

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE EBEVYNLER
TARAFINDAN ALGILANAN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE DİKKAT ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil İbrahim ERDEN

**Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji Ana Bilim Dalı
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

**Tez Danışmanı:
Yrd. Doç. Dr. Selçuk ASLAN**

OCAK - 2017

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


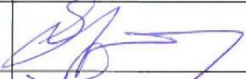
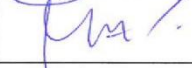
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE EBEVEYNLER
TARAFINDAN ALGILANAN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
İLE DİKKAT ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil İbrahim ERDEN

Enstitü Ana Bilim Dalı: Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı: Psikoloji

“Bu tez 24.02.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Aslan	Basarılı	
Yrd. Doç. Dr. Sera Yiğiter	Basarılı	
Yrd. Doç. Dr. Elif Mutlu	Basarılı	

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Halil İbrahim ERDEN

10.02.2017



ÖNSÖZ

Tez yazım süreci boyunca bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan değerli danışmanım Selçuk Aslan'a ve her zaman yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Halil İbrahim ERDEN

10.02.2017



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KİŞİLİK	4
1.1. Kişilik.....	4
1.2. Kişiliğin Başlıca Özellikleri.....	5
1.3. Kişiliği Oluşturan Faktörler	6
1.3.1. Gensel ve Bedensel Yapı Faktörleri.....	7
1.3.2. Kültürel Faktörler.....	8
1.3.3. Sosyal Grup ve Sosyal Yapı Faktörleri.....	8
1.3.4. Aileye Bağlı Faktörler.....	8
1.4. Kişilik Kuramları	9
1.4.1. Yapısal Kuram	9
1.4.2. Psikanalitik Kuram.....	11
1.4.3. Topolojik Alan Kuramı	14
1.4.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	15
1.4.5. Bilişsel Kuram.....	16
1.4.6. Fenomenolojik Benlik Kuramı.....	16
1.4.7. Davranışçı Kuram	17
1.4.8. Özellik Kuramı.....	18
1.4.9. Bireysel Psikoloji Kuramı	20

1.4.10. Analitik Psikoloji Kuramı	21
1.5. Kişilik Boyutları.....	24
1.5.1. Hayata Karşı Duruş	24
1.5.2. Bilgiyi Elde Etme Süreci.....	28
1.5.3. Düşünme ve Karar Verme Süreci	30
1.5.4. Uygulama Süreci ve Sonrası	33
BÖLÜM 2: DİKKAT	38
2.1. Dikkat.....	38
2.2. Dikkatin Unsurları.....	39
2.3. Dikkat Teorileri	43
2.3.1. Broadbent'in Filtre Teorisi.....	43
2.3.2. Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi	46
2.3.3. Neisser'in Algılama Teorisi (Analiz-Sentez Modeli)	47
2.3.4. PASS Teorisi.....	47
2.3.5. Dikkatin Akım Teorisi	48
2.3.6. Posner'in Dikkat Modeli:	49
2.3.7. Mesulam'ın Dikkat Modeli	49
2.3.8. Mirsky'nin Dikkat Modeli	50
2.4. Dikkat Türleri.....	51
2.5. Öğrenme Kuramlarına Göre Dikkat.....	56
2.5.1. Davranışçı Yaklaşım	56
2.5.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme	56
2.5.3. Gestalt Kuramı	57
2.5.4. Bilgi İşleme Modeli	57
2.6. Dikkatin Nörobiyolojisi	58
2.7. Dikkat ve Motivasyon (Güdü)	59

2.8. Uyarılma ve Dikkat	60
2.9. Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği.....	61
BÖLÜM 3: YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Amacı	62
3.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	62
3.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	63
3.4. Veri Toplama Araçları	63
3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	64
3.6. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM 4: BULGULAR.....	65
4.1. Katılımcı Grubun Demografik Özellikleri.....	65
4.2. Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	66
4.3. Kişilik Özellikleri ile Dikkat Arasındaki İlişkiler.....	67
4.4. Kişilik Özelliklerine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA	75
EKLER.....	82
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemin Şube ve Sınıf Bilgileri	65
Tablo 2: Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	66
Tablo 3: Kişilik Özellikleri ile Dikkat Arasındaki Korelasyonlar	67
Tablo 4: Hayata Karşı Duruşa Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması	69
Tablo 5: Bilgiyi Elde Etme Sürecine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması.....	69
Tablo 6: Düşünme ve Karar Verme Sürecine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması	69
Tablo 7: Uygulama Süreci ve Sonrasına Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması	70

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Broadbent'in Filtre Dikkat Teorisi	45
Şekil 2: Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi.....	46
Şekil 3: Mesulam'ın Dikkat Modeli.....	49
Şekil 4: Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar	54
Şekil 5: SLAM Modeli.....	55
Şekil 6: Bilgi İşleme Modeli	58



ÖZET

Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Adı: İlköğretim Öğrencilerinde Ebeveynler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri İle Dikkat Arasındaki İlişki

Tezin Yazarı: Halil İbrahim ERDEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selçuk ASLAN

Kabul Tarihi: 10.02.2017

Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 83 (tez) + 9 (ek)

Anabilim Dalı: Psikoloji

Bilim Dalı: Psikoloji

Çocuklarda dikkat konusundaki problemler ilköğretimin ilk yıllarında görülmeye ve tanılanmaya başlar. Eğer bu dönemde dikkatin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmazsa çocukta olası bir akademik başarısızlık ve daha ötesi olumsuz akademik benlik ve benlik oluşabilir. Dikkatin geliştirilebilmesi için öncelikli olarak dikkati ortaya çıkaran kişilik özelliklerini ele almak gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin kişilik özelliklerinin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada Türkiye genelindeki ilkokullarda eğitim gören 1189 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket formunda Kişilik Ölçeği ve Dikkat Değerlendirme Testi yer almaktadır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Korelasyon ve Ki-kare testleri yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrencilerden, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerden, hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerin dikkatleri düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrencilerden, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda dışa dönük olanlardan, bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrencilerin dikkatleri uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerden, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrencilerden, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrencilerin dikkatleri uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, kişilik özellikleri, dikkat

SUMMARY

Nisantasi University Institute of Social Sciences

Abstract of Master's Thesis

Title of Thesis: The Relationship Between Perceived Personality Characteristics and Attention by Parents among Primary School Students	
Tezin Yazarı: Halil İbrahim ERDEN	Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selçuk ASLAN
Date: 10.02.2017	Nu. of Pages: viii (pre text) + 83 (main body) + 9
Department: Psychology	Subfield: Psychology
<p>Problems of attention in children begin to be seen and diagnosed in the first years of primary education. If studies are not done to raise awareness during this period, a possible academic failure and further negative academic self and self may occur in the child. In order to be able to develop attention, it is necessary to deal with personality traits that draw attention first. In this framework, it was aimed to investigate the effect of personality traits on attention levels of primary school students. In the study, 1189 students who were educated in primary schools in Turkey were selected as the sample. Personality Questionnaire and Attention Assessment Test are used in the questionnaire form used for collecting research data. Pearson Correlation and Chi-square tests were performed in the analysis of the research data.</p> <p>According to the findings obtained from the research; The students who are determined to be committed during and after the implementation process and those who are introverted in the process of thinking and deciding the attention of the students who are determined to be in the process of thinking and deciding the attention of the students who are outward- Students who are determined during the application process and afterwards and students who use intuitions during the process of obtaining information from those who are determined during the application process and after the application process and those who are determined after the application process and those who are determined afterwards use the five senses of thinking, The attention of the students who apply the logic in the decision making process is significantly higher than the students who are flexible in the application process and afterwards.</p>	
Keywords: Personality, personality traits, attention	

GİRİŞ

İlköğretim çağı çocukların ilk kez somut bir değerlendirme aracı olan not ile değerlendirildiği, akademik benlik kavramının oluşmaya başladığı bilişsel yetilerinde korunum ve tersine dönüştürülebilirlik gibi özelliklerin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönem ayrıca çocuğun bağımsız çalışma alışkanlıklarını kazandığı, evde yapmak için ödevler aldığı ve yeni öğrenme yaşantıları geliştirdiği bir dönemdir.

İlköğretimde çocuk eğer okulda mutlu olur, ders başarısı kendisini, ailesini ve öğretmenini tatmin eder, yaşına ve zekasına uygun akademik başarı geliştirirse kendisine güveni artar ve benlik tasarımına olumlu katkıları olur. Erikson psiko-sosyal gelişim kuramında bu dönemi 'başarılı olmaya karşı yetersizlik' (çalışmaya karşı aşağılık duygusu) olarak vurgulamış ve uygun öğrenme ve geri bildirim almama yaşantılarının çocukta yetersizlik duyguları yaratabileceğini belirtmiştir (Santrock, 1996).

Akademik başarıya etki eden kuşkusuz bir çok faktör vardır. Bunlardan bazıları çocuğun yaşı, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali ve kaygı düzeyi, motivasyon düzeyi, ders çalışma ve öğrenme stratejileri ile psişik, ailesel ve kişisel faktörlerdir (Atkinson ve Shiffrin, 1971)

Öğrenme aktif bir oluşumdur ve yaşantılar sonucu meydana gelir. Öğrenmeyi bilgi işleme modeli olarak ele alan kuram öğrenme sürecini; 'uyarıcı-duyum-dikkat- kısa süreli bellek-uzun süreli bellek ve girdi' süreçleri ile ifade etmektedir. Bir malzemenin öğrenilebilmesi için öncelikle o malzemeye dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu süreç dikkatin toplanması, yoğunlaştırılması ve sürdürülmesi aşamalarını içermektedir (Atkinson, 1996)

Dikkat öğrenme sürecinin ilk basamağıdır. Dikkatimizi vermediğimiz hiçbir şeyi anlayamaz, öğrenemez veya hatırlayamayız. Dikkat, duyu organlarımız, belleğimiz ve diğer bilişsel süreçler yoluyla ulaşılan çok sayıdaki bilgiden ancak sınırlı sayıdaki bilginin aktif olarak işleminden geçirilme süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanım çerçevesinde genel olarak ele alındığında dikkat, içsel ve dışsal bir çok uyarıcı seti arasından kritik olanın ileri analize tabi tutulmak üzere seçilmesidir (Er, 2002). Belirli bir anda, insanın duyu organları çok sayıda uyarıcının etkisi altındadır. Ancak bireyler tüm bu uyarıcılardan

sadece birkaçını belirgin olarak algılamaktadırlar. Dolayısıyla dikkatin bireylerin belirli bir anda neyi algıladıklarında önemli bir etken olduğu söylenebilir (Morgan,1991).

Dikkat sorunu olan çocuklar dikkatlerini belirli bir konuya yöneltemezler. Okumak, birisini dinlemek, oyun oynamak gibi faaliyetlerde dikkatlerini toplayamazlar. Kısa süre toplansalar bile, herhangi bir sestem, hareketten, kokudan ya da akıllarına başka bir konu geldiğinde, dikkatleri çabuk dağılır. Dikkat eksikliği çeşitli alanlarda kendini gösterir. Çocuk dikkatini vermesi gereken uyarıcıyı tümüyle görmezden gelir ya da esas uyarıcı yerine onun bir ayrıntısına dikkatini yoğunlaştırır. Buna karşılık çocuklar çok ilgi duydukları konularda dikkatlerini toplayıp, ilgilerini o faaliyete yoğunlaştırabilirler (Vanlı, 2001).

Dikkat konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği bağlamındaki çalışmalardır (Mercan vd., 2017; Zorlu, 2016; Demirci vd., 2015; Ceylan vd., 2014; Çak ve Gökler, 2013). Oysa dikkatin geliştirilmesi ve sürdürülmesi sadece dikkatle ilgili problemi olanlar için değil, dikkat düzeyi normal olan bireylerin de kapasitelerini tam olarak kullanabilme ve etkili öğrenmeler yaşayabilmeleri için gereklidir. Bununla birlikte dikkatin ortaya çıkmasında en önemli rollerden birisini üstlenen kişiliğin üzerinde durmak gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin kişilik özelliklerinin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma dört ana bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde kişilik ele alınmıştır. Bölüm içerisinde kişiliğin tanımı yapılmış, kişiliği oluşturan faktörler değerlendirilmiştir. Bununla birlikte kişilik kuramları ele alınmış ve Jung tarafından ortaya atılan kişilik modeline bağlı olarak kişilik tipleri incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde dikkat konusu işlenmiştir. Öncelikli olarak dikkatin tanımı yapılmış, dikkati etkileyen faktörler değerlendirilmiş, dikkat türleri ele alınmış ve dikkat teorileri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler için dikkatin öğrenme sürecindeki etkisini değerlendirebilmek için öğrenme kurmalarına göre dikkat konusu açıklanmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde yapılan uygulamaya ilişkin yöntem sunulmuştur. Bölüm içerisinde amaç, problemler, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve araştırmanın sınırlılıkları tanıtılmış; kullanılan analiz programı ve analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise analizler sonucundan elde edilen bulgular sunulmuştur.



BÖLÜM 1

KİŞİLİK

1.1. Kişilik

Uğur Zel, bireyin dış çevresini oluşturan faktörlerin tamamının belirli bir zaman dilimi ve belirli bir davranış düzlemi içerisinde benzer özellikler taşıdığını, böyle olmasına rağmen belirli bir ortamda yer alan kişilerin aynı tip çevreden etkilenmeleri ve bu çevrenin uyarıcılarına karşı tepkilerinin çeşitlendiğini; bu tür değişikliklerin de davranışların analizini, düzenlenmesini ve önceden tahmin edilmesini güçleştirdiğini belirtmektedir. Zel'e göre, bu değişikliklerin nedeni araştırılmak istendiğinde " kişilik" denilen temel değişken ortaya çıkar (Zel, 2001: 21).

Köknel (1986: 24), batı dillerinde kişilik karşılığı kullanılan sözcüklerin (personality, personalite, persönlichkeith), latince tiyatro oyuncularının rollerine uygun olarak üzerine taktıkları "maske" anlamına gelen, "persona" sözcüğünden türettiğini belirtmektedir.

Psikolojide çok geniş bir kavram olarak karşımıza çıkan kişiliğin, bireyin özelliklerinin tamamını anlatan bir kavram olarak değerlendirildiği görülmektedir. Nitekim Stone (1988: 120) kişiliği, her bir kişinin bilinçli ya da bilinçsizce geliştirdiği yaşam tarzı ya da çevreye uyum sağlama şekli gibi yerleşmiş davranış modellerinin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Köknel (1986: 24) kişiliğin ayrıca, bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkilerde kendini gösterme biçimini de içerdiğine dikkat çekerek, gerçekte kişiliğin bir yanını, insanın diğerleriyle olan ilişkilerinde takındığı tavır, gösterdiği davranış yani, taktığı maskenin oluşturduğuna işaret eder.

Kişiliği daha geniş kapsamlı bir şekilde ele alarak, her insanın kendine has vasıflarını bir arada toplayan ruhsal bütünlük olarak tanımlayan Adasal (1977: 877-880)'a göre, bu bütünlüğün içine fizik yapısı ve çizgileri, zekâsı, yetenekleri, duyguları, değerleri ve inançları girmektedir.

Ekşi (1982: 26) ise kişiliği, insanları anlatmada bize ipucu veren kendine özgü ahenkli bir bütün olarak görmektedir. Ekşi'ye göre, insanın belleği, dış görünüşü, direnme süreci, sesi, konuşma tarzı, tepki hızı, insanlara doğaya ya da makinalara karşı ilgi duyması, sporculuğu vb. özelliklerinin tümü o insanın kişiliğini betimlemede önemlidir.

Morgan (1991: 311) kişiliğin, bireyin özel ve ayırt edici davranışlarını içerdiğini belirtmektedir. Morgan'a göre, kişiliğin özel olmasının nedeni, bireyin sıklıkla yaptığı en tipik davranışların temsil etmesinden; ayırt edici olmasının nedeni ise kişiyi diğer kişilerden ayırmasından kaynaklanır. Cüceloğlu (1991: 404) ise kişiliği, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak ele alarak, zaman boyutu içinde o kişinin benzer durumlara karşı tutumlarının pek değişmeyeceğine işaret etmektedir.

Bu tanımlardan hareketle insan davranışlarını belirleyen kişiliğin, bir bireyi diğer insanlardan farklı kılan duygusal, düşünsel, ruhsal ve bedensel boyutları içerdiğini; geçmiş deneyimlerin izleri, içinde bulunulan zamanın ve geleceğin temel eğilimi ile oluşacağını söylemek mümkündür.

1.2. Kişiliğin Başlıca Özellikleri

Karmaşık bir yapıya sahip olan kişiliğin, aşağıdaki özellikleri içerdiği belirtilmektedir (Eren, 1998: 25):

- Kişilik, doğuştan var olan veya sonradan edinilen eğilimlerin bütününden meydana gelir.
- Kişilik, kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesi olduğundan, eğilimlerin oluşturduğu bir yapıdan söz edilir.
- Her insanın kişilik özelliğini diğerlerinden ayıran bir takım farklılıklar mevcuttur.
- Kişilik, bireylerin eğilimlerini çevreye uydurur. Yani aynı birey farklı çevresel koşullar altında farklı tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olan bir sosyal uyum kavramı olarak karşımıza çıkar.
- Her kişiliğin doğuştan kazanılmış bir tek karakteri vardır ve bu karakter, kişiliğin vazgeçilmez bir unsurudur.

- Kişilik soyut bir kavramdır.
- Kişilik, birçok olguya dayanmakla birlikte onların toplamından farklı ve fazla bir şeydir.
- Kişinin tüm yaşantısının etkilerine dayanır.
- Kalıplaşmış ve parça parça değil, bir bütündür.
- Kişinin bütünlüğünü koruyan, yöneten, organize eden ve bütünlüleyici bir güçtür.
- Gereksinmelerden ileri gelen gerilimi giderip, çelişik istek ve gereksinmelerin oluşturabileceği çatışmaları uzlaştırmaya yönelir.
- Temeli biyoloji ve fizyoloji olan, psikolojik bir olgudur.
- Kişiliği olmuş bitmiş değil, fakat devamlı oluşmakta ve değişmekte olan bir yapı olarak kabul etmek gerekirse de, insan kişiliğinde değişmeyen kısımlar vardır.

1.3. Kişiliği Oluşturan Faktörler

Tınar (1999: 93), bir sürecin, bir gelişimin sonucunda kazanılan kişilik yapısında ve gelişiminde, kalıtımın mı yoksa çevrenin mi daha etkili rol oynadığının eskiden beri tartışılan bir konu olduğunu belirtir. Bu bağlamda Yörükoğlu (1986: 71), kişiliğin çekirdeklerinin yaşamın ilk yıllarında atıldığını, altıncı yaşta ana çizgilerinin belirlediğini ancak son biçimini almasının gençlik çağının sonuna doğru olduğunu belirterek, kişilik çizgilerinin uzun sürede biçimlendiği için kolay değişmeyeceğine işaret etmektedir. Nitekim Tınar (1997: 97), devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişiliğin, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine aldığını; kısaca, kişiliğin oluşmasında insanın doğuştan gelen (kalıtımsal) özellikleri ve içinde yer aldığı çevrenin etkisini bir arada görmenin mümkün olduğunu söylemektedir. Bu açıklamalardan hareketle, çevrenin insan üzerindeki etkisini dikkate alarak, kişiliğin sadece bireye özgü özellikleri değil, aynı zamanda belirli ölçüde yaşanan insan topluluğunun bazı özelliklerini de yansıttığını söylemek mümkündür.

Baymur (1985) kalıtımı, çoğalma sürecinde anne ve babada bulunan birtakım özelliklerin genler vasıtasıyla genç kuşağa geçmesi olarak tanımlayarak; bireyin etrafındaki insanların, örf ve adetlerin sosyal ve kültürel çevreyi meydana getirdiğini belirtmektedir. Baymur (1985) ayrıca çevresel koşulların etkilerine bazı psikologların “biyolojik kalıtım” terimine karşılık olmak üzere, “sosyal kalıtım” dediklerini belirterek, bireyin çevresini ilk olarak anne, baba ve diğer aile bireylerinin oluşturduğunu, bireyin sosyalleşmeye başlamasıyla bu çevrenin daha da genişlediğine işaret etmektedir. Köknel (1986: 31-32) de benzer bir yaklaşımla, çocuğun biyolojik bakımdan olgunlaşırken, bir yandan da toplumsallaştığına değinerek, içinde doğduğu toplumun değer yargılarını, davranış şekillerini, konuşma, giyim tarzlarını benimseme yoluyla o toplumun bir üyesi haline geldiğini belirtmektedir. Köknel (1986: 31-32), kişiliği oluşturan faktörlerin neler olduğu araştırıldığında, kişiliği oluşturan birçok değişken olduğunu; ancak, kişilik kavramı ile ilgilenen bilim adamlarının biyolojik-fizyolojik yapı, grup birliği, rol davranışları ve bulunduğu sosyal statü gibi bazı ortak noktalar tespit ettiklerine temas eder.

Erdoğan (1991: 259) ise, kişiliği oluşturan faktörlerin kişilik denen olguyu ortaya çıkarmada ve kişiler arası farklılığı doğurmada önemli bir etken durumunda olduğunu söyleyerek, kişiliği oluşturan faktörleri şu şekilde gruplara ayırmaktadır:

- Gensel ve bedensel yapı faktörleri,
- Kültürel faktörler,
- Sosyal grup ve sosyal sınıf faktörleri,
- Aileye bağlı faktörler ve diğerleri.

1.3.1. Gensel ve Bedensel Yapı Faktörleri

Yapılan araştırmalarda birçok davranışsal özelliğin temelinde kalıtım önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Uluçınar, 1992: 11). Erdoğan’ın (1991: 260)’da belirttiği gibi, gensel faktörler kişiliğin oluşmasında önemli bir etken durumunda olup, kişiliği belirleme derecesi bireyden bireye farklılıklar gösterir. Erdoğan’a göre zihinsel özelliklerin ve davranışsal eğilimlerin ortaya çıkmasında gensel faktörler önemli bir etken durumunda

iken; değer yargılarının, inanç sisteminin oluşmasında ve ideallerin belirlenmesinde gensel faktörlerin önemi son derece az olmaktadır.

1.3.2. Kültürel Faktörler

Uluçmar (1992: 11), belirli bir kültürel yapı içinde bulunan bireyin, bu yapıdan yaşam boyunca etkileneceğini ve bireyin ideallerinin, ilgilerinin kültürel yapı tarafından biçimleneceğini belirterek, bu ideal ve ilgilerin kişiliğin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret eder. Uluçmar'a göre, kişiliği doğrudan etkilediğinden, öğrenme ile kültürel yapı arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişkinin önemi, bireyin bulunduğu kültürel yapı içinde öğrendikleriyle, elde edeceği bilgilerin kişiliği biçimlendirmesinden kaynaklanmaktadır.

1.3.3. Sosyal Grup ve Sosyal Yapı Faktörleri

Eren (1998: 26), kültürel yapının genel olarak kişiliğin genellenebilir özelliklerini ortaya çıkardığını, var olan değişik sosyal grupların ise ayrı ayrı kişilik tipleri doğurduğunu söylemektedir. Eren'e göre bireyin bazı özellikleri, üyesi olduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilirken, bazı özelliklerinin ise anlamlı hale gelebilmesi için sosyal grup yapısının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü Eren'in de belirttiği gibi, bir sosyal yapı içerisinde kişiliğin gelişim faktörleri açısından her bireyin aynı şansa sahip olmadığı görülmektedir.

1.3.4. Aileye Bağlı Faktörler

Bireyin yetiştiği aile ortamı ve aile bireyleri ile olan ilişkilerinin kişiliğin oluşmasında çok önemli bir role sahip olduğu, anne ve babanın davranış kalıplarının çocuklar tarafından zamanla bilerek veya bilmeyerek benimsendiği belirtilmektedir. Eren (1998: 27) ise, anne ve babanın demokratik bir yapıya sahip olmaları halinde çocuğun daha sosyal, özgüveni yüksek ve daha rasyonel davrandığını söylemektedir. Diğer yandan çocuğun zihinsel yapısının gelişmesinde anne ve babanın etkisine dikkat çekerek, zihinsel gelişim ile kişilik oluşumu arasındaki ilişkiyi dolaylı bir açıdan ele alanlar da bulunmaktadır (Yavuzer, 1982: 285; Mischel, 1981: 5).

1.4. Kişilik Kuramları

Mischel (1981: 5), kişilik konusunda araştırma yapan bazı psikologların, kişilik yapılan ile ilgili psikolojik farklılıkları anlamak ve izah etmek için farklı kuramlar ortaya koyduklarını belirtir. Zel (2001: 22) ise bu bağlamda yapılan çalışmalarda, kişiliğin tam olarak modellenemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğu için hiçbir zaman “doğru” bir model geliştirilemediğini; fakat geliştirilen pek çok kuramın kişiliği en azından bazı açılardan gerçek hayatta kullanılabilecek kadar modelleyebildiğini dile getirmektedir. Bu kapsamda en çok kabul edilen kişilik kuramları izleyen kısımlarda özetlenecektir.

- Yapısal Kuram
- Sigmund Freud’un Psikanalitik Kuramı
- Kurt Lewin’in Topolojik Alan Kuramı
- Alex Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı
- George A. Kelly’nin Bilişsel Kuramı
- Kari Rogers’in Fenomenolojik Benlik Kuramı
- Ivan Pavlov’un Davranışçı Kuramı
- Eysenck ve Cattell’in Özellik Kuramı
- Alfred Adler’in Bireysel Psikoloji Kuramı
- Carl Gustave Jung’un Analitik Psikoloji Kuramı

1.4.1. Yapısal Kuram

Yapısal Kuramı kişiliği, kimyasal yapı ve bedensel yapıya göre kategorilere ayırarak inceler.

1.4.1.1. Kimyasal Yapıya Göre Kişilik

Wright, Hippocrates'in kişiliğın önemli bir yanını oluşturan mizaç üzerinde durduğunu ve mizacı bedende en çok bulunan dört sıvıya (kan, lenf sıvısı, kara ve sarı safra) göre gruplandırıldığını belirtmektedir. Wright'a göre Hippocrates, bedenlerinde "kan" sıvısının etkin rol oynadığı neşeli, kolay ilişki kuran, canlı, ümit dolu, iyimser ve güvenli tipleri "hafif kanlı mizaç" (sanguine); bedenlerinde "lenf sıvısı"nın etkin rol oynadığı zor duygulanan, yavaş hareket eden, dinlenme ve uykuya düşkün tipleri "ağır kanlı mizaç" (phlegmatic); bedenlerinde "kara safra"nın etkin rol oynadığı derin görüşlü, duygusal, romantik ve kendilerini sürekli sıkıntıya kaptıran tipleri "kara sevdalı mizaç" (mélancolie); bedenlerinde "sarı safra"nın etkin rol oynadığı çabuk öfkelenen, saldırgan ve sert tipleri ise "sihirli mizaç" (choleric) olarak tanımlamıştır.

Bu dördü sınıflama daha sonra Galen, Kant ve Wundt tarafından da kullanılmıştır. Böylece çeşitli mizaçların adı geçen sıvıların oran bakımından bir kişide fazlaca bulunmasından meydana geldiği düşünülerek yapılan bu ayırım, bugün için bilimsel bir değeri olmasa bile, beden kimyasının kişiliği etkileyebileceği görüşünün başlangıcı sayılması açısından önemlidir.

1.4.1.2. Bedensel Yapıya Göre Kişilik

Yavuzer (1982: 289) dış görünüş, beden yapısı ve sağlık gibi biyolojik özelliklerin kişiliğın gelişimi üzerinde önemli bir rol oynadığını; kısalık, uzunluk, zayıflık, şişmanlık, güzellik, göz, saç ve ten rengi gibi unsurların başkalarının insana karşı tepkilerini etkilediğinden dolayı, kişiliğın gelişimine yön veren nitelikler olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Altınköprü (1978: 27), nöroloji ve psikiyatri profesörü olan Kretschmer'in bu konu üzerine eğilerek 1921 yılında yayınladığı "Beden Yapısı ve Karakter" adlı eserinde kafa, yüz ve bedenin çeşitli ölçümlerini alarak insanları fiziksel yapılan bakımından üç gruba ayırdığını belirtir. Kretschmer, orta boylu, kafatası omuzlara gömülü, kasları yumuşak ve yağlanma eğilimi gösteren tipleri "piknik tip", kalın kemikli, geniş omuzlu, kasları güçlü ve gelişmiş olan tipleri "atletik tip", narin, ince ve uzun boylu tipleri ise "astenik tip" olarak ele alır (Altınköprü, 1978; 27).

Yavuzer, Kretschmer'in ayrıca piknik tipleri, duygulan çabuk gelişen, açık kalpli, pratik zekalı, esprili ve mizaç bakımından dışadönük; astenik tipleri tutucu, soğukkanlı, zayıf iradeli, inatçı, mizaç bakımından içedönük; atletik tipleri ise, çekingen, sıkıntılı, ve sosyal ilişkilerden kaçan tipler olarak tanımladığına dikkat çeker (Yavuzer, 1982: 289).

Wright, Kretschmer'in kuramının etkisinde kalarak Sheldon'un teknik olarak daha tutarlı ve karmaşık bir kuram geliştirdiğini, yaklaşık 4000 kolej öğrencisinin fotoğrafını inceleyerek üç tür beden yapısı tespit ettiğini belirtir. Altınköprü'ye göre Sheldon, sindirim sistemi gelişmiş olan tipleri "endomorf", atletik beden yapışma sahip olan tipleri "mezomorf", gelişmemiş kas yapışma sahip olanları ise "ektomorf" olarak tanımlar (Altınköprü, 1999: 89).

Wright'a göre Sheldon, endomorf beden yapışma sahip olan tipleri konforu seven, hoş sohbet, topluluktan hoşlanan; mezomorf tipleri aktif, enerjik, kendine güveni olan, kalabalık ve gürültüden hoşlanan, problemlerle karşılaştığı durumlarda saldırganlık eğilimi gösteren; ektomorf tipleri ise insanlarla ilişki kurmaktan kaçman ve duygularını rahatça denetleyebilen tip şeklinde karakterize eder.

Köknel'in de değindiği gibi, insan kişiliğinin beden yapısına göre değerlendirilmesi, kişilik yapılarını anlamada daha duyarlı yöntemlerin geliştirilmesini sağlaması açısından önemli olsa da, son yıllarda yapılan geniş istatistik çalışmalardan toplanan veriler, beden yapısıyla kişilik özellikleri arasında istatistik açıdan zayıf bir bağlantı olduğunu ortaya koyar (Köknel, 1986: 106).

1.4.2. Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud tarafından geliştirilen "psikanaliz" kavramı, hem bir genel psikoloji kuramı hem de kendine özgü bir psikoterapi yöntemidir. Nitekim Freud psikanalizi, kimi sınırlılık biçimlerin (nevrozların) psikolojik bir teknik kullanılarak iyileştirilmesini amaçlayan tıbbi bir yardım olarak tanımlar. Freud'a göre, gerek kuram, gerekse tedavi yönünden psikanaliz, hipnotizmadan devraldığı bir mirası elinde bulundurmaktadır (Kışlak, 2000: 32; Freud, 1996: 33; Freud, 1993: 259).

Halis Özgü, Freud doktrinini, insanda her şeyi bir nedene bağlayan, insanla ilgili bütün davranışları, hareketleri, her şeyi ayrı ayrı nedenlerden meydana gelen bir sonuç olarak kabul eden bir doktrin olarak yorumlar (Özgü, 1994: 19).

Freud, Viyanalı bir hekim olan Breuer ile çalışmaya başladığında, O'nun hastaları üzerinde hipnozu ilginç bir biçimde kullanarak onların sorunlarını, duygularını anlattırarak görmesi ilgisini çeker (Geçtan, 1982: 59-60). Nitekim 1895 yılında Freud ve Breuer hipnoz ve katalitik yöntem kullanarak tedavi edilmiş hastaları tanımlayan, hipnoid durumlar ve psikoterapi kısımları kadar represyon konusunda da atıflar içeren, "Histeri Üzerine Çalışmalar" adlı kitabı yayınladılar. Kışlak'a göre Freud burada histeriyi Breuer'in öğretisi doğrultusunda mekanik, nörolojik terimlerle normal bir zihinsel işlev olarak açıklamaya çalışır (Kışlak, 2000: 34).

Daha sonraları Freud, çalışmalarında hipnozu kullanmaktan vazgeçerek, hastalarını uyanık durumda düşünce, düzeni ve toplum değerlerini gözlemlesiz özgürce konuşmaya teşvik eder. Freud, "serbest çağrışım" adını verdiği bu yöntemle hastalarından bütün bilinçli düşünceleri bırakıp, sükûnet içinde dikkatlerini toplamalarını ve kendiliğinden (istem rol oynamaksızın) akıllarına gelecek düşünceleri izlemelerini, başka deyişle "bilinçlerinin üst yüzeyini taramalarını" ister (Freud, 1993: 262). Penelope Balogh, Freud'un serbest çağrışım yöntemini, düşünce ve anılarını hastalıkların kökenine doğru yönlendirerek Breuer'in hipnoz altında yaşanan şeylerin görünüşte unutulduğu, eğer hekim yeteri kadar ısrar ederse hasta tarafından anımsanabileceği görüşünden yola çıkarak yaptığı belirtir (Balogh, 1986: 43).

İlk psikanaliz, Freud'un kendi kendini analiz ettiği ve bu analizi de rüyalarını yazarak onları serbest çağrışım yöntemiyle tahlil ederek 1900 yılında yayınladığı, "Rüyaların Yorumu" adlı eseridir (Habip, 2000: 22). Nitekim Freud, rüyaların yorumlanmasını psikanaliz çalışmalarının kilit taşı olarak görerek rüyaların yorumlanmasından elde edilen sonuçların, psikanalizin psikolojiye yaptığı en önemli katkı olduğuna dair genel bir onayı dile getirir. Freud'a göre, her rüyanın bir önceki günde yaşanan bir kalıntısı, anlamsız gözükse bile, bir anlamı ve bir değeri vardır (Freud, 1994: 37). Erich Fromm Freud'a göre rüyaların temelde cinsel arzuların üstü örtülü bir biçimde giderilmesine yaradığı belirtir. Fromm'a göre bir rüyayı bir isteğin tatmini olarak anlamak, Freud'un

en önemli buluşudur. Nitekim Freud rüyaları, geriye itilmiş bir isteğin kılık değiştirmiş bir gerçekleşimi olarak görür (Fromm, 1993: 149).

Kışlak, Freud'un hisleri ve rüya kuramlarıyla, cinselliğin önemine ışık tuttuğunu ve "Cinsellik Kuramı Üzerine Üç Deneme" adlı eserinde, bu temayı geliştirdiğini belirtir. Kışlak'a göre Freud için cinsel içgüdü, kabul edildiği gibi sadece erinlik çağı sonrası ortaya çıkan heteroseksüel ve cinsel kaynaklı bir dürtü değil, aynı zamanda çocuklukta var olan çok yönlü doyum sağlayan güçlü bir genel dürtüdür (Kışlak, 2000: 34). Bums'un de belirttiği gibi, Freud'a göre çocuk doğduktan sonra başlayıp tüm bedene yayılan cinsel istek (libido), başlangıçta oral, daha sonra sırasıyla anal, fallik, latent ve son olarak ergenlikte ortaya çıkan genital dönemi içine alır. Bums'e göre Freud, çocuğun her bir devrede sahip olduğu deneyimlerin daha sonraki deneyimlerin üzerinde derin bir etkisi olacağı iddia ederek müsamahakâr davranışların özellikle cinsel davranış bozukluklarına neden olacağı belirtir (Bums ve Dobson, 1984: 525).

Fromm'a göre cinsel arzuların bilinçli zihin tarafından bastırılmaları, Freud için bilinçdışının içeriğini oluşturan çıkış noktalarıdır (Fromm, 1993: 66). Özgü'nün de belirttiği gibi Freud, bilinçaltı sistemini ruhsal gerilimlerin beklediği bir bekleme odasına benzetir ve bilincin dışında kalan bütün ruh hareketlerini kapsadığını belirtir (Özgü, 1994: 34).

Ayhan Songar'a göre, Freud'un psikanaliz kavramının dayandığı ana prensiplerden biri de "determinizm prensibi" dir (Songar, 1977: 118). Freud dil sürçmeleri, okuma yanlışları, unutmalar, bazı şeylerin bulunamayacak biçimde yitilmesi, makineleşmiş kimi davranış ve hareketler gibi hayatımızda sıkça başımıza gelen hadiselerle yanılmalı edimler diyerek, psişik olgular olarak tanımlar. Freud'a göre psişik olgular, her zaman içinde bir anlam ve eğilime sahiptirler ve Balogh'un da belirttiği gibi, o kişinin derin bilinçdışında yatan kişisel bir karmaşanın sonucudur (Balogh, 1986: 66).

Otto Fenichel'e göre, Freud'un psikanaliz kuramının temelini bilinçdışı bir mental bir yaşamın varlığı ve bu yaşamın analizi oluşturur. Geçtan Freud'un, ruhsal yapıyı bir buzdağın, suyun üzerinde kalan küçük bölümü bilinç bölgesine, suyun altında kalan daha büyük bölümü ise bilinçdışı bölgesine benzettiğini söyler (Geçtan, 1982: 61; Kışlak, 2000: 36).

Freud, 1923 yılında psikanalitik dildeki belirsizlikler üzerine yayınladığı “Ego ve İd” adlı eserinde bilinci; id (iç benlik), ego (benlik) ve süper ego (üst benlik) diye bölümlere ayırır Selim Özyayın’ın da işaret ettiği gibi, Freud’a göre biyolojik bir temele dayanan kişiliği oluşturan bu üç bölüm, birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halindedir (Özyayın, 1984: 20).

Freud’a göre id, haz ilkesine tabi içgüdüsel ihtiyaçların doyumu ile çalışan, kişiliğimizin karanlık ve erişilmez kısmını oluşturur. Id, bilinçsiz içgüdü ve dürtülerin kaynağı olup üzerinde özel heyecanların bulunduğu bölgedir (Harre ve Roger, 1986: 255).

Ego kişiliğin, isteklerin tatminiyle gerçeklik sınaması arasında uygun bir bağ kurulmasını sağlayan kısmıdır (Harre ve Roger, 1986: 255). Freud egoyu, idin bir bölümü olarak tanımlayarak, ehlileşmemiş duygulara karşılık gelen idin aksine mantığa ve sağduyuya karşılık geldiğini belirtir. Freud ayrıca, egoyu hem dış dünya, hem süperego, hem de ide hizmet etmesi nedeniyle işi en zor olan bölüm olarak görür (Freud, 1994: 108).

Freud’a göre süperego ise, her türlü ahlâki kısıtlamanın temsilcisi ve kusursuzluk arayışının savunucusudur. Yani, insan yaşamının yüce yanı olarak tanımlanan şeydir. Bireye anne ve babası tarafından aktarılan, ödül ve ceza uygulamalarıyla pekiştirilen geleneksel değerlerin temsilcisidir. Freud ayrıca, süperegonun işlevlerinden birinin “vicdan”, diğerinin ise vicdanın yargı etkinliği için temel bir önkoşul olan “özyözele” olduğunu belirtir (Freud, 1994: 90).

Freud’un cinsellik ve sevginin davranışları yönlendiren güdü olduğu görüşünde ilk tepkileri gösterenler Cari Gustav Jung ve Alfred Adler olmuştur. Psikanaliz yerine, Jung “Analitik Psikoloji” ve Adler ise “Bireysel Psikoloji” olarak bilinen kuramları geliştirmişlerdir. Adasal’a göre Neo-Freud’cular (Karen Homey, H.S.Sullivan), kişiliğin temelini biyolojik faktörlere bağlı olduğunu kabul etmeyerek, bunun yerine kişinin içinde yaşadığı sosyokültürel çevrenin etkilerinin, kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını savunurlar (Adasal, 1977: 889).

1.4.3. Topolojik Alan Kuramı

Yanbastı’ya göre Kurt Lewin, fizik bilimlerinden yararlanarak geliştirdiği “Topolojik Alan Kuramı” nda, kişilikle çevresi arasındaki ilişkileri hayat alanı; davranışı ise, hayat

alanının bir fonksiyonu olarak tanımlayarak, hayat alanının insanın bütün davranışlarını tayin edebilen tüm psikolojik olayları içine aldığı belirtir (Yanbastı, 1979: 183).

Adasal'ın da değindiği gibi, psikolojik çevrenin kişiliğin sınırında bittiği gibi, dış çevre de hayat alanının sınırında biter ve her iki sınır da girilebilir niteliktedir. Adasal'a göre, kişi psikolojik ortamı değiştirebildiği gibi, ruhsal ortam da kişiyi etkiler (Adasal, 1977: 889).

Özaydın'a göre topolojik alan kuramcıları, bireyin sosyo-psikolojik bir yaşam çerçevesi içinde yaşarken davranışları açısından çevresiyle bir bütünlük oluşturması gerektiğine inanırlar ve kişiliği, birçok fiziksel, ruhsal, içsel ve çevresel etkenin belli biçimde Öğütlenmesinden oluşan bir bütün olarak yorumlarlar. A. Can Baysal'ın da belirttiği gibi, oluşan bu bütün yani kişilik, kendisini oluşturan öğelerin toplamından daha farklı ve fazla bir oluşumdur. Aynı zamanda kendine özgü niteliklere sahiptir (Baysal ve Tekarslan, 1987: 62).

Psikanalitik görüşü benimseyenler belli bir davranışı açıklayabilmek için, o davranışı gösteren kişinin geçmişine dönmemiz gerektiğine işaret ederken; Bums'un de belirttiği gibi Kurt Lewin ise, yaşanmakta olan ana önem verir. Altınköprü ise, Lewin'e göre bir davranış, ortaya çıktığı anda var olan alanın bir fonksiyonu olduğundan, bu nedenle Lewin'in şimdiki olayların geçmişteki faktörler tarafından etkilendiği ve geleceği de etkileyeceği görüşünü reddettiğini dile getirir (Bums ve Dobbon, 1984: 541; Altınköprü, 1999: 150).

1.4.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Richard M. Ryckman Alex Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı"nı, davranışa yalnızca iç güçler ya da çevresel faktörlerin neden olmayacağı, davranışın aynı zamanda iç süreçler ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık bir etkileşim sonucu ortaya çıkacağına olan inancıyla geliştirdiğini belirtir.

Bandura'ya göre bireyin üst düzeyli bilişsel kapasitesi hareketlerinin yönünü belirler. Birey dış olayları simgeler ve belirtir. Daha sonra sözel ve hayati anlatımın her ikisini de davranışlarına rehberlik etmek için kullanır. Bandura, davranışların çoğunun doğrudan doğruya dıştan gelen etki tarafından kontrol edilemeyeceğini ve insan davranışlarının

geniş ölçüde beklenen sonuçlar tarafından düzenlendiğini ifade etmektedir (Ryckman, 1978).

Sosyal Öğrenme Kuramı ayrıca davranışın dıştan gelen pekiştiricinin etkisi olmaksızın da kazanılabileceğini savunur. Nitekim doğrudan deneyimler yanı sıra gözlem ve taklit yolu ile öğrenilen davranışlar, gerekli olduğunda uygun zaman ve ortamlarda kullanılabilen potansiyel davranışları oluşturur. Davranışların gözlem ve taklit yoluyla öğrenilmesi her zaman kolay olmamakta, hemen hemen her kültürde bazı ortamlarda kabul edilen ve beklenen, fakat başka ortamlarda cezalandırılan ve yasaklanan davranışların öğrenilmesi gerekmektedir (Mischel, 1981: 352).

1.4.5. Bilişsel Kuram

Kelly tarafından geliştirilen “Bilişsel Kuram”a göre birey çevresinde olan bitene basit tepki göstermeyerek; aktif, kendine özgü ve sistematik bir şekilde anlam vermektedir. Daha sonra olayları önceden sezinlemek için bu yorumları kullanır.

Kelly’e göre birey, görüşlerinin doğruluğunu artırmak için aktif bir şekilde araştırma yapmakta, ayrıca ortam içindeki seçenekleri göz önünde bulundurarak, olası sonuçları değerlendirmesi neticesinde faaliyetlerini yönlendirmektedir. Bu seçim sürecinde yeniliklere daima açık olabilen, pek çok sosyal rolde yer alabilen ve karşısındaki oyuncuların perspektifini kavrayabilen birey, psikolojik yönden sağlıklı kabul edilir (Ryckman, 1978; Hogan, 1976).

1.4.6. Fenomenolojik Benlik Kuramı

Davranış, organizmanın ihtiyaçlarını tatmin etmek için, algılanan alan içerisinde hedefe yönelik hareketlerini temsil etmektedir. Rogers geliştirdiği “Fenomenolojik Benlik Kuramı”nda, insan organizması içinde, bireyin faaliyette bulunması ve kendini gerçekleştirmesine yönelik merkezi bir enerji kaynağının varlığından söz etmektedir (Mischel, 1981: 109).

Rogers, kişiliğin yapısal öğelerinden çok, kişiliğin değişebilirliğine ve gelişimine yönelmiş; bireyin içinde bulunduğu durumlara, kendini ve dünyasını algıladığı biçime göre tepki gösterdiğini belirtmiştir. Rogers’a göre gerçek, bireyin algıladığı biçimde

yorumlanır ve bu yorum kendi “ben” kavramına uygun olarak yapılır. Ben, bir tehlikenin varlığını sezerse, savunmaya geçerek, korumaya yönelik davranışları ve savunucu mekanizmaları ortaya çıkarır (Geçtan, 1982: 92).

Bireyin yaşantısı içinde duygu ve düşünceleri ile kendine özgü bir dünyası olup bu dünyanın merkezi, ben ile anlatım bulan kendisidir. Ben, bireyin psikolojik süreçlerini içeren (kavrama, öğrenme, motivasyon) kişisel egodur. Bireyin öz kavramının sağlıklı olması, kendini gerçekleştirme ve kendine saygısı, algılanan ben ve gerçek ben arasındaki uygunlukla ilgilidir. Çünkü kişinin öz kavramı, onun davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

1.4.7. Davranışçı Kuram

Ivan Pavlov’ın deneysel çalışmalarından yararlanarak John Watson tarafından geliştirilen “Davranışçı Kuram”, kişiliğin bilimsel olarak incelenebilecek yanının ancak gözlenebilir nesnel davranışlar olduğunu kabul etmektedir. Pavlov ve Watson’un çalışmaları öğrenmenin doğuştan var olan doğal reflekslerin, çevreden gelen sürekli uyanların etkisi altında şartlı reflekslere dönüşmesini açıklamaktadır. Nitekim “Klasik Koşullama” adı verilen bu yaklaşıma göre, yaşam boyu süren bir tür uyan-tepki bağlantısı sonucu kazanılan davranışların birikimi ve pekiştirilmesi, kişiliğin özelliklerini oluşturmaktadır (Köknel, 1986: 128).

Schultz Pavlov’un, davranışların oluşumunu açıklamada klasik koşullanmanın etkilerini gösterebilmek için, köpeklerle yaptığı deneyler sonucu ruhsal refleksleri, şartlı ve şartsız tepkiyi tanımladığı belirtir. Schultz’a göre Pavlov’un tanımladığı ruhsal refleks, köpeğin ağzına yiyecek koymadan salya salgılaması olayı; şartsız tepki yiyeceğin köpeğin ağzına konmasıyla sindirim sisteminin doğal bir refleks olarak ortaya çıkan salya; şartlı tepki ise yiyeceğin görülmesiyle ortaya çıkan ve ortaya çıkması öğretilen salya anlamına gelir.

Watson ise iki aylık bir bebek üzerinde yaptığı çalışmalarda, klasik koşullama yolu ile korkunun öğrenilebileceğini ve ortadan kaldırılabilirliğini göstermiştir. Watson, yetişkinlerdeki korkuların, anksiyetenin ve nefret duygusunun erken çocukluk dönemindeki şartlanmalar sonucu olduğuna inanmaktadır (Schultz, 1981: 194).

1.4.8. Özellik Kuramı

Özellik kuramcılarına göre kişilik özellikleri, kişilik testleri ile ya da bireyi tanıyan bir başka kişinin onun özelliklerini derecelendirmesiyle ölçülebilir, bu nedenle yapılması gereken şey amaca uygun “en doğru” özellikleri seçmektir. Sınırlı sayıda özellik seçme ve ölçmenin bilimsel yollarından biri de faktör analizidir (Morgan, 1991: 312).

Faktör analizi, istatistiksel bir teknik olup, korelasyona dayanır ve çok fazla olan verileri (özellik, nitelik) çok daha az miktara indirmek amacıyla kullanılır. Faktör analizi yöntemiyle düzenlenen ve en çok bilinen testler Eysenck’in EPQ ve Cattell’in 16 PF testleridir.

1.4.8.1. Eysenck’in Özellik Kuramı

Eysenck’in nitelik ve tip kavramlarını geliştirerek kişiliğin yorumlanmasına yeni boyutlar kazandırdığı kazandırmıştır. Eysenck’e göre nitelik, kişinin belli biçimde davranışta bulunma bilişlerinin bütünü, tip ise niteliklerin toplanması ve örgütlenmesiyle oluşan yapıdır. Kişilik, bunların özgül bir birleşimidir (Köknel, 1986: 112).

John Radford’a göre Eysenck, kişilik yapısının birbirinden bağımsız iki özellik boyutu üzerinde değerlendirilebileceğini iddia eder. Radford’a göre Eysenck, dışadönüklük ve nevrotiklik olarak isimlendirdiği bu boyutları faktör analizi ile ayırır (Radford ve Govier, 1980: 546).

Eysenck’in tanımladığı dışadönük tipler, yenilik ve değişikliklerle, önceden tahmin edilemeyen olaylarla dolu çalışma ortamını tercih ederler. Eğer iş ortamı veya buldukları çevre sakinse, şaka yapmak, küçük oyunlar oynamak veya hoşlandıkları başka bir şeyi yapabilmek için iş konusu dışındaki bazı uyarımlar ararlar (Hammer, 1982: 231). İçedönük tipler ise çekingen ve sessiz olup, insanlardan kaçma eğilimindedirler. Kitapları insanlara tercih ederler. Yapacakları hareketi önceden planlayıp, tedbirli olmayı tercih ederler. Günlük yaşantıda sorunları ciddiyetle ele alırlar, düzenli bir yaşam biçimini tercih ederler. Duygularını kontrol altında tutarlar, agresif değildirler. Dışadönük tiplerden daha güvenilir ve daha karamsardırlar (Herbert, 1986: 76). Nevrotik tipte olanlar ise endişeli, karamsar, asabi, alıngan, huzursuz, aşırı derecede hassas, kolay ve çabuk

tepki oluřturma eğilimindedirler. Normal uęta bulunanlar ise nevroitik tipin aksine, dengeli, güvenilir ve dūřünceli hareket eden insanlardır.

Daha sonraları Eysenck, “Psikotik” denilen üçüncü boyutu ilave eder. Bu boyut genellikle, gerçeklik sınamasının yokluğu ve gerçeklik fantazisi arasındaki ayırım yapmadaki yetersizlik ile karakterize edilir. Bu durum kişinin dūřünce sisteminde ve duygusal faaliyetlerinde bozukluklar yaratır.

1.4.8.2. Cattell’in Özellik Kuramı

Hall Cattell’in teorisinin, kişiliğin faktör analizi çalışmalarının bulgularını organize etmek ve bir araya getirmek amacıyla yapılan bir girişimin sonucunda ortaya çıktığını belirtir. Hall’un da belirttiği gibi Cattell’e göre kişilik, tanımlanan bir ortamda kişinin ne yapacağının tahmin edilmesine olanak sağlar. Bu nedenle kişilik konusunda yapılan psikolojik araştırmaların amacı, genel çevresel ortamlarda ve çeşitli sosyal durumlarda farklı insanların ne yapacağı ile ilgili kanunlar saptamaktır. Hall ayrıca Cattell’in kişiliği, özelliklerin karmaşık ve farklılaşmış yapısı olarak dūřündüęünü dile getirir (Hall, 1976: 383).

Cattell, bütün bireylerin ya da en azından belirli sosyal deneyimleri paylaşan bütün bireylerin sahip olduğu ortak özelliklerin (common traits) varlığından söz etmektedir. Ayrıca daha da ileri giderek özgün özellikleri, nispeten özgün (relatively unique) ve tamamen özgün (intrinsically unique) şeklinde sınıflandırmıştır (Ryckman, 1978).

Kuramda özellikler ayrıca, yüzeysel ve kaynak özellikler olarak ikiye ayrılır. Yüzeysel özellikler, gerçek kişilik özellikleri olmayıp, yüzeyde olan ve açıkça görülen davranışlar grubudur. Kaynak özellikler ise gerçek kişilik özellikleri olup, yüzeysel göstergeleri saptamada nedensel varlıklar olan, temel değişkenlerdir.

Cattell, kaynak özelliklerinin kişiliğin temelindeki gerçek yapısal etkileri gösterdiği için, yüzeysel özelliklerden daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Yüzeysel özellikler ise kaynak özelliklerinin birbirini etkilemesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Hall, 1976: 387).

Özellikler ayrıca yetenekler, mizaç özellikleri ve dinamik özellikler şeklinde de kısımlara ayrılmaktadır. Ryckman’a göre yetenek özellikleri (ability traits), tanımlanan bir ortamın

karmaşası ile uğraşan kişinin becerisini gösterir. Mizaç özellikleri (temperament traits), bireyin bireysel alan ile ilgili eğilimlerine işaret eder. Dinamik özellikler (dynamic traits) ise kişinin ilgilerini ve motivasyonunu gösterir.

Cattell ve meslektaşları, kişiliğin yapışım ortaya koymak amacıyla yaş, mesleki statü, kültürel birikim açısından farklılık gösteren bireylerin davranışlarını ölçmek için yaklaşık 40 yıl süren çalışmalarında, ortalama 20 kaynak özellik bulurlar. Cattell, bu özellikleri belirlemede, faktör analizi yöntemiyle belirlenen üç kaynaktan yararlanır. Bunlar özgeçmiş, kendini dereceleme ve objektif testlerdir.

1.4.9. Bireysel Psikoloji Kuramı

Adler'in "Bireysel Psikoloji Kuramı", aşağılık duygusu üzerine temellendirilmiştir. Adler, her türlü nevrozun aşağılık duygusundan kaynaklandığını belirterek nevrozu, sürekli olarak etkinliğini gösteren bir aşağılık duygusu olarak tanımlamıştır (Santrock, 1998: 410).

Adler, insan davranışlarının hemen hemen tamamını aşağılık duygusu ile açıklama çabasındadır. Freud'un psikanaliz kuramında cinsellik ne ise, Adler'in kuramında da aşağılık duygusu odur. Adler'e göre, insan hayatını değerlendiren şey üstünlük ve güçlülük arzusudur (Özgü, 1994: 132).

Kuram, hiçbir insanın yaşadığı sürece ve hiçbir zaman kendini her bakımdan tamamıyla yeterli ve mükemmel bir varlık olarak göremeyeceğini iddia etmektedir. Nitekim güçlü olma isteği bireyi içinde bulunduğu alanda yenilgiye uğratınca, başka bir alanda gücünü kabul ettirme ve yenilgiyi telafi ettirecek sosyal ilişkiler kurmaya yöneltmektedir (Özgü, 1994: 133).

Baldwin B. Wolman çalışmasında, Adler kuramına göre kişiliğin bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak oluştuğunu belirtir. Wolman'a göre, kişiliğin merkezi bilinçtir ve insan bilinçli bir varlık olarak davranışlarının farkındadır (Özgü, 1994: 133).

1.4.10. Analitik Psikoloji Kuramı

Jung, Freud'un özellikle çocuk cinselliğine ve sevgi güdüsüne gereğinden fazla önem verdiğini düşünerek "Analitik Psikoloji Kuramı"nın temellerini atmıştır (Jung, 1996: 164).

Jung'un kuramını diğerlerinden farklı kılan, kişisel olduğu kadar kolektif yönü de olan bir bilinçdışı kuramı olmasıdır (Fordham, 1994: 123). Jung, benlik ve bilinçdışını kişiliğin önemli parçaları olarak görmüştür. Bilincimizin temellerini büyük ölçüde dış dünyaya ilişkili algılarımızın ve bu dünyada kendimize bir yönelim sağlama yolundaki çabalarımızın oluşturduğunu belirtmektedir. Jung'a göre, önce bilinçdışı vardır ve bilinç, bilinçdışından oluşur (Altınköprü, 1999: 23).

Fordham ayrıca, Jung'a göre bilinçli akim, kendisinden daha eski olan, onunla birlikte hatta işlevini sürdüren bir bilinçdışı ruhtan ortaya çıkıp büyüdüğünü belirtir. Bu noktada Jung, ırkların özelliklerini taşıyan ve tüm insanlık tarihini kapsayan kalıtım ve genler yoluyla nesiller boyu devam eden ırk bilinçdışı kavramını geliştirir. Bu kavram bireylerin atalarından gelen kalıtımsal davranış biçimleriyle ilgilidir ve ırktan ırka, soydan soya geçen kalıtımsal davranış özelliğini niteler (Fordham, 1994: 16).

Jung'a göre kişinin davranışları geçmişten etkilenmekte, ancak geleceğe dönük olarak yapılmaktadır. Jung'a göre insan, geçmişiyile yarı yarıya anlaşılır ve hayatın bir de geleceği vardır. Yani insan gelecekte olmak istediği biçimde hareket etmektedir (Eren, 1998: 45).

Jung'un kişilik tipleri teorisine göre, bireylerin bilişsel tarzlarını etkileyen üç temel boyut vardır. Bunlar, bireyin hayata bakış açısı (içedönüklük-dışadönüklük), dünyayı kavrama şekli (duyumsayanlar-sezgiseller) ve dünya hakkındaki sonuçlara ulaşması (düşünenler-hissedenler) olarak şekillenir.

Yanbastı'ya göre, insan tiplerini ayırma çabası eski Yunanda başlar. Yanbastı Jung'un insanları içedönük ve dışadönük olarak iki temel tipe ayırdığını ve her insanda kişiliğin ya içedönük, ya da dışadönük ağırlıklı olduğunu belirttiğini vurgular. Jung, iki temel tipin özelliklerini şu şekilde açıklar (Fordham, 1994: 34):

İçedönük tip, kendi üzerine kıvrılmış ve dış dünyanın etkisini reddeden tiptir. Uyarınları kendi içinden alır. Daha çok yalnız kalmaya gerek duyar ve onun için en değerli şey düşünmeye ayırabileceği zamandır. Birebir ilişkilerde oldukça başarılı olan bu tipler dışadönüklere nazaran işlerini daha yavaş, daha sabırlı ve dikkatlice hallederler. Kişiliklerinin büyük bir kısmı gizli kaldığı için, bu tipleri tanımak da oldukça zordur.

Dışadönük tip ise gereksinim duyduğu dış dünyaya yönelen tiptir. Onların ihtiyacı diğer insanlarla iletişime girmektir. Bu yüzden kolayca konuşur ve kendilerini rahatça ifade edebilirler. Karşlarına çıkan sorunlarla anında ilgilenirler. Kendi görüşleri hakkında kolayca konuşabildikleri için bu tiplerin tanınmaları da kolay olur.

Jung, dünyada kendimizi ve iç dünyamızı yönlendirmede kullandığımız dört işlev olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; duyularımız yoluyla algılama yani duyumsama, anlam ve kavrayış sağlayan düşünce, tartan ve değerlendirebilen hissetme ve bize ilerdeki olasılıklardan söz eden, bütün deneylerin etrafını çepeçevre saran atmosfer üzerine bize bilgiler veren sezgidir. Jung'a göre, içe ve dışa dönük tipler kişiliğin duyumsama, sezgi, hissetme ve düşünme gibi temel işlevlerine göre biçim alırlar. Bireyin içinde bulunduğu ortama, kültür ve zihinsel değişme düzeyine göre bu işlevlerden biri ön plana çıkar ve kişilik üzerinde daha etkili bir rol oynar (Fordham, 1994: 34).

Jung'a göre duyumsama, duyuşal bir işlev olup, içerdikleri ton aracılığıyla dış dünyadan nesnelere değere ilişkin bilgiler sunarken; düşünme, bize bunun ne olduğunu haber verir. Sezgi, gerçekte duyuların değil bilinçdışının aracılığıyla sağlanan bir algı olup, köşe başlarını görmemizi sağlayan bir işlevdir. Hissetme ise kişinin kendisini ve başkalarını değerlendirebilme yeteneğidir.

Jung, iki temel tip ve dört temel işlevden hareketle sekiz tür içe ve dışadönük tipe ulaşır. Bu tiplerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Fordham, 1994: 43-50):

Düşünen İçedönük Tip, kendini gözler ve genellikle soyut fikirlerin etkisinde kalır. Somuta yönelebilmek gücüne sahip olmasına rağmen fikirleri içsel olarak izler. Bu grubun kapsadığı tipler, bazen korkunç sonuçlar doğuracağım hesaba katmaksızın bir görüşün peşine takılabilirler.

Düşünen Dışadönük Tip, dış ve somut dünyaya yönelen tiptir. Katı olabilirler. Aynı zamanda soyut şeyleri de tartışabilecek güçtedirler. Yasa ve ahlâk gibi esneklik isteyen konular söz konusu olduğunda tehlikeli olabilirler. Bazen bükülmez bir tavır takınırlar.

Duygusal İçedönük Tip, tam olarak çözülemeyecek bir tiptir. Bu tiplerin yüzünde bir umursamazlık maskesi vardır. Eylemleri çoğu kez özenle gizlenmiş heyecanlardan oluşur. Genellikle sakin ve çok kuşkulu bir hal yokmuş gibi görünürler. Bu durum karşısındakinin sempatisini uyandırır. Dışa vuran hiçbir heyecan belirtileri olmamakla birlikte, içi tutkularla dolup taşar.

Duygusal Dışadönük Tip, son derece toplumcu olup dış dünyaya yönelir. Duygulan ağır basar. Bu tip hava iyi olduğu zaman kendini iyi hisseder, yağışlı olduğu zaman da ağlayacakmış gibi olur. Kolaylıkla etki altında kalıp, konulan duygu aracılığıyla gözden geçirir.

Duyusal İçedönük Tip, tepkileri koşullara uygun düşmekle birlikte kendi egosuna boyun eğen, son derece öznel olan bir tiptir. Karşılaştığı her şeyi öznelliğin merceği ile yorumlar. Herhangi bir etkinin bu tiplerde ne tür bir tepki yaratacağını öngörmek imkânsızdır.

Duyusal Dışadönük Tip, salt bir gerçekliğe ve nesnellığe sahiptir. Hiçbir şey için kendini üzmez. Somut deneyimlerini toplayarak devamlı yeni duyular arar. Bir denemeden diğerine kolayca geçer ve parça parça sınırlı bir tecrübe kazanmış olur. Sokakta rastladığımız insanların büyük bir kısmı bu gruba girmektedir.

Sezgisel İçedönük Tip, mistik ve ölümsüz şair tipini canlandırır. Hayal gücü sınırsızdır. Çoğu kez alışılmamış bir büyük adam, bir tür akıllı jön, bazen de bir psikolojik roman kahramanıdır. Bilgisi tamamen sezgi üzerine kuruludur. Başkalarına fikirlerinin güzelliğine inandırma çabasına gidebilir veya kimsenin onu anlamadığına karar verebilir.

Sezgisel Dışadönük Tip, başarmak için her şeyi deneyen ve sezgisiyle yaşayan tiptir. Bu tipteki insan kendisine uygun düşen toplumsal çevreyi, giymesi gerekeni ve nasıl konuşacağını hissederek bilir. Bu tipler ticarete, borsada ve politikada başarılı olabilirler. Kısacası bu tipler sezgileriyle dış dünya arasında bir bağ kurarlar.

1.5. Kişilik Boyutları

1.5.1. Hayata Karşı Duruş

İnsanlar hayata karşı yönelimlerinde içedönük ya da dışadönük bir tutum takınırlar. Bu boyutta önemli olan kişinin enerjisini nereden aldığı ve nereye yönlendirdiğidir. Hiç kimse tamamen içedönük ya da tamamen dışadönük değildir. İdeal olan kişinin içedönük ve dışadönük tutumlarını dengelemesidir, dengeleme çabası kişisel gelişime açılan kapıdır.

Aşağıda içedönük ve dışadönük boyutlarının belli başlı özellikleri sıralanmıştır. Bu özellikleri dikkate almak sureti ile bireyler kendilerine en yakın şıkkı belirleyebilir ve kişiliklerinin bu boyutu hakkında bilgi sahibi olabilirler (Erden, 2016: 9).

1.5.1.1. İçedönük

- İçedönük insanlar, toplumda içine kapanık, asosyal, sessiz kişiler olarak adlandırılırlar.
- Yalnız başlarına vakit geçirmekten hoşlanırlar.
- Kendileri ile baş başa kaldıklarında enerji toplarlar.
- Yalnız başlarına kaldıklarında daha rahat dinlenirler.
- İlginin merkezi olmak hoşlarına gitmez.
- Önce düşünür, sonra harekete geçerler.
- İçedönükler kafalarının içinde sessiz düşünürler.
- Duygu ve düşüncelerinin çoğunu kendilerine saklarlar. İç dünyalarını çok az kişiye açarlar.
- Sır saklama konusunda güvenilirlerdir.
- Konuşmaktan ziyade dinlemeyi tercih ederler. Çok iyi dinleyicilerdir.
- Heyecanlarını, mutluluklarını, üzüntülerini kendilerine saklarlar.

- İçedönük bir insana dışarıdan bakıldığında mutlu mu yoksa üzüntülü mü olduğunu fark etmek güçtür.
- Temkinli hareket ederler, olaylara düşündükten sonra tepki verirler.
- Hareketleri ölçülü ve kontrollüdür.
- İyi düşünüp karar verdikleri için kararlarında dışadönüklere göre daha az pişmanlık duyarlar.
- Ani tepkilerden kaçınırlar.
- Birçok konuda bilgi sahibi olmak yerine az sayıda konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı tercih ederler.
- En önemli zaafı hiç pratik olmama eğilimleridir.
- Herhangi bir konuda kolaylıkla konsantre olup, yoğunlaşabilirler.
- Etraftaki hareketler ve gürültü dikkatlerini kolay kolay dağıtamaz.
- Gözlemleyerek öğrenmeyi tercih ederler.
- Davranışları çekingen ve şüphecidir. Her zaman suyun beklenenden daha derin olabileceğini düşünür, yeni ve denenmemiş şeylere girişmekte tereddütlü davranırlar (Erden, 2016: 9-11).

İçedönük bireylerin avantajları; Kolayca konsantre olabilme, etkin dinleme, sır saklama ve temkinli olmadır. Dezavantajları ise zamanla içine kapanma, içindeki zenginlikleri başkalarıyla yeterince paylaşamama ve pratik olmamadır (Erden, 2016: 11).

1.5.1.2. Dışadönük

- Dışadönük insanlar, toplumda sosyal, girişken, kendini ifade edebilen kişiler olarak adlandırılırlar.
- İnsanlarla bir arada olmaktan hoşlanırlar. Çok sayıda arkadaşları vardır.
- Günümüz tabiri ile tam parti insanıdırlar.

- Dikkat çekmek, İlginin odağı olmak hoşlarına gider.
- Başka insanlarla beraber olduklarında enerji toplarlar.
- En büyük korkuları etraflarında kimsenin olmamasıdır.
- Hızlı hareket etmekten ve çeşitlilikten hoşlanırlar.
- Tepkileri anidir.
- Önce harekete geçer, sonra düşünürler. Bundan dolayı aceleci davranıp sonradan pişmanlık duyabilirler.
- Konuşurken düşünürler, bunu sesli düşünüyorum diye de belirtirler.
- Dinlemekten ziyade konuşmayı tercih ederler.
- Kendilerini kolaylıkla açarlar, insanlarla kendi dünyalarını paylaşma konusunda rahattırlar.
- İletişim kurmayı severler, özellikle sözlü iletişimde başarılıdırlar.
- Herhangi bir ortama girdiklerinde kolaylıkla ortama uyum sağlayabilir, arkadaş edinebilirler.
- Birebir ve grup iletişimlerinde başarılıdırlar.
- Pratik çözümler ve eylemlerde başarılıdırlar.
- Coşkulu ama daha az hırslıdırlar; duygularını biriktirmezler.
- Enerjilerini, yaşamın kendisi olduğuna inandıkları dış dünyanın koşullarına ve taleplerine harcarlar.
- Duygu ve düşüncelerini kolaylıkla dışarıya yansıtırılar. Dışa- dönük bir insanın mutlu mu yoksa üzüntülü mü olduğu kolaylıkla belli olur.
- Az konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak yerine çok konuda bilgi sahibi olmayı tercih ederler.

- Herhangi bir aktivite ya da etkinliğe düşünmeden katılır, sevip sevmeyeceklerine katıldıktan sonra karar verirler.
- Yaşayarak, tecrübe ederek öğrenirler.
- Davranışları rahat ve güvenlidir. Suların derin olmadığına emin olunca yeni ve denenmemiş maceralara atılmayı severler (Erden, 2016: 11-12).

Dışadönüklerin avantajları; Kolayca iletişim kurabilme, kendini ifade edebilme, sosyalliktir. Dezavantajları ise dinlemeyi unutma ve yüzeysel bir hayat sürmedir (Erden, 2016: 12-13).

Eğer aydınlanma konusunda hala zorlanıyorsanız, aşağıda sizin için hazırladığımız tablolardan yararlanabilirsiniz. Bu tablolar dışadönüklük ve içedönüklük boyutlarının kilit noktalarını oluşturmaktadır (Erden, 2016: 13).

İçedönükler;

- Konuşmadan önce uzun uzun düşünür.
- Yeni şeyleri önce dışarıdan izler, sonra dahil olur. Onun çevresinin nasıl etkilediği değil de, çevresinin onu nasıl etkilediği daha önemlidir.
- Sınırlı süre içinde tek bir şeye veya kişiye yönelmeyi tercih eder.
- Düşünceli, kendi halinde ve mesafelidir.
- İçeride bakışla enerji toplar.

Dışadönükler;

- Sesli düşünür.
- Yeni şeylere hemen yönelir.
- Çevresindekilerin ilgisini çekmekten ve onları etkilemekten zevk alır.
- Çeşitlilik ve hareketliliği sever.

- Heyecanlıdır ve heyecanını gösterir.
- Etkileşimle enerji toplar (Erden, 2016: 13).

1.5.2. Bilgiyi Elde Etme Süreci

İnsanlar dış dünyadan bilgiyi ya sezgileriyle ya da beş duyularıyla elde ederler. Hiç kimse tamamen sezgileriyle ya da tamamen beş duyularıyla bilgi toplamaz. Fakat sezgi (Altıncı his, hayal gücü, ilham, olasılıklar) ve beş duyu (Görme, dokunma, duyma, tat ve koku) fonksiyonlarından birisi insanda baskındır ve baskın olan fonksiyon kişiliği belirleyen bir etkiye sahiptir (Erden, 2016: 14).

1.5.2.1. Sezgi

- Sezgi, toplumda altıncı his, hayal gücü ve ilham olarak da adlandırılır.
- Sezgisel insanlar ilham ve sezgilerine güvenirlir.
- Yeni fikirleri ve kavramları, yeni ve farklı olduğu için severler.
- Hayal gücüne ve yeniliklere önem verirler. Bundan dolayı fırsatları yakalamada başarılıdırlar.
- Farklı ve özgün yöntemler, sözler bulur veya uydururlar.
- Satır aralarını çok iyi okurlar, söylenmeyenleri de tahmin edebilirler.
- Yeni yollar denemeyi severler, bir şeyi öğrendikten sonra sıkılırlar.
- Sıradanlaşan ya da somutlaşan şeylerden hoşlanmazlar.
- Eğer aynı şeyi defalarca yapmak zorunda kalırlarsa mutlaka farklı bir yolla yapmayı tercih ederler.
- Genel resme önem verirler, büyük resmi görmek sezgisel insanlar için çok önemlidir.
- Konuşmalarında hikâyeler, mecazlar, atasözleri ve deyimleri kullanmayı severler.
- Geleceğe odaklıdırlar.

- Doğuştan önder, mucit ve ilerlemecidirler.
- Hayattan beklentileri yüksektir.
- İmalara ve sonuca güvenirlir.
- İlk bakışta görülmeyen ihtimalleri ve alternatifleri görebilir ve görüntünün ötesine geçebilirler.
- Yeni bir öneri, eşya, kişi veya mekân karşısında çok heyecan duyarlar.
- Aynı işi tekrar tekrar yapmaktan hoşlanmazlar. Biraz maymun iştahlıdırlar, çabuk sıkılırlar.
- Herhangi bir şeye büyük bir hevesle başlarlar ancak kısa zaman sonra sıkılıp yarıda bırakmaları çok yaygındır.
- Sıra dışı olmayı severler (Erden, 2016: 14-15).

Sezgileri güçlü olanların avantajları; geleceği görebilirler, fırsatları çok iyi tespit edebilirler ve genel resmi görmede başarılıdırlar. Dezavantaj olarak ise gelecekte yaşamaktan anı yaşamayı unutabilirler ve her yeniliğin faydalı olamayabileceğini gözden kaçırabilirler.

1.5.2.2. Beş Duyu

- Beş duyusu güçlü insanlar sağlamcı olarak bilinen kişilerdir. S Görme, işitme, koklama, dokunma ve tat alma duyuları oldukça hassastır.
- Beş duyularıyla sahip oldukları bilgilere dikkatlerini yoğunlaştırırlar ve renkler, kokular, sözcükler zihinlerinde yer eder. S Somut ve net şeylere güvenirlir, şimdiki zamana yönelirlir. S Yeni fikirleri eğer pratik uygulamaları varsa severler.
- Sağduyuya önem verirler ve gerçekçidirler.
- Ayakları yere basan, mantıklı bir yapıya sahiptirler.
- Bilinen yollara daha çok güvenirlir, tecrübeye önem verirler.

- Detaya önem verirler, anlatımlarında somut ve elle tutulur örnekler kullanırlar.
- Belirgin, gerçeğe uygun, ayrıntılı ifadeleri vardır.
- Bilgiyi tane tane anlatırlar, adım adım öğrenirler.
- Parçadan bütüne bir yol izlerler.
- Fiziksel hareket içeren aktivitelerden hoşlanırlar.
- Bir beceri elde ettiklerinde, onu tekrar tekrar kullanmayı ve defalarca sergilemeyi severler. Bu sayede bir beceride ustalaşabilirler.
- Beş duyusu güçlü insanlar detayları görmede çok başarılıdırlar.
- Daha çok şimdiki zamanda yaşarlar (Erden, 2016: 16-17).

Beş duyuları güçlü olanların avantajları; detayları çok iyi takip ederler, sonunu göremedikleri bir işe başlamazlar, istikrarlı bir şekilde ellerine aldıkları işi sonlandırır ve Herhangi bir konuda ustalaşabilirler. Dezavantajları ise anı yaşamaktan geleceği göremeyebilirler, aşırı detaylarda boğulma riskleri vardır ve her ihtimali hesaplayayım derken fırsatları kaçırabilirler (Erden, 2016: 17).

Eğer aydınlanma konusunda zorlanıyorsanız, aşağıda sizin için hazırladığımız tablolardan yararlanabilirsiniz. Bu tablolar sezgi ve beş duyu boyutlarının kilit noktalarını oluşturmaktadır.

1.5.3. Düşünme ve Karar Verme Süreci

Düşünme ve duygu, karar verme eyleminde birbirine rakip unsurlardır. Her ikisi de makul ve kendi içinde tutarlıdır ama kendi kurallarına göre çalışırlar. Mantıklılar soğuk denecek kadar analitik, duygusallar ise fazlasıyla hisli görülebilirler. Mantıklı ve duygusal insanlar fikir ayrılıklarına düştüklerinde çoğunlukla duygusal olan sinirlenir ve acı çeker, mantıklı olan ise neyin yanlış gittiğini düşünür, kafası karışır.

Her iki yanın da kendisine uygun alanları olduğu en önemli noktadır. Düşünmenin gerekli olduğu yerde duyguları devreye sokmak, tersini yapmak kadar büyük bir yanlış olabilir.

İnsanın elde ettiği bilgiyi işleme ve düşünme sürecinde ya duyguları ya da mantığı başrolü oynar. Hiç kimse her zaman mantığıyla ya da duyguları ile karar vermez. Fakat kişinin karar verme sürecinde bu fonksiyonlarından birisi daha baskındır ve baskın olan fonksiyon kişiliği belirleyen bir etkiye sahiptir (Erden, 2016: 18).

1.5.3.1. Mantık

- Mantığıyla karar veren insanlar problemleri kişisel olmayan bir bakış açısı ile analiz ederler.
- Kendi kişilikleri ile problemi ayrı değerlendirebilirler.
- Mantığa, adalete, eşitliğe, dürüstlüğe önem verirler. Bundan dolayı zaman zaman dışarıdan bakıldığında kalpsiz, ruhsuz ve soğuk olarak görülebilirler.
- Nezaketten ziyade dürüstlüğün önemli olduğunu düşünürler.
- Sanattan çok yönetim yetenekleri güçlüdür.
- Düşünmenin sonuçlarıyla uyumsuz olan duyguları bastırırlar.
- Duygulara ancak duygular mantıklı ise değer verirler.
- Başarı ve sonuç alma arzusuyla motive olurlar.
- Kimseden takdir beklemezler kendileri de takdir etmezler. S Kararlarını kendi fikirlerine bağlı olarak alırlar; duygularından ziyade mantıklarını kullanırlar.
- Karar verirken kalplerinin sesini dinlemek yerine mantıklarını kullanırlar.
- Olayların içine girip onu yaşamaktansa, dışında kalıp değerlendirmeyi tercih ederler.
- Bir kural veya yasağın gerekliliğini, sebep-sonuç zinciri içinde anlatılması isterler.
- Hataları kolaylıkla fark eder ve eleştirirler.
- Eleştirilerinde karşılarındaki insanın kırılacağını ya da üzüleceğini düşünmezler.

- İkna edilmeleri konunun mantıksal bütünlük içinde ifade edilmesine bağlıdır (Erden, 2016: 18-19).

Mantıklı olanların avantajları; Olaylara objektif bakabilmeleri, Hataları kolaylıkla fark edebilmeleri ve başarı odaklı olmalarıdır. Bu gurubun dezavantajları ise duygulara önem vermemeleri ve Hayatta her şeyi kazanma ya da kaybetme olarak görebilmeleridir.

1.5.3.2. Duygu

- Duyguları ile karar veren insanlar, yaptıklarının diğer insanlar üzerindeki etkilerini dikkate alırlar.
- Karar vermeden önce verdikleri karardan insanların nasıl etkileneceğini düşünürler.
- Empatiye ve uyuma önem verirler.
- Sırf uyum bozulmasın diye bazen düşüncelerini söylemekten çekinirler.
- Kuralların insanların durumuna göre istisnası olabileceğini düşünürler.
- İnsanlarla iyi ilişkiler kurmayı ve onları hoşnut etmeyi önemserler.
- Takdirlerini çabuk ifade ederler.
- Kendilerini sıcak ilişkilerle ifade etmekten hoşlanırlar.
- Dışarıdan bakıldığında aşırı duygusal ve mantıksız birisi olarak görülebilirler.
- Nazik ve kibar olmanın önemli olduğunu düşünürler.
- Mantıklı olsun olmasın duygulara değer verirler.
- Takdir edilme arzusuyla motive olurlar.
- Yaptıklarının sonucunda takdir beklerler.
- Karar alma veya sonuca varma durumunda, düşüncelerinden ziyade duygularını kullanırlar.

- Genellikle kalplerinin sesini dinlerler.
- Yardımsever insanlardır, insanlara yardımcı olmaktan zevk alırlar.
- Uyum ve şefkate çok önem verirler.
- İkna edilebilmeleri konunun mantıklı bir şekilde ifade edilmesinden ziyade sevecen, nazik bir üslupla anlatılmasına bağlıdır (Erden, 2016: 20).

Duygusalın avantajlı yönleri; kibar ve nazaik insan olmaları, duygulara değer vermeleri ve yardımsever olmalarıdır. Bu grunun dezavantajları ise aşırı duygusal tepki verebilmeleri ve kararlarında duygusal davranmalarının ilerde pişmanlığa neden olabilmeleridir (Erden, 2016: 21).

Eğer aydınlanma konusunda zorlanıyorsanız, aşağıda sizin için hazırladığımız tablolardan yararlanabilirsiniz. Bu tablolar mantık ve duygu boyutlarının kilit noktalarını oluşturmaktadır.

Düşünme ve karar verme süreci cinsiyet farkı gösteren tek boyuttur. Kadınlar arasında duygusal erkeklerle oranla oldukça fazladır. Bu durum cinsiyetler hakkında bazı genellemeler yapılmasına yol açmıştır. Kadınlar daha az mantıklı, daha yufka yürekli, daha zarif, daha sosyal ve kişisel yaklaşımlara daha eğilimli olarak kabul edilir. Bu özelliklerinin tamamı duygusalara aittir. Duygusal hangi cinsiyetten olursa olsun bu özellikleri taşır. Yine her iki cinsiyetten mantıklılar da bu özelliklere sahip değildir. Görüldüğü gibi cinsiyetler üzerine yapılan genellemeler mantıklı kadınları ve duygusal erkekleri kendi özelliklerini kamufle etme yönünden etkilemektedir (Erden, 2016: 22).

1.5.4. Uygulama Süreci ve Sonrası

Kişi verdiği kararı uygulama sürecinde esnek ya da kararlı bir tutum takınır. Kararlılar insanın kendi hayatını yönlendirmesi gerektiğine inanırlar; esnekler için ise hayat yaşayarak tanınması gereken bir olgudur. Görüldüğü gibi son boyutumuz olan kişinin verdiği kararı uygulama sürecinde de davranışların aşırı uçları arasında geniş bir aralık bulunmaktadır (Erden, 2016: 22).

1.5.4.1. Esnek

- Esnek insanlar, seçenekleri açık bırakarak kendilerini daha rahat hissederler.
- Esnekliği ve spontane olmayı severler.
- İşlerini süreç içinde bitirebileceklerini düşünür, eğlenmeye de vakit ayırırlar.
- Esneklerin felsefesi önce eğlence sonra iştir.
- Gelen yeni bilgilere göre hedef değiştirdiklerinden kararlarını sürekli geciktirme eğilimindedirler.
- Yeni durumlara ve olaylara kolay adapte olurlar.
- Değişime açıktırlar.
- Seçenekler açık bırakıldığında mutlu olurlar.
- Uyumlu ve toleranslıdırlar.
- Meraklıdırlar ve çok fazla soru sorarlar.
- Sürekli daha çok öğrenmek, daha çok görmek ve çevrelerini her an tanımak isterler.
- Süreç odaklıdırlar, önemli olan görevin nasıl tamamlanacağıdır.
- Projeleri başlatmaktan zevk alırlar.
- Zamanı bitmeyen bir kaynak olarak algırlar, zaman konusunda esnektirler.
- Kuralları sınırlayıcı bulurlar.
- Kararlarını erteleyerek süreci uzatmak isterler.
- 'An'ı yaşamayı severler.
- Zaman planlaması yapmak konusunda becerikli değildirler (Erden, 2016: 22-23).

Esnek olanların avantajları; değişikliklere kolay uyum sağlayabilmeleri, uyumlu olmaları ve değişime açıklıklarıdır. Bu grunun dezavantajları ise zamanı iyi yönetememek, plan-program konusundaki başarısızlıklar ve başlanan işin sonunu getirememektir (Erden, 2016: 23).

1.5.4.2. Kararlı

- Kararlı insanlar, karar verdikten sonra kendilerini rahat hissederler.
- Çabuk ve kolay karar alırlar.
- Belli bir iş disiplinleri vardır.
- Önce işlerini bitirir vakit kalırsa eğlenceye zaman ayırırlar.
- Sorumluluk sahibidirler.
- Sorumluluğunu aldıkları bir işi ne pahasına olursa olsun bitirmeye çalışırlar.
- Hedeflerini önceden belirlerler ve onlara ulaşmaya çalışırlar. S Bilinmedik işlere girmeyi sevmez, önceden bilgi toplamayı yeğlerler.
- Başladıkları işleri bitirirler.
- Sonuç odaklıdırlar.
- Onlar için önemli olan görevi tamamlamaktır.
- Projeleri bitirmekten zevk alırlar.
- Esnekliği güçlü insanlar projeleri başlatırken, kararlı insanlar esneklerin başlayıp yarım bıraktığı işleri tamamlarlar.
- Zamanı sınırlı bir kaynak olarak görür, zaman konusunda kati davranırlar.
- Plansız ve ani değişimlerden rahatsızlık duyarlar.
- Toplantılara veya randevularına zamanında giderler.

- Belirsizlikten hiç hoşlanmazlar.
- Kuralların getirdiği netliği severler.
- Çevrelerini kontrol etmek isterler.
- Düzenli, amaçlı ve titizdirler.
- Davranışlarında sabırsız tutumlar hâkimdir (Erden, 2016: 24).

Kararlıların avantajları; zamanı iyi yönetmek, Planlı ve programlı olmak ve başladıkları işi tamamlamaktır. Bu guruba ait dezavantajlar ise zaman konusunda aşırı kati davranabilme ihtimali, çevrelerindeki insanları kontrol altına almaya eğilimi ve zamanla değişen şartlara uymakta güçlük çekebilmeleridir.

Eğer aydınlanma konusunda zorlanıyorsanız, aşağıda sizin için hazırladığımız tablolardan yararlanabilirsiniz. Bu tablolar esneklik ve kararlılık boyutlarının kilit noktalarını oluşturmaktadır (Erden, 2016: 25).

Kararlı ve esnek insanlar arasındaki farkı çalışma masasının düzeninden dahi anlayabiliriz. Örneğin; kararlı insanların masası genellikle temiz ve düzenlidir. Kalemlerin, kâğıtların, belgelerin ve diğer eşyaların yerleri bellidir, en azından sabah ve akşam saatlerinde her şey yerli yerindedir, kolayca bulunabilir. Gelen-giden evrak sepetlerinde sadece onlara ait kâğıtlar bulunur. Genelde bir kararlının masasında "yapılacaklar listesi" görmek doğaldır ve bu listede yapılan işlerin üzerleri çizilmiştir.

Bir esneğin masası ise çoğu zaman dağınıktır. Masanın üstünde genellikle "üzerinde çalışılıyor" mesajları, cevap bekleyen notlar, içleri boşalmış tükenmez kalemler, küçük oyuncaklar vb. gereksiz bir sürü şey bulunabilir. Onlara bu dağınıklık konusunda bir söz söylendiğinde hemen savunmaya geçer ve her istediklerini anında bulabildiklerini söylerler. Ama aslında aradıklarını bulmak için uzun zaman harcarlar (Erden, 2016: 26).

Varsayalım ki bir esnek ve bir kararlı dört ay sonra yapılacak bir konferansı bildiren bir broşür aldılar. Kararlı insanlar bu durumda şunlardan birini yapacaktır:

- Broşürü çöpe atacaktır çünkü aynı konferansa geçen yıl katılmıştır.

- Başvuru formunu dolduracak ve kayıt ücretini gönderecektir.
- Broşürü ilgilenmesi muhtemel başka birine verecektir. Böylece kararını verir ve broşürü masasından kaldırır (Erden, 2016: 26).

Esnek kişi ise aynı durumda büyük olasılıkla farklı davranacaktır. Her şeyden önce önünde dört ay gibi uzun bir zaman olduğunu düşünür. O zaman buna karar vermek için vakit henüz çok erkendir. Broşürü bir dosyaya koyup kaldırmayı düşünür ama o zaman da onu unutabilecektir. Onun için onu da o an gerekli olmayan bir sürü kâğıdın arasına sıkıştırır ve masasında bırakır. O broşür masadaki bir sürü kâğıdın arasında kaybolur ve belki de kayıt zamanı geçtikten sonra bulunur. Yani masanızın, odanızın ya da arabanızın durumu size zihninizin nasıl çalıştığı hakkında bilgi verir (Erden, 2016: 27).

BÖLÜM 2

DİKKAT

2.1. Dikkat

Dikkat oldukça karmaşık bir psikolojik işlev olup her türlü bilinçli nöropsikolojik işlevin, özellikle yakın bellek, amaçlı öğrenme ve düşünmenin optimal koşuludur. Dikkat, algılamadaki aktif ve seçici bir ögeye verilen isimdir (Korkmaz,2000).

Dikkat kökeni Latince olan “concentrare” kelimesinden gelmektedir. İngilizce “attention”, Almanca “aufmerksamkeit” olarak karşılık bulmaktadır. Herhangi bir nesneye ya da duruma dikkat toplamayı içerir. Dikkat, farklı şekillerde tanımlanabilmektedir:

- “Periferik düzeyde algılanan materyali seçme ve düzenleme yeteneğidir”,
- “İradenin, algının, bilişin ve motivasyonun payının olduğu, problem çözmede anlamlı ve etkin bir yoldur”
- “Organizmanın çevreden bilgi toplamak için kullandığı stratejidir”

Bu tanımların hepsinin ortak yönü dikkati aktif bir süreç olarak değerlendirmeleridir (Motavallı, 2000).

Bir uyararla ya da bir uyarılar topluluğuyla başedebilme derecesi, o anda bu işe ayrılacak dikkatin (merkezdeki sınırlı analiz kapasitesinin) derecesine bağlıdır (Özarpınar,1997).

Duyu organları, etrafta olup biten olaylardan ancak sınırlı bir kısmına duyarlıdır. İnsan kulağı genel olarak saniyede 20 den az, 20 binden çok olan titreşimleri ses olarak duyamaz. İnsan gözü ancak boyu 390 ile 760 milimikron arasında olan ışınları görebilmekte, bunun üstü “mor üstü” ve altı “kırmızı altı” ışınları görememektedir. İlginç olan bir başka hususta duyu organlarına çarpan etkiler arasında, ancak sınırlı bir bölümünün farkında olmamızdır. Çünkü duyu organlarını etkileyen her şeye birden dikkat edilememektedir. Dikkat psikofizik enerjinin bir nokta üzerinde toplanmasını

gerektirir. Bu da gözlerin bir noktaya dikilmesi, bazı kasların büzülüp gevşemesi gibi bir olayı ya da nesneyi iyice kavramak üzere, organizmanın hazır bir duruma girmesidir (Baymur,1985).

Çok erken bir yaşta bile çocuklarda dikkati değerlendirmek olanaklıdır. Dikkat değerlendirilmesi, belli bir etkileşim anında yanıtız kalmaları ya da erken ve yetersiz yanıt vererek sonlandırmalarına bakılarak yapılabilir. Birinci durumda dikkatin dağılması veya devam edememesine bağlı bir davranış, ikinci durumda itkisel bir davranış söz konusu olabilir. Etkileşim anı ne kadar karmaşık bir durum içeriyorsa, erken yanıt verme şeklinde bir tepki o denli kolay açığa çıkabilir. Sürekli performans gerektiren işlerde ise beklemek ana sorundur; süreç boyunca erken yanıtın bastırılması ve performans boyunca devamlı-canlı ve uyanık kalınması gerekir (Korkmaz,2000).

2.2. Dikkatin Unsurları

Levine (2002) dikkat sürecini anlamayla ve öğrencilerde dikkat bozukluğu olduğunda neler yaşandığıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Buna ek olarak, Barkley (1998) dikkati anlamamıza katkıda bulunmuştur. Dikkatin unsurları şunlardır:

a. Hazırbulunuşluluk ve Uyanıklık: Hazırbulunuşluluk dikkat sürecinin ilk adımıdır. Bir şeyin yapılacağı ya da birisinin dinlenileceği zaman gerekli olan şey uyanık olmak ve kendini hazır hissetmektir. Bedenin koşmak için fiziksel enerjiye ihtiyaç duyması gibi beynin de düşünebilmek için zihinsel enerjiye ihtiyacı vardır.

Beynin hazırbulunuşluluğunu ve zihinsel uyanıklığını etkileyen kısmı Retiküler Aktivasyon Sistemi'dir ve kısaca RAS da denir. RAS, beynin boynun arka kısmında bulunan uzantısıdır. Sabah kalkıldığında bireyin kendisini canlı ve aktif hissedip uyanmasını, gece de yorgun ve bitkin hissedip uyumayı sağlayan yapı RAS'dir. RAS okul veya evlerde oda sıcaklığını ayarlayan termostata benzetilebilir. Sabahleyin bu termostat bireyi canlandırıp hazır hale getirirken, geceleyin de tam tersini gerçekleştirir ve zihinsel aktivitelerimizi düşürüp uykulu ve yorgun hissetmesine sebep olur. RAS kendi kendine işleyen, bireyin emirlerine ihtiyaç duymayan bir mekanizmadır (Levine, 1998).

b. Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme: Dikkat sürecinin hazırbulunuşluktan sonraki basamağı seçicilik'tir. Her zaman dikkati çekecek birçok uyarıcı vardır. Bu

uyarıcılarının hepsine odaklanmak imkansız olduğu için bunların hangilerinin önemli olduğu seçilebilmelidir. Levine (1990)'e göre dikkat beynin seçici kanalıdır. Öğrenciler sınıftayken diğer öğrencilerin yaptıklarına, tahtaya yazılanlara, arkadaşının yeni ayakkabısının rengine, koridorda yürüyen birine ya da öğretmenin söylediklerine odaklanabilirler. Beyin bu olasılıklardan hangilerine odaklanması gerektiğine karar vermek zorundadır. Belli bir iş üzerine yoğunlaştığımızda bu işin incelenmesi gereken daha önemli kısımları olduğunu görürüz. Bir işte önemli ve belirgin kısımları seçebilme yeteneğine belirgin olanı saptayabilme denir. Bir uyaran belirginse diğer uyarıların arasından göze çarpar. Örneğin; sıradan saçlı ve sıradan elbiseleri olan 50 kişinin bulunduğu bir caddede olursa bunlardan hiçbirine dikkat edilmez. Ama bu grubun içinde çıplak ve mavi saçlı biri olsa bu kişi hiç unutulmaz. Çünkü bu kişi birey için belirgin ve göze çarpan birisidir. Dikkati toplama sürecinde bireyin zihinsel gelişimi, yaşı ve bireysel özellikleri önemli rol oynamaktadır (Ettrich,1998).

Sınıfta öğretmen bir ödevin nasıl yapılacağını açıklarken verdiği talimatlar öğrenciler için çok önemlidir. Öğretmen ders anlatırken öğrenciler öğretmenin her söylediğini yazamazlar. Bu yüzden önemli ve belirgin kısımları seçebilip not edebilmelidirler.

c. Dikkat Dağınıklığı: Odaklanması gereken önemli ve belirgin uyarıcıların seçilebilmesi için dikkati dağıtabilecek diğer şeylerin göz ardı edilmesi gerekmektedir. Dikkati dağıtan şeyler, çevremizdeki insanlar ya da ağaçtaki kuşlar gibi görsel şeyler ve duvar saatinden gelen sesler gibi işitsel şeyler olabilirken açlık duygusu gibi içsel faktörler de olabilir. Bireyin fikir ve düşünceleri de dikkatini dağıtabilir. Bu hayal kurma yoluyla da olabilir.

Dikkatin toplanabilmesi için bazı dikkat dağıtıcıların filtrelenmesi gerekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Görebileceğimiz önemsiz şeyler
2. İşitebileceğimiz önemsiz sesler
3. Bedenimiz
4. Hayaller

5. Gelecek ile ilgili düşünceler

6. İstekler (Levine,2002).

Levine(1998) bir fikrin başka fikirleri doğurmasının zihinsel aktivitenin sürdüğü anlamına geldiğini söylemiştir. Bazen bir fikrin başka fikirler doğurması hoş ve yaratıcı olabilir. Aslında, Hallowell (1994)'e göre yaratıcılık, yolunda giden dikkat dağınıklığıdır. Dikkati dağıtan diğer faktörler, hafta sonu yapılacak şeyleri düşünme veya girilecek sınavı düşünme gibi gelecek kaygıları ve planları da olabilir.

d. Dikkat Süresi: Dikkatin verilebileceği şeylerin seçilip, dikkat dağıtan faktörlerin devre dışı bırakıldığında sıra dikkati belli bir süre devam ettirebilmeye gelmektedir. Dikkatin devam ettirebildiği zaman aralığına dikkat süresi denir (Levine,1998,2002). Çocukların belirli zaman aralıklarında dikkatlerini topladıkları süreler yetişkinlerden çok farklıdır. Odaklanma ve dikkatin istemli olarak sürdürülmesinin gelişmesinde yaşla birlikte kendini düzenleme ve organize olabilmeye yetilerinin gelişmesi de etkili olmaktadır.

Bazı fiziksel aktiviteler diğerlerinden daha fazla enerji gerektirir. Örneğin; Bir km koşmak bir km yürümekten daha fazla enerji gerektirir. Bu kaide zihinsel aktiviteler için de geçerlidir. Bazı zihinsel aktiviteler diğerlerine göre daha fazla enerji gerektirir. Okulda çoğu öğrencinin sevdiği ve kolay bulduğu aktivitelerin yanında çoğunun sevmediği ve zor bulduğu aktiviteler de vardır. Genellikle öğrencilerin sevmediği ve zor bulduğu aktiviteler daha fazla zihinsel enerji gerektirir. Bunun yanında, bir kişi matematiği severse matematik ödevini yapması aşırı enerji ve çaba gerektirmez; ancak matematiği sevmez ve zor bulursa onu başarabilmek için çok fazla zihinsel enerji ve çaba harcamak zorunda kalır. Üstelik bir öğrencinin matematiğe başladığında onu bitirmek için de yeterli zihinsel enerjiye sahip olması gerekmektedir.

Bir yarışta koşmak için devamlı bir fiziksel enerjiye ihtiyaç duyulduğu gibi düşünme içeren bir eylemi tamamlayabilmek için de istikrarlı bir zihinsel enerjiye ihtiyaç duyulacağı düşünülebilir. Beynin zihinsel enerjiyi sürdürebilmemizi sağlayan kısmı ön loblardır. Ön loblar aynı zamanda önemli ve belirgin bilgiyi seçebilmeyi de sağlarlar.

e. Planlama: Dikkatin beşinci unsuru planlamadır. Bir eylemin yapılmadan önce alternatif seçeneklerin gözden geçirilip birey için en doğru ve iyi olanın seçilebilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunu yapabilmek için eylemlerin sonuçlarının iyi hesaplaması ve istenmedik şeylere neden olabilecek eylemleri göz ardı etmek gerektiği düşünülebilir. Gerekli planlamaya zaman ayırmama, düşünmeden davranma ya da davranışlarımızı sonuçlarına göre ayarlayıp bastıramama yetersizliğidir. Ayarlanması gereken davranış bilişsel, sözel ya da hareketsel olabilir (Barkley,1990).

Diğer insanlarla iletişim kurarken ya da sınıftayken davranışların planlanması önemlidir. Örneğin; birçok öğretmen öğrencilerinin parmak kaldırmadan söz almasından hoşlanmaz. Bu yüzden, öğrenci söz almak istediğinde önce elini kaldırması gerektiğini yoksa öğretmenin ona kızacağını düşünür. Yine, kişi arkadaşıyla konuşurken de aklına bir şey geldiğinde karşısındakinin sözünü bitirmesini beklemeden aklına gelenleri söylememelidir. Davranışların planlanmasını gerektiren bir diğer durumda çoktan seçmeli sınavlardır, bu tip sınavlarda öğrenci cevabını işaretlemeden önce seçenekleri tek tek gözden geçirmek zorundadır.

f. Otokontrol ve Kendini Programlama: Dikkatin yedinci unsuru otokontrol ve kendini programlamadır. Bu unsur, süregelen bir eylemi kontrol etme, değerlendirme ve bu eylem üzerinde gerekli ayarlama yapmayı içerir. Bunlara ek olarak bir eylemi yaptıktan sonra da değerlendirmeyi içerir. Kısaca, otokontrol bir eylemi yaparken kendimizi gözlememizdir (Levine,1990,1998).

Otokontrol ödev yaparken ve sınavlarda önemlidir, örneğin; öğrencinin ödevini yaptığında yanlış yapıp yapmadığını kontrol etmesi gerekir. Kontrol gerektiren bir diğer iş de yazı yazmaktır. Öğrenci konu dışına çıkıp çıkmadığını veya dilbilgisi hatası yapıp yapmadığını kontrol etmelidir.

Kendini programlama, bir işteki konsantre ya da dikkat hızını ayarlayabilmektir. Bir işi tamamlayabilmek için bu işe ayrılan yeterli zamanın yanında, bu işin önemli olan her parçasına odaklanabilmek için hızda yeterli olmalıdır. Kendini programlama, bir işe veya bu işin kısımlarına ayrılacak zamanı iyi ayarlayabilmektir. Buna ek olarak, kendini programlama, belli bir işin ne kadar zamanda yapılabileceğini öngörebilmektir.

Zor ve önemli işlere kolay ve önemli olmayanlara oranla daha fazla zaman ayrılabilir. Örneğin, sosyal bilimlerle ilgili uzun bir parçayı okumaya, beş kısa matematik problemine nazaran daha fazla zaman ayrılması gerektiği düşünülebilir. Yine, sosyal bilimlerle ilgili bir yazı okurken zor kavramlara kolaylara oranla daha fazla zaman ayrılabilir. Öğrencilerin sınava hazırlanmaları da kendini programlamayı gerektiren bir diğer unsurdur. Örneğin, bir öğrencinin ertesi gün matematik sınavı varsa, sınava hazır olduğunu hissetmek için matematik çalışıp problem çözmeyi ister.

g. Tatmin ve Aktiflik İhtiyacı: Dikkatle ilgili diğer faktörler de tatmin ve aktiflik ihtiyacıdır. Psikolojide herkesin sahip olduğu en yüksek aktiflik derecesi olarak adlandırılan bir teori vardır. Buna göre, herkesin kendini rahat hissettiği bir tatmin düzeyi vardır. Bazıları için bu aktiflik düzeyi ortalamanın üstündedir ve bu kişiler rahat hissetmek için büyük bir tatmin ihtiyacı hissederler. Bu kişiler arabayı hızlı sürmek, planörle uçmak ya da paraşütle uçmak gibi aktivitelerden zevk alırlar; kolay sıkılırlar ve sıkıcılığa katlanamazlar. Bazı insanların da tatmin seviyeleri daha düşüktür, böyle insanlar evde oturarak, iyi bir kitap okuyarak ya da telefonda arkadaşıyla konuşarak yeterince aktif ve tatmin hissedebilirler. Böyle insanlar hızlı araba sürmek ya da planörle uçmak gibi aktivitelere katlanamazlar (Levine,1998,2002).

Dikkat problemi olan herkes gözlemlenebilir bir hiperaktivite sergileyebilir, böyle kişiler düşünce hiperaktivitesi yaşayabilirler. Yani, düşünceleri çok hızlı olabilir.

Özetle, dikkat birçok unsuru olan karmaşık bir süreçtir. Dikkatin unsurlarını anlamak öğrencilere okulda dikkatlerini toplayabilmek ve daha kolay öğrenmekte yardımcı olabilir.

2.3. Dikkat Teorileri

Dikkatle ilgili kuramlar, dikkat sürecinin hangi aşamalarında engeller olduğuna dair görüşleri bakımından birbirlerinden farklılaşırlar.

2.3.1. Broadbent'in Filtre Teorisi

İstatistiksel bilgi teorisi, “dikkat” problemine objektif ve kantitatif bir yaklaşım getirmiş ve aynı anda birden fazla kaynaktan gelen mesajların ne derece analiz edilebileceği ve

uygun tepkinin yapılabileceği problemini incelemiştir. Broadbent, 1958’de yayınladığı “Perception and Communication” adlı kitabında istatistiksel bilgi teorisinden yararlanarak hayvan öğrenmesi, özellikle “sönme” ve öğrenmede seçicilik problemleriyle ilgili deneyler ile insanda becerili davranışlar arasında kavramsal bağlantı kuran orijinal bir analiz ve değerlendirme girişiminde bulunmuştur. Hull’cı analizin pekiştirmeye bağlayarak açıkladığı hayvan davranışlarının dikkatteki seçicilik ile açıklanabileceğine ilişkin argümanlar ortaya koymuştur.

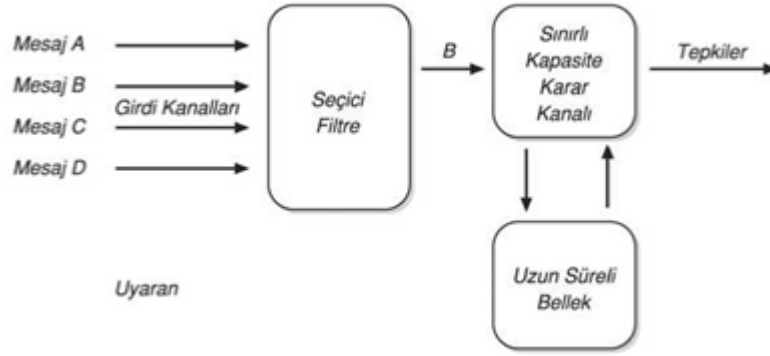
Broadbent, 1959’da psikolojideki eski yaklaşımlarla istatistiksel bilgi teorisini karşılaştırdığı bir kongre bildirisinde seçici dinleme deneylerinin verilerini gözden geçirerek şu üç ana sonuca varmıştır:

Birinci olarak, iki mesaj kulaklara aynı zamanda sunulduğunda duysal olmaktan çok merkezsel birtakım faktörler işe karışır. İkinci olarak, ortaya çıkan sonuçlar, fiilen gelmiş olan mesajların, gelmesi mümkün kaç mesaj arasından seçilmiş olduğuna göre değişir. Yani gelen bilginin hızı (birim zamandaki miktarı) önemlidir.

Az bilgi veren iki mesajın eşzamanlı olarak analiz edilebilme şansı, her biri çok bilgi veren iki mesajınkinden daha fazladır. Üçüncü olarak, bir miktar bilginin dışlanması gerektiği zaman bu rastgele yapılmaz. Eğer materyalin bir kısmı ilgisizse, o kısmın, ilgili materyalin geldiği yerden başka bir yerden gelmesi, daha şiddetli ya da daha hafif olması, farklı frekans özelliklerinin olması, bunlardan hiçbiri olmazsa kulak yerine göze verilmesi daha iyi olur. Hiçbir materyal dışlanmayacaksa bilgiyi vermek için iki ya da daha çok kanalın kullanılmasının pek az avantajı vardır (Özarpınar, 2009).

Broadbent belirli zamanda neye dikkat edileceğinin nasıl seçildiği ve bilgiye nasıl anlam verildiği konusunda, bu uyarıcılardan sadece belirli koşulları karşılayanların merkezi sinir sistemine geçmesine izin veren bir filtreleme süreci önermektedir. Broadbent’e göre filtreye gelen bazı uyarıcılar hâlihazırda bildiklerimizle karşılaştırılır, böylece tanınır ve anlamları şekillendirilir. Bir lokantada oturup bir kaç kişi konuştuğunda filtre, etraftaki tüm konuşmaları dışarıda tutar. Bu olay ‘kokteyl fenomeni’ olarak bilinir (Cherry,1966). Broadbent’e göre, diğer konuşmaların belli özelliklerini konuşan kişilerin erkek ya da kadın olup olmadıklarını veya konuşmaların yüksek veya alçak sesle yapılıp yapılmadıklarını betimleyebilmemize rağmen normalde hemen yan masadaki

konuşmaları bile nakletemeyiz. Çünkü diğer konuşmalar filtrelenmiştir, dolayısıyla, bu bilgiler işittiklerimizin anlamını anlayabileceğimiz bir aşamaya ulaşamamıştır (Morris,2002). Broadbent'in teorisinde tüm uyarıcılar öncelikli olarak fiziksel niteliklerine göre analiz edilmektedir (yüksek veya alçak ses ya da soldan gelen ses gibi).



Şekil 1: Broadbent'in Filtre Dikkat Teorisi

Broadbent'in filtre teorisinde ilk basamakta kapasitede belirli bir limit yoktur. Uyarıcılar duyum eşliğinden geçtiği şekilde kısmen veya tamamen seçici filtreye gelmektedir. Bu basamaktan sonra hangi uyarıcının içeri gireceğine karar verilmektedir. Bu durum sınırlı kapasite kanalı olarak düşünülebilmektedir (limited capacity channel). Bu süreçten sonra filtre yeni uyarıcıların girişine izin verir. Bu uyarıcılar sistemden geçmiş uyarılar olabileceği gibi, sisteme girmiş yeni bir uyarıcı da olabilir. Şema incelendiğinde, filtreden geçtikten sonra sınırlı kapasite alanına gelen bilgilerden elenmeyenler uzun süreli bellek tarafından depolanmakta ve yorumlanan bilgi çıktı mekanizmasından gerekli tepki olarak çıkmaktadır.

Broadbent'in filtre teorisi;

a-) filtrenin fiziksel özellikleri seçtiğini,

b-) bilginin, hiçbir şekilde veya bütünüyle kısıtlı bir kapasitedeki bir kanaldan geçtiğini (böylelikle; sadece seçilmiş mesajlar bir sonraki işleme tabi tutulmakta, seçilmemiş mesajlar tabi tutulmakta, aynı zamanda kanal (geçit) sınırlı olduğundan, insanlar birden fazla kaynağa dikkat etmemektedirler),

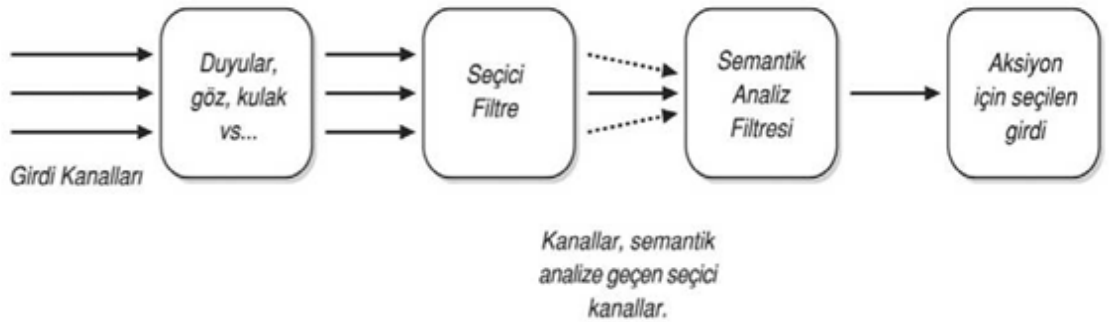
c-) filtrenin bilinçli bir şekilde kontrol edildiğini,

d-) yorumun (anlama ait süreç) ancak bilgi filtre edildikten sonra meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bu Sperling'in, bilginin önceden kategorilenmiş bir şekilde işleme tabi tutulduğunu ileri sürdüğü fotoğrafik (ikonik) hafıza hakkındaki savıyla benzerlik göstermektedir. Yani, ikondaki bilgi anlama dayalı bir şekilde değil, yalnızca fiziksel olarak işleme tabi tutulur (kategorik bir şekilde).

Özetle, Broadbent'in kuramına göre kişi belirli bir anda sadece belirli bir kaynaktan gelen bilgileri işleyebilirken diğer uyarılar filtreye takılır. Sonuçta dikkat edilemeyen uyarılar filtrelenip atılırlar. Broadbent'in filtreleme kuramı, dikkatin bazı yönlerini açıklamaya yardımcı olmakla beraber bazen dikkat edilmeyen uyarıcıların dikkatimizi nasıl çektiği konusunu açıklayamamaktadır. Lokanta örneğine tekrar dönülecek olunursa, eğer etrafta biri, bizden söz edecek olursa tüm dikkatimiz o konuya doğru kayar (Morris,2002).

2.3.2. Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi

Treisman (1964) filtrenin basit bir açma- kapama düğmesi olmadığını; daha çok bir radyonun ses kontrol düğmesinde olduğu gibi giren bilgiyi reddetmeksizin istenmeyen sinyallerin kısılabileceği ya da azaltılabileceği bir kontrol mekanizması olduğunu öne sürmüştür. Bu görüşe göre, sadece giren bilgiye dikkat edilse de, diğer sinyaller düşük şiddette izlenir. Böylelikle, birey için özel anlamı olan bazı şeyler duyulduğunda dikkat o yöne kayar (Morris,2002).



Şekil 2: Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi

Treisman'ın filtre teorisine göre mesajlar, fiziksel karakteristiklere duyarlı olan filtreden içeri süzülür. Hepsi algılanmış olmasına rağmen sadece seçilmiş olan mesaj paternden içeri girer. Burada tüm mesajların basit karakteristikleri hakkında bilgi bulunmaktadır. Birey bu bölümde yorumladığı bilgiye uygun tepki için çıktı vermektedir. Treisman'ın teorisinin kısıtlılığı anlamsal analiz işleminin (yorumlamanın) nasıl yapıldığını açıklayamamasıdır.

2.3.3. Neisser'in Algılama Teorisi (Analiz-Sentez Modeli)

Neisser, Treisman'ın teorisine oldukça benzeyen bir model ortaya koymuştur. Neisser algının çevreden gelen bilgilerin pasif bir seçiciliği olmadığını aksine aktif bir analiz-sentez etme süreci olduğunu söylemektedir.

Neisser'in teorisine göre önce uyarıcı algılanır. Algılanan uyarıcıyı açıklamaya yönelik hipotezler oluşturulur ve bellekten bu uyarıcıyla ilgili gerekli şemaları alınır. Daha sonra bu girdilerin içinden önemli öğeler seçilir ve şemalarla karşılaştırılır. Sahip olunan şemalarla uygunluk olup olmadığı sorgulanır. Uygunluk olmadığında bilgi, yeni hipotezler üretmek üzere gönderilir. Yeni oluşturulan hipotezler tekrar mevcut şemalarla karşılaştırılır ve test edilir. Uygunluk olduğunda (kabul edilen uyarıcı ile şemalar arasındaki uygunluk) uyarıcılar kabul edilip onaylanırlar.

2.3.4. PASS Teorisi

Temeli bir Rus psikoloğu olan Alexander Luria'nın görüşlerine dayanan PASS Teorisi Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından oluşturulmuştur. Bu teori insanın bilişsel aktivitelerini planlama (planning), dikkat (attention), simultaneous eşzamanlı (Simultaneous) ve ardıl (successive) olmak üzere dört grupta toplamıştır. Bu teoriye göre dikkat; kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde uyarana odaklanabilme ve seçici olabilmeyi kapsayan bilişsel aktivitedir.

Teoride planlama, bireyin problemlere ilişkin çözümleri belirlediği, seçtiği ve uyguladığı zihinsel işlemdir. Eş zamanlı bilişsel işlemler, bireyin ayrı uyarınları tek bir bütün veya grup halinde birleştirdiği zihinsel işlemlerdir. Ardıl bilişsel işlemler ise uyarınları, zincire benzer bir şekilde ve özel bir sıra haline getiren zihinsel işlemler olarak tanımlanmaktadır (Ergin,2005).

PASS Teorisi'nden türetilmiş olan ve 5-17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için yapılandırılan 'Bilişsel Değerlendirme Sistemi' (CAS-Cognitive Assessment System) dikkat düzeyini değerlendirmede; Konsantrasyon, temel noktaya odaklanabilme, önemli bilgiye odaklanabilme, ilginin dağılmasını engelleyebilme, seçici dikkat, dikkatin uzun süre sürdürülebilmesi ve çabanın sürdürülmesi işlemlerini değerlendirmektedir.

2.3.5. Dikkatin Akım Teorisi

Atkinson kendisinden önce ortaya konulan teorilerin tam olarak formüle edilmediğini belirterek dikkati nöral düzeyde açıklamaya çalışan bir model önermiştir.

Atkinson'un teorisinde üç çeşit girdi bulunmaktadır. Bu girdiler nöronlar tarafından alınmaktadır. Bu girdiler ve fonksiyonları şunlardır:

- Uyarıcı girdisi (stimulus input), uyarıcının şiddeti ve nöronların duyarlılığıyla karakterize edilir.
- Dikkat kurulumu (attention set), nöron tarafından taşınan içsel bir girdidir. Uyarıcının anlık içeriğine bağlıdır.
- Seçici dikkat (selective attention), aktif nöronların diğerlerini bastırdığı süreçtir.

Genellikle dikkat süreçleriyle otomatik süreçler aynı kefeye konur. Örneğin dikkat ile ilgili çıkarılan ilk filtre teorilerine göre temel fiziksel özelliklerin (renk özelliği gibi) dikkat olmaksızın işleme alınmaktadır. Oysa Logan (1992) otomatik süreçlerin dikkatin yokluğunda ortaya çıkan süreçler olduğunu söyler. Logan'ın teorisinde üç önemli varsayım vardır:

- 1) Uyarana verilen dikkat, hafıza/bellek kodlaması için yeterlidir. Neye dikkat edildiyse kodlanır, şifrelenir.
- 2) Uyarana verilen dikkat, o uyarana hakkındaki bilginin hafızadan/bellekten çıkartılması için yeterlidir. Bu eğer zamanında dikkat edildiyse, o uyarana hakkında bilinen her şeyin hafızadan/bellekten ortaya çıkartılmasıdır.

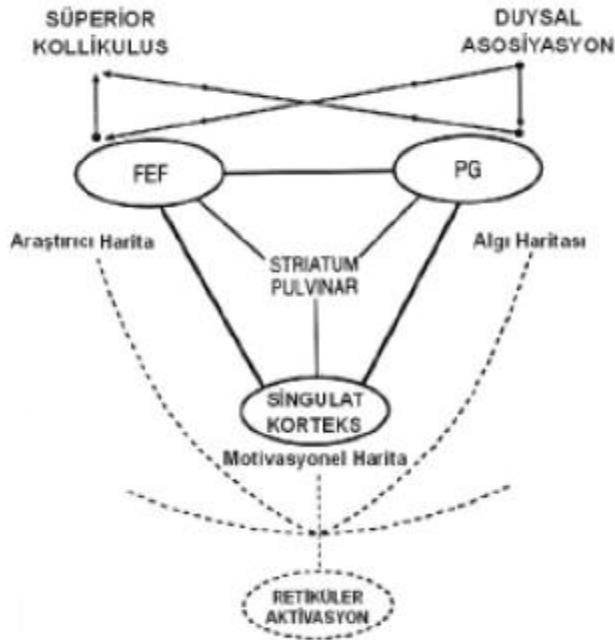
3) Son olarak, uyarana rastlanılan her an, ayrı ayrı şifrelenen, saklanan ve daha sonra tekrar ortaya çıkartılan bir örnek olarak gösterilmektedir.

2.3.6. Posner'in Dikkat Modeli

Posner ve Petersen (1990) tarafından önerilen bu modelde, ön ve arka olmak üzere iki dikkat sistemi tanımlanmıştır. Arka dikkat sistemi, yönelim sürecinden sorumludur. Ön dikkat sistemi ise uyarının saptanmasından ve amaca yönelik davranışın denetlenmesinden sorumludur. Bu modele göre birbiriyle bağlantılı üç sinir ağı vardır. Birinci ağ amaca yönelik davranışın denetimi, hedef saptama, hedef ve hata saptama, çatışmaların çözülmesi ve otomatik yanıtların ketlenmesiyle ilişkilendirilmiş olan yönetici denetim ağıdır. İkinci ağ, tepkiye hazırlık ve uyanıklıktan sorumlu olan uyanıklık ağıdır. Üçüncü ağ ise dikkatin yeni hedefe yöneliminden sorumlu olan yönelim ağıdır.

2.3.7. Mesulam'ın Dikkat Modeli

Mesulam (1988) farklı beyin bölgelerinin birbirini etkilediği bir dikkat modeli geliştirmiştir. Bu bölgeler postarior pariyetal korteks, singulat korteks ve frontal korteksleri içermektedir.



Şekil 3: Mesulam'ın Dikkat Modeli

Bu mekanizmada baskın olan bölge sağ frontal lobdur. Bu ağda frontal bileşen dikkatin odaklanması, postarior pariyetal korteks duyusal ve singulat korteks güdülenme ile ilgilidir. Bu bileşenlerden birinde veya ara bağlantılardan birinde zedelenme karşı tarafta görsel uzaysal ihmal (visuospatial neglect) sendromuyla sonuçlanabilmektedir (Weintraub ve Mesulam, 1987, Mesulam,1988).

Yönelim, araştırma, konsantrasyon ve uyanıklık dikkatin pozitif yönleri olarak gösterilebilir. Diğer taraftan çelinebilirlik, sebatsızlık, konfüzyon ve ihmal gibi durumları ise dikkat bozuklukları olarak söylemektedir (Mesulam, 2004).

2.3.8. Mirsky'nin Dikkat Modeli

Mirsky (1996), birçok kişinin nöropsikolojik test verilerine faktör analizi uygulamış ve dikkat işlevlerini odaklanma, sürdürme, sabitleme, kaydırma ve kodlama olarak tanımlamıştır. Mirsky'nin yaptığı çalışmalar eski subkortikal yapıların dikkate olan katkısını da göstermektedir.

Bunlara ek olarak Kanadalı psikolog Hebb, 1949'da yayınlanan Organization of Behavior (Davranışın Organizasyonu) adlı kitabında psikoloji literatüründe algı, öğrenme, beyin hasarlarının davranış üzerindeki etkileri, psikopatoloji, heyecanlar gibi çok çeşitli alanlardaki olguları teorik bir bakış açısından dile getirmiş ve daha sonraları nöropsikolojik teori olarak ifade edilen teorisinde dikkati merkezsiz bir süreç olarak şu şekilde tanımlamıştır:

En basit anlatımla “dikkat”, tepkideki seçiciliğin temelindedir. İnsan ya da hayvan, çevredeki bazı olaylara tepki yapmakta ve tepki yapabileceği (ya da fark edebileceği) başka olaylara tepki yapmamaktadır. Bir deney sonucu, açıklanabilmek için “zihinsel kurulma” ya da “dikkat”e başvurmayı gerektirdiği zaman, bu demektir ki tepkinin biçimini, kuvvetini ya da süresini yöneten etkinlik yalnızca reseptör hücrelerinin o tepkiden hemen önce gelen uyarılması değildir. Tepkinin böyle yönetilmemesini teorik olarak açıklamak güçtür; fakat bunda mistik bir nitelik yoktur ve “dikkat”in mutlaka antropomorfik, animistik ya da açıklanamaz olması gerekmemektedir (Özakpınar, 2009).

2.4. Dikkat Türleri

Dikkat, irade gerektirip gerektirmemesine göre ‘pasif (istemli) ve aktif (istemsiz) dikkat’ olmak üzere ikiye ayrılır. Pasif dikkat; ani bir ışık, güçlü bir koku veya ani bir gürültü gibi çevresel faktörlerden etkilenen istemdışı bir süreçtir. İstemdışı olduğu için pasif dikkatin kolay olduğunu söyleyebiliriz. Aktif dikkat ise istemlidir ve hazırbulunuşluluk, konsantrasyon, ilgi ve merak gibi faktörlerce belirlenir. Bunların yanında, aktif dikkat çaba gerektirir.

Aktif dikkat; belirli bir zamanda önemli olan şeyleri seçebilme ve onlara odaklanabilme; zihinsel enerji gerektiren işler yaparken zihinsel gücü sürdürebilme ve alternatif eylem ve fikirleri gözden geçirirken eylem veya fikirleri dizginleyebilme yeteneklerini içeren çok yönlü bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; aktif dikkat; hazır ve canlı hissetme, önemli olan şeyleri seçme, önemsizleri göz ardı etme ve ilgiyi belirli bir zaman sürdürme gibi şeyleri içeren karmaşık bir süreçtir. Aktif dikkatte motivasyonel bir çaba vardır. Dikkat, fikir ve eylemlerimizi planlama ve düzenlememizde yardımcı olur.

Dikkat türlerine yönelik sınıflamalardan bir tanesi de William James’e aittir. James, dikkatin dış uyaranların etkisiyle doğduğu gibi zihinsel ilgiden de doğabileceği gözlemini yapar. Birincisini duyuşsal dikkat, ikincisini düşünşel dikkat olarak ele almıştır. Bir konu ya da uyaran başka hiçbir şeyle ilişkiye gerek kalmadan kendiliğinden dikkati çekerse bu doğrudan dikkat, doğrudan ilgi çekici başka bir şeyle bağlantılı olduğu için dikkati çekiyorsa dolaylı dikkatten söz edilir (Özakpınar, 2009).

Dikkat niteliksel özelliklerine göre seçici dikkat, yoğunlaştırılmış dikkat ve bölünmüş dikkat olarak da incelenmektedir

Seçici Dikkat (Selective Attention): Seçici dikkat diğer uyarıcıların ihmal edilip dikkatin belli bir uyarıcıya yönelmesi durumudur. Diğer bir deyişle, seçici dikkat, bireyin sınırlı sayıdaki duyuşsal uyarıcıyı bilgi işleme sürecinden önceliğine göre geçirebilme yeteneğidir (Corbetta,1998). Seçici dikkat sürecinde uyarıcının ayırt edici olmayan özellikleri uyarılma eşliğini aşmamaktadır (Pashler,1998).

Stroop etkisi Stroop Testi adı verilen bir testle belirlenebilmektedir. Stroop Testi frontal bölge faaliyetini yansıtan bir nöropsikolojik testtir ve üç temel süreci yansıtmaktadır:

seçici dikkat, okuma ve renk söyleme. Stroop Testi; bilgi işleme hızı ile otomatik ve paralel işleme modellerinin çalışılmasında sıklıkla kullanılan kritik bir deneysel görev niteliğindedir. Bu özellikleri nedeniyle test yalnızca normal insanın bilişsel süreçlerini değil, pek çok değişik psikiyatrik ve nörolojik rahatsızlığın değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır.

Seçici dikkat konusundaki çalışmalardan biri de Cherry tarafından 1953’de açıklanmış ve adlandırılmıştır. Bu alandaki birçok araştırma trafik denetleyicilerin 1950’li yıllarda karşılaştıkları problemlere dayandırılmıştır. Bu zamanda, denetleyiciler kontrol kulesi üzerindeki hoparlörlerden pilotlardan gelen mesajları kabul etmişlerdir. Tek bir hoparlörden duyulan pilotların karmaşık sesleri denetleyicilerin görevini çok zorlaştırmıştır (Sergeant 1996).

Cherry (1953)’de yönettiği algı deneylerinde deneklerin aynı anda bir tek hoparlörden gelen mesajları dinlemelerini ve bunları ayırmaya çalışmalarını istemiştir. Onun çalışmaları bizim arka fondaki sesleri ayırma yeteneğimizin seslerin özelliklerine; örneğin, konuşmacının cinsiyeti, sesin geliş yönü, ses derecesi, ya da konuşma hızına bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum ‘kokteyl parti’ etkisi olarak adlandırılmıştır. Kokteyl parti uygulaması bir kişinin diğer kişilerin konuşmalarına aldırmayarak, çevredeki seslerin ve karışık konuşmaların arasında dinleme dikkatini bir tek konuşmacı üzerinde yoğunlaştırmasını açıklamaktadır. Bu uygulama işitme sistemimizin çok şaşırtıcı bir yeteneği olan; gürültülü yerlerde konuşabileceğimizi ortaya çıkarmaktadır (Alkan, 1999).

Sürdürülebilir Dikkat (Sustained Attention): Belirli bir süre boyunca dikkatin malzeme üzerinde odaklanmasını (yoğunlaşmasını) sürdürülebilmesidir. Tanımlayıcı özellikleri; genişletilmiş zaman dönemlerinden sonra dikkate odaklanma yeteneklerinin konumudur.

Sürdürülen dikkat yapılan bir faaliyet esnasında faaliyet için gerekli kapasite miktarının göreve tayin edilmesi ve dikkatliliğin sürdürülmesidir. Sürekli dikkat, dikkati belli bir görev üstünde ara vermeksizin odaklayabilme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Sürekli dikkat, tutarlı davranışsal tepkinin belli bir süre içinde etkinlik sonuna kadar devam etmesidir.

Bölünmüş Dikkat (Divided Attention): Aynı anda birden fazla uyarana dikkat edebilmedir. Tanımlayıcı özellikleri; bir kerede birden fazla uyarıcıya ya da işleme odaklanarak dikkatin paylaşılmasıdır. Dikkatin bir özelliği de 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 ancak eğitimle incelikli hale gelir (Korkmaz, 2000).

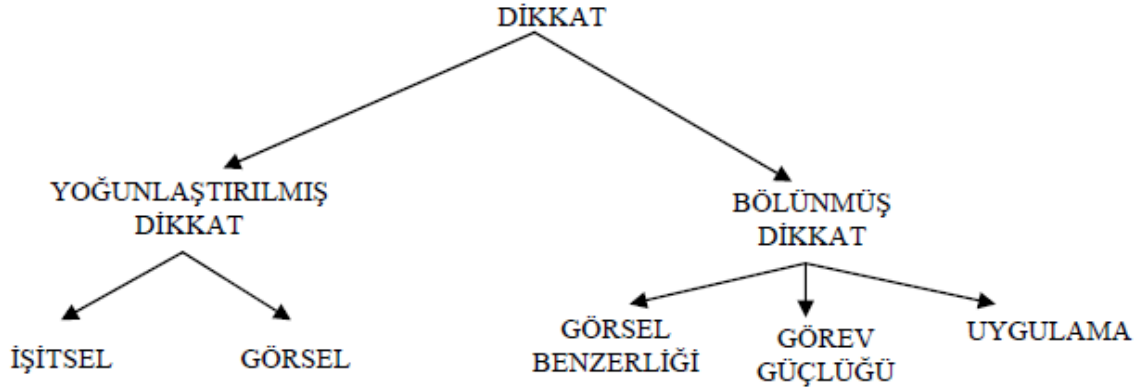
Yoğunlaştırılmış Dikkat (Focused Attention): Yoğunlaştırılmış dikkat, birden fazla verilen uyarıcılar arasında istenilene odaklanabilme yeteneğidir.

Treisman (1988,akt, Arkonaç,1998) dikkatin nesne algısındaki rolü ile doğrudan ilgili olan dikkat edilen ve edilmeyen görsel uyarılarla ilgili çok daha ayrıntılı bir teori geliştirmiştir. Objenin özellikleri ile (rengi, ölçüsü, oryantasyonu) objenin kendisi arasında bir ayırım yapar ve aşağıdaki teorik durumları tartışır:

- Önce çevredeki objelerin görsel özelliklerini kapsayan, dikkatten bağımsız, hızlı bir paralel süreç vardır.
- Sonra objeyi şekillendirmek (büyük siyah kapı gibi) üzere özelliklerin bir araya getirildiği bir seri süreç vardır.
- Özellikler, obje bölgesine yoğunlaşan dikkat aracılığıyla bir araya getirilebilir ki bu durumda yoğunlaştırılmış dikkat, uygun düşen özelliklerden objeyi tek parça halinde inşa eden bir yapıştırıcı temin eder.
- Özelliklerin bir Araya getirilişi depolanmış bilgilerden (domates genellikle kırmızı renktedir gibi) etkilenebilir.
- Yoğunlaştırılmış dikkatin veya ilgili depo bilgilerinin yokluğunda bu özellikler gelişigüzel bir şekilde bir araya gelirler. Genellikle, yanlış birleştirmeler oluştururlar (Yanılsamalı birleşme).

Yoğunlaştırılmış ve bölünmüş dikkat arasındaki önemli fark Şekil 4’de belirtilmiştir. Yoğunlaştırılmış dikkatte bireye aynı anda iki veya daha fazla sayıda uyarıcı verilir ve bunlardan sadece birine odaklanması istenir. Yoğunlaştırılmış dikkatte bireyin belirli bir uyarının diğerleri arasından nasıl seçildiği görülür. Bölünmüş dikkatte ise iki uyarın

verilir ve ikisine de dikkat edilmesi (iki uyarana da tepkide bulunulması) istenir. Bölünmüş dikkat çalışmaları bireyin dikkat kapasitesi hakkında da bilgi verir.



Şekil 4: Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar

Dikkatin sosyokültürel formları öğrenme ile gelişir; örneğin sözel dikkat, ciddi çaba uygulamayı gerektiren eğitimle kazanılan bir dikkat formudur (Korkmaz,2000).

Görsel Dikkat:

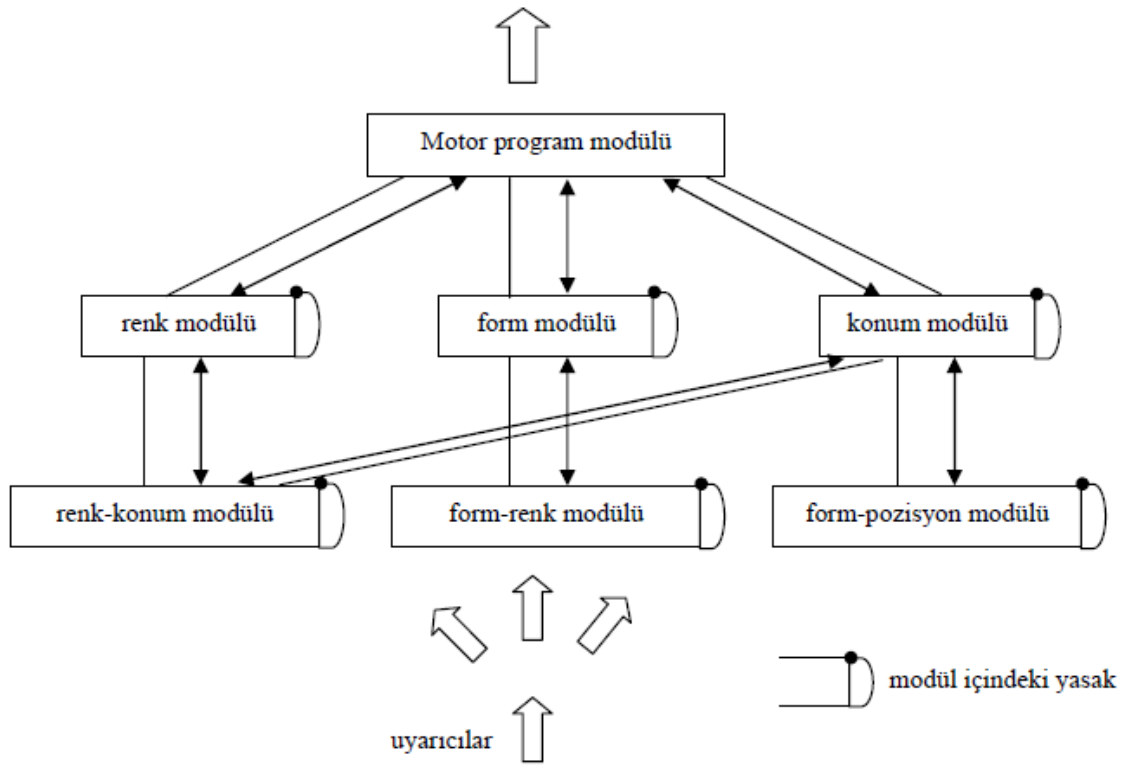
Görsel dikkat, en öz şekliyle görsel olarak verilen uyarıcılara odaklanabilmedir. Görsel dikkatin bileşenleri şu şekilde belirtilebilir:

1. Görsel alanın ayırmaştırılması,
2. Görsel alandaki önemli boyutların ve onların özelliklerinin ayırmaştırılması,
3. Görsel sistemdeki nöronlardan gelen iletilerin değerlendirilmesi,
4. Bir görsel uyarandan diğerine geçebilmek (Tsotsos,1999).

Dikkat sistemine çeşitli yönler göre sınıflandırmak kullanılabilecek çok yol vardır. Bir uyarıcının bakış açısından, uyarıcı iç ve dış metodlarla dikkati çekebilir. İç unsurlar çoğunlukla öznenin niyetlerine ve hareketlerine bağlıyken, dış unsurlar genel olarak dışsal uyarıcı özellikleri tarafından belirlenir. Bir öznenin bakış açısından, özne aslında noktası noktasına katıldığı sürekli bakış bağımlılığını değiştirebilir (açık dikkat). Diğer yandan, dikkat işlemini ya da sürekli bakışı, hiçbir bağıllık değişimi ya da motor hareketi olmaksızın görsel alanda yeni bir konuma da çekebilir (gizli dikkat). Tresman (1984),

tarafından belirtildiği gibi gizli görsel dikkatin çekicileri olan özellikler, bütün diğer kısımlardan tek bir yönle ayrılan bir görüntünün bu kısımlarıdır ve bir objenin şekli, simetri derecesi ve görüntüdeki objelerin alansal dağılımı açık dikkatsel akış için önemli özelliklerdir. Dikkatin bazı sinirsel modellerini birleştirdikten sonra, Perry ve Hodges (1999) dikkati seçici dikkat, sürdürülebilir dikkat ve bölünmüş dikkat diye kategoriye ayırmıştır. Ama sınıflandırmalar hem aktif (istemli) hem pasif (istemsiz) dikkatle birbirine bağlıdır. Aktif ve pasif dikkat ayrımı James tarafından önerilmiştir (1890). Sinir biliminin bulguları gösteriyor ki ayrı dikkatsel kaynaklar, işlemin ve belirgin paralel sinirsel patikaların farklı aşamalarında var olmaktadır.

Görsel dikkat konusunda SLAM adı verilen bir model Phaf (1990) tarafından geliştirilmiştir.



Şekil 5: SLAM Modeli

SLAM görsel uyarıcıyı seçmek için, iki ana metod kullanır. Bunlar modüller içindeki yarış ve davranışsal olarak ilgili niteliklerin önceden ayarlanmasıdır.

2.5. Öğrenme Kuramlarına Göre Dikkat

2.5.1. Davranışçı Yaklaşım

Kuramın öncülerinden Skinner, bir davranış pekiştirildiğinde ortamda bulunan ve deneğin dikkat ettiği uyarıcıların davranışı kontrol ettiğini ve ancak aynı uyarıcı ortama sokulduğunda aynı davranışın meydana geldiğini belirterek öğrenme durumundaki uyarıcı kontrolünün dikkat yoluyla meydana getirildiğini vurgulamaktadır. Edimsel koşullamada birey davranışın sonucuna bakarak bu davranışı devam ettirip ettirmeyeceğine karar vermektedir. Edimsel koşullamada davranış değişikliği sağlamak için dikkate değer uyarıcılar özellikle pekiştirilmektedir.

2.5.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Gözlem yoluyla öğrenme dört süreçten oluşmaktadır ve dikkat bu süreçlerden ilkidir. Gözlem yoluyla öğrenme olabilmesi için ilk koşul modele dikkat edilmesidir. Dikkatin oluşmasında model davranışı yapan kişi, model davranışın özelliği ve model davranışı öğrenen kişinin özelliği olmak üzere üç öge etkilidir. Dikkat edebilmede modelin; yaşı, statüsü, karakteri, cinsiyeti ve gözleyen kişiye benzeyen özellikleri modele ait etkenlerdir. Modellenen davranışın basit, açık, ilgi çekici ve işlevsel oluşu model davranışın özelliğine ait faktörler; gözleyen kişinin duygusal durumu, yatkınlığı, tercihleri ve algılama kapasitesi ise gözlemleyen kişiye ait özelliklerdir (Tuckman,1992).

Dikkat sürecinde birey ‘daha önce ben bunu düşünmemiştim’ diyebilmelidir. Bir başka ifade ile modelin her davranışı taklit edilmemektedir; gözlemci dikkat ettiklerini taklit etmektedir. Gözlemcinin dikkat süreci birtakım faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar:

- Gözlemcinin fizyolojik ve psikolojik hazır oluşu,
- Gözlenecek davranışların gözlemcinin amacına uygunluğu, gözlemcinin geçmiş deneyimleri ve almış olduğu pekiştirmeler,
- Gözlenen modelin fonksiyonel değeri (modelin birey açısından anlamı taklit edilmesini etkilemektedir),
- Model alınan davranışların kompleks ya da basit oluşu,

- Modelin yaş, cinsiyet, statü, çekicilik gibi özellikleri.

2.5.3. Gestalt Kuramı

Köken olarak Almanca olan gestalt sözcüğü ‘biçim, şekil, örüntü ve bütün’ gibi anlamlar taşımaktadır. Gestaltçılar bütünü kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazla ve farklı olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşe göre algılamalar parça parça değil, bir bütünlük içinde olmaktadır (Schultz ve Schultz, 2002). Gestaltçılara göre bütünlük birincildir ve parçalardan daha önce gelmektedir. Parçalar özelliklerini, bütün içindeki yer ve şekillerine göre almaktadırlar.

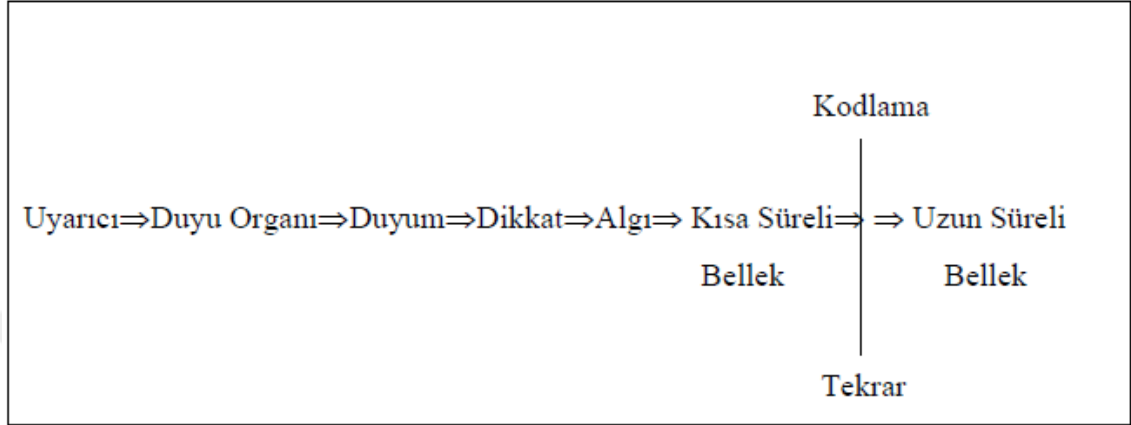
Gestalt kuramı dikkati algı yasalarından şekil-zemin (figure-ground) ilişkisine göre açıklamaktadır. Bu kurama göre algısal alanda dikkati çeken objeler şekil, onu çevreleyen ortam ise zemindir. Dikkat yer değiştirdiğinde şekil-zeminde yer değiştirebilir. Dikkat çekilmek istenen özellik, şekil olarak vurgulanmalıdır. Örneğin, ders çalışmaya konsantre olmuş bir öğrencinin televizyondan gelen sesleri dikkate almamasında ders çalışma şekildir. Ancak bir spor programının müziğini duyduğunda çalışmayı bırakıp televizyon izlemeye başladığında ders çalışmanın zemine dönüştüğü görülmektedir.

Gestalt kuramına göre öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve sürdürme konusundaki rolünün farklı araç-gereç ve teknikler kullanarak, etkili öğretmenlik becerileri sergileyerek sınıf ortamında pek çok uyarın içinde ‘şekil’ pozisyonunu koruyabilmesi olduğu düşünülebilir.

2.5.4. Bilgi İşleme Modeli

Bu model dikkati, bilginin duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe geçişindeki en önemli kontrol süreci olarak görür. Modele göre dış dünyadan alınan bilgiler zihinsel işleme sisteminin ilk ögesi olan duyuşal kayıda ulaşır. Duyuşal 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 duyuşal kayıttan hangi bilgilerin gönderileceğine karar veren mekanizma dikkattir. Dikkat yoluyla kısa süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler

duyusal kayıttan atılır ve herhangi bir işlemeye tabi tutulmadığından öğrenilmesi mümkün olmaz. Bir bilginin öğrenilebilmesi için mutlaka kısa süreli belleğe gönderilmesi ve orada işlenmesi gerekir. Dikkat, hangi bilginin kısa süreli belleğe geçip geçmeyeceğini belirler, Bilgiyi işleme süreci dikkat ile başlar. Dikkatin yönelmediği uyarıcılar kaybolur.



Şekil 6: Bilgi İşleme Modeli

Kaynak: Atkinson, R.C.ve Shiffrin, R.M. (1971). The Control of Short-Term Memory Scientific American.

2.6. Dikkatin Nörobiyolojisi

Beyindeki sinir hücrelerinin çalışması çocuklara zarar vermeden Elektroensefalogram (EEG) ile kolayca kaydedilebilir. Böylece merkezi sinir sisteminin çalışması hakkında bilgi edinilir. Psikiyatrik bozukluklar gösteren çocukların EEG bulgularında bozukluklar olduğu araştırmalarla saptanmıştır. Başka bir deyişle bu çocukların merkezi sinir sisteminde bilgi alma ve üzerinde çalışma sistemlerinin normal çocuklara oranla farklı çalıştığı saptanmıştır (Güneş, 2004).

Son yıllarda, dikkat kavramı, anlamını dikkat olmadan meydana gelen tamamıyla otomatik bir işlem fikrinin tersine geliştirmiştir. Şimdi belki de bilişsel sinir biliminde, dikkat görsel, işitsel ya da motor sistemine benzer bilginin seçimi için bir sinirsel sistem olarak görülebilir. Sinir biliminin kanıtına göre, bir dikkat sistemi, bağımsız hareket eden ama diğer belli bölge sistemleriyle etkileşim halinde birbirine bağlı işlevler gösteren iki ayrı alt sisteme ayrılabilir. Dikkat, bir anatomiksel alanlar ağı tarafından gerçekleştirilir. Bu yüzden ne tek bir merkezin özelliğidir ne de tümüyle beyin işlevidir (Posner, 1990).

Dikkatin beyinde yaygın bir organizasyonu olması sebebiyle her iki hemisferle de ilgili olmasına rağmen, dikkatte sağ hemisfer dominansı vardır. Şöyle ki; duyuşsal, görsel veya işitsel uyarılar hangi taraftan geliyorsa karşı hemisfer tarafından farkedilir. Fakat sağ hemisfer, iki beden yarısına aynı anda etki eden uyarıların birlikte farkına varır ve bunları rapor eder (Tanrıdağ,1992).

Çeşitli çalışmalarda frontal lob işlevleri ile dikkat türleri arasındaki ilişkilerde frontal lob işlevlerindeki bozukluğun daha ziyade dikkatin sürdürülmesi ile ilgili problemlere yol açtığı belirtilmiştir (Felton ve Wood,1989).

Eğitimde öğrenmenin anlamlı olmasında temel görev performans düşüşüne/çöküşe karşı koymaktır. Bunun anahtarı ise anlamlı bir öğrenme için en uygun düşecek zihinsel durumu gösteren alternatifini bulmaktır. En uygun zihinsel durumun en az iki göz ardı edilemez özelliğı vardır:

- Belli bir düzeyde uyarılmışlık; zihinsel, duyuşsal ve fiziksel düzeyde güvenlik ve güven duygusu,
- Öğrencinin kendini güdülemesi (bilginin yüzeysel seviyeden daha çok genişletilmesi için önemlidir) (Caina ve Caina,2002).

2.7. Dikkat ve Motivasyon (Güdü)

Güdü, harekete geçirici güç olarak tanımlanmaktadır. Güdülü olma dikkatin işe yoğunlaşmasını ve çabayı harekete geçirerek çabanın devamını sağlamaktadır. Güdü, organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir.

Öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler sınıfta derse istekle katılırlar, ödevlerini zamanında ve düzgün yaparlar, okula severek gelirler, zorlukla karşılaştıkları zaman çaba gösterirler. Öğretmenlerin öğrencileri öğretim işine katabilmesi ve sıkılmalarını önlemesi için öncelikle onları öğrenmeye karşı güdülemesi gerekir.

Şu açık ve gerçektir ki öğrenme, motivasyon ve mükafat varsa hızlı bir biçimde meydana gelmektedir. Kortekste öğrenme meydana gelirken hoşlanma merkezlerine yönelme ve

cezalandırma merkezlerinden uzaklaşma şeklinde uyarım vardır. Bu, öğrenmede kortikal ve subkortikal etkilerin bir çok seviyede yer aldığını ve öğrenmede motivasyon ve amacın rolünü gösterir.

Öğrencileri motive edebilmek için geçerli tek bir formülün olabileceğinden söz etmenin mümkün olmadığı bildirilmektedir. Öğrencilerin çalışmasını ve öğrenebilmesini etkileyen birçok faktör vardır (Cüceloğlu,1994).

İnsanlar, çevrelerinde mevcut olan uyarıların pasif bir alıcısı olarak değerlendirilmemektedirler. Çeşitli konuşmaların geçtiği bir ortamda konuşmaların birbirini gölgelemesi, engellemesi olası bir durum olmasına rağmen kişi dikkatini belirli bir kanala yöneltebilir veya kaydırabilir. Kokteyl parti etkisi olarak adlandırılan bu durum dikkat ve algılama sürecinde motivasyonun rolünü belirlemektedir (Arkonaç, 1998).

2.8. Uyarılma ve Dikkat

Dikkatin ön koşulları arasında ‘uyanıklık-canlı ve uyanık olmak’ ve ‘uyandırma, canlandırma- oryantasyon reaksiyonu’ yer alır. ‘Uyanıklık’ ve ‘oryantasyon reaksiyonu’, nörofizyolojik ve nörolojik kavramlar olup, şahsın canlı, uyanık, çevreden uyarı almaya hazır ve kendinden haberdar olmasını içerir (Korkmaz,2000).

Son çeyrek asırda uyarılma durumu ve bu duruma bağlı dikkat süreci araştırmaya değer bir konu olmuştur. Easterrook (1959) bu konuyla ilgili yaptığı alan çalışması sonucunda uyarılma ile dikkat arasında ters U şeklinde bir ilişki olabileceği varsayımında bulunmuştur. Şöyle ki; düşük uyarılma durumunda dikkatin zayıf olacağını ileri sürmüştür. Bu durumda seçici dikkat düşük olacağı için performans da düşük olacaktır, kişi geçersiz ipuçlarına dikkat sarfedecektir. Uyarılma arttıkça seçicilikte de bir artış olacak ve daha ilişkili ipuçları değerlendirilecektir. Buna bağlı olarak performans da yükselecektir. Uyarılmanın şiddeti çok artınca, ileri seçicilik durumu bazı geçici ipuçlarının yakalanmasını olumsuz şekilde etkileyerek, performansta düşüşe sebep olacaktır (Aydın,1996).

Düşük genel uyarılmışlık hali uyku ve istirahat durumu, yüksek genel uyarılmışlık ise öfke, kızgınlık ve tedirginliğin yaşandığı durumdur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenmiş, istekli ve faaliyete hazır bir durumda olması önemlidir. Başarısızlık

korkusu ve kaygısı içinde olup, genel uyarılmışlık hali yüksek olan bir öğrencinin de çalışma becerisi ve verimi olumsuz yönde etkilenir. Yüksek kaygı, öfke ve korku durumunda düşünme, algılama, dikkat, muhakeme, problem çözme gibi zihinsel süreçler verimli çalışmaz. Yüksek genel uyarılmışlık halinde insan zihni adeta bloke olur, eski öğrendiklerini geri getirmesi hatırlaması ketlenir (Aydın,2005).

2.9. Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği

Dikkat bozuklukları, bireyin yanıtladığı olayın tipinde (seçici ve genel dikkat sorunu), yanıtın verilme hızında (dikkatin kaydırılmaması), yanıtın sürekliliğinde (dikkatin dağılması) gereksiz veya ilgisiz yanıtı engellemede (impulsif davranış) görülür. Belleğe ait gibi gözüken pek çok sorun, özellikle unutkanlık vb. dikkat sorununun bir sonucu olabilir (Korkmaz, 2000).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin kişilik özellikleri (içedönük/dışadönük, sezgisel/beş duyu, mantıksal/duygusal, esnek/kararlı) ile dikkat ve alt boyutları (içedönük dikkat/dışadönük dikkat, sezgisel dikkat /beş duyu dikkat, mantıksal dikkat /duygusal dikkat, esnek dikkat /kararlı dikkat) arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. Diğer bir amaç ise öğrencilerin hayata karşı duruşlarına, bilgiyi elde etme süreçlerine, düşünme ve karar verme süreçlerine ve uygulama davranışlarına göre oluşturulan gruplar arasında dikkat düzeyi bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmektir.

3.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın ana problem cümlesi “Kişilik tipine göre dikkat düzeyi farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmada yanıtı aranan alt problemler aşağıda listelenmiştir:

- Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler (içedönüklük, dışadönüklük, beş duyu, sezgi, duygu, mantık, kararlı ve esnek) ile dikkat boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İçedönük öğrenciler ile dışadönük öğrenciler arasında dikkat düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler ile beş duyusunu kullanan öğrenciler arasında dikkat düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Düşünme ve karar verme sürecinde mantıksal davrananlarla duygusal davrananlar arasında dikkat düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Uygulama süreci ve sonrasında esnek davrananlarla kararlı davrananlar arasında dikkat düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evreni olarak Türkiye genelinde eğitim görmekte olan ilkokul öğrencileri belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen resmi sayıya göre 2015-2016 eğitim yılında toplam 5.128.664 öğrenci resmi ve özel ilkokullarda kayıtlıdır (MEB, 2016). 5.128.664 öğrenci araştırmanın evren sayısını ifade etmektedir. Olasılığa dayalı olmayan yöntemlere göre örnekleme yapılarak, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenden örnekleme formülü kullanılarak %95 güven ile yapılan hesaplama sonucunda örnekleme sayısı 384 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sırasında 1500 öğrenciye ulaşılmış, ancak 311 anketin eksik ya da hatalı olması nedeni ile analizler 1189 anket üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 1189 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme hesaplamasında aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = Nt^2 pq / d^2 (N - 1) + t^2 pq$$

N: Hedef kitledeki birim sayısını, (5.128.664 öğrenci)

n: Örnekleme hacmini yani örnekleme girecek birim sayısını,

p: İncelenen olayın oluş sıklığını yani gerçekleşme olasılığını, (0,9)

q: İncelenen olayın olmayış sıklığını yani gerçekleşmeme olasılığını, (0,1)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, “t” tablosundan bulunan teorik değeri, (Örnekleme hatası %5 ve güven düzeyi %95 için tablodan 1,96 okunmuştur)

d: Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen + / - örnekleme hatasını göstermektedir. (0,05) (Karasar, 2010).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Araştırma anketinde iki ölçek yer almaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin kişilik özelliklerinin velileri tarafından değerlendirildiği Kişilik Ölçeği'dir. Ölçek, Carl Gustav Jung (1875-1961) tarafından ortaya atılan Analitik Kişilik Kuramı temel alınarak Benego Eğitim ve Danışmanlık

tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 52 ifade yer almakta olup her sorunun A ve B olmak üzere iki yanıtı bulunmaktadır. Bu ifadeler, çocuğun kişiliğini hayata karşı duruş (içedönük ve dışadönük), bilgiyi elde etme süreci (sezgi ve beş duyu), düşünme ve karar verme süreci (mantık ve duygu) ile uygulama süreci ve sonrası (esnek ve kararlı) olmak üzere gruplandırmaktadır. Her dört grup için de alınabilecek toplam puan 100 olup, yüksek olan özellik katılımcının kişilik türünü göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Dikkat Değerlendirme Testi'dir. Ölçek Benego Eğitim ve Danışmanlık tarafından geliştirilmiştir. İlkokulda eğitim gören öğrencilerin çocuklarını değerlendirmesi için hazırlanan ölçekte A ve B olmak üzere 2 yanıt bulunan 60 ifade yer almaktadır. Her bir sorunun A ve B yanıtları için puanlama skalaları bulunmakta olup, alınan toplam puan katılımcının dikkat düzeyini göstermektedir.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 Eğitim Yılı'nda eğitim görmekte olan, evreni doğru ve yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılan 1189 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler kullanılan veri toplama formu ile sınırlandırılmış olup, katılımcıların bu formu dürüstlük ve şeffaflıkla yanıtladığı varsayılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS 23.00 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma grubuna ilişkin özelliklerin sunumunda frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Kullanılan ölçekler arasındaki ilişkilerin test edilmesi için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların kişilik özelliklerine göre dikkat puanlarının karşılaştırılmasında ki-kare testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Katılımcı Grubun Demografik Özellikleri

Tablo 1: Örneklemin Şube ve Sınıf Bilgileri

	Frekans	Yüzde
Şube		
Adana	37	3,1
Ankara	42	3,5
Antalya	75	6,3
Ataşehir	121	10,2
Avcılar	76	6,4
Bahçelievler	47	4,0
Bahçeşehir	89	7,5
Beykent	69	5,8
Beylikdüzü	136	11,4
Fatih	58	4,9
Güneşli	78	6,6
Halkalı	1	,1
İzmir Mavişehir	80	6,7
Kemerburgaz	125	10,5
Mimarsinan	75	6,3
Sancaktepe	80	6,7
Sınıf		
1	706	59,4
2	173	14,6
3	161	13,5
4	149	12,5

Katılımcı grubun %3,1'i (37) Adana, %3,5'i (42) Ankara, %6,3'ü (75) Antalya, %10,2'si (121) Ataşehir, %6,4'ü (76) Avcılar, %4'ü (47) Bahçelievler, %7,5'i (89) Bahçeşehir, %5,8'i (69) Beykent, %11,4'ü (136) Beylikdüzü, %4,9'u (58) Fatih, %6,6'sı (78) Güneşli, %0,1'i (1) Halkalı, %6,7'si (80) İzmir Mavişehir, %10,5'i (125) Kemerburgaz, %6,3'ü (75) Mimarsinan, %6,7'si (80) Sancaktepe'de eğitim-öğretim gören ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır.

Katılımcı grubun %59,4'ü (706) birinci sınıf, %14,6'sı (173) ikinci sınıf, %13,5'i (161) üçüncü sınıf, %12,5'i (149) dördüncü sınıf öğrencisidir.

4.2. Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 2: Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Dışa Dönüklük	936	54,00	95,00	74,13	12,75
İçe Dönük	253	54,00	92,00	64,32	10,80
Beş Duyu	623	54,00	95,00	65,20	9,79
Sezgi	566	54,00	95,00	59,32	8,68
Duygu	903	54,00	95,00	68,72	11,33
Mantık	286	54,00	92,00	61,58	8,65
Kararlı	685	54,00	95,00	70,30	11,86
Esnek	504	54,00	95,00	68,87	11,95

Kişilik özelliklerine ilişkin betimleyici istatistikler tablosuna göre, hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerin ortalaması 74,13 (ss:12,75), hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrencilerin ortalaması 64,32 (ss:10,80), bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrencilerin ortalaması 65,20 (ss:9,79), bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrencilerin ortalaması 59,32 (ss:8,68), düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrencilerin ortalaması 68,72 (ss:11,33), düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrencilerin ortalaması 61,58 (ss:8,65), uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin ortalaması 70,30 (ss:11,86), uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrencilerin ortalaması 68,87 (ss:11,95) olarak bulunmuştur.

4.3. Kişilik Özellikleri ile Dikkat Arasındaki İlişkiler

Tablo 3: Kişilik Özellikleri ile Dikkat Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Dışadönük Dikkat	-	-,028	-,028	-,028	,005	,041	,036	,037	-,077*	-,018	-,013	-,013	,003	-,004	,010	-,037
2. İçedönük Dikkat		-	-,040	-,040	-,062	,003	,001	-,038	,009	,010	,084	,084	,040	-,076	-,107	-,019
3. Beş Duyu Dikkat			-	1,000**	-,029	,014	,058	-,058	,060	,078	,029	,029	,025	,058	-,135**	,080
4. Sezgi Dikkat				-	-,029	,014	,058	-,058	,060	,078	,029	,029	,025	,058	-,135**	,080
5. Duygu Dikkat					-	-,060	,031	,025	-,008	-,118	-,007	-,007	-,091**	,091	,000	,018
6. Mantık Dikkat						-	,022	,020	,031	,061	,056	,056	-,029	,002	,021	,032
7. Kararlı Dikkat							-	-,064	-,005	-,018	,011	,011	-,025	,018	,083*	-,019
8. Esnek Dikkat								-	-,025	,036	,102*	,102*	,039	,057	,052	-,189**
9. Dışadönüklük									-	-,005	-,023	-,023	,042	-,003	-,011	,004
10. İçedönüklük										-	,025	,025	,015	,012	,108	,052
11. Beş Duyu											-	1,000**	,063	,011	-,017	,046
12. Sezgi												-	,063	,011	-,017	,046
13. Duygu													-	-,002	-,028	-,055
14. Mantık														-	,014	-,002
15. Kararlılık															-	,010
16. Esneklik																-

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarına göre;

- İçedönüklük kişilik özelliği ile içe dönük dikkat arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p<,05$).

- Dışadönüklük kişilik özelliği ile dışa dönük dikkat arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,08$, $p<,05$). Bu ilişki negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkidir. Bulgu dışadönüklük özelliği arttıkça dışadönüklük dikkatin azaldığı anlamına gelmektedir.

- Sezgi kişilik özelliği ile sezgisel dikkat arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p<,05$).

- Beş duyu kişilik özelliği ile beş duyuya dayalı dikkat arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p<,05$).

- Mantık ile mantığa dayalı dikkat arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p<,05$).

- Duygu ile duyguya dayalı dikkat arasında anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,09$, $p<,05$). Bu ilişki negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkidir. Bulgu duygusallık kişilik özelliği arttıkça duyguya dayalı dikkatin azaldığı anlamına gelmektedir.

- Esneklik kişilik özelliği ile esnekliğe dayalı dikkat arasında anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,19$, $p<,05$). Bu ilişki negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkidir. Bulgu öğrencilerin esneklik özelliği arttıkça esnek dikkatin azaldığı anlamına gelmektedir.

- Kararlılık kişilik özelliği ile kararlılığa dayalı dikkat arasında anlamlı bir ilişki vardır ($r=,08$, $p<,05$). Bu ilişki pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkidir. Bulgu kararlılık arttıkça kararlılığa dayalı dikkatin azaldığı anlamına gelmektedir.

4.4. Kişilik Özelliklerine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4: Hayata Karşı Duruşa Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması

	İçe Dönük n=253	Dışa Dönük n=936	Ki-kare	P
Dikkat	68,71±15,33	68,45±14,75	3198,414	,895

Hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrencilerin dikkat ortalamaları 68,71 (ss:15,33) olarak hesaplanmıştır. Hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerin dikkat ortalamaları 68,45 (ss:14,75) olarak hesaplanmıştır. Hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrenciler ile hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p<,05$).

Tablo 5: Bilgiyi Elde Etme Sürecine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması

	Sezgi n=566	Beş Duyu n=623	Ki-kare	P
Dikkat	71,44±13,32	69,67±14,51	42364,000	,733

Bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrencilerin dikkat ortalamaları 71,44 (ss:13,32) olarak hesaplanmıştır. Bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrencilerin dikkat ortalamaları 69,67 (ss:14,51) olarak hesaplanmıştır. Bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler ile bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır ($p<,05$).

Tablo 6: Düşünme ve Karar Verme Sürecine Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması

	Mantık n=286	Duygu n=903	Ki-kare	P
Dikkat	69,83±14,45	68,08±14,98	3696,367	,333

Düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrencilerin dikkat ortalamaları 69,83 (ss:14,45) olarak hesaplanmıştır. Düşünme ve karar verme sürecinde duyguya

başvuran öğrencilerin dikkat ortalamaları 68,08 (ss:14,98) olarak hesaplanmıştır. Düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler ile düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p<,05$).

Tablo 7: Uygulama Süreci ve Sonrasına Göre Göre Dikkat Puanlarının Karşılaştırılması

	Esnek n=504	Kararlı n=685	Ki-kare	P
Dikkat	65,67±15,68	70,59±13,89	4333,127	,932

Uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrencilerin dikkat ortalamaları 65,67 (ss:15,68) olarak hesaplanmıştır. Uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkat ortalamaları 70,59 (ss:13,89) olarak hesaplanmıştır. Uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p<,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Etkili bir öğrenme olabilmesi için öncelikli olarak o malzemeye dikkat edilmesi gerekmektedir. Günümüzde dikkat konusunun önemi hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından bilinmektedir. Buna rağmen dikkatin nasıl geliştirilebileceği birkaç öznel tecrübeden öteye gidememekte ve konu sadece ‘Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği’ bağlamında özel eğitimin bir konusu olarak düşünülmemekte, dikkat problemi olmayan çocuklarda da dikkat yeteneğinin nasıl geliştirilebileceği konusu dikkat eksikliği ve dağınıklığı olan çocuklar için yapılabilecek çalışmaların çok gerisinde kalmaktadır. Dikkatin geliştirilebilmesi için öncelikli olarak dikkati ortaya çıkaran kişilik özelliklerini ele almak gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin kişilik özelliklerinin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Türkiye genelinde ilköğretim kademesinde eğitim görmekte olan 1189 öğrenci velisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu İstanbul’da eğitim görmekte olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcı grubun %59,4’ü birinci sınıf, %14,6’sı ikinci sınıf, %13,5’i üçüncü sınıf ve %12,5’i dördüncü sınıfta eğitim görmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmesi şeklinde oluşturulan araştırmada öncelikli olarak öğrencilerin kişilik özellikleri belirlenmiştir. Bir bireyde birden fazla kişilik özelliğinin eşzamanlı görülebilmesi dikkate alınarak yapılan hesaplama göre, hayata karşı duruşunda dışa dönük olan kişilerin sayısı içe dönük olanlardan daha fazla tespit edilmiştir. Bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu ve sezgisini kullanan öğrencilerden daha fazladır. Düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrencilerin sayısı mantığına başvuran öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin sayısı ise esnek olanlardan daha fazla bulunmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin sahip olduğu kişilik özelliğinin dikkat üzerindeki etkisini belirleyebilmek adına her bir kişilik özelliği için ayrı yarı dikkat puanları hesaplanmış ve bu dikkat puanı ile kişilik puanları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre içe dönüklük, sezgi, beş duyu kullanımı ve matik kullanımı ile dikkat arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, dışa dönüklük ile dikkat arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki, negatif yönde ve çok zayıf düzeyde bir

ilişkidir. Bu sonuca göre hayata karşı duruşunda dışadönük bir karakter belirleyen öğrencilerde söz konusu dışa dönüklüğün artması ile dikkatin azaldığı söylenebilir.

Düşünme ve karar verme sürecinde duyguları ile hareket eden öğrencilerin bu kişilik özellikleri ile dikkatleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki, negatif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişkidir. Bu bulguya göre düşünme ve karar verme esansında artan duygusallık beraberinde dikkatte azalma sonucunu doğurmaktadır.

Uygulama sürecinde ve sonrasında hem esnek hem de kararlı olan kişilerin söz konusu kişilik özellikleri ile dikkatleri arasında anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Esneklik ile dikkat arasındaki ilişki negatif yönde ve çok zayıf düzeyde iken, kararlılık ile dikkat arasındaki ilişki pozitif yönde ve yine çok zayıf şiddettedir. Bu bulgu artan esneklik ile dikkatin azaldığını, kararlılığın ise dikkati artırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin velileri tarafından yapılan değerlendirme sonucunda ortaya çıkan kişilik özelliklerine göre dikkat puanlarının karşılaştırılmasında ki-kare testleri yapılmıştır. Hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrenciler ile hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler, bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler, bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler, uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Diğer taraftan hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulguya göre, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda içe dönük olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler ile bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler, bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler, uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Diğer taraftan, hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler ile düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulguya göre, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran

öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler ile düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulguya göre, hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerin dikkatleri düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Benzer şekilde hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulguya göre de, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri hayata karşı duruşunda dışa dönük olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler ile bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler, düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler, düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler, uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulguya göre, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri bilgiyi elde etme sürecinde sezgilerini kullanan öğrencilerden anlamlı bir şekilde düşüktür.

Bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler ile düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler, düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler, uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan, bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulguya göre, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrencilerin dikkatleri bilgiyi elde etme sürecinde beş duyusunu kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

Düşünme ve karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrenciler ile düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler, uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Diğer taraftan, düşünme ve

karar verme sürecinde mantığa başvuran öğrencilerin dikkatleri uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olarak tespit edilmiştir.

Düşünme ve karar verme sürecinde duyguya başvuran öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler ve uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde, uygulama süreci ve sonrasında esnek olan öğrenciler ile uygulama süreci ve sonrasında kararlı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu araştırma ebeveynlerin çocuklarının kişilikleri ve dikkat düzeyleri üzerindeki görüşlerini dikkate almak sureti ile ilköğretim öğrencilerinin kişilik özelliklerinin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada değerlendirmelerin veliler tarafından gerçekleştirilmesinin çocuğa ait kişiliği ve dikkat seviyesini tümüyle yansıttığı düşünülmektedir. Özellikle kişilik faktörünün evde ve okulda farklılaşabilmesinden yola çıkarak çocuğa ait doğru kişilik özelliğinin hangisi olduğu konusunda net kararlara ulaşmanın mümkün olmadığı ve bu sebepten bazı kişilik boyutlarında dikkat düzeyinin farklılaşmadığı düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda veli görüşleri ile birlikte, öğrencilerin gözlenerek kişilik özelliklerinin ve dikkat düzeylerinin tespit edilmesi tavsiye edilmektedir.

Bir çok ebeveyn ve öğretmen, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken çoğu kez ‘öğrencinin kapasitesinin iyi olduğunu ancak dikkatinin yeterince iyi olmadığından’ yakınmaktadır. Kimi ebeveyn ise çocuğunun derslerine yeterince çalıştığını ama sınavlarda dikkatten kaynaklanan basit hatalar yaptığını belirtmektedir. Bu noktada öğrencilerin dikkat problemlerini aşmak ve dikkati geliştirmek üzere kişiliklerine bağlı olarak dikkat geliştirme programları uygulanabilir.

Son olarak, dikkat birçok değişkenden etkilenen ve farklı türleri olan bir süreçtir. Değişik öğretim basamaklarına yönelik dikkati toplama, yoğunlaştırma ve sürdürme çalışmalarının da yapılması ve farklı disiplinlerde dikkat konusunda çalışan araştırmacıların (nörolog, psikiyatr, psikolog, çocuk gelişimci, eğitimci) disiplinlerarası ortak çalışmalar yaparak bu konuda alana katkı sağlamaları da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adasal, R. (1977). *Yeni Medikal Psikoloji, 3.B.*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Alkan, S., Erdoğan., E., Karakaş,S., Sak,L., Soysal,A., Ulusoy, Ş., Ulusoy, T. Yüceyurt,İ. (1999). Stroop Testi TBAG Formu, Türk Kültürüne Standardizasyon Çalışmaları, Güvenirlik ve Geçerlik. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 2, Ankara.
- Altinköprü, T. (1978). *Beden Yapısı Yüz Yapısı ve Karakter*. İstanbul: Haşmet Matbaası.
- Altinköprü, T. (1999). *Şahsiyet Analizi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Anderson, W.L (1989). Attention,Tast and Time. *The Effective Teacher:Study Guides and Reading.*, (Edited by L.W. Anderson) New York: McGraw-Hill Book Company.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Atkinson, R. L. (1996). Hilgard's introduction to psychology (Vol. 12). Philadelphia PA: Harcourt Brace College Publishers.
- Atkinson, R.C.ve Shiffrin, R.M. (1971) The Control of Short-Term Memory Scientific American. 224.
- Atkinson, RveAtkinson, R . (1991). *Introduction to Psychology*.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul. Nobel Kitabevi.
- Balogh, P. (1986). *Freud Üzerine*. M. Sağman Kayatekin (Çev.). Ankara: V Yayınları.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Treatment and Diagnosis*. New York and London: Guilford Press.
- Baymur, F. (1985). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış Bilimleri I-II*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Bums, R. B. ve Dobson, C.B. (1984). *Introductory Psychology*. Lancaster: MTP Press Ltd..

Caina, R.N ve Caina,G. (2002). *Making Connections:Teaching and the Human Brain*. (Beyin Temelli Öğrenme: Çev.Edit: Gülten Ülgen) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ceylan, A. Ö., Çulha, M., ve Karakas, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtilerinin Elektrofizyolojik Bileşenler ve MMPI-2 Puanlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 66.

Corbetta, M. (1998). Frontopariatal Cortical Networks For Directing Attention And The Eye To Visual Locations: İdentical, İndependenta Or Overlapping Neural Systems? *Proc Natl Acad Sci. USA*. 95:831-8

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çak, H. T., ve Gökler, B. (2013). Erken doğan çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve ilişkili doğum öncesi risk etkenleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 48(4).

Das, J. P., Naglieri, J. A. ve Kirby, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence* Allyn and Bacon A Division of Simon ve Schuster , Inc.

Demirci, E. Ö., Öztop, D. B., ve Melikgazi, K. (2015, September). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Erkek Çocuk ve Ergenlerde Agresyon, Empati ve 2D: 4D Parmak Oranlarının İlişkisi. In *Yeni Symposium* (Vol. 53, No. 3, p. 2).

Ekşi, A. (1982). *Gençlerimiz ve Sorunları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi Yayını.

Erden, H. İ. (2016). *Eğitimde Kişilik Gelişimi ve Kişilik Tipleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

- Eren, E. (1998). *Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ergin, T. (2005). Hiperaktif ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel Davranış Örüntüsü. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*. Sayı:4.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-trainings- program für kinder*. Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht.
- Felton,R.H.ve Wood,F.B. (1989). Cognitive Deficits in Reading Disability and Attention Deficit Disorder. *J Learning Disabilities*, 22(1).
- Fordham, F. (1994). *Jung Psikolojisi*. Aslan Yalçiner (çev.). İstanbul Say Yayınları.
- Freud, S. (1993).*Yaşamım ve Psikanaliz*. Kâmuran Şipal (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Freud, S. (1996). Psikanalizin Yararı. *Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi*, Altan Matbaacılık Ltd. Şti., Sayı:9, İstanbul.
- Fromm, E. (1993). *Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları*. Aydın Arıtan (Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar, 2.B.*. Ankara: Maya Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Güneş, E. (2004). Dikkat Mekanizmaları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Cilt:57, Sayı:2.
- Habip, B. (2000). *Psikanaliz Geleneği Üzerine, Psikanaliz Tartışmaları-I*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Hall, C.S. ve Lindzey, G. (1970). *Theories Of Personality*. New York: John-Wiley and Sons Inc..
- Hammer, O. (1982). *Organization Behavior*. Texas: Business Publications.
- Harre, R. ve Roger, L. (1986). *The Dictionary Of Personality And Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell Ltd..

Herbert, M. (1986). *Psychology For Social Workers*. London: The British Psychological Society And Macmilan Publishers Ltd..

Hogan, R. (1971). *Personality Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

<http://bigb.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>

Jung, C.G. (1996). *Analitik Psikolojinin Temel İlkeleri*. Kâmuran Şipal (Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 21. Baskı, Ankara: Nobel. Yayınevi.

Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4267.

Köknel, Ö. (1986). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.

Levine, M. D. (1998). *Developmental Variation and Learning Disorders*. Second Edition. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.

Levine, M. D. (2002). *Educational Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems at Home and in School*. Second Edition. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.

Levine, M.D. (1990). *Keeping A Head In School: A Student's Book About Learning Abilities and Learning Disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.

Logan,G.D. (1992). Attention and Preattention İn Theories Of Automaticity. *American Journal of Psychology*,105.

Mercan, N., Çetinkaya Bozkurt, Ö., Oyur, E., ve Giderler, C. (2017). İş Yerinde Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğuna (Dehb) Yönelik Bir Araştırma (A Research on Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder at the Work Place).

Mesulam, M. M. (2004). *Davranışsal ve Kognitif Nörolojinin İlkeleri*. Hakan Gürvit (Çev.). Yelkovan Yayıncılık.

Mesulam, M.M. (1988). *Neural Substrates of Behavior: The Effects of Brain Kessions upon Mental State*. The New Harward Guide to Psychiatry. AM Nicholi (Ed), Harward University Press.

Mirsky A.F. (1996) *A Theory of Attention: A Neuropsychological Perspective*. Attention, Memory and Executive Function. GR Lyon, NA Krasnegor (Ed), Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Mischel, W. (1981). *Introduction to Personality*. New York: Holt-Rinehard and Winston Inc.

Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Hüsnü Arıcı (Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Morris, C.G. (2002). *Understanding Psychology*. (Psikolojiyi Anlamak; çev. ed; Belgin Ayvaşık, Melike Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.No:23.

Motavallı, N.M (1994). Kentsel Kesimdeki Türk İlkokul Çocuklarında Dikkat Eksikliği/ Hiperaktivite Bozukluğu Sıklığının İncelenmesi. Üst İhtisas tezi. İstanbul Üniversitesi.

Özarpınar, Y. (1997). *Hafıza*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Özarpınar, Y. (2009). Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları, Ötüken Yayınları.

Özaydın, S. (1984). *Psikiyatri*. İstanbul: Sanal Matbaacılık.

Özgü, H. (1994). *Freud Adler Jung/ Psikanalizin Üç Büyükleri*. İstanbul: Mart Yayıncılık.

Pashler, H.E. (1998) *The Psychology of Attention*. Boston. Academi Press.

Posner MI, Petersen SE (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annu Rev Neurosci*, 13:25-42.

Posner MI, Petersen SE (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annu Rev Neurosci*, 13:25-42.

Radford, J. ve Govier, E. (1980). *A Texbook Of Psychology*. London: Sheldon Press.

- Ryckman, R.M. (1978). *Theories of Personality*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Santrock, J.(1996). *Child Development*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark Publishers.
- Santrock, J.W. (1998). *Psychology*. Chicago: Times Mirror Higher Education Group Inc.
- Schultz, D. (1981). *A History Of Modern Psychology*. New York: Acedemic Press.
- Schultz, D.P ve Schultz S.E. (2002) *Modern Psikoloji Tarihi*. Yasemin Aslay (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sergeant J (1996). *A Theory of Attention: An Information Processing Perspective*. Attention, Memory and Executive Function, GR Lyon, NA Krasnegor (Ed), Baltimore, MD: Brooks, s.57-69.
- Songar, A. (1977). *Psikiyatri*. İstanbul: Geçit Kitabevi.
- Stone, E. M. (1988). *American Psychiatric Glossary*. 6th Ed., Washington: American Psychiatric Press Inc..
- Tanrıdağ, O. (1992). *Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Tınar, M. Y. (1999). Çalışma Yaşamı ve Kişilik. *Mercek Dergisi*, Ankara: Mess Yayınları.
- Tsotsos, J.K et.al. (1995). Modeling Visual Attention Via Selective Tuning, *Arti. Intell.* 78.
- Tuckman,B.W. (1992). *Educational Psychology, From Theory to Application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Collage to Publishers.
- Uluçınar, A. (1992). *Yöneticilerin Kişisel Davranış Farklılıklarının Analizi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Vanlı, L. (2001) *Hiperaktif Çocuklar Tanı ve Tedavi*. Ankara.Nobel Tıp Kitabevleri.

Weintraub, S. ve Mesulam, M.M. (1987). Right Cerebral Dominance in Spatial Attention. *Arch Neurology*, 44.

www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/dikkat_beyin.HTM - 49k.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, No:53.

Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorlu, A. (2016). Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duyu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.

EKLER

İLKOKUL ÖĞRENCİ KİŞİLİK TESTİ			
1	Çocuğum genelde;		
	A)	Sessiz ve sakindir.	İçedönüklük
	B)	Enerjik ve hareketlidir.	Dışadönüklük
2	Yaşıtlarına kıyasla çocuğum;		
	A)	Hızlı okur, bazen detayları atlar.	Sezgi
	B)	Yavaş ve dikkatli okur, her detayı en ince noktasına kadar inceler.	Beş Duyu
3	Çocuğum eleştirildiği zaman;		
	A)	Ağlamaz ama morali bozulur.	Mantık
	B)	Duygusal tepkiler verir ve/veya ağlar.	Duygu
4	Çocuğum genelde yapması gerekenleri;		
	A)	Son dakikada ya da geç yapar.	Esnek
	B)	Erken veya zamanında yapar.	Kararlı
5	Çocuğumun;		
	A)	Samimi olduğu fazla arkadaşı yoktur.	İçedönüklük
	B)	Samimi olduğu pek çok arkadaşı vardır.	Dışadönüklük
6	Çocuğumdan bir şey yapması istendiğinde;		
	A)	Nasıl yapması gerektiğini kendisi kolayca bulabilir.	Sezgi
	B)	Nasıl yapması gerektiğinin adım adım anlatılmasını ister.	Beş Duyu
7	Çocuğum bir konuda güzel bir iş yaptıysa;		
	A)	Güzel bir iş yaptığını bilir ve bunun için övgüye ihtiyaç duymaz.	Mantık
	B)	Güzel bir iş yaptığında birinin onu takdir etmesine ihtiyaç duyar.	Duygu
8	Ödevleri için çalışırken çocuğum;		
	A)	Günlerce ödevini yapmaz, son gün ödevi yetiştirmek için çalışır.	Esnek
	B)	Ödevlerini günü gününe yapar.	Kararlı
9	Çocuğum;		
	A)	Birisi konuşurken sözünü kesmeden dinler.	İçedönüklük
	B)	Birisi konuşurken sözünü kesip araya girer.	Dışadönüklük
10	Çocuğum;		
	A)	Ayrıntıları hatırlamakta zorlansa da geneli hatırlar.	Sezgi
	B)	İyi bir hafızaya sahiptir, en ince ayrıntılara kadar hatırlayabilir.	Beş Duyu
11	Çocuğum;		
	A)	Başkalarının kendisiyle ilgili ne düşündüklerine pek ilgi göstermez.	Mantık
	B)	Başka insanların kendisiyle ilgili ne düşündüğüne fazlasıyla duyarlıdır.	Duygu
12	Son dakikada planlarda değişiklik olursa çocuğum genelde;		
	A)	Değişime kolayca uyum sağlar.	Esnek
	B)	Bu değişimden huzursuz olur.	Kararlı
13	Çocuğum herhangi bir toplulukta;		

	A)	Soru sorulmadan konuşmaz.	İçedönüklük
	B)	Düşüncelerini kolayca ifade eder.	Dışadönüklük
14	Çocuğum;		
	A)	Öğrendiklerini kendinden bir şeyler katarak hayata geçirir.	Sezgi
	B)	Öğrendiklerini öğrendiği şekliyle hayata geçirir.	Beş Duyu
15	Çocuğum çoğunlukla;		
	A)	Bir şey başarmaya önem verir.	Mantık
	B)	Başkaları tarafından takdir edilmeye önem verir.	Duygu
16	Çocuğum;		
	A)	Elindeki işi bitirmeden başka işler de yapmaya çalışır.	Esnek
	B)	Elindeki işi bitirinceye kadar başka işlerle ilgilenmez.	Kararlı
17	Çocuğum;		
	A)	Kalabalık ortamlarda uzun süre kalmaktan hoşlanmaz.	İçedönüklük
	B)	İnsanlarla bir arada olmayı sever.	Dışadönüklük
18	Çocuğumun bir işi yapmayı tercih etmesi için;		
	A)	Ulaşabileceği son nokta olan bir hedef verilmeli ve o işi kendi kendine başarması için yalnız bırakılmalıdır.	Sezgi
	B)	Adım adım neler yapması gerektiği açıklanmalıdır.	Beş Duyu
19	Çocuğumun;		
	A)	Adalet yönü ağır basar.	Mantık
	B)	Merhamet yönü ağır basar.	Duygu
20	Çocuğumun eşyaları (kitapları, çantası vb.) genellikle;		
	A)	Düzensizdir.	Esnek
	B)	Düzenlidir.	Kararlı
21	Çocuğum;		
	A)	Tek başına oynamayı sever.	İçedönüklük
	B)	Yalnız oynamaktan sıkılır.	Dışadönüklük
22	Çocuğumun;		
	A)	Hayalleri uçuk ve gerçekdışıdır.	Sezgi
	B)	Hayalleri gerçekçi ve mantıklıdır.	Beş Duyu
23	Çocuğum genellikle;		
	A)	Duygularını göstermez.	Mantık
	B)	Duygularını gösterir.	Duygu
24	Çocuğum;		
	A)	Sorumluluklarına pek dikkat etmez.	Esnek
	B)	Sorumluluklarına dikkat eder.	Kararlı
25	Çocuğum;		
	A)	Çevresinin kolayca etkisine girer.	İçedönüklük
	B)	Çevresindekileri kolayca etkisi altına alır.	Dışadönüklük
26	Çocuğum;		
	A)	Öğrendiğini farklı şekilde yapmaktan hoşlanır.	Sezgi

	B)	Öğrendiğini aynen yapar.	Beş Duyu
27	Çocuğum karar alma ve sonuca varma durumunda;		
	A)	Duygularından ziyade mantığını kullanır.	Mantık
	B)	Düşüncelerinden ziyade duygularını kullanır.	Duygu
28	Çocuğum genelde;		
	A)	Herhangi bir programı takip etmek zorunda olmadan, günün akışına göre davranmaktan hoşlanır.	Esnek
	B)	Kendini rahat hissetmek için düzenli bir programı takip etme ihtiyacı duyar.	Kararlı
29	Sınıfta çocuğum genellikle;		
	A)	Kendini gizler ve öğretmen söz vermeden derse katılmaz.	İçedönüklük
	B)	Parmağını kaldırır ve konuşur.	Dışadönüklük
30	Çocuğum;		
	A)	Bir işi defalarca aynı şekilde yapmaktan sıkılır.	Sezgi
	B)	Bir işi defalarca aynı şekilde yapmaktan sıkılmaz.	Beş Duyu
31	Çocuğumun morali bozulduğunda;		
	A)	Ona karşılaştığı problemi mantıklıca çözmesi için yardımcı olmam faydalı olur.	Mantık
	B)	Sarılmam ve sakinleştirmem ona yardımcı olur.	Duygu
32	Çocuğum;		
	A)	Hızlı bir tempoda çalışmayı, elindeki işi bitirmeden diğerine geçmeyi sever.	Esnek
	B)	Yaştlarına kıyasla daha yavaş ama düzenli bir tempoda çalışır.	Kararlı
33	Çocuğum genellikle;		
	A)	Önce düşünür sonra konuşur.	İçedönüklük
	B)	Acelecedir, konuşurken düşünür.	Dışadönüklük
34	Çocuğum genellikle;		
	A)	Çevresindeki insanların ve olayların farkında değildir, çevresinde olan bitenle pek ilgilenmez.	Sezgi
	B)	Çok gözlemcidir ve çevresinde olan biten her şeyin farkındadır.	Beş Duyu
35	Çocuğum;		
	A)	Güvendiği insanları sever.	Mantık
	B)	Sevdiği insanlara güvenir.	Duygu
36	Çocuğum genellikle;		
	A)	Düzenli olmayı önemsemez.	Esnek
	B)	Her şeyi yerli yerine koymaya önem verir.	Kararlı
37	Çocuğum;		
	A)	İlk defa gördüğü kişilere başlangıçta mesafeli davranır.	İçedönüklük
	B)	İlk defa gördüğü kişilere çabuk ısınır.	Dışadönüklük
38	Çocuğum;		
	A)	İşlere başlamada zorlanmaz ama bitirmekte zorlanır.	Sezgi
	B)	İşlere başlamada zorlanabilir ama başladığı işi bitirir.	Beş Duyu
39	Çocuğum;		
	A)	İnsanlara bazen kırıcı sözler söyler.	Mantık
	B)	İnsanları kırmamaya özen gösterir.	Duygu

40	Çocuğum genellikle;		
	A)	Yeni durum ve olaylara kolay uyum sağlar.	Esnek
	B)	Yeni durum ve olaylara uyum sağlamakta zorlanır.	Kararlı
41	Çocuğumun bir şeye canı sıkıldığında;		
	A)	Duygu ve düşüncelerini içine atar.	İçedönüklük
	B)	Duygu ve düşüncelerini dışına yansıtır.	Dışadönüklük
42	Çocuğum daha çok;		
	A)	Hayalperest ve yaratıcıdır.	Sezgi
	B)	Gerçekçidir.	Beş Duyu
43	Sınıfta çocuğum için öğretmenin;		
	A)	Her öğrenciye eşit muamele yapması ve herkese hak ettiği notu vermesi önemlidir.	Mantık
	B)	Onları bireysel olarak değerlendirmesi ve sevmesi önemlidir.	Duygu
44	Çocuğum;		
	A)	Genellikle kurallara uymayı sevmez.	Esnek
	B)	Genellikle kurallara uyar.	Kararlı
45	Çocuğum genellikle;		
	A)	İlginin odağı olmaktan hoşlanmaz.	İçedönüklük
	B)	İlgi odağı olmaktan hoşlanır.	Dışadönüklük
46	Çocuğumun daha çok;		
	A)	Hayal ürünü, gerçekdışı karakterler ve olaylar içeren hikayeleri dinlemek veya okumak ilgisini çeker.	Sezgi
	B)	Gerçek yaşam olaylarına benzeyen ve gerçekçi kahramanlar içeren hikayeleri dinlemek veya okumak ilgisini çeker.	Beş Duyu
47	Çocuğum konuşurken;		
	A)	Yaşından beklenmeyecek, büyük insan gibi konuşur.	Mantık
	B)	Yaşıyla uyumlu konuşur.	Duygu
48	Çocuğum genellikle;		
	A)	Karar vermekte zorlanır.	Esnek
	B)	Hızlı karar verir.	Kararlı
49	Çocuğum;		
	A)	Yaptıklarının sonucunu düşünür ve ona göre davranır.	İçedönüklük
	B)	Yaptıklarının sonucunu düşünmeden davranır.	Dışadönüklük
50	Çocuğum herhangi bir problemle karşılaştığında;		
	A)	Hayal gücüyle orijinal çözümler üretir.	Sezgi
	B)	Sahip olduğu bilgi ve önceki tecrübeleriyle çözümler üretir.	Beş Duyu
51	Çocuğum;		
	A)	İnsanların duygularını pek önemsemez.	Mantık
	B)	Her zaman insanların duygularını önemser ve ilgi gösterir.	Duygu
52	Çocuğum;		
	A)	Sorumluluklarına pek dikkat etmez.	Esnek
	B)	Sorumluluklarına dikkat eder.	Kararlı

İLKOKUL DİKKAT TESTİ (Veli Formu)

1	Çocuğumun ders esnasında en ufak gürültüden (kapının açılması, konuşmalar, televizyon sesi vb.);	
	Dikkati kolayca dağılır.	A
	Dikkati etkilenmez.	B
2	Çocuğum okuduğu bir metni;	
	İlgisini çekmezse yarıda bırakır.	A
	Sonuna kadar okur.	B
3	Çocuğum ders çalışırken genellikle;	
	Kalem çevirme, elini ya da ayağını hareket ettirme davranışlarını sıkça yapar.	A
	Dersine odaklanır, başka bir şeyle uğraşmaz.	B
4	Çocuğum okuduğu ya da dinlediği bir hikayenin;	
	Ayrıntılarına dikkat etmez.	A
	Ayrıntılarına dikkat eder.	B
5	Çocuğumun;	
	Yazıları karışık ve zor okunur.	A
	Yazıları düzgün ve okunaklıdır.	B
6	Çocuğum;	
	Okulda yediği öğlen yemeğini hatırlamakta zorlanır.	A
	Okulda yediği öğlen yemeğini hatırlar.	B
7	Çocuğum genellikle;	
	Bir ödev veya ders çalışmaya başladığında bitirmekte zorlanır.	A
	Bir ödev veya ders çalışmaya başladığında tamamlamadan bırakmaz.	B
8	Çocuğum;	
	Başkaları konuşurken konuşmalarını sık sık böler söze karıştır.	A
	Başkaları konuşurken sabırla dinler, sırası geldiğinde konuşur.	B
9	Çocuğumun genellikle;	
	Odası, çalışma masası, eşyaları, kitapları düzensiz ve dağınıktır.	A
	Odası, çalışma masası, eşyaları, kitapları derli topludur.	B
10	Çocuğum ders çalışırken genellikle;	
	Masasında uzun süre oturmakta zorlanır.	A
	Masasında uzun süre oturabilir.	B
11	Genellikle;	
	Çocuğumun odaklanması zaman alır.	A
	Çocuğum kolayca odaklanabilir.	B
12	Genellikle çocuğumun;	
	Dikkati kolay dağılır.	A
	Dikkatini uzun süre sürdürebilir.	B
13	Çocuğum genellikle;	
	Bir etkinliğe başladığında bitirmekte zorlanır.	A

	Bir etkinliğe başladığında tamamlamadan bırakmaz.	B
14	Çocuğum;	
	Uzun cümleleri anlamakta güçlük çeker.	A
	Uzun cümleleri anlamakta zorlanmaz.	B
15	Çocuğum;	
	Elini, ayağını bir yerlere çarpar, kolayca düşüp yaralanır.	A
	Bir yerlere çarpma, düşme ve yaralanma konusunda temkinlidir.	B
16	Çocuğum ders çalışırken veya bir faaliyet esnasında;	
	Aynı anda pek çok şeyle ilgilenir.	A
	Sadece yaptığı faaliyet veya dersle ilgilenir.	B
17	Çocuğum;	
	Yönergeleri başından sonuna kadar takip etmekte güçlük çeker.	A
	Yönergeleri başından sonuna kadar sabırla takip eder.	B
18	Çocuğum genellikle;	
	Eşyalarını sık sık unuttur veya kaybeder.	A
	Eşyalarını muhafaza etme konusunda iyidir.	B
19	Çocuğum;	
	Daha önce yaşadığı bir olayın detaylarını hatırlamakta güçlük çeker.	A
	Daha önce yaşadığı bir olayı detaylı bir şekilde hatırlayabilir.	B
20	Çocuğum;	
	Gezip gördüğü yerleri kabaca anlatabilir.	A
	Gezip gördüğü yerlerdeki küçük detayları bile anlatabilir.	B
21	Çocuğum genellikle;	
	Bir şeyi anlatırken anlatacağı şeyin sonunu unuttur.	A
	Bir şeyi tüm ayrıntılarıyla sonuna kadar anlatabilir.	B
22	Çocuğum genellikle;	
	Sorulan sorunun tamamını dinlemeden soruyu cevaplamaya çalışır.	A
	Sorulan soruyu sonuna kadar dinler ve ondan sonra cevaplamaya çalışır.	B
23	Çocuğum herhangi bir konu üzerinde;	
	Çok düşünmeden aceleyle hızlı kararlar alır.	A
	Ayrıntılı bir şekilde düşünerek kararlar alır.	B
24	Çocuğum genellikle;	
	Ders çalışırken dikkati kolayca başka yönlere kayar.	A
	Dikkatini derse vermekte zorlanmaz.	B
25	Çocuğum biriyle konuşurken;	
	Karşısındakinin söylediklerini dinlemekte zorlanır.	A
	Karşısındakinin söylediklerini sonuna kadar dinler.	B
26	Çocuğum herhangi bir ders veya faaliyet yaparken;	
	Dış uyaranlar kolayca dikkatini dağıtır.	A
	Dış uyaranlar kolay kolay dikkatini dağıtmaz.	B
27	Çocuğum genellikle;	

	Uzun süre zihinsel çaba gerektiren etkinlik ve faaliyetleri yapmakta zorlanır.	A
	Uzun süre zihinsel çaba gerektiren etkinlikleri kolayca yapabilir.	B
28	Çocuğumun aklına bir şey gelirse ya da bir şey yapmak, almak isterse;	
	Genellikle hemen almak veya yapmak ister.	A
	Sabırla alacağı veya yapacağı zamanı bekleyebilir.	B
29	Çocuğumdan ders veya ödevlerini yapması istendiğinde;	
	Bunu o kadar acele yapar ki ortaya çıkarttığı pek güzel olmaz.	A
	Özenli ve dikkatli bir biçimde yaparak güzel bir şey ortaya çıkartır.	B
30	Çocuğum;	
	Yaşının gerektirdiği geometrik şekilleri(daire, kare, üçgen, küp vb.) adlandırmakta zorlanır.	A
	Yaşının gerektirdiği geometrik şekilleri(daire, kare, üçgen, küp vb.) kolayca adlandırabilir.	B
31	Çocuğum genellikle tehlikeli davranışların (cam kırığına basmama, ateşe dokunmama vb.);	
	Sonunu düşünemez ve kendini koruyamaz.	A
	Sonunun nereye varacağını bilir ve kendisini koruyabilir.	B
32	Çocuğum genellikle;	
	Seslere odaklanmakta ve sesin neye ya da kime ait olduğunu ayırt etmekte güçlük çeker.	A
	Duyduğu sesin kime ya da neye ait olduğunu rahatlıkla ayırt edebilir.	B
33	Çocuğum;	
	Kendisine sorulan soruları dikkatsizliğinden yanlış anlar.	A
	Kendisine bir soru sorulduğunda soruyu doğru anlar.	B
34	Çocuğuma bir tekerleme söylendiğinde;	
	Tekerlemeleri tekrarlamakta zorluk çeker.	A
	Tekerlemeleri kolaylıkla tekrarlayabilir.	B
35	Çocuğum;	
	Çoğu zaman yapılan esprileri anlamakta zorlanır.	A
	Yapılan bir espriyi anlar.	B
36	Çocuğum;	
	Ardı ardına verilen talimatları yapmakta zorlanır.	A
	Ardı ardına verilen talimatları eksiksiz bir şekilde yapabilir.	B
37	Çocuğum;	
	Uzun cümleler kurmakta güçlük çeker.	A
	Uzun cümleler kurabilir.	B
38	Çocuğum;	
	Labirent oyunlarında başarılı değildir.	A
	Labirent oyunlarında başarılıdır.	B
39	Çocuğum bir nesnenin bir kutuya sığıp sığmayacağı veya nesnenin boyutları hakkında;	
	Tahminde bulunmakta güçlük çeker.	A
	Tahminde bulunabilir.	B
40	Çocuğum “Hangisi daha uzun, hangisi daha kısa?” gibi sorulara;	
	Doğru cevaplar verme konusunda zorlanır.	A
	Doğru cevaplar verebilir.	B

41	Çocuğuma bir resim gösterip daha sonra resim kapatılıp eşyaların ve kişilerin yerleri sorulduğunda;	
	Doğru cevaplar vermekte zorlanır.	A
	Doğru cevaplar verir.	B
42	Çocuğum;	
	Dolu bir bardak suyu dökmeden taşımakta zorlanır.	A
	Dolu bir bardak suyu dökmeden taşıyabilir.	B
43	Çocuğum;	
	Yürürken kapılara, eşyalara çarpmadan veya eşyaları devirmeden yürüyemez.	A
	Yürürken kontrollü ve dengeli bir şekilde yürüyebilir.	B
44	Çocuğum;	
	Gördüğü bir nesneyi çizerken ayrıntıları gözden geçirir.	A
	Gördüğü bir nesnenin ayrıntılarına dikkat ederek çizebilir.	B
45	Çocuğum yaşının gerektirdiği;	
	Matematiksel işlemleri yapmakta zorlanır.	A
	Matematiksel işlemlerde başarılıdır.	B
46	Çocuğuma “önce oyun, sonra yemek, sonra da ders” şeklinde sıralı talimatlar verdiğimde;	
	Bu talimatlara sırasıyla uymakta güçlük çeker.	A
	Bu talimatları sırasıyla yerine getirir.	B
47	Çocuğum;	
	Detayları ve ince ayrıntıları yakalama konusunda başarılı değildir.	A
	Detayları ve ince ayrıntıları çok iyi yakalar.	B
48	Çocuğum;	
	Aceleciliğinden bildiği soruları bile yanlış cevaplandırır.	A
	Bildiği soruları doğru cevaplandırır.	B
49	Çocuğum;	
	Birbirine benzer özellikteki şekiller içinden farklı olanları bulmakta güçlük çeker.	A
	Birbirine benzer özellikteki şekiller içinden farklı olanları kolayca bulabilir.	B
50	Çocuğum;	
	"İki resim arasından 10 farkı bulun" gibi alıştırmaları yapmakta zorlanır.	A
	"İki resim arasında 10 farkı bulun" gibi alıştırmaları yapabilir.	B
51	Çocuğum;	
	Gösterilen bir şeklin gölgesini tahmin etmekte zorlanabilir.	A
	Gösterilen bir şeklin gölgesini doğru tahmin edebilir.	B
52	Çocuğum;	
	Bir nesnenin uzunluğunu ya da genişliğini tahmin etmekte güçlük çeker.	A
	Bir nesnenin uzunluğunu ya da genişliğini tahmini olarak söyleyebilir.	B
53	Çocuğum;	
	Puzzle parçalarını doğru yerlerine yerleştirme konusunda zorlanır.	A
	Puzzle parçalarını doğru yerlerine yerleştirebilir.	B
54	Çocuğum;	

	Bir resimdeki istenen nesneyi bulup göstermekte zorlanır.	A
	Bir resimdeki istenen nesneyi bulup gösterebilir.	B
55	Çocuğum;	
	Çok parçalı oyuncaklarla oynamaktan hoşlanmaz ve çabuk sıkılır.	A
	Çok parçalı oyuncaklarla oynamaktan hoşlanır.	B
56	Çocuğum;	
	Herhangi bir konuyu anlatırken hangi kelimeleri kullanacağını bulmakta zorlanır.	A
	Herhangi bir konuyu anlatırken doğru kelimeleri kolayca bulabilir.	B
57	Çocuğum;	
	Dersleri başından sonuna kadar dinlemek ve takip etmekte zorlanır.	A
	Dersleri başından sonuna kadar dikkatlice dinler ve takip eder.	B
58	Çocuğum;	
	Herhangi bir konuda mantık hatalarını bulmakta zorlanabilir.	A
	Herhangi bir konuda mantık hatalarını kolayca fark edebilir.	B
59	Çocuğum;	
	Sürekli bir oyundan diğerine geçer.	A
	Aynı oyunu uzun süre oynayabilir.	B
60	Çocuğum;	
	İşlere başlamada zorlanmaz ama sürdürmek ve bitirmekte zorlanır.	A
	İşlere başlamada zorlansa bile başladığı işi bitirir.	B

ÖZGEÇMİŞ

Halil İbrahim ERDEN 1974'te İvrindi / Balıkesir'de doğdu. İlk ve ortaokulu Kayapa'da, liseyi İzmir ve Burdur'da okudu. 1991'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya bölümünde başladığı lisans öğrenimini 1995 yılında tamamladı. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Psikoloji Programında yüksek lisansını tamamladı. Halen Benego Eğitim ve Danışmanlık firmasında kurucu, yönetici olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

