini ve gerektiğinde planının değiştirip değiştirmeyeceğini belirlemesi için geliştirilmiştir. Bu alt testler çocuklar tarafından kullanılan stratejilerin gözlenmesine olanak sağlar ki bu da performansın yorumlanmasını kolaylaştırır. Etkili bir performans için stratejilerinin kullanımını, faaliyeti belirli bir plana göre uygulama, kestirimde bulunma, planlı bir faaliyeti odaklaşmış bir şekilde sürdürme ve bilişsel işlemlerdeki farkındalık düzeyi Planlama Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Planlama Alt Testleri; Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar ve Planlanmış Bağlantılardır (Naglieri, 2001).

Sayı Eşleştirme alt testinde, çocuklardan her bir satırdaki birbiri ile aynı olan iki sayının altını çizmeleri istenir. Her item için süre sınırlaması vardır. Planlanmış Kodlar alt testinde, çocuklardan her bir harfin altındaki boş kutuyu (sayfanın en üstünde örnek olarak verildiği gibi) uygun işaretle doldurulmaları istenir. (A, B, C, D harflerinin her birine sırayla OX, XX, OO ve XO işaretleri doldurulur). Planlanmış Bağlantılar alt testinde İlk altı item sayıların sırayla ard arda bağlanmasını gerektirir. Son iki item sayı ve harflerin değişik bir şekilde ard arda bağlanmasını gerektirir (örneğin; 1-A, 2-B, 3-C,... gibi) (Naglieri ve Das, 1997).

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği: Eş Zamanlı Bilişsel Alt Testlerinde, sözel ve sözel olmayan içerikli malzeme kullanılmış ve bunlar birbiriyle ilişkilendirilerek bir bütün halinde sentezlenmiştir. 'Eş Zamanlı Bilişsel İşlem' alt testleri, parçaların anlamlı bir bütün halinde algılanmasını, mantıksal-gramatik ilişkilerin anlaşılmasını ve parçaların bütünleşmiş gruplar şeklinde sentezlenmesini gerektirir. Bu da ya faaliyetler sırasında uyarıların incelenmesi yoluyla ya da uyarıların hatırlanması yoluyla meydana gelir. Bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme (tümdengelim-tümevarım), analogik düşünme (benzerlik-farklılık), görsel algı, görsel ayırma gibi bilişsel işlemler Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Eş Zamanlı Bilişsel Ölçeği Alt Testleri; Matrisler, Sözel-Uzamsal İlişkiler, Şekil Hafızasıdır (Ergin, 2003).

Matrisler alt testinde, 33 geometrik şekil uzamsal ve mantıksal bir ilişkilendirmeyle organize edilmiştir. Çocukların itemi oluşturan şekiller arasındaki ilişkiyi çözmeleri ve sayfanın alt kısmında yer alan seçeneklerden en uygun olanını seçmeleri gerekmektedir. Sözel-Uzamsal İlişkiler alt testinde, uzamsal ilişkilerin mantıksal ve dilsel (gramer) tanımlarının kavranmasını gerektiren itemlerden oluşmaktadır. Çocuklara, altında sorusu basılı içinde altışar tane resim bulunan sayfalar sırasıyla gösterilir. Çocuklardan okunan tanımlamaya uyan seçeneği bulmaları istenir. Şekil Hafızası alt testi, 27 alt testten oluşan kağıt kalem alt testidir. Çocuklara 5 saniye süreyle iki ya da üç boyutlu şekilleri içeren bir sayfa gösterilir ve kapatılır. Çocuktan bu şekli daha büyük ve daha karmaşık bir şeklin içinden ilk şekli bulup üstünü çizmeleri istenir (Naglieri ve Das, 1997).

Dikkat Alt Testi: Dikkat alt testleri bilişsel yeteneklere odaklanmayı, belirli uyarıcıları aramayı, birbiri ile bağlantısı olmayan ancak rekabet halindeki uyarılara tepki vermeyi engellemeyi gerektirir. Bu alt testler, uyarıcı özelliklerinin sürekli olarak incelenmesini ve karmaşık bir çevre içinde ve rekabet halinde olan uyarıcılardan birine cevap verirken diğerine cevap vermeyi engelleme kararını içerir. CAS' in Dikkat alt testlerinde başarılı olabilmek için; dikkatin odaklanmış olması, seçici olması ve de çaba gösterilmesi gerekir. CAS Dikkat alt testlerinin tümü; çocuklara, dikkat etmelerini gerektiren rekabet halindeki uyarılar içeren faaliyetler sunar ve faaliyetlerin uygulanması süresince de odaklanmanın sürdürülmesini gerektirir. Dikkat Alt Testleri; İfadesel Dikkat, Sayı Bulma ve Algısal Dikkattir (Naglieri ve Das, 1997).

İfadesel Dikkat alt testinde, uygulanan üç itemden son item, mavi, sarı, yeşil ve kırmızı gibi renk isimlerinden oluşan kelimeler ifade ettiği renkten farklı bir renk ile basılmıştır. Çocuk kelimeyi okumak yerine kelimenin basıldığı rengi, belirli bir sürede söylemelidir. Son item seçici dikkatin ölçümü için kullanılır. Sayı Bulma alt testinde, çocuklardan, ilk itemde içi boş biçimde yazılmış olan 1, 2, 3 sayılarını bulup altlarını çizmesi istenir. İkinci itemde içi boş biçimde basılmamış olan 1, 2 ve 3 sayıları ile içi boş biçimde basılmış olan 4, 5 ve 6 sayılarının altını aynı anda, belirli bir sürede çizmeleri istenir. Algısal Dikkat alt testi kağıt kalem testidir ve çocuklardan ilk itemde TT, aa gibi yan yana yazılmış, ikisi de büyük veya küçük

yazılmış olan harfleri bulup işaretlemeleri, ikinci itemde ise biri büyük biri küçük olduğu halde yan yana yazılmış olan Tt, eE gibi harfleri bulup yazmaları istenir (Naglieri ve Das, 1997).

Ardıl Bilişsel İşlem (ARD) Alt Testi: Ardıl işlemlerin ölçümünde kısa süreli (işitsel) hafızaya dayalı faaliyetler kullanılmıştır. CAS'te yer alan "Ardıl Bilişsel İşlem Alt Testleri" çocukların olayların seri organizasyonunu anlayıp anlamadıklarını, anlamış iseler ne oranda anladıklarını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. İşitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat ve dilin anlamı ve kullanımı Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleridir. Ardıl Bilişsel İşlem Alt Testleri; Kelime Serileri (KS), Cümle Tekrarı (CT), Konuşma Hızı (KH, 5-7 yaşlar için), Cümleye İlişkin Sorular (CİS, 8-17 yaşlar için)'dir.

Kelime Serileri alt testi 27 itemden oluşur. 9 adet tek heceli, günlük dilde sık kullanılan, tanıdık kelime serileri (GÜL, CAM, FİL, KUŞ, MUM, KAR) her kelime saniyede bir kelime hızıyla okunur. Çocuktan istenen, uygulayıcının okuduğu sıra ile kelimeleri tekrarlamasıdır. Cümle Tekrarı alt testi 20 cümleden oluşur. Çocukların her bir cümleyi kendilerine sunulduğu şekilde tekrarlamaları gerekmektedir. Cümleye İlişkin Sorular alt testinde önce çocuklara bir cümle okunur ve daha sonra bu cümleyle ilgili soru sorulur. Örneğin; çocuğa "Mavi sararıyor" cümlesi okunur ve "Ne sararıyor?" sorusu sorulur. Çocuğun vermesi gereken doğru cevap "Mavi "dir (Ergin, 2003).

2.3.3.2. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Puanlaması

Teste başlama, bırakma ve zamanlama kuralları şöyledir; Eş Zamanlı Bilişsel İşlem ve Ardıl Bilişsel İşlem Alt Testlerinin tamamında ard arda dört kez yapılan hatadan sonra testi bırakma kuralı vardır. Diğer alt testlerde ise, ya item uygulanan süre sınırlaması ya da bütün itemleri kapsayan belirli bir genel süre sınırlaması vardır. Belirlenen süre sınırları her bir item için farklıdır ve kayıt formunda belirtilmiştir. Tüm süreler saniye olarak kaydedilir. Süre sınırı belirtmeyen alt testlerde (Şekil Hafızası ve Matrisler Alt Testleri) uygulayıcı, çocuğun bir sonraki

ite me ge çmesi konusunda kendisi karar vermelidir. Her bir alt test ölçek puanının ortalaması 10, standart sapması ise 3'tür. Dört PASS ölçeğinin her biri; ortalaması 100 olan standart puanı ve ortalaması 15 olan standart sapmayı verir. (Naglieri ve Das, 1997).

2.3.3.3. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Geçerlik ve Güvenirliği

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi içerik, yapı, kriter (ölçüt) geçerlilik çalışmaları Naglieri ve Das tarafından 1997 yılında yapılmıştır.

Türkiye'deki geçerlilik çalışmaları 2003 yılında, Türkçe uyarlaması yapılarak, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Tamer Ergin tarafından "Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Conitive Assessment System-CAS) Beş Yaş Çocukları üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması" ile başlatılmıştır. Her yaş grubu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrı ayrı yapılmıştır. 10 yaş çocukları için geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışmaları Işık Dondurucu (2006), 11 yaş çocukları için geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışmaları Güzide Akın (2006) tarafından yapılmıştır.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) ile ilgili güvenilirlik çalışmalarında; öncelikli olarak her bir alt test için madde aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, ölçmenin standart hatası ve iç tutarlık katsayıları, hem Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Tam Puanı için, hem dört ayrı PASS Ölçeği için ve hem de her bir ölçeğin içinde yer alan üçer tane (toplam 12) alt test için hesaplanmıştır (Dondurucu, 2006). 10 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenilirlik sonuçlarına göre, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Testi'nin 10 yaş çocukları üzerinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi'nin 11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenilirlik ve norm ön çalışması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Türkiye 11 yaş örnekleminin iç tutarlık katsayıları ile Ölçmenin Standart Hatası değerleri ve güvenilirlik katsayıları A.B.D. 11 yaş örnekleme değerleri ile karşılaştırılmıştır ve sonuçlar benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre, CAS (Bilişsel

Değerlendirme Sistemi) Testi'nin 11 yaş çocukları üzerinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Akın, 2006).

2.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin bilişsel performanslarını belirlemeye yönelik olarak CAS (Cognitive Assessment System–Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi 8-17 yaş bataryası, benlik kavramlarını belirlemeye yönelik olarak da Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi her bir öğrenciye birebir çalışma yöntemi ile ortalama 60–90 dakika arasında uygulanmıştır. Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin sınıflarında uygulanmış ve süre sınırlaması belirlenmeden 20–25 dakika içinde tamamlanmıştır.

2.5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Yapılan çalışmanın istatistiksel değerlendirmeleri için SPSS (Statistical Programme for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, sürekli değişkenlerin betimleyici istatistiklerini belirlemek üzere frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri kullanılmıştır. Grupların ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. İki değişkenin birbiriyle ilişkisini belirlemek amacıyla Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi kullanılmıştır.

Araştırma grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) ve alt test puanlarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt vermek için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamındaki 10-11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel performansları ile benlik kavramları arasındaki ilişki, bilişsel performansın cinsiyet, annenin eğitim durumu, anne ile faaliyet ve baba ile faaliyete göre farklılık gösterip göstermediği test istatistikleriyle ortaya konmuş ve bulgular alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

Tablo 4. Planlama Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları

Planlama Ölçeği ve Alt Testleri	N	X	SS
Sayı Eşleştirme	169	10,4201	2,38693
Planlanmış Kodlar	169	9,0000	1,87083
Planlanmış Bağlantılar	169	9,3550	2,65328
Planlama Ölçeği	169	97,3787	11,48544

Tablo 4’de görüldüğü gibi, örneklem grubunun Sayı Eşleştirme Alt Testinden elde ettikleri puan ortalaması $X=10,4201$, Planlanmış Kodlar Alt Testi ortalaması $X=9,0000$, Planlanmış Bağlantılar Alt Testi ortalaması $X=9,3550$, Planlama Ölçeği ortalaması $X=97,3787$ ’dir. Planlama ölçeğinden ve alt testlerinden elde edilen sonuçlar CAS puan ortalamaları ile birbirine yakındır.

Tablo 5. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri	N	X	SS
Matris	169	12,1716	2,19309
Sözel Uzamsal İlişkiler	169	14,1893	3,52199
Şekil Hafızası	169	12,0769	2,94796
Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği	169	117,2604	13,94473

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunun Matris Alt Testinden elde ettikleri puan ortalaması $X=12,1716$, Sözel Uzamsal İlişkiler Alt Testi ortalaması $X=14,1893$, Şekil Hafızası Alt Testi ortalamaları $X=12,0769$, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ortalaması $X=117,2604$ 'tür. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ölçeğinden ve alt testlerinden elde edilen sonuçlar CAS puan ortalamaları ile birbirine yakındır.

Tablo 6. Dikkat Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları

Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri	N	X	SS
İfadesel Dikkat	169	10,0473	2,45146
Sayı Bulma	169	8,6864	2,25512
Algısal Dikkat	169	8,8521	2,45835
Dikkat Ölçeği	169	95,1006	11,02683

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örneklem grubunun İfadesel Dikkat Alt Testinden elde ettikleri puan ortalaması $X=10,0473$, Sayı Bulma Alt Testi ortalaması $X=8,6864$, Algısal Dikkat Alt Testi ortalaması $X=8,8521$, Dikkat Ölçeği ortalaması $X=95,1006$ 'dır. Dikkat ölçeğinden ve alt testlerinden elde edilen sonuçlar CAS puan ortalamaları ile birbirine yakındır.

Tablo 7. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamaları

Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri	N	X	SS
Kelime Serileri	169	11,1124	2,79973
Cümle Tekrarı	169	10,2485	2,15964
Cümleye İlişkin Sorular	169	8,8107	2,41762
Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği	169	100,1065	12,48906
CAS TOPLAM	169	102,7574	11,35652

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Kelime Serileri Alt Testinden elde ettikleri puan ortalaması $X=11,1124$, Cümle Tekrarı Alt Testi ortalaması $X=10,2485$, Cümleye İlişkin Sorular Alt Testi ortalaması $X=8,8107$, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ortalaması $X=100,1065$, CAS Testi toplam ortalaması $X=102,7574$ ’dir. Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeğinden ve alt testlerinden elde edilen sonuçlar ile CAS Testi toplam puanda elde edilen sonuçlar CAS puan ortalamaları ile birbirine yakındır.

Tablo 8. Piers Harris Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları

Piers Harris Ölçeği ve Alt Boyutları	N	X	SS
Mutluluk	169	10,7870	2,67743
Kaygı	169	8,4438	2,45157
Popülerlik	169	8,6923	2,37296
Davranış Uyum	169	12,4142	2,61293
Fiziksel Görünüm	169	7,1183	2,18985
Zihinsel Okul Durum	169	4,9645	1,56940
Piers Harris Benlik Kavramı Toplam	169	52,5858	9,89077

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örneklem grubunun Mutluluk Alt Boyutu puan ortalaması $X=10,7870$, Kaygı Alt Boyutu ortalaması $X=8,4438$, Popülerlik Alt Boyutu ortalaması $X=8,6923$, Davranış Uyum Alt Boyutu ortalaması $X=12,4142$, Fiziksel Görünüm Alt Boyutu ortalaması $X=7,1183$, Zihinsel Okul Durum Alt

Boyutu ortalaması $X=4,9645$, Piers Harris Benlik Kavramı Testi toplam puan ortalaması ise $X=52,5858$ 'dir.

3.1. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın “Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) puanları ile benlik kavramı puanları arasında ilişki var mıdır?” yönündeki alt problemi Non-Parametrik **Spearman-Brown yöntemi** ile incelenmiştir. Bu alt problem doğrultusunda, öğrencilerin CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) puanları ile benlik kavramı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Tablo 9. CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları

	Mutluluk $X=10,86$ $SS=2,52$	Kaygı $X=8,52$ $SS=2,41$	Popül. $X=8,72$ $SS=2,3$	Davranış Uyma $X=12,59$ $SS=2,52$	Fiziksel Görünüm $X=7,15$ $SS=2,14$	Zihinsel Okul Durum $X=4,96$ $SS=1,58$	Piers Harris Toplam $X=52,95$ $SS=9,52$
Sayı Eşleştirme $X=10,29$, $SS=2,47$,088	,127	,122	,089	-,078	,284(**)	,133
Planlanmış Kodlar ($X=8,83$, $SS=1,96$)	-,031	,018	,187(*)	,090	-,035	,229(**)	,079
Planlanmış Bağlantılar ($X=9,17$, $SS=2,76$)	,193(*)	,168(*)	,143	,092	-,018	,206(**)	,160(*)
Planlama Ölçeği ($X=96,49$, $SS=12,17$)	,115	,166(*)	,185(*)	,103	-,031	,302(**)	,167(*)

* $p<.05$ anlamlı ** $p<.01$ ileri derecede anlamlı

Tablo 9’da görüldüğü gibi, CAS Testi Planlama Ölçeği ve alt testlerinden alınan puanlar ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin planlama performansları ile mutlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocukların planlamaları ile mutlu olduklarını düşünmeleri arasında ilişki vardır.

2. Öğrencilerin planlama performansları ile kaygıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocukların planlamaları ile kaygıları arasında ilişki vardır.

3. Öğrencilerin planlama performansları ile popülerlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların planlamaları ile kendilerini arkadaş grubunda popüler hissetmeleri arasında ilişki vardır.

4. Öğrencilerin planlama performansları ile zihinsel ve okul durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocuklar planlamaları ile zihinsel durumu, okul içerisindeki aktivitesi ve geleceğe ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde gelişimi arasında ilişki vardır.

5. Öğrencilerin planlama performansları ile Piers Harris Benlik Kavramı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin planlama performansları ile benlik kavramlarının olumlu olması arasında ilişki vardır.

6. Planlama ölçeği ve alt testleri ile davranış ve uyma ile fiziksel görünüm arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Tablo 10. CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testi ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları

	Mutluluk X=10,86 SS=2,52	Kaygı X=8,5 SS=2,41	Popül. X=8,72 SS=2,3	Dav.Uy. X=12,59 SS=2,52	Fiziksel Görünüm X=7,15 SS=2,14	Zihinsel Okul Durum X=4,96 SS=1,58	Piers Harris Toplam X=52,95 SS=9,52
Matris (X=12,07, SS=2,38)	,004	,090	-,021	,035	-,114	,076	,003
Sözel Uzamsal İlişkiler (X=13,89, SS=3,62)	,074	,036	,079	,106	-,135	,143	,031
Şekil Hafızası (X=11,85, SS=3,03)	,194(*)	,128	,088	,111	,066	,128	,143
Es Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölç. (X=115,95, SS=14,99)	,128	,085	,060	,121	-,073	,153(*)	,072

* p<.05 anlamlı **p<.01 ileri derecede anlamlı

Tablo 10’da görüldüğü gibi, CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve alt testleri puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin eş zamanlı bilişsel işlemleri ile mutlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların şekil hafızaları ile zihinsel okul durumları arasında ilişki vardır.

2. Öğrencilerin eş zamanlı bilişsel işlemleri ile zihinsel ve okul durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre eş zamanlı bilişsel işlem performansı ile zihinsel okul durumu birbiri ile ilişkilidir.

3. Matrisler, sözel uzamsal ilişkiler, şekil hafızası eş zamanlı bilişsel işlemler ile Piers Harris toplam arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 11. CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları

	Mutluluk X=10,86 SS=2,52	Kaygı X=8,52 SS=2,41	Popül. X=8,72 SS=2,3	Davranış Uyma X=12,59 SS=2,52	Fiziksel Görünüm X=7,15 SS=2,14	Zihinsel Okul Durum X=4,96 SS=1,58	Piers Harris Toplam X=52,95 SS=9,52
İfadesel Dikkat (X=10,09, SS=2,41)	,143	,108	,202**	,118	-,021	,249**	,196*
Sayı Bulma (X=8,59 SS=2,42)	,068	,085	,071	-,042	,047	,243**	,095
Algısal Dikkat (X=8,79, SS=2,54)	,111	,035	,177*	,044	,058	,208**	,133
Dikkat Ölçeği (X=94,91, SS=11,44)	,159*	,113	,199**	,039	,063	,294**	,194*

* p<.05 anlamlı **p<.01 ileri derecede anlamlı

Tablo 11’de görüldüğü gibi, CAS Testi Dikkat Ölçeği ve alt testleri puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin dikkatleri ile mutluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin dikkatleri ile mutlulukları arasında ilişki vardır.

2. Öğrencilerin dikkatleri ile popülariteleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin dikkatleri ile arkadaş grubu içinde popüler olduklarını düşünmeleri arasında ilişki vardır.

3. Öğrencilerin dikkatleri ile zihinsel ve okul durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin dikkatleri ile okul içindeki aktivitelerini ve geleceğe ilişkin düşüncelerini olumlu değerlendirmeleri arasında ilişki vardır.

4. Öğrencilerin dikkatleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin olumlu dikkat performansları ile benlik kavramları arasında ilişki vardır.

5. Dikkat ölçeği ve alt testleri ile davranış ve uyma, fiziksel görünüm arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Tablo 12. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları

	Mutluluk X=10,86 SS=2,52	Kaygı X=8,52 SS=2,41	Popül. X=8,72 SS=2,3	Davranış Uyma X=12,59 SS=2,52	Fiziksel Görünüm X=7,15 SS=2,14	Zihinsel Okul Durum X=4,96 SS=1,58	Piers Harris Toplam X=52,95 SS=9,52
Kelime Serileri (X=10,92, SS=2,88)	,073	,074	,046	,029	-,013	,061	,066
Cümle Tekrarı (X=10,19, SS=2,17)	,130	,095	,043	,076	-,025	,162(*)	,093
Cümleye İlişkin Sorular (X=8,84, SS=2,47)	,179(*)	,146	,038	,049	-,083	,093	,096
Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği (X=99,66, SS=12,76)	,157(*)	,109	,038	,051	-,039	,104	,088

* p<.05 anlamlı **p<.01 ileri derecede anlamlı

Tablo 12’de görüldüğü gibi, CAS Testi ve Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve alt testlerinden alınan puanlar ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin Cümleye İlişkin Sorular ve Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile mutluluk arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin ardıl bilişsel işlemleri ile mutlulukları arasında ilişki vardır. .

2. Öğrencilerin Cümle Tekrarı ile zihinsel ve okul durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin cümleye ilişkin sorulara ait performansları ile zihinsel ve okul durumunu değerlendirmeleri karşılıklı olarak artmaktadır.

3. Öğrencilerin Kelime Serileri, Cümle Tekrarı, Cümleye İlişkin Sorular ve Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği puanları ile Kaygı, Popülerlik, Davranış ve Uyma, Fiziksel Görünüm, Piers Harris Toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuca göre ardıl bilişsel işlemler ile benlik kavramı arasında ilişki söz konusu değildir.

Tablo 13. CAS Testi Toplam Puan Ortalamaları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Spearman-Brown Analizi Sonuçları

	Mutluluk X=10,86 SS=2,52	Kaygı X=8,52 SS=2,41	Popül. X=8,72 SS=2,3	Davranış Uyma X=12,59 SS=2,52	Fiziksel Görünüm X=7,15 SS=2,14	Zihinsel Okul Durum X=4,96 SS=1,58	Piers Harris Toplam X=52,95 SS=9,52
CAS Toplam (X=101,83, SS=12,44)	,170(*)	,151	,159(*)	,131	-,044	,301(**)	,175(*)

* p<.05 anlamlı **p<.01 ileri derecede anlamlı

Tablo 13’te görüldüğü gibi, CAS Testi Toplam puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere

yapılan analizi Parametrik Olmayan Spearman-Brown sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin CAS Testi toplam puanları ile mutlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilişsel performansları ile mutlu arasında ilişki vardır.

2. Öğrencilerin CAS Testi toplam puanları ile kaygıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilişsel performansları ile kaygıları arasında ilişki vardır.

3. Öğrencilerin CAS Testi toplam puanları ile popülariteleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilişsel performansları ile arkadaş grubu içinde popüler olduklarını düşünmeleri arasında ilişki vardır.

4. Öğrencilerin CAS Testi toplam puanları ile zihinsel ve okul durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilişsel performansları ile okul içindeki aktivitelerini ve geleceğe ilişkin düşüncelerini olumlu değerlendirmeleri arasında ilişki vardır.

5. Öğrencilerin CAS Testi Toplam puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilişsel performansları ve benlik kavramları arasında ilişki vardır.

6. Öğrencilerin CAS Testi Toplam puanları ile davranış ve uyma ile fiziksel görünüm puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna göre davranış ve uyma alanında olumlu düşüncelere sahip olma ve fiziksel görünümü hakkında olumlu düşünme ile bilişsel performans arasında ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 14. CAS Testi Toplam Puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Yordamak Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	Beta	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	90,035	4,649		19,366	,000		
Mutluluk	1,292	,768	,305	1,682	,095	,147	,131
Kaygı	1,282	,795	,277	1,612	,109	,157	,126
Popülerlik	1,589	,802	,332	1,981	,049	,157	,154
Davranış Uyum	,847	,794	,195	1,066	,288	,130	,084
Fiziksel Görünüm	-,269	,798	-,052	-,337	,736	-,003	-,027
Zihinsel Okul uyum	3,515	,911	,486	3,859	,000	,302	,291
Toplam	-,987	,662	-,859	-1,490	,138	,187	-,117
R = 0,389, R ² = 0,152 F _(7, 161) = 4,112 , p<.01							

Tablo 14'te görüldüğü gibi, CAS Testi Toplam puanları ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi yordamak üzere yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve alt boyutları, CAS ölçeği toplam puanındaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sadece zihinsel okul durumu ve popülerlik değişkenlerinin CAS üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir.

3.2. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ve alt testleri için ayrı ayrı yapılmıştır.

Tablo 15. CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	p
Sayı Eşleştirme	Kız	89	85,98	7652,00	3473,000	-,276	,782
	Erkek	80	83,91	6713,00			p>.05
Planlanmış Kodlar	Kız	89	92,14	8200,50	2924,500	-2,030	,042
	Erkek	80	77,06	6164,50			p<.05
Planlanmış Bağlantılar	Kız	89	88,58	7884,00	3241,000	-1,011	,312
	Erkek	80	81,01	6481,00			p>.05
Planlama Ölçeği Toplam	Kız	89	88,97	7918,50	3206,500	-1,115	,265
	Erkek	80	80,58	6446,50			p>.05

Tablo 15’te görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Planlama Ölçeğinden elde ettikleri planlama puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, Planlanmış Kodlar Alt Testinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Buna göre kız öğrenciler amaca ulaşmak için benimsenen değişik stratejilerin ve kararların belirli bir zaman diliminde, belirli bir uyarıcıya odaklanarak kullanmasını sağlayan planlanmış kodlar alt testinde erkek öğrencilere oranla daha başarılıdırlar. Sayı Eşleştirme, Planlanmış Bağlantılar ve Planlama Ölçeği toplamda

ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin planlama performansları birbirine yakındır.

Tablo 16. CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	p
Matrisler	Kız	89	80,69	7181,50	3176,500	-1,220	,223
	Erkek	80	89,79	7183,50			p>.05
Sözel Uzamsal İlişkiler	Kız	89	89,71	7984,00	3141,000	-1,326	,185
	Erkek	80	79,76	6381,00			p>.05
Şekil Hafızası	Kız	89	88,19	7849,00	3276,000	-,900	,368
	Erkek	80	81,45	6516,00			p>.05
Eş Zamanlı İşlemler Ölçeği	Kız	89	88,28	7857,00	3268,000	-,921	,357
	Erkek	80	81,35	6508,00			p>.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri eş zamanlı toplam puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin ayrı uyarınları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel işlem yapma düzeyleri aynıdır.

Tablo 17. CAS Testi İfadeşel Dikkat Alt Testi Puan Ortalamalarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
İfadeşel Dikkat	Kız	89	85,78	7634,00	3491,000	-,219	,827
	Erkek	80	84,14	6731,00			p>.05
Sayı Bulma	Kız	89	88,07	7838,50	3286,500	-,871	,384
	Erkek	80	81,58	6526,50			p>.05
Algısal Dikkat	Kız	89	96,68	8604,50	2520,500	-3,300	,001
	Erkek	80	72,01	5760,50			p<.01
Dikkat Ölçeği Toplam	Kız	89	90,95	8094,50	3030,500	-1,670	,095
	Erkek	80	78,38	6270,50			p>.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Dikkat Ölçeğinden elde ettikleri dikkat toplam puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, Algısal Dikkat Alt Testinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Buna göre kız öğrencilerin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan dikkat performansları erkek öğrencilerin daha yüksektir. İfadeşel Dikkat, Sayı Bulma alt testleri ile Dikkat Ölçeğinde ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin dikkat performansları birbirine yakındır.

Tablo 18. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Kelime Serileri	Kız	89	81,55	7258,00	3253,000	-,976	,329
	Erkek	80	88,84	7107,00			p>.05
Cümle Tekrarı	Kız	89	83,81	7459,00	3454,000	-,339	,735
	Erkek	80	86,33	6906,00			p>.05
Cümleye İlişkin Sorular	Kız	89	81,24	7230,00	3225,000	-1,065	,287
	Erkek	80	89,19	7135,00			p>.05
Ardıl Bilişsel İşlemler Öl.	Kız	89	81,79	7279,50	3274,500	-,900	,368
	Erkek	80	88,57	7085,50			p>.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinin Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinden ve alt testlerinden elde ettikleri ardıl bilişsel işlemler puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sıralamaya dayalı hafıza stratejileri ve kısa süreli hafıza kullanımları aynıdır.

Tablo 19. CAS Testi Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

CAS TOPLAM	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
	Kız	89	89,78	7990,50	3134,500	-1,341	,180
	Erkek	80	79,68	6374,50			p>.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testinden elde ettikleri CAS Toplam puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin bilişsel performansları aynıdır.

3.3. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) puanları annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak için Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ve alt testleri için ayrı ayrı yapılmıştır.

Tablo 20. CAS Testi Planlama Ölçeği ve Alt Testlerinin Sayı Eşleştirme Alt Testi Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	N	Sıralar Ortalaması	Sd	Chi-Square	p
Sayı Eşleştirme	Lise ve altı	53	72,35	2	10,013	,007**
	Üniversite	84	84,72			
	Lisansüstü ve Doktora	32	106,69			
	Toplam	169				
Planlanmış Kodlar	Lise ve altı	53	85,71	2	2,192	,334
	Üniversite	84	80,60			
	Lisansüstü ve Doktora	32	95,38			
	Toplam	169				
Planlanmış Bağlantılar	Lise ve altı	53	80,20	2	2,573	,276
	Üniversite	84	90,95			
	Lisansüstü ve Doktora	32	77,33			
	Toplam	169				
Planlama Ölçeği Toplam	Lise ve altı	53	77,24	2	2,611	,271
	Üniversite	84	86,27			
	Lisansüstü ve Doktora	32	94,52			
	Toplam	169				

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Planlama Ölçeği ve alt testleri puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis sonucunda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark Sayı Eşleştirme alt Testinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite, lisansüstü ve doktora eğitimi alan anneleri olan öğrencilerin puan ortalamaları, lise ve altı eğitim alan anneleri olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anneleri üniversite ve üstü eğitimin alan öğrencilerin planlama işlemlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar ve Planlama Ölçeği Alt Testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 21. CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Sıralar Ortalaması	Sd	Chi-Square	p
Matris	Lise ve altı	53	82,34	2	,272	,873
	Üniversite	84	86,77			
	Lisansüstü ve Doktora	32	84,77			
	Toplam	169				
Sözel Uzamsal İlişkiler	Lise ve altı	53	85,54	2	,284	,867
	Üniversite	84	83,29			
	Lisansüstü ve Doktora	32	88,59			
	Toplam	169				
Şekil Hafızası	Lise ve altı	53	77,14	2	2,591	,274
	Üniversite	84	86,48			
	Lisansüstü ve Doktora	32	94,13			
	Toplam	169				
Es Zamanlı Bilişsel İşlemler	Lise ve altı	53	80,45	2	,761	,684
	Üniversite	84	86,23			
	Lisansüstü ve Doktora	32	89,31			
	Toplam	169				

Tablo 21’de görüldüğü gibi, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre araştırma grubundaki öğrencilerin annelerin eğitim durumu ile Eş Zamanlı bilişsel işlem performansları arasında ilişki yoktur.

Tablo 22. CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Sıralar Ortalaması	Sd	Chi-Square	p
İfadesel Dikkat	Lise ve altı	53	73,24	2	4,805	,090
	Üniversite	84	91,83			
	Lisansüstü ve Doktora	32	86,56			
	Toplam	169				
Sayı Bulma	Lise ve altı	53	86,09	2	,997	,607
	Üniversite	84	87,21			
	Lisansüstü ve Doktora	32	77,38			
	Toplam	169				
Algısal Dikkat	Lise ve altı	53	84,80	2	,160	,923
	Üniversite	84	83,98			
	Lisansüstü ve Doktora	32	88,00			
	Toplam	169				
Dikkat Ölçeği Toplam	Lise ve altı	53	82,32	2	,483	,786
	Üniversite	84	87,63			
	Lisansüstü ve Doktora	32	82,55			
	Toplam	169				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır. Bu sonuca göre araştırma grubundaki öğrencilerin annelerin eğitim durumu ile dikkat performansları ile ilişkili değildir.

Tablo 23. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Sıralar Ortalaması	Sd	Chi-Square	p
Kelime Serileri	Lise ve altı	53	77,61	2	3,573	,168
	Üniversite	84	92,08			
	Lisansüstü ve Doktora	32	78,66			
	Toplam	169				
Cümle Tekrarı	Lise ve altı	53	88,60	2	,439	,803
	Üniversite	84	83,10			
	Lisansüstü ve Doktora	32	84,02			
	Toplam	169				
Cümleye İlişkin Sorular	Lise ve altı	53	82,64	2	,420	,811
	Üniversite	84	87,43			
	Lisansüstü ve Doktora	32	82,53			
	Toplam	169				
Ardıl Bilişsel İşlem	Lise ve altı	53	82,79	2	,491	,782
	Üniversite	84	87,63			
	Lisansüstü ve Doktora	32	81,77			
	Toplam	169				

Tablo 23'te görüldüğü gibi, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre araştırma grubundaki öğrencilerin annelerin eğitim durumu ile ardıl bilişsel işlem performansları ilişkili değildir.

Tablo 24. CAS Testi Toplam Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Sıralar Ortalaması	Sd	Chi-Square	p
CAS Toplam	Lise ve altı	53	81,21	2	,486	,784
	Üniversite	84	86,33			
	Lisansüstü ve Doktora	32	87,80			
	Toplam	169				

Tablo 24’te görüldüğü gibi, CAS Testi Toplam puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre araştırma grubundaki öğrencilerin annelerin eğitim durumu bilişsel performansın geneline etkilememiştir.

3.4. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Örneklem grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) puanları anneleri ile faaliyette bulunmalarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ve alt testleri için ayrı ayrı yapılmıştır.

Tablo 25. CAS Testi ve Planlama Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne ile Faaliyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Sayı Eşleştirme	Haftada 5 saatten az	26	68,56	1782,50	1431,500	-1,880	,060
	Haftada 5 saatten çok	14 3	87,99	12582,50			p>.05
Planlanmış Kodlar	Haftada 5 saatten az	26	66,21	1721,50	1370,500	-2,160	,031
	Haftada 5 saatten çok	14 3	88,42	12643,50			p<.05
Planlanmış Bağlantılar	Haftada 5 saatten az	26	65,06	1691,50	1340,500	-2,274	,023
	Haftada 5 saatten çok	14 3	88,63	12673,50			p<.05
Planlama Ölçeği Toplam	Haftada 5 saatten az	26	62,77	1632,00	1281,000	-2,523	,012
	Haftada 5 saatten çok	14 3	89,04	12733,00			p<.05

Tablo 25’te görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS Testi Planlama Ölçeği ve alt testleri puan ortalamalarının, anne ile yapılan faaliyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık anneleri haftada 5 saatten fazla ilgilenen öğrencilerin lehinedir. Buna göre anneleri daha uzun süreli ilgilenen öğrencilerin planlamaları az ilgilenen annelerin öğrencilerin planlamalarına oranla daha yüksektir.

Tablo 26. CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne ile Faaliyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Matris	Haftada 5 saatten az	26	85,48	2222,50	1846,500	-,055	,956
	Haftada 5 saatten çok	143	84,91	12142,50			p>.05
Sözel Uzamsal İlişkiler	Haftada 5 saatten az	26	85,90	2233,50	1835,500	-,103	,918
	Haftada 5 saatten çok	143	84,84	12131,50			p>.05
Şekil Hafızası	Haftada 5 saatten az	26	88,25	2294,50	1774,500	-,371	,711
	Haftada 5 saatten çok	143	84,41	12070,50			p>.05
Eş Zamanlı İşlemler Ölçeği	Haftada 5 saatten az	26	88,27	2295,00	1774,000	-,371	,711
	Haftada 5 saatten çok	143	84,41	12070,00			p>.05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS Testi Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının, anne ile yapılan faaliyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre anneleri uzun süre ilgilenen çocuklar ile az süre ilgilenen annelerin öğrencilerin eş zamanlı işlem performans düzeyleri aynıdır.

Tablo 27. CAS Testi Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne ile Faaliyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
İfadesel Dikkat	Haftada 5 saatten az	26	65,69	1708,00	1357,000	-2,204	,028
	Haftada 5 saatten çok	143	88,51	12657,00			p<.05
Sayı Bulma	Haftada 5 saatten az	26	61,27	1593,00	1242,000	-2,718	,007
	Haftada 5 saatten çok	143	89,31	12772,00			p<.01
Algısal Dikkat	Haftada 5 saatten az	26	70,52	1833,50	1482,500	-1,654	,098
	Haftada 5 saatten çok	143	87,63	12531,50			p>.05
Dikkat Ölçeği Toplam	Haftada 5 saatten az	26	61,85	1608,00	1257,000	-2,628	,009
	Haftada 5 saatten çok	143	89,21	12757,00			p<.01

Tablo 27’de görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS Testi Dikkat Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının, anne ile yapılan faaliyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre anneleri daha uzun süreli ilgilenen öğrencilerin dikkat performansları az ilgilenen annelerin öğrencilerine oranla daha yüksektir.

Tablo 28. CAS Testi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri Puan Ortalamalarının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne ile Faaliyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Kelime Serileri	Haftada 5 saatten az	26	90,04	2341,00	1728,000	-,576	,564
	Haftada 5 saatten çok	143	84,08	12024,00			p>.05
Cümle Tekrarı	Haftada 5 saatten az	26	86,83	2257,50	1811,500	-,210	,834
	Haftada 5 saatten çok	143	84,67	12107,50			p>.05
Cümleye İlişkin Sorular	Haftada 5 saatten az	26	88,04	2289,00	1780,000	-,348	,728
	Haftada 5 saatten çok	143	84,45	12076,00			p>.05
Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği	Haftada 5 saatten az	26	87,08	2264,00	1805,000	-,236	,814
	Haftada 5 saatten çok	143	84,62	12101,00			p>.05

Tablo 28’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS Testi Dikkat Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının, anne ile yapılan faaliyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre anne ile faaliyet ve ardıl bilişsel işlem performansı ilişkili değildir.

Tablo 29. CAS Testi Toplam Puan Ortalamasının Anne ile Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne ile Faaliyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
CAS Toplam	Haftada 5 saatten az	26	75,25	1956,50	1605,500	-1,106	,269
	Haftada 5 saatten çok	143	86,77	12408,50			p>.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun CAS Testinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının, anne ile yapılan faaliyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre anne ile faaliyet ve bilişsel performans toplam puanı ilişkili değildir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yorum bölümde, araştırmanın her bir alt problemine ilişkin bulgular, ilgili kuramsal görüşler araştırmalar örneklemin özellikleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3.1. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulguların Yorumlanması

CAS Testi ve Piers Harris Benlik Kavramı testi sonuçları arasında ilişki incelendiğinde Planlama Ölçeği ve alt testlerinin Mutluluk, Kaygı, Popülarite, Zihinsel Okul Durumu ve Piers Harris toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki daha çok zihinsel okul durumu ve popülarite Bu sonuca göre benlik kavramının çeşitli boyutlarının **planlama** performansı ile ilişkilidir.

Planlamanın yönlendirici ve değerlendirici rolü vardır. Planlı davranış rutin ve kalıplaşmış bir davranış değildir. Ancak bu planlamanın sadece orijinal davranışla ilgili olduğu anlamına gelmez. Planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır. Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir (Akt, Ergin, 2003). Planlama aynı zamanda bilişsel değerlendirmeleri de yönlendirir. Anne, baba, okul ve arkadaşlardan gelen yönlendirmelerle oluşan benlik kavramı da bilişsel bir değerlendirme sonucu oluşur. Bu değerlendirme anne, baba, öğretmen ve arkadaşlardan gelen bilgilerin yarattığı duygular limbik sistemde işlenir. Limbik sistemdeki hücrelerin zarar görmesi ya da ölmesi mantıklı ve bilinçli işleyiş sürecini olumsuz yönde etkiler. Sürekli bir yaşam biçimine dönüşmüş olan stres, beynin bilinçli bölgesinden sorumlu hipokampusu

etkilediğinden öğrenme sürecinde neyin önemli neyin önemsiz olduğunun ayırt etme yeteneği zayıflamaktadır (Duman, B (2007).

Planlama ile zihinsel okul durumu arasında ilişki bulunmuştur. Zihinsel okul durumu akademik benlik kavramı olarak değerlendirilebilir. Akademik benlik kavramı, öğrencinin kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilerle karşılaştığında nasıl görmekte olduğunun bir göstergesidir. Akademik benlik kavramı, öğrencinin okul çalışmalarına ilişkin olarak notlarından, öğretmenlerinden, anne-babasından ve arkadaşlarından aldığı geri bildirimlere dayalı olarak oluşmaktadır. Okuldaki başarılı yaşantıların, olumlu bir akademik benlik kavramı ile sonuçlanması ve aynı zamanda olumlu genel benlik kavramına sahip olma olasılığını artırması beklenir. Okuldaki başarısız yaşantıların da olumsuz bir akademik benlik kavramıyla sonuçlanması ve bireyin olumsuz genel benlik kavramı geliştirme olasılığını artırması beklenen bir durumdur (Karaduman, 2004).

Başarısızlıktan korkma, aşırı rekabetçilik, çocuğun öğretmen karşısında pasif bir rol oynadığı varsayımı gibi faktörler zihinsel çalışmada gayreti engelleyebilen bir kaygı kaynağıdır. Farklı çatışma çeşitleri diğer kaygı kaynaklarını oluştururlar. Eğer bir çocuk okul başarısının cinsiyet rol standartlarıyla çatıştığını düşünüyorsa, az gayret gösterecektir (Dai, 2004). Okulun önemli amaçlarından biri öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olmaktır. Okulda öğrencinin kendisini iyi hissetmesi kendiliğinden olabilecek bir durum değildir. Öğrencilerin okulu, dersleri ve kendilerini değerli görmeleri öğretim etkinlikleri sırasında pekiştiricilerin etkisiyle gerçekleşir (Özyürek, 2001).

Zeka testlerinde zihinsel hakimiyet standartları yüksek ve zihinsel yeteneklerini geliştirmek için yüksek motivasyona sahip bir çocuğun zeka ölçüm puanının, daha düşük standartlara sahip ve daha az motive bir çocuktan daha yüksek çıkması olağandır. Akademik başarı için gerekli olan sebat etme, saldırgan olmama ve sorumlu davranışlar gibi özellikler, zeka puanında yükselme ile bağlantılıdır. Buna göre, erken okul yıllarında zihinsel ilerleme görülen çocuklar, okulda daha çalışkan olma, iyi notlar alma ve zihinsel hakimiyete önem verme eğilimindedir (Dai, 2004).

Çalışmamızda zihinsel okul durumu ile birlikte planlama ile ilişkide olan popülerlik alt boyutu vardır. Popülerlik çocuğun okul çevresi ve arkadaşları arasında sevilen kabul ve saygı gören, aranılan bir birey olması ile ilgili konuları içerir. Zihinsel okul durumu ile bağlantılı olan popülerliğin planlama ile ilişkili olması beklenen bir sonuçtur.

Planlama süreci beynin üçüncü işlevsel alanı olan ve “Alın Lobu” (frontal lob) ve özellikle “ön alın lobu” (prefrontal lob) ile ilişkilendirilmektedir. Prefrontal alanlar öğrenme, hafıza, bilgilerin analizi, motor yanıtın planlanması ve düşüncelerin olgunlaştırılması gibi fonksiyonlardan sorumludur. Ayrıca kişilik ve davranışların düzenlenmesi, yazılan sözcüklerin tanınması, dikkatin sürdürülmesi, kavramı işlemeye hazırlama ve kontrol etme gibi çok değişik kognitif işlevleri de vardır (Pekmez vd, 2004). Prefrontal lezyonlar davranışsal yanıtın başlatılması ve sürdürülmesinde bozulma ile sonuçlanır. Bu bozukluklar; duygusuzluk, agresyon ve dürtüsellüğün kontrol edilememesi, düşüncenin yavaşlaması ve dikkatin yoğunlaştırılmamasını içerir. Bu kayıplar sonucunda sosyal becerilerde zayıflama, planları sürdürmede yetersizlik sosyal beceriksizlik ve duygusal durumda değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Kısaca kişilik değişimleri görülmektedir (Madi, 2006). Yapılan çalışmada da dikkat performansının planlama ve benlik kavramı arasındaki ilişkiye benzer sonuçlara ulaşılabileceği beklenmiştir.

Sosyal problemleri çözmeye ile ilişkilendirilen prefrontal bölgede yaşanan lezyonlara bağlı olarak öğrencilerin planlama ve dikkat performanslarındaki azalmanın sosyal ilişkilerini etkileyebilecektir. Prefrontal korteksin en önemli işlevi sorun çözme ile ilişkili olan yönetsel işlevidir. Yeni gelen uyaranı eski bilgilerin ışığında değerlendirip, duygusal süreçlerin de katılımı ile karar verme sürecini bu işlev aracılığı ile gerçekleştirir. Bu işlevi yerine getirirken çalışma belleği ile birlikte çalışır. Bellekten gelen bilgilerde yanlışlık varsa -ki pozitif belirtiler böyledir- prefrontal bölge sağlıklı işleyemez. İşlevsel bozukluk gösteren limbik döngüden yanlış bilgi alıp işleyen prefrontal korteksin, hasta limbik bölgenin çıkarılmasından sonra bilişsel işlevinde düzelme olduğu gözlenmiştir. Bu durum prefrontal işlevler açısından prefrontal bölgeye bilgi gelmemesinin yanlış bilgi gelmesinden daha iyi olacağını düşündürmektedir (Akt, Yarkın vd, 2000). Yapılan çalışmada öğrencilerin arkadaşları arasında sevilen kabul ve saygı gören, aranılan bir birey olması ile ilgili tanımlamaları içeren popülerlik alt boyutu ile ilişkide olduğu fark edilmiştir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin **dikkat** ölçeği ve alt testlerinin planlamada olduğu gibi zihinsel okul durumu ve popülerite arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre çocuğun okul çevresi ve arkadaşları arasında sevilen kabul ve saygı gören, aranan bir birey olmasını içeren popülerite ile dikkat performansı ilişkili bulunmuştur. Dikkat ölçeği ve alt testleri seçici dikkat, algısal dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren bireyin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını gerektiren dikkati içerir.

Karaduman (2004) çalışmasında uyguladığı dikkat toplama eğitimi çalışmaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin benlik algıları üzerinde, özellikle akademik benlik algısında, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı artış olduğu buldu. Dikkat eğitimi uygulamaların bir bölümünde de stres ortamının farkına varma, stres tepkisi üzerinde durma, stresle uygun bir şekilde baş etme yöntemleri, temel kas gevşetme alıştırmaları ve stres azaltıcı bilişsel süreçler (olumlu düşünme) üzerinde durdu. Benlik algısı alt boyutlarından duygusal benlik alt boyutunda ise ön test ve son testte gruplar arasındaki değişimin anlamlı olmadığı belirlendi. Akademik benlik algısında artışın olmasını, uygulanan dikkat toplama eğitimleri sonrasında öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinin, buna bağlı olarak da başarı düzeylerinin ve motivasyonlarının yükselmiş olmasına ve bu olumlu değişikliklerin de öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde farklılık yaratmış olmasına bağlanmaktadır.

Özcan (1996) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği sonuçları ile akademik başarı karşılaştırılmış, öğrencinin özgüveni yükseldikçe ve anne babalar aşırı koruyucu ve baskıcı disiplinden uzaklaştıkça akademik başarı yükselmektedir.

Güleç ve Köroğlu'na (1998) göre yetiştirme yurdundaki çocukların dikkat sürelerinin kısa ve aşırı hareketli oldukları gözlenmiş, bunun uzun süre duygusal yoksunlukla ilişkili olabileceği ileri sürülmüştür. Zorlayıcı yaşam olayları, aile düzeninde bozulma ve diğer kaygı yaratan nedenler dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğunun ortaya çıkması ya da sürmesinde etken olabilmektedir. Çocuğun huyu, genetik-ailesel nedenler ve toplumun davranış ve başarı ile beklentileri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu eğilimine etkisi vardır (Güleç ve Köroğlu, 1998: 122)

Araştırmada planlama ile ilişkili olduğu saptanan bir faktör de kaygıdır. Taylor'a (1953) göre düşük kaygı puanı alanların, daha kaygılı rakiplerine göre zihinsel gayret gerektiren karmaşık işleri daha kolay yaptıkları görülmüştür. Ancak kolay işlerde, kaygılı adaylar daha başarılı olmuştur. Basit işlerde, kaygı düzeyi yüksek adaylar daha iyi sonuç alacaktır. Kompleks işlerde ise, kaygı düzeyi yüksek adaylar da hata yapmaya daha yatkın olacaklardır. Sarason (1975)'a göre bir yanda kişinin kendi yeterliliği ve kişisel değerine yönelik kaygıları, diğer yanda başkalarının belirlenmiş standartlara erişmeye yönelik çelişkiler, kişinin yoğunlaşmasını etkileyebilir ve performansını zayıflatır (Cole ve Cole 2001).

Araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular araştırmamızın hipotezlerini desteklemiştir. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) planlama ve dikkat performansları Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeğinin zihinsel okul durumu ve popülerite alt boyutları arasında ilişki vardır. Bu yorum yapılırken bilişsel değerlendirme sistemindeki ölçeklerin ve alt testlerin ölçtüğü bilişsel işlevler göz önüne alınmıştır.

3.2. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

CAS sonuçları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, Planlama Ölçeğinin Planlanmış Kodlar; Dikkat Ölçeğinin Algısal dikkat alt testlerinde kızların lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Akın'ın (2006) 11 yaş çocuklarının CAS ve alt testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yaptığı ilişkisiz grup testi sonuçlarında ise matrisler, sözel uzamsal ilişkiler ve eş zamanlı ilişsel işlemler ölçek toplamda erkek öğrencilerin puanları kız çocuklardan anlamlı düzeyde

yüksektir. Ancak sayı bulma, algısal dikkat, alt testlerinde kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Yapılan çalışmayla da Akın (2006) tarafından yapılan çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sontag, Baker ve Nelson (1958) Fels Research Enstitüsündeki araştırmalarında öğrencilerin okul öncesi yıllarından erken ergenlik dönemine kadar yıllık zeka testi sonuçları incelediler. Zeka puanları büyük artış gösteren çocuklar arasında erkekler kızların iki katıdır. Kızların zeka puanları daha çok düşme eğilimindedir (Akt, Dai, 2004).

Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuç kız öğrencilerin planlama ve dikkat boyutlarında erkek öğrencilerden iki alt testte yüksek puanlar aldığını diğer alanlarda ise erkeklerden farklı sonuçları olmadığını göstermektedir.

3.3. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğrencilerin benlik kavramlarının annenin eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan çalışmada CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) annenin eğitim arasında sayı eşleştirme alt testinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer alt testler ve CAS toplam arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. sonuçları annenin eğitim durumu değişkenine göre ele alındığında Lisansüstü ve Doktora eğitimi alan anneleri olan öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Kagan ve Moss'a göre (1962) ebeveynin onaylamasının devam etmesi için, annenin çocuğa zihinsel yeteneklerini geliştirmesi için baskı yapması, kızlarda daha etkili olacaktır. Üniversite mezunu anneler, üniversiteye gitmemiş annelere nazaran zihinsel hakimiyete daha fazla önem vereceği için, annenin eğitim düzeyi ile çocuğun zeka seviyesi arasında kızlarda erkeklere oranla daha fazla bağlantı olacağını düşünebiliriz. Bu düşünce kanıtlanmıştır: 3, 6 ve 10 yaşındaki ölçümlere göre annenin eğitim seviyesi kızların IQ'larında erkeklere nazaran daha belirgin bir gösterge teşkil etmektedir (Akt, Dai, 2004).

Kagan ve Moss (1962) çalışmalarında bazı anneler ilk üç yılda çocukların yürüme ve konuşmaları için cesaretlendirmeleri hakkında değerlendirilmiştir. Kız çocukları arasında, 6 ve 10 yaşları arasındaki IQ artışı ve erken dönem gelişimi ile annenin ilgisi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Dai, 2004).

Ergin (2003)'in yaptığı çalışmada CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) ile yaptığı araştırmasında üst düzey eğitim almış anne babalardan oluşan grupların daha yüksek puanlar aldığı ve bu puanlar arasındaki farkların da üst düzey eğitim almış anne babalar lehine olduğu belirlenmiştir.

3.4. Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi Puanlarının Anne İle Faaliyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) **anne ile faaliyet** değişkenine göre ele alındığında anneleri uzun süreli ilgilenen öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bireyin amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejileri ve kararları belirli bir zaman diliminde, belirli bir uyarıcıya odaklanarak kullanmasını sağlayan **planlama**, belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını gerektiren **dikkat** performansı anneleri uzun süre ilgilenen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (1988) tarafından Kanada'da yapılan "Erken Destek Projesinde" proje kapsamında anneleri sorunlarla baş edebilecek şekilde güçlendirmek için yapılan eğitim çalışmalarına katılan annelerin çocuklarına daha çok ilgi gösterdikleri görüldü. Çocuğa yemek saatleri dışında ne kadar sıklıkla vakit ayırdıkları sorulduğunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıktı. Eğitilmiş annelerin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, çocuklarında özerk davranışa daha çok değer verdikleri görüldü (Kağıtçıbaşı, 2000).

Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (1988) çalışmasında dört yıl anne eğitim programına katılan anne öğrencilerine uygulanan Stanford-Binet Zeka Testi sonuçlarında, anneleri eğitim almış çocuklarla, projenin ikinci ve üçüncü yıllarında

anneleri eğitilmemiş olan kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark bulundu. Anneleri eğitim almış olan okulöncesi eğitim kurumundaki çocuklar zeka testlerinden en yüksek puanları aldılar (Kağıtçıbaşı, 2000).

Gelişimde genetik programlamanın önemli bir rolü olduğu kesin olmakla beraber, çevresel etkiler de göz ardı edilmemelidir. Fiziksel çevrenin beyinsel gelişim üzerinde önemli etkiler vardır ve avantajlı bir sosyal çevreye uyum sağlamak da IQ'yu yükseltmektedir. (Meadows, 1993).

Öneriler

Yapılan araştırmanın sonucunda 10-11 yaş dönemindeki çocukların CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Planlama ve Dikkat boyutları ile benlik kavramının özellikle popülerite ve zihinsel okul durumu boyutlarının birbiriyle ilişki olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın diğer yaş grupları ile yapılması aile ve okul yönünden gerekli yönlendirmelerin yapılmasını sağlamak amacıyla yararlı olacaktır.

1. Elde edilen bulguların genellenebilmesi ve bilişsel performansı etkileyen diğer etkenlerden bağımsızlaşabilmesi için aynı araştırma daha geniş bir örneklem grubuyla yapılabilir.

2. Çocukların CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) benlik kavramının birbiri arasındaki ilişkiyi saptamak üzere dikkati, planlamayı, özgüveni geliştirici geliştiren çalışmalar planlanmalı bu çalışmalara katılan çocukların ebeveynlerinin de aynı zamanda eğitimi ile çocukların her yönden gelişimleri desteklenebilir.

3. Anne ile faaliyetin bilişsel performansı üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğrencilerin eğitimleri kadar ebeveynlerin de çocuk yetiştirmede yetkinliğin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması benlik kavramlarına olduğu kadar bilişsel performanslarına da etkide bulunabilecektir. Bu amaçla anne baba eğitimlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2006).** *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Testinin Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik Ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akarsu, F. (1982).** *Sıralama, Sınıflama ve Sayı İlişkilerine İlişkin Öğrenme Yaşantılarının Sayı Korunumuna Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi Yönetmeliği'nin Eğitim Bölümü için Öngördüğü Doktora Tezi, Ankara.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith E.E., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S., (2006).** *Psikolojiye Giriş*, Ed: Yavuz Alogan, 3. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Atalay D. (2007).** Türk Psikoloji Dergisi, Yetişkinlerde Planlama Becerisi; Londra Kulesi (Lk) Testinin Standardizasyonu Ve Güvenirlik Çalışması, Cilt 22 S:28, Sayı : 60 (Aralık 2007)
- Aydın, A. (2000).** *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Aydın, O. (1997).** *Çocuk Ve Ergen Psikolojisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası
- Bjorklund, D. (1995).** *Children's Thinking: Developmental Functions and Individual Differences*, Pacific Grove: Boks/Cole Publishing Company,
- Barut, Y., Ayyıldız A. (2008).** İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması
- Baymur, F. (1994).** *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Bornholt, L.J., Piccolo A. (2005).** *Individuality, Belonging, And Children's Self Concepts: A Motivational Spiral Model Of Self-Evaluation, Performance And Participation In Physical Activities*, University of Sydney, Australia
- Calvin, S. H., Gardner, L. (1957).** *Theories Of Personality* /New York: John Wiley Sons
- Cole M., Cole S. (2001).** *The Development Of Children*, United States Of America: Wort Publishers
- Cüceloğlu D. (1993).** *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Evrim Matbaacılık
- Çukur, E. (2005).** *Farklı Aile Tutumlarının Okulöncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Performans Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Dai D.Y. (Ed). (2004).** *Motivation, Emotion And Coniation: Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development*, Mahwah. N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- Damon, W., Hart, D. (1988).** *Self-Understanding In Childhood And Adolecense*, Cambridge: Cambridge University Press
- Das, J. P., Mishra, R. K. (1994).** Cognitive Patterns Of Children With Dyslexia: A Comparison Between Groups With High And Average Nonverbal İntelligence. *Journal Of Disabilities*, 27(4), 235-243, [online]. <http://ehostvgm...> [13.03.2002]
- Das, J. P., Naglieri, J. A., Kirby, J. R. (1994).** *Assessment of Cognitive Process: The PASS Theory of Intelligence*, Massachusetts: Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster Inc.,.
- Doğusal T.N. (1987).** *İlkokul 5. Sınıf Öğrenlerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim – Öğretim Ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dondurucu, I. (2006).** *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) On Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlik ve Norm Çalışmasının Uygulanması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilimdalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul
- Duman, B. (2007).** *Neden Beyin Temelli Öğrenme?*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ender, R. (2004).** *Tip I Diabetes Mellitus Tanısı İle İslenen Ergenlerde Benlik Kavramı, Kendini Algılama Ve Gelecek Zaman Perspektifi Özellikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Ergin, T. (2003).** *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, İstanbul
- Gabay, R. (1996).** *Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gardner, M.J., Gardiner H.W. (1998).** Ed: Çelen N., Dönmez A., Onur B. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Ankara: İmge Kitapevi
- Gardner, H. (2004).** *Zihin Çerçevesleri Çoklu Zeka Kuramı*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goleman, D. (2000).** Çev. Banu Seçkin Yüksel, *Duygusal Zeka*, Varlık Yayınları
- Günçe, G. (1973).** *Çocukta Zihin Gelişimi Piaget Kuramına Toplu Bakış*, Ankara: Baylan Matbaası

- Juraska, J. (2007).** University of Illinois at Urbana-Champaign Basın Duyurusu
- Kafadar, H. (2004).** *Akıcı Zekanın Performans Zeka, Sözel Zeka, Yönetici İşlevler, Çalışma Belleği, Seçici Dikkat Ve Kısa Süreli Bellek Süreçlerinden Yordanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000).** *Kültürel Psikoloji*, İstanbul: Evrim Yayınevi
- Karaduman D.B. (2004).** *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara
- Kasuto, S.A. (2005).** *Aile Etkileşiminin Çocuğun Sosyal Ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kılıçoğlu, A. (2007).** Stres ve Beyindeki Etkileri: Bir Gözden Geçirme, New/Yeni Symposium Journal www.Yenisymposium.Net Temmuz 2007, Cilt 45, Sayı 3 136-138
- Kirby, J. R., Williams, N. H. (2000).** *Learning Problems: A Cognitive Approach*, Toronto: Kagan and Woo Limited
- Korkmaz, B. (2000).** *Pediyatrik Davranış Nörolojisi: İstanbul, Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Yayınları*, No: 230.
- Köroğlu, E., Güleç, C. (1998).** *Temel Psikiyatri Kitabı*, Ankara: HYB Yayıncılık
- Kuzgun Y. (2004).** Zeka ve Yetenekler, **Kuzgun, Y., Deryakulu, D., (Ed.)** *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (13-70), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ledoux, J. (2006).** Çev: Uysal, A. *Duygusal Beyin Duygusal Yaşamın Gizemli Temelleri: İstanbul*, Pegasus Yayınları
- Meadows, S. (1993).** *The Child As Thinker, The Development And Acquisition Of Cognition In Childhood*, London And New York: Routledge
- Naglieri, J.A. (2001).** Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. *Roeper Review*, 23(3), 151-157. [online]. <http://ehostvgw>
- Naglieri, J.A, Das, J. P. (1997).** *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook*, Illinois: Riverside Publishing
- Naglieri, J. A., Goldstin, S., Iseman, J. S., Schwebach, A. (2002).** Performance of Children with ADHD and Anxiety / Depression on the WISC-III and Cognitive Assessment System (CAS), *Journal of Psychoeducational Assessment* 21, 32-42.

- Naglieri, J. A., Rojahn, J. (2001).** Intellectual Classifications Of Black and White Children in Special Education Programs Using The WISC III and Cognitive Assessment System. *The American Journal on Mental Retardation*, S.359- 367, 106.
- Nicolopoulou, A. (2004).** Çev: Dr. Melike Türkân Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, *Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası*, Cilt: 37, Sayı: 2, 137-169
- Öner, N. (1996).** *Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği El Kitabı*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Özcan, H. (1996).** *İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul
- Özdeniz, E. (2001).** *Bir Grup Sağ Hemisfer ve Dikkat Testleri Performansına Yaş ve Eğitim Değişkenlerinin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü, İstanbul
- Öztürk B. (1999).** Öğrenme ve Öğretmede Dikkat, *MEB Dergisi*, Sayı 144
- Özyürek, M. (2001).** *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları
- Tunalıoğlu, Ş. (1999).** *İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yapılan Müzik Eğitiminin Öğrenciye Müziksel Biliş, Tutum ve Müzik Yaşantısının Oluşumu Yönünden Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Paolitto, A. W. (1999).** Clinical Validation of the Cognitive Assessment: System for Children with ADHD. *The ADHD Report*, 7, 1-5.
- Peker, M. (Kış 2003).** Kolb Öğrenme Stili Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157
- Pekmez, H., Kuş İ., Çolakoğlu, N., Zararsız, İ., Ögetürk, M., Sarsılmaz, M (2004).** Sıçanlarda Sigara İnhalasyonu Sonucu Prefrontal Kortekste Oluşan Yapısal Değişiklikler Üzerine Kafeik Asit Fenetil Ester (Cape)'İN Etkisi, *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (E.Ü. Journal Of Health Sciences) 13(3) 18-25*, [Http://Sagens.Erciyes.Edu.Tr/](http://Sagens.Erciyes.Edu.Tr/) (01.02.2008)
- Pervin, L.A. (1996).** *The Science Of Personality / Lawrence A. Pervin*, John Wiley Sons, New York
- Potter, P.A. (2004).** *Fundamentals Of Nursing, 6th Edition*, www.cotc.edu/csimpson/Chapt26.htm
- Sarı, E. (1998).** Benlik Kavramının Gelişimine İlişkin Kuramsal Açıklamalar, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:138, sf.35

- Savrun M. (2005).** “Emosyonel Sistem ve Stres”, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, *Sempozyum Dizisi*, Yayın No: 47
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002).** *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin M. (2007).** “Stres Beyni Küçültüyor” <http://www.genetikbilimi.com> (Ocak 2007)
- Shaffer, D.R. (1994).** *Cognitive Viepoints On Social And Personality Development, Social Personality Development*, 3rd Edition, California, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
- Smith, P. Cowie, H. Blades, M. (1998).** *Learning İn A Sosial Context, Understanding Children’s Development* 3rd Ed., Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Songur, A., Özen, O.A., Sarsılmaz, M. (2001).** **Hipokampus, Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi** http://tipbilimleri.turkiyeklinikleri.com/abstract-tr_1593.html (Aralık 2007)
- Şahin A. (1996).** *Bir Grup Üniveriste Öğrencisinde Nöropsikolojik Testlerle Zeka Testi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Şenel, F. (2003).** Bellek ve Öğrenmeyi Geliştirmek, Bilim ve Teknik Yeni Ufuklar, Ek: Beyin, <http://www.uludagsozluk.com/k/ventromedial-prefrontal-cortex/> (Şubat 2008)
- Yan, Hkatawang, S, Yinhua Y. (1999).** Selected Faktors İnfluencing Self-Concept Among Hospitalizid Chinese School-Age Childern With A Chronic İllness. *International Jurnal Of Nursing Practice*, 5 (1): 38-48.
- Yanbastı, G. (1990).** *Kişilik Kuramları*, Ege Üniversitesi Yayınları No:53, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi
- Yarkın, Ö., Özışık, I., Ünal, S, Özcan, E. (2000).** Risperidonun Şizofreninin Pozitif ve Negatif Belirtileri ve Bellek İşlevi Üzerine Etkisi, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, Cilt: 10, Sayı: 4
- Yavuzer H. (1993).** *Çocuk Gelişimi*, 8. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, A (2000).** *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yurt, E. (2006)** *Sizofreni Hastalarında Aleksitimi; Negatif Belirtiler, İlaç Yan Etkileri, Depresyon ve İçgörü İle İlişkisi*, Uzmanlık Tezi, TC. Sağlık Bakanlığı

Bakırköy Ord. Prof. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Ve Sonrası Hastalıkları
Eğitim Ve Araştırma Hastanesi 6. Psikiyatri Birimi, İstanbul

Yüksel, G. (2003). Milli Eğitim Dergisi, İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları,
Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar Ve Geliştirilmesi Gereken
Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme
Sayı: 159

EK A.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı:

Eğitim Kurumunun Adı :

1. Eğitim Kurumu : 1. Özel () 2. Devlet () 3. Diğer (belirtiniz).....

2. Çocuğun Cinsiyeti: 1. Kız () 2. Erkek ()

3. Çocuğun Doğum Tarihi : gün..... / ay..... / 19.....

4. Çocuğunuz bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlandı mı?

1. Evet () 2. Hayır ()

5. Cevap evet ise yararlanma süresi :

1. Bir yıl () 2. İki yıl () 3. Üç yıl () 4. Diğer(belirtiniz).....

6. Kaç çocuğunuz var?

1. Bir () 2. İki () 3. Üç () 4. Diğer(belirtiniz).....

7. Çocuğunuz ailenin kaçınıcı çocuğudur?

1. Birinci () 2. İkinci () 3. Üçüncü () 4. Diğer (belirtiniz).....

8. Evde anne, baba ve çocuklarınız dışında sizinle yaşayan birileri var mı?

1. Evet () 2. Hayır () Cevabınız evet ise kim(ler) :

9. Ailenin ikamet ettiği ev :

1. Kendi evi () 2. Kiralık ()

10. Çocuğun kendine ait odası var mıdır?

1. Var () 2. Yok ()

11. Anne-baba şu anda birlikte mi ayrı mı yaşıyorlar?

1. Birlikte () 2. Ayrı ()

12. Boşanma, vefat veya başka nedenlerle anne baba ayrılığı kaç senedir devam ediyor? ()

13. Anne :

1. Sağ-öz () 2. Sağ- üvey () 3. Sağ değil ()

14. Annenin şu andaki yaşı :

1. 25-35 yaş arası () 2. 36-45 yaş arası () 3. 46 yaş ve üstü ()

15. Annenin mezuniyet durumu :

1. Okur-yazar değil () 2. İlkokul () 3. Ortaokul ()
4. Lise () 5. Üniversite () 6. Lisansüstü ()

16. Anne : 1. Çalışıyor () 2. Çalışmıyor ()

17. Anne çalışıyorsa şu anki işi nedir?

18. Çocuğunuz annesi ile ne sıklıkta ortak faaliyette bulunur?

1. Haftada toplam 5 saatten az ()
2. Haftada toplam 5 saatten fazla ()

19. Baba :

1. Sağ-öz ()
2. Sağ- üvey ()
3. Sağ değil ()

20. Babanın şu andaki yaşı :

1. 25-35 yaş arası ()
2. 36-45 yaş arası ()
3. 46 yaş ve üstü ()

21. Babanın mezuniyet durumu :

1. Okur-yazar değil ()
2. İlkokul ()
3. Ortaokul ()
4. Lise ()
5. Üniversite ()
6. Lisansüstü ()

22. Baba : 1. Çalışıyor () 2. Çalışmıyor ()

23. Baba çalışıyorsa şu anki işi nedir?

24. Çocuğunuz babası ile ne sıklıkta ortak faaliyette bulunur?

1. Haftada toplam 5 saatten az ()
2. Haftada toplam 5 saatten fazla ()

25. Çocuğun gelişim alanları ile ilgili teşhis edilmiş ciddi bir rahatsızlığı var mı?

1. Görme ()
2. İşitme ()
3. Zihinsel ()
4. Fiziksel ()
5. Öğrenme Güçlüğü ()
6. ADHD (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite) ()

26. Çocuğunuzun okul etkinlikleri dışında devam ettiği bir faaliyeti var mı?

- 1 Evet ()
2. Hayır ()

27. Çocuğunuzun devam ettiği faaliyeti varsa nelerdir? (Spor, müzik, resim, dans vb.)

.....
.....
.....
.....

EK B

KENDİM HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİM

Adınız Soyadınız :
Sınıf / No :
Doğum Tarihiniz :
Uygulama Tarihi :

Açıklama : Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları “EVET” tanımlamayanları ise “HAYIR” olarak cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet hem de hayır olarak cevaplamayın.

Unutmayın, cümledeki ifade sizi anlatıyorsa “EVET”, genellikle sizi anlatmıyorsa “HAYIR” olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplayın.

SORULAR	Evet	Hayır
1. İyi resim çizerim.		
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.		
3. Ellerimi kullanmada becerikliyim.		
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.		
5. Aile içinde önemli bir yerim var.		
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay eder.		
7. Mutluyum.		
8. Çoğunlukla neşesizim.		
9. Akıllıyım.		
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.		
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.		
12. Genellikle çekingenim.		
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.		
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.		
15. Aileme sorun yaratırım.		
16. Kuvvetli sayılırım.		
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.		
18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.		
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.		
20. Parlak, güzel fikirlerim var.		
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.		
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.		
23. Müzikte iyiyim.		
24. Hep kötü şeyler yaparım.		
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.		
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.		
27. Sinirli biriyim.		
28. Gözlerim güzeldir.		
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.		
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.		
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.		

	Evet	Hayır
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.		
33. Başım sık sık belaya girer.		
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.		
35. Sık sık üzülür meraklanırım.		
36. Ailem benden çok şey bekliyor.		
37. Halimden memnunum.		
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.		
39. Saçlarım güzeldir.		
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.		
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.		
42. Geceleri rahat uyuyorum.		
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.		
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.		
45. Sık sık hasta olurum.		
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.		
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söylerler.		
48. Mutsuzum.		
49. Çok arkadaşım var.		
50. Neşeliyim.		
51. Pek çok şeye aklım ermez.		
52. Yakışıklıyım / Güzelim.		
53. Hayat dolu bir insanım.		
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.		
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.		
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırılar.		
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.		
58. Hoş bir yüzüm var.		
59. Evde hep benimle uğraşırılar.		
60. Oyunlarda ve sporda hep başı ben çekerim.		
61. Ne zaman bir şeyi yapmaya kalksam her şey ters gider.		
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.		
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.		
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.		
65. Herkesle iyi geçinirim.		
66. Çabuk kızarım.		
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.		
68. Çok okurum.		
69. Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.		
70. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.		
71. Vücutça güzel sayılırım.		
72. Sık sık korkuya kapılırım.		
73. Her zaman bir şeyler düşünür ve kırarım.		
74. Güvenilir bir kimseyim.		
75. Başkalarından farklıyım.		
76. Kötü şeyler düşünürüm.		
77. Kolay ağlarım.		
78. İyi bir insanım.		
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.		
80. Şanslı bir kimseyim.		

ÖZGEÇMİŞ

Sevgi ERYILMAZ 1975 İstanbul doğumludur. İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladıktan sonra 1996-1997 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünü tamamlamıştır.

Lisans eğitiminden sonra çeşitli kurumlarda psikolojik danışman olarak çalışmıştır. Halen bir özel okulda psikolojik danışman olarak çalışmasını sürdüren Eryılmaz 2005-2006 eğitim öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, Felsefe, İnsan Bilimleri ve Felsefe (Gelişim Psikolojisi) Anabilim Dalında eğitimine başlamıştır.