

RANA DURMUŞ

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SAĞ. BİL. ENST.

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL-2019



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ÇOCUKLARDA İÇE YÖNELİM VE DIŞA YÖNELİM
DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN BİLME HİSSİ KARARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

RANA DURMUŞ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. REYHAN SAYDAM**

**PEDİATRİK TEMEL BİLİMLER ANABİLİM DALI
GELİŞİM NÖROLOJİSİ**

İSTANBUL-2019

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAYI

İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Pediatrik Temel Bilimler Anabilim Dalı Gelişim Nörolojisi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans öğrencisi **Rana DURMUŞ** tarafından **Doç.Dr.Reyhan SAYDAM**'ın danışmanlığında hazırlanan **"Çocuklarda İçer Yönelim ve Dışa Yönelim Davranış Problemlerinin Bilme Hissi Kararı Üzerindeki Etkisi"** başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **29/07/2019** tarihinde yapılan Tez savunma Sınavında **başarılı** bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı (Danışman)

Doç.Dr.Reyhan SAYDAM
İ.Ü Cerrahpaşa Sağ. Bil. Fak.
Sosyal Hizmet Bölümü



Jüri

Prof.Dr.Ayşe KILIÇ
İ.Ü İstanbul Tıp Fak.
Çocuk Sağ.ve Hast. A.D



Jüri

Doç.Dr.Sema KARAKELLE
İ.Ü Edebiyat Fak.
Psikoloji Bölümü



Jüri

Dr.Öğr.Üyesi Sera ÇETİNGÖK
İ.Ü Cerrahpaşa Sağ. Bil. Fak.
Gerontoloji Bölümü



Jüri

Dr.Öğr.Üyesi Taner ARTAN
İ.Ü Cerrahpaşa Sağ. Bil. Fak.
Sosyal Hizmet Bölümü



BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Rana DURMUŞ



Eşim ve oğluma ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Öncelikle, hiçbir baskıda bulunmayıp istediğim konuyu çalışmam konusunda bana özgür alan tanıyan ve bu yolda içtenlikle yardımcı olup yol gösteren tez danışmanım Sayın Doç Dr. Reyhan Saydama'a verdiği emekler için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı tasarlarken bilgi birikimi ve tecrübesiyle desteğini benden esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Sema Karakelle'ye, araştırmamın istatistik analizlerinde görüşlerine danıştığım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Seda Saraç'a ve araştırmamda ölçeğini kullanabilmem için iznine başvurduğum Sayın Prof. Dr. Neşe Erol'a teşekkür ederim.

Son olarak, zorlu geçirdiğim süreçlerde desteğini en yakınımnda hissettiğim sevgili arkadaşım Dolunay Cemre Durmuş'a, tezimin her aşamasında sonsuz sabır ve özveriyle bana her konuda destek olan çok değerli eşim Muhammed'e, gülüşüyle motivasyon kaynağım olan canım oğlum Yiğit Kemal'e teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İİ
BEYAN.....	İİİ
İTHAF.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	Vİİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ	İX
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	X
ÖZET	Xİİ
ABSTRACT.....	Xİİİ
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ PROBLEMLERİ	3
2.1.1. DAVRANIŞ PROBLEMİ NEDİR?	3
2.1.2. İÇE-YÖNELİM DAVRANIŞ PROBLEMLERİ	4
2.1.3. DIŞA-YÖNELİM DAVRANIŞ PROBLEMLERİ	6
2.2. ÜST BİLİŞ	8
2.2.1. ÜST BİLİŞİN TANIMI VE TARİHÇESİ	8
2.2.2. ÜST BİLİŞ MODELLERİ	9
2.2.2.1. FLAVELL'İN ÜST BİLİŞ MODELİ	9
2.2.2.2. BROWN'IN ÜST BİLİŞ MODELİ	10
2.2.2.3. NELSON ve NARENS'IN ÜST BİLİŞ MODELİ.....	12
2.2.3. ÇOCUKLARDA ÜST BİLİŞİN GELİŞİMİ.....	18
2.2.4. ÜST BİLİŞ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERİN İLİŞKİSİ.....	20
2.2.5. YÖNETİCİ İŞLEVLER, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE ÜST BİLİŞ ARASINDAKİ BAĞLANTILAR	22
2.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ.....	23
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	26
3.1. KATILIMCILAR.....	26
3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	26
3.2.1. ÇOCUK BİLGİ FORMU	27

3.2.2. ÇOCUK DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	27
3.2.3. WISCONSIN KART EŞLEME TESTİ	28
3.2.4. STROOP TESTİ TBAG FORMU	29
3.2.5. SAYI DİZİSİ TESTİ	30
3.2.6. RAVEN RENKLİ PROGRESİF MATRİSLER TESTİ	31
3.2.7. ÜST BİLİŞ TESTİ	31
3.3. İŞLEM	37
4. BULGULAR	38
4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR...38	
4.1. DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERE İLİŞKİN BULGULAR	48
4.2. YÖNETİCİ İŞLEVLER VE ÜST BİLİŞSEL KARARLARA İLİŞKİN BULGULAR	52
4.3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	59
5. TARTIŞMA	65
5.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	65
5.2. DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	67
5.3. YÖNETİCİ İŞLEVLER VE ÜST BİLİŞSEL KARARLARA İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	68
5.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	69
KAYNAKLAR	74
FORMLAR	83
KAFES	90
ETİK KURUL KARARI	91
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	92
TELİF HAKKI İZNİ	93
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	94
ÖZGEÇMİŞ	95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Geriye Dönük (Retrospektif) Üst Bilişsel İzleme Kararı Değerlendirmesine Ait Koşul Birleşimleri.....	34
Tablo 3-2: İleriye Dönük (Prospektif) Bilme Hissi Değerlendirmesine Ait Koşul Birleşimleri.	36
Tablo 4-1: CBCL/6-18 alt testlerinin cinsiyete göre ortalama ve standart sapmaları	40
Tablo 4-2: Geriye ve ileriye dönük bilme durumu koşullarının cinsiyete göre ortalama ve standart sapmaları	41
Tablo 4-3: CBCL/6-18 alt testlerinin aile türüne göre ortalama ve standart sapmaları..	43
Tablo 4-4: CBCL/6-18 alt testlerinin annenin çalışma durumuna göre ortalama ve standart sapmaları.....	44
Tablo 4-5: Annenin eğitim düzeyi ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki.....	45
Tablo 4-6: Yaş ile geriye ve ileriye dönük üst bilişsel izleme kararları puanları arasındaki ilişki	47
Tablo 4-7: CBCL/6-18 alt testleri ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanlarının ilişkisi	49
Tablo 4-8: CBCL/6-18 alt testleri ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi.....	51
Tablo 4-9:Geriye dönük bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki ilişki	53
Tablo 4-10: Geriye dönük bilme durumu koşulları ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi	55
Tablo 4-11: Geriye dönük üst bilişsel izleme kararı puanları ve Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki ilişki	57
Tablo 4-12: Geriye dönük üst bilişsel izleme kararı puanları ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi	58
Tablo 4-13: Geriye dönük ve ileriye dönük bilme hissi kararının doğruluğu puanının mutlak değeri ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki	60
Tablo 4-14: Geriye dönük bilme durumu koşulları ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki	62
Tablo 4-15: BDD ve BHT doğru-yanlış puanları ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2-1: Nelson ve Narens (1990)'ın üst düzey ve nesne düzeyi arasındaki denetleme ve izleme mekanizmalarının yer aldığı model 12
- Şekil 2-2: Üst bilişsel izleme ve kontrol süreçlerinin yer aldığı üç aşamalı öğrenme modeli (Nelson ve Narens, 1990). 14



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition
APA	American Psychological Association
ASEBA	Achenbach System Emprically Based Assessment
EOL	Ease-of-Learning Judgments
JOL	Judgments of Learning
FOK	Feeling-of-Knowing Judgments
CBCL/6-18	Child Behavior Checklist
WCST	Wisconsin Card Sorting Test
WCST 1	Toplam tepki sayısı puanı
WCST 2	Toplam yanlış sayısı puanı
WCST 3	Toplam doğru sayısı puanı
WCST 4	Tamamlanan kategori sayısı puanı
WCST 5	Toplam perseveratif tepki sayısı puanı
WCST 6	Toplam perseveratif hata sayısı puanı
WCST 7	Toplam perseveratif olmayan tepki sayısı puanı
WCST 8	Perseveratif hata yüzdesi puanı
WCST 9	İlk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı puanı
WCST 10	Kavramsal düzey tepki sayısı puanı
WCST 11	Kavramsal düzey tepki yüzdesi puanı
WCST 12	Kurulumu sürdürmede başarısızlık puanı
WCST 13	Öğrenmeyi öğrenme puanı
RSPM	Raven Standart Progresif Matrisler Testi
RRPM	Raven Renkli Progresif Matrisler Testi
BDD	Bilginin Doğruluk Derecesi
BHT	Bilme Hissi Testi
BH	Bilme Hissi
B+B+ (1)	Bildiğini Bilme
B+B- (1)	Bildiğini Bilememe
B-B+ (1)	Bilmediğini Bilme
B-B- (1)	Bilmediğini Bilememe

B+B0 (1)	Bildiğini değerlendiremeyip doğru tepki verme
B-B0 (1)	Bildiğini değerlendiremeyip yanlış tepki verme
B+B+ (2)	Bileceğini Bilme
B+B- (2)	Bileceğini Bilememe
B-B+ (2)	Bilemeyeceğini Bilme
B-B- (2)	Bilemeyeceğini Bilememe
B+B0 (2)	Bileceğini değerlendiremeyip doğru tepki verme
B-B0 (2)	Bileceğini değerlendiremeyip yanlış tepki verme
BİLNOT	Bilişsel Potansiyeller İçin Nöropsikolojik Test Bataryası
DEHB	Dikkat Eksikliği – Hiperaktivite Bozukluğu
KOKGB	Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu

ÖZET

Durmuş, R. (2019). Çocuklarda İçe Yönelim ve Dışa Yönelim Davranış Problemlerinin Bilme Hissi Kararı Üzerindeki Etkisi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Pediatrik Temel Bilimler Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Bu araştırmada çocuklarda görülen İçe Yönelim ve Dışa Yönelim davranış problemlerinin üst bilişsel izlemenin göstergesi olan Bilme Hissi Kararına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 8-10 yaş aralığında 130 sağlıklı çocuk dahil edilmiştir. Çocuk davranış problemlerini ölçmek amacıyla Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/6-18), bilme hissini değerlendirmek amacıyla Üst Biliş Testi kullanılmıştır. Çocukların yönetici işlev faaliyetleri Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST), Stroop Testi TBAG Formu, Sayı Dizisi Testi ve Raven Renkli Progresif Matrisler Testi ile değerlendirilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları, içe yönelim davranış problemlerinin alt grupları olan anksiyete ve somatik şikayetler, dışa yönelim davranış problemlerinin alt grupları olan saldırgan davranışlar ve karşıt olma – karşı gelme bozukluğu ile bilme hissi kararının yönelimleri arasında bağlantılar olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bilme hissi kararı doğruluğunun yaş ile birlikte arttığı görülmüştür. Bulgular, ilgili literatür kapsamında değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: içe yönelim davranış problemleri, dışa yönelim davranış problemleri, üst biliş, üst bilişsel kararlar, bilme hissi kararı

ABSTRACT

Durmuş, R. (2019). The Effect of Children's Internalizing and Externalizing Behavior Problems on Feeling-of-Knowing Judgments. İstanbul University, Institute of Health Science, Department of Basic Pediatric Sciences. Master Degree Thesis. İstanbul. 2019

In this research, the impact of children's Internalizing and Externalizing behavior problems on the feeling of knowing (FOK) that is the indicator of metacognitive monitoring was investigated. Participants were 130 healthy children aged 8-10 years. Child Behavior Checklist (CBCL/6-18) was used to evaluate children's problem behaviors. Metacognition Test was applied to measure FOK. Executive functions were assessed using the Wisconsin Card Sorting Test (WCST), the TBAG form of the Stroop Test, Digit Span Test and Raven Colored Progressive Matrices. Correlation analyses showed that anxiety and somatic complaints which are sub-groups of internalizing behavior problems, aggressive behaviors and oppositional defiant disorder which are sub-groups of externalizing behavior problems are associated with FOK accuracy. Besides, it was demonstrated that FOK accuracy increased with age. Findings were discussed in the context of the related literature.

Keywords: internalizing behavior problems, externalizing behavior problems, metacognition, metacognitive judgments, feeling of knowing judgments

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Çocuğun bilişsel gelişiminde en önemli ve merak edilen konulardan biri çocuğun düşünce ve davranışlarının kendisi tarafından nasıl kontrol edildiği ve düzenlendiğidir. Bu bir davranışı bir hedef doğrultusunda başlatması ve aynı şekilde bir hareketi yapmayı durdurmasını içerebilir. Oyun kurmak için bir oyuncak seçmek, belli bir yer veya zamanda yapılacak şeyi hatırlamak, bir durumu çözmek için en uygun stratejiyi geliştirmek gibi en basitinden en karmaşık göreve kadar zihinsel birçok faaliyette bulunulur. Bilişsel bir görevi sürdürürken zihin sürekli düşünceler üretir, daha sonra ürettiği düşünce hakkında düşünceler üretir ve bu durum düşünceler hakkında değerlendirme yapılabilmesini sağlar. Kişinin bir bilişsel faaliyet sırasında kendi düşüncelerini izlemesi, denetlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesi üst biliş terimiyle ifade edilir (Flavell, 1979). Üst biliş, bilişten farklı olarak; algılama, hatırlama, problem çözme, karar verme gibi bilişsel süreçlerin yönetilmesi ve hakkında stratejiler üretilmesini sağlar. Üst biliş ve biliş arasındaki ilişki birbirini izleyen ve denetleyen bir ast-üst ilişkisine benzetilmektedir (Nelson ve Narens, 1990). Üst bilişsel izleme, biliş tarafından gönderilen bilgilerle mümkündür. Gelen bilgiler doğrultusunda üst bilişsel kararlar alınır ve bilişler denetlenir. Üst bilişsel izlemenin önemli bir göstergesi kabul edilen üst bilişsel kararlardan biri olan bilme hissi kararı kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesi durumudur (Dunlosky ve Metcalfe, 2009).

Bilme hissinin çocuklarda 2-3 yaş civarında gelişmeye başladığı ancak 8 yaşından itibaren niteliğinde hızlı bir artışın görüldüğü bilinmektedir (Karakelle, 2016). Yaş ile birlikte gelişen bilme hissi becerileriyle çocuklar, neyi bildiklerini ya da bilmediklerini daha iyi bilirler. Bir bilişsel görev için kendilerine en uygun stratejiyi seçip en kısa ve verimli şekilde öğrenme, hatırlama gibi faaliyetleri gerçekleştirebilirler. Bilme hissi hem günlük yaşamda hem de akademik gelişimde kişinin doğru kararlar alıp uygulayabilmesi adına oldukça önemli bir beceridir. Üst bilişsel izleme faaliyeti sonrasında alınan kararlara göre biliş denetlenir ve düzenlenir. Biliş ve üst biliş arasında sürekli çalışan bir döngü vardır. Bu nedenle bilişleri kontrol eden yönetici işlevler ile üst biliş kavramları genellikle birlikte anılır. Bu iki kavram benzer gibi görünseler de gerçekte farklıdırlar (Karakelle, 2016). Yönetici işlevler, duyulan bir sesin duyumsanması, ne sesi olduğunun algılanması, bu ses daha önce duyulmuşsa hatırlanması gibi bilişsel faaliyetleri kontrol

ederken; üst biliş, bu işlemlerin yapıldığı sırada ses neye benzetilirse sonrasında hatırlamanın daha kolay olacağına veya daha sonra duyulduğunda hatırlanabilip hatırlanamayacağına dair kararları vermektedir. Bu yönüyle bakıldığında, üst biliş ve yönetici işlevler ayrı ayrı çalışan ama birbirini etkileyen iki kavram olarak açıklanabilir (Garner, 2009; Roebers ve ark. 2012).

Yönetici işlevler her yönüyle araştırılmış ve hala araştırılmaya devam etmekte olan bir konudur. Yönetici işlev faaliyetlerini etkileyen mekanizmalar çözülmeye çalışılmaktadır. Çocukluk döneminde yönetici işlevlerin işleyişine etki eden konulardan birinin çocuklarda görülen davranış problemleri olduğu tespit edilmiştir (Riccio ve ark. 1994; Matson ve Fischer, 1991). Davranış problemleri yönelimleri bakımından içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri olarak iki genel başlık altında toplanmaktadır. Yapılan çalışma sonuçlarında depresyon, anksiyete ve sosyal kaygı ile ilişkili içe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda yetersiz bilişsel esneklik (Brumback ve Staton, 1980) ve aşırı tepki ketlemesi (Kocek, 2015) gibi normal dışı yönetici işlev faaliyetleri görülmüştür. Dürtüsellik, saldırganlık ve kurallara karşı gelme ile ilişkili davranış problemlerine sahip çocuklarda ise ketleme ve planlamada başarısızlık, zayıf çalışma belleği ve düşük bilişsel kontrol gibi yönetici işlev faaliyetlerinde bozulmaların olduğu bulunmuştur (Ozonoff ve Jensen, 1999; Berkowitz, 1978). Bahsi geçen çalışmalar göstermiştir ki çocukluk çağı davranış problemleri ile yönetici işlevler arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Birindeki bozulma diğer sistemden kaynaklanmakta veya diğerini etkilemektedir.

Literatürde yer alan bu bilgiler ışığında, yönetici işlevlerin davranış problemleri ve bilme hissi kararı ile olan ilişkileri, davranış problemlerinin üst biliş ile de bağlantılı olabileceğini düşündürmüştür. Bu çalışmada, ülkemizde ve dünyada sıklıkla görülen, çocukluk döneminin önemli sorunlarından biri olan davranış problemleri ve çocuğun hem sosyal hem akademik hayatını önemli ölçüde etkileyen bilme hissi kararı arasındaki bağlantılar incelenmiş, ilgili literatüre bu konuda katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Konu itibarıyla, bu ilişkinin incelendiği başka bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu yönüyle, mevcut çalışma literatürde ilk olma niteliği taşımaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

2.1.1. DAVRANIŞ PROBLEMİ NEDİR?

Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition) göre, davranış problemleri, yaşa uygun olmayan, kuralları ihlal edici, tekrarlayan ve ısrarcı davranış örüntüleri olarak tanımlanabilir. Çocuklukta en sık karşılaşılan problemler ayrılma anksiyetesi bozukluğu, depresif bozukluk, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, davranım bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğudur (APA, 2013). Son çalışmalarla birlikte, anksiyete bozukluğunun tüm yaşam boyu görülme sıklığı %33 (Bandelow ve Michaelis, 2015), depresif bozukluğun yaygınlık oranı ise %27 (Wang ve ark. 2017) olarak kaydedilmiştir. DSM-5'e göre çocuklarda ayrılma anksiyetesi bozukluğu görülme sıklığı %4 civarındadır. Davranım bozukluğu sıklığı %2 ila 10 arasında değişmektedir. Karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ise %1 ila 11 arasında bir değere sahiptir. Sosyal kaygı bozukluğu %7 sıklığında görülürken, somatik semptom bozukluğunun görülme sıklığının %5 ila 7 arasında olduğu kaydedilmiştir (APA, 2013). Türkiye'de ise annelerden elde edilen bilgilere göre 4-18 yaş arası çocuklarda problem davranış görülme oranı %11,3 olarak kaydedilmiştir (Erol ve Şimşek, 1997). Son çalışmaların ortaya koyduğu bu veriler, çocuklarda görülen davranış problemlerinin yaygınlığını gözler önüne sermektedir.

Çocukluk çağında sıklıkla görülebilen bu davranış problemleri, ileriki yaş sorunları için de önemli bir risk faktörüdür. Depresif ve kaygılı çocukların ergenliklerinde ve yetişkinliklerinde anksiyete bozukluğu ve depresyon yaşama olasılığı diğer kişilerden daha yüksek bulunmuştur (Kovacks ve Devlin, 1998). Saldırgan ve kurallara karşı gelen çocukların, ileriki dönemlerde sosyal ve akademik problemler yaşama olasılığı da aynı şekilde yüksek olarak değerlendirilmiştir (Egeland ve ark. 1990). Yapılan bir çalışmada yetişkinliklerinde duygudurum bozukluğu yaşayan bireylerin pek çoğunun bu probleminin çocukluk çağı davranış problemlerine dayandığı belirtilmiştir (Kesler ve ark. 2007). Toplumlarda yüksek oranda görülmesi ve ileriki yaşlarda gelişebilecek farklı problemlere zemin hazırlaması yönünden, davranış problemlerinin erken yaşlarda incelenmesi oldukça önem arz etmektedir.

Yetişkinler için tanımlanmış psikiyatrik bozukluklar, çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerine gelişimsel açıdan yaklaşılmamasını zorlaştırmıştır. Bu nedenle

araştırmacılar, davranış problemlerini genel hatlarıyla “içe yönelim davranış problemleri” ve “dışa yönelim davranış problemleri” olarak iki kategori altında incelemişlerdir. Birinci kategori, anksiyete bozukluğu, depresyon, somatik yakınmalar ve sosyal içe dönüklük gibi içe yönelen sorunları kapsarken; ikinci kategori, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, saldırganlık, kurallara karşı gelme ve davranım bozukluğu gibi dışa doğru yönelen sorunları içerir (Achenbach ve Edelbrock, 1983).

DSM-5’te içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri başlıkları bulunmamaktadır ancak Achenbach ve Rescorla’nın 2001 ASEBA (Achenbach System Emprically Based Assessment) programına göre tüm davranış problemlerini iki başlık olarak gruplandırmak oldukça faydalıdır. Çoğu durumda iç içe geçmiş olan ayrı bozuklukların semptomlarını bir arada değerlendirebilmek açısından ASEBA sistemi kullanışlıdır. Aynı gruplandırma içerisinde bulunan farklı bozuklukların sonuçları genel hatlarıyla yakındır, bundan dolayı sonuçları değerlendirme açısından tek bir başlık altında inceleme yapmak daha kolay olmaktadır (Achenbach ve Rescorla, 2001).

ASEBA sistemine göre içe yönelim davranış problemleri, anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük ve somatik yakınmalar alt gruplarını kapsamaktadır. Dışa yönelim davranış problemlerinin alt grupları ise, kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlardır. Her iki gruba da dâhil olmayan sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları ise toplam problem kategorisi altındadır (Erol ve Şimşek, 2010).

2.1.2. İÇE-YÖNELİM DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

İçe yönelim davranış problemleri doğrudan gözlenmesi zor olan, içe dönük normal olmayan davranımlardır. Çoğu durumda çevre tarafından problem davranış olarak değerlendirilmezler çünkü semptomları psikolojik ve duygusal durumun içe yönelmiş yansımalarıdır ve dışarıdan gözlenmeleri kolay olmamaktadır. Kovacks ve Devlin (1998) içe yönelim davranış problemlerinin temelinde düzensiz duygulanım olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarda bu temel problemle ilişkili çeşitli belirtiler gözlemlenebilmektedir. Anksiyete, depresyon, sosyal geri çekilme, tıbbi bir nedeni olmayan somatik şikâyetler gibi bireyin kendi içine dönük yaşadığı problemler bu başlık altına dâhil edilmektedir (Liu ve ark. 2011).

İçselleştirilmiş davranış problemleri, umutsuzluk, sosyal izolasyon ve benlik saygısında azalma gibi olumsuz durumları da beraberinde getirebilmektedir (Merrel, 1995). İçe yönelim davranış problemleri olan çocukların, ergenliklerinde fiziksel

görünüş, sosyal kabul ve romantik ilişkilerde aldıkları roller bakımından olumsuz algıları olduğu ve kendilerini yetersiz gördükleri kaydedilmiştir (Nelson ve ark. 2008).

Çocukluk çağında en sık rastlanan sorunlardan biri olan içe yönelim davranış problemleri, ergenlik ve yetişkinlikte yaşanabilecek psikolojik problemler için de önemli bir risk faktörüdür. Örneğin, yapılan çalışmalara göre çocukluk döneminde anksiyete öyküsü bulunması ile yetişkinlikte kaygı bozukluğu, majör depresyon yaşanması ve intihara eğilim gelişmesi yakın ilişkili bulunmuştur (Pine ve ark. 1998).

Achenbach ve Edelbrock (1981) yaptıkları çalışmalara göre ASEBA sisteminde içe yönelim davranış problemlerini anksiyete, depresyon, sosyal içe dönüklük ve somatik yakınmalar alt gruplarıyla tanımlamışlardır.

Anksiyete

Çocukluk çağında en sık görülen problemlerin başında gelen anksiyetenin yaygınlığının %10 ila %20 arasında olduğu raporlanmıştır (Manassis, 2000). Korku, endişe ve yersiz kuruntular anksiyetenin temel özelliklerindendir. Anksiyetesi olan çocukların, anksiyetesi olmayan akranlarına göre kendine daha az güvenen, daha utangaç ve daha içe kapanık oldukları gözlemlenmiştir (Gingsburg ve ark. 1998). Ayrıca, kaygı seviyeleri yüksek çocuklarda sosyal ve duygusal işlevselliğin azaldığı, iletişim becerilerinde ve öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşandığı kaydedilmiştir (Manassis, 2000). Özellikle öğrenme aşamasında, anksiyete, yeni bir bilginin kodlanmasını ve konsantrasyon sağlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Ruisel, 2000).

Depresyon

Depresyonun temel özellikleri mutsuzluk, suçluluk hissi ve düzensiz duygulanımdır. Önceleri, çocuklukta görüldüğü kabul edilmese de yapılan son çalışmalara göre çocukluk çağında depresyon görülme yaygınlığı tüm popülasyonda %1.8 olarak raporlanmıştır (Sorensen ve ark. 2005). Depresif çocuklar, sosyal ve ikili ilişkilerde zorluklar yaşar, zayıf akran ilişkileri vardır ve kendilerini sosyal ortamdan izole etmeye eğilimlidirler (Timbremont ve ark. 2004). Çocuklarda depresyonun fark edilmesi zordur çünkü sosyal içe kapanıklık, sosyal izolasyon, öfke patlamaları, uyku ve yeme bozuklukları depresyon sırasında en sık görülen belirtilerdir. Ancak, bu belirtiler farklı birçok nedenden de kaynaklanabilir. Bu sebeple, özellikle çocukluk çağı depresyonlarının iyi gözlenmesi ve erken müdahalede bulunulması önemlidir. Destek

alınmadığı durumlarda depresyon, uzun süreli ve yıkıcı problemlere yol açabilir (Kovacks, 1997).

Sosyal İçe Dönüklük

Yeni ortamlara girdiğinde tedirgin olan, korku ve kaygı seviyesi yüksek olan çocuklarda sıklıkla görülen sosyal içe dönüklük problemi, sosyal açıdan kendini yetersiz görme ve kendini geri çekmeye sebep olmaktadır (Kagan ve ark. 1987). Bu davranış aslında kaygı duyulan durumlar için bir savunma mekanizmasıdır ancak kendini geri çekmeye sıklıkla başvurulursa, bir süre sonra toplumdan dışlanma ve sosyal izolasyon yaşanması mümkündür, normal olarak kabul edilmemektedir (Yavuzer, 2003). Yüksek davranışsal inhibisyon (ketleme) içe yönelim davranış problemlerinin genel özelliklerinden biridir ve bu durum da sosyal içe dönüklüğü artırmaktadır (Kagan ve ark. 1987).

Somatik Yakınmalar

Somatik yakınmalar fizyolojik bir sebebi bulunmayan fiziksel semptomlardır. Literatürde anksiyete ve depresyon kadar detayları iyi bilinmese de, içe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda sıklıkla görülebilir. Genellikle baş ağrısı, bulantı ve karın ağrısı şikâyetlerinde bulunmaktadırlar ancak fizyolojik olarak semptomların kaynağı bilinmemektedir. Bu gibi ağrı şikâyetleriyle başvuran hastaların yaklaşık %20'sinde ağrıya sebep olan şey bulunamamaktadır (Garber ve ark. 1991). Garber ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmaya (1991) göre çocukluk dönemi somatik yakınmalarla stres seviyesi arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

2.1.3. DIŞA-YÖNELİM DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

Dışa yönelim davranış problemleri, içe yönelim sorunlarından farklı olarak kişinin kendisine değil, çevresine zarar verdiği davranışları kapsar. Dışarıdan gözlenebilir, rahatsız edici, yıkıcı ve zarar verici davranışlardır (Achenbach, 1966). Dürtüsellik, aşırı hareketlilik, karşıt gelme ve saldırganlık dışa yönelim sorunlarına sahip çocukların en temel özelliklerindendir. Bu çocuklar kavgacı, tartışmacı, hırçın ve tehditkâr davranışlar gösterebilir. Aynı zamanda hem sözel hem fiziksel saldırıda bulunabilir, öfke patlamaları yaşayabilir veya anti sosyal davranışlar geliştirebilirler (Bee, 1992). İçe yönelim sorunları aşırı kontrol ve yüksek inhibisyon kaynaklanırken, dışa yönelim davranış problemlerinde kontrolsüzlük ve düşük inhibisyon gözlemlenmektedir (Merrell, 1995).

Dışa yönelim davranışlar, saldırgan, yıkıcı ve uyumsuz olduklarından dolayı çevre tarafından kolaylıkla fark edilir ve problem olarak nitelendirilir. Erkeklerde kızlara göre daha fazla rastlanır, genel popülasyonda yaygınlığı oldukça yüksektir (Aysev ve Taner, 2007). Dövüşme, kavgaya karışma, yalan söyleme, tehdit etme, aldatma gibi davranışlar küçük yaşlardan itibaren çocuklarda gözlemlenebilmektedir. Müdahale edilmediği takdirde problem davranışlar, ergenlik ve yetişkinlikte anti sosyal kişilik gelişimine veya suça eğilim davranışlarına dönüşebilmektedir. Bununla birlikte dışa yönelim davranış problemleri ileriki yaşlarda görülebilecek akademik başarısızlık ve madde kullanımı gibi olumsuz sonuçlar için risk faktörüdür (Liu, 2004).

Achenbach ve Edelbrock'un (1981) sınıflama sistemine göre dışa yönelim davranış problemleri kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlar olmak üzere iki alt grupta incelenmiştir.

Kurallara Karşı Gelme

DSM-5'te belirtildiği üzere karşıt olma ve karşı gelme sorunu olan çocuklar çok çabuk sinirlenir ve sıklıkla tartışmaya girerler. İstekleri yerine getirilmediğinde özellikle anne, babalara ve öğretmenlerine karşı gelir, kurallara uymayı reddederler. Suçu kabullenmez, başkasının üzerine atarlar. Çoğunlukla, etrafındakileri bilerek kızdıracak davranışlarda bulunurlar. Alıngan, içerlemiş, kızgın ve gücenmiş olurlar. Kızgınlıklarından dolayı kinci davranışlarda bulunurlar (APA, 2003).

Erken çocukluk döneminde sıklıkla görülen karşı gelme davranışları, yaşla birlikte azalarak kaybolabilir. Ancak, çocuk baskıcı tutumlarla karşılaşır, tutarsız geri dönütlere maruz kalırsa ileriki yaşlarda davranım bozukluğu görülme olasılığı artar (Aysev ve Taner, 2007).

Saldırganlık

Saldırgan davranışlar, çocuğun çevresindeki insanlara, hayvanlara ve eşyalara karşı zarar verici sözel ve fiziksel davranışlarını içerir. Saldırgan çocuklar, geçimsiz, uyumsuz kişilikler geliştirmeye yatkındırlar ve kontrol dışı davranışlar sergilerler (Yörükoğlu, 1998).

Erkek çocukların kızlara göre daha fazla saldırgan davranışlarda bulunduğu kaydedilmiştir ancak saldırganlık türleri arasında farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Erkek çocukların fiziksel saldırganlığa başvurmayı tercih ettikleri kaydedilirken, kız

çocuklarının fiziksel olmayan saldırgan davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Başka bir çocuğu dışlama, gruba dâhil etmeme gibi zarar verici davranışlar buna örnek olarak verilebilir (Liu, 2004).

Çocukluk çağı saldırganlık davranışları erken tanı ve destek almak açısından oldukça önemlidir çünkü yapılan çalışmalara göre, çocuklukta saldırganlığa eğilim ileriki dönem suça bulaşma ve şiddete başvurma davranışları için yordayıcı niteliktedir (Farrington, 2001).

2.2. ÜST BİLİŞ

2.2.1. ÜST BİLİŞİN TANIMI VE TARİHÇESİ

Üst biliş (metacognition) terimi kişinin kendi düşünceleri ve bilişleri hakkındaki düşüncesini ifade eder (Flavell, 1979). Bu terimi ilk olarak 1971 yılında Flavell ortaya atmıştır ancak ilk zamanlar kişinin kendi belleği hakkındaki bilgisini ifade eden “üst bellek (metamemory)” terimini kullanmış, sonrasında tanımı genişleterek üst biliş kavramını kullanmaya başlamıştır (Schneider ve Lockl, 2002a).

Üst biliş, bilişsel aktiviteler hakkındaki bilgileri ve bilişsel aktiviteleri izleyen, kontrol eden veya düzenleyen üst düzey bilişsel faaliyetleri kapsar (Flavell ve ark. 1993). Sözel iletişim, okuma becerisi, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-düzenleme gibi birçok farklı bilişsel faaliyetin kontrol edilmesinde ve düzenlenmesinde önemli rol oynadığı kaydedilmiştir (Flavell, 1979). Üst biliş kavramı son 40 yıldır araştırmacılar tarafından sistematik bir şekilde araştırılmakta ve çok yönlü olarak incelenmeye devam etmektedir.

Üst biliş alanında bilimsel gelişime bağlı olarak zaman içinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Flavell, üst bilişi, üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyimler, hedefler ve üst bilişsel stratejiler başlıkları ile tanımlamıştır (Flavell, 1979). Brown (1987) üst bilişi, biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki bölüme ayırıp incelemiştir (Shraw ve ark. 1995). Nelson ve Narens (1990) biliş ve üst biliş arasındaki ilişkiyi nesne düzeyi ve üst düzey ilişkisi olarak tanımlamış ve bu iki mekanizma arasında da kontrol ve izleme süreçleri olduğunu öne sürmüştür.

2.2.2. ÜST BİLİŞ MODELLERİ

2.2.2.1. FLAVELL'İN ÜST BİLİŞ MODELİ

Flavell (1979) üst bilişi, üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel deneyimler olmak üzere iki kategoride sınıflanmıştır. Üst bilişsel bilgi (metacognitive knowledge); bilişsel görevler, amaçlar, eylemler ve deneyimler hakkındaki kişinin sahip olduğu bilgisidir. Örneğin, bir ilkokul öğrencisinin en yakın arkadaşından farklı olarak, sözel becerilerde değil aritmetik becerilerde iyi olduğunu bilmesi, üst bilişsel bilgidir. Üst bilişsel deneyimler (metacognitive experiences); zihinsel bir faaliyet sırasında bilinçli olarak sergilenen bilişsel veya duygusal deneyimlerin tümüdür. Birisiyle olan bir konuşma sırasında kişinin karşısındakinin dediği şeyi anlamadığını fark etmesi, üst bilişsel deneyime örnektir. Üst bilişsel deneyimler, hedefler ve stratejileri içerir. Hedefler, bir bilişsel girişimin varacağı noktayı temsil ederken, stratejiler, hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleşen bilişsel faaliyetleri tanımlar (Flavell, 1979).

Üst Bilişsel Bilgi

Üst bilişsel bilgi, tüm bilişsel işlemlerin yapılması sırasında bu işlemlerin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili bilgidir. Flavell (1979), üst bilişsel bilginin üç ana kategoride incelenmesi gerektiğini düşünmüştür. Bunlar, kişi (person), görev (task) ve strateji (strategy) kategorileridir.

Kişi kategorisi, kişinin hem kendi bilişsel süreçleri hem de çevresindeki insanların öğrenme ve bilgi işleme süreçlerine dair bildikleridir. Flavell'e göre (1979) bu bilgi türü de kişi içi (intraindividual), kişiler arası (interindividual) ve evrensel (universal) bilgi olmak üzere kendi içinde 3 alt kategoriye ayrılır. Kişi içi bilgi, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu bilgileri tanımlarken, kişiler arası bilgi, iki ya da daha fazla kişinin bilişsel süreçleriyle ilgili yapılan kıyaslamaları içerir. Kişi içi bilgiye, bir kişinin okumaktansa dinleyerek daha iyi öğrendiğini bilmesi örnek olarak verilebilir. Kişiler arası bilgi için, bir kişinin arkadaşlarından birinin diğerlerinden daha hassas olduğunu bilmesi durumu iyi bir örnek olabilir. Evrensel bilgi ise, kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki genellemelerini kapsar. Örneğin, görerek öğrenilen bilginin, dinlenilerek öğrenilen bilgiye göre daha kalıcı olduğunu düşünme gibi (Larkin, 2010).

Görev kategorisi, bir görevin tamamlanması aşamasında bunun nasıl bir görev olduğu, hedefe varmak için yapılması gereken işlemlerin neler olduğu bilgisidir (Flavell,

1979). Örneğin, bir kişinin yabancı dilde bir makale okumanın ve anlamının, ana dilinde bir makale okumaktan daha zor olabileceğini bilmesidir.

Strateji kategorisi, bir amaca ulaşmak için hangi stratejilerin kullanılması gerektiği bilgisidir (Flavell, 1979). Sınava çalışan bir öğrencinin konuyu daha iyi anlamak için tekrar etmesi veya soru çözmesi gerektiğini düşünmesi strateji bilgisine örnek olarak verilebilir.

Flavell' e göre (1979) tüm üst bilişsel bilgi kategorileri arasındaki ayrımlar çok net ve katı değildir. Birbirleriyle sürekli etkileşim içerisindeyler. Hatta çoğu durumda ikili, üçlü kombinasyonlarla kullanılabilirler. Bir kişi A görevinden B görevini X stratejisini kullanarak kardeşine kıyasla daha kolaylıkla yapabileceğini düşünebilir. Bu üst bilişsel bilgi tüm kategorilerin bir arada kullanılmasıyla oluşturulur (Livingston, 2003).

Üst Bilişsel Deneyimler

Bir zihinsel faaliyet sırasında gerçekleşen tüm bilinçli, bilişsel ve duygusal deneyimlere üst bilişsel deneyimler denmiştir (Flavell, 1979). Üst bilişsel deneyimler, üst bilişsel süreçlerin tümünde çok önemli roller oynar ve bilişsel faaliyetlerin yürütülmesi sırasında oldukça işlevseldir. Örneğin, bir kişi kitap okurken, son olan olayları anlamadığını fark ederse, nereye kadar anladığı konusunda kendisini test edebilir veya kaçırdığı sayfaları yeniden okumaya karar verebilir (Larkin, 2010).

Üst bilişsel deneyimler, bilişsel bir işle ilgili yaşantılardır. Bilişsel görevler ve eylemler üzerinde etkiye sahiptir. Yeni hedefler kurabilir, var olan hedeflerde düzenleme yapabilir veya bazı eylemlerden vazgeçebilir. Ayrıca üst bilişsel bilgiyi silmeler veya eklemeler yaparak düzenler. Bunların yanında üst bilişsel stratejileri de yönetir ve harekete geçirir (Flavell, 1985).

2.2.2.2. BROWN'IN ÜST BİLİŞ MODELİ

Brown (1987), üst bilişi iki boyutlu bir kavram olarak tanımlamıştır. Buna göre üst biliş, biliş hakkındaki bilgi (knowledge about cognition) ve bilişin düzenlenmesinden (regulation of cognition) meydana gelir.

Biliş Hakkındaki Bilgi

Biliş hakkındaki bilgi, bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında neyi bildiklerini tanımlar (Jacobs ve Paris, 1987). Yani, kişinin kendi becerileri veya bir görevle karşılaştığında becerisi ve görevin gerekliliklerinin uyumu hakkındaki bilgisidir. Brown'a göre (1987), biliş hakkındaki bilginin açıklayıcı bilgi (declarative knowledge), işlemsel bilgi (procedural knowledge) ve koşullu bilgi (conditional knowledge) olmak üzere üç farklı çeşidi vardır.

Açıklayıcı bilgi, yapılacak zihinsel görevlerin ne olduğuyla ilgili bilgidir. Örneğin, bir şeyi öğrenmeye çalışan birinin hangi stratejinin bu görev için uygun olduğunu veya performansını nelerin etkileyebileceğini bilmesi açıklayıcı bilgidir (Nazarieh, 2016).

İşlemsel bilgi, görevlerin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi türüdür. İşlemsel bilgi seviyesi yüksek olan kişilerin stratejileri etkili bir şekilde kurmaları ve bir zorlukla karşılaştıklarında veya bir problemi çözmeleri gerektiğinde stratejileri nitelikli bir şekilde kullanmaları beklenir (Shraw ve Moshman, 1995).

Koşullu bilgi ise, görevlerin niçin ve ne zaman yapılacağını bilindiği bilgidir (Shraw ve Moshman, 1995). Kısaca duruma göre hem açıklayıcı hem de işlemsel bilgidir yararlanan ve bunları bir araya getiren bilgi türüdür denilebilir (Nazarieh, 2016).

Bilişin Düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi, kişinin düşünmesinin ve öğrenmesinin denetlemesine yardımcı olan üst bilişsel faaliyetleri tanımlar. Bilişsel bir eylem süresince gerçekleşen planlama (planning), izleme (monitoring) ve değerlendirme (evaluating) gibi kendini düzenleme mekanizmalarını içerir (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama, bir bilişsel performans etkileyecek kaynakların ayrılması ve en uygun stratejilerin seçilmesini kapsar (Shraw ve Moshman, 1995). Bir görevi yapmaya başlamadan önce tahminde bulunma, stratejileri sıralama, zaman ayırma ve dikkati yöneltme planlama yapmaya örnektir (Miller, 1985).

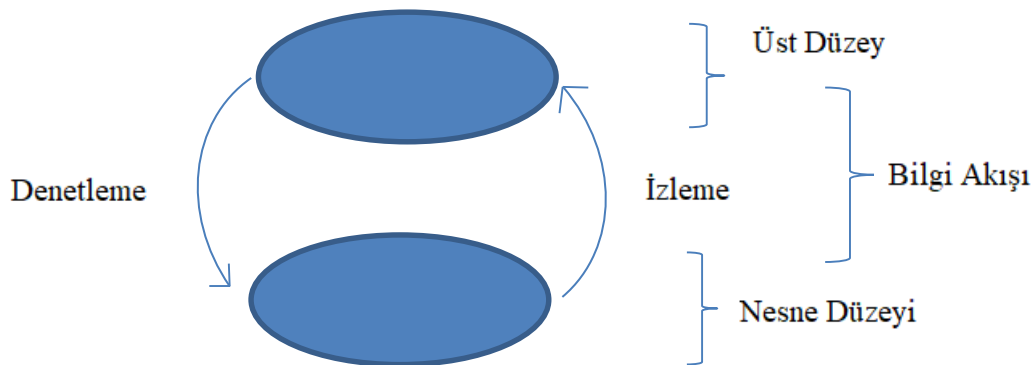
İzleme, kişinin bilişsel bir faaliyet sırasında görev performansının ve anlama yetisinin farkında olma durumudur. Bir görevi tamamlarken, kişinin kendisini belirli aralıklarla teste tabi tutması (self-testing) iyi bir izleme örneğidir (Shraw ve Moshman, 1995).

Değerlendirme, bir bilişsel görevin sonucunda ortaya çıkan ürünü ölçme işlemidir. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra, bu eylem sırasında yaşanan tüm süreçlerin yeniden gözden geçirilmesi ve incelenmesini kapsar (Shraw, 1998).

Brown’a göre (1987), biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi özellikleri bakımından sabit ve değişmez değildir. Yaşa bağlı olarak değişir ve gelişir. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi öz-düzenleme (self-regulation) süreçleri her zaman bilinçli bir şekilde gerçekleşmeyebilir. Çünkü bu beceriler bir süre sonra otomatikleşmeye ve kendiliğinden zihninizde oluşmaya başlayabilir (Shraw ve Moshman, 1995).

2.2.2.3. NELSON ve NARENS’IN ÜST BİLİŞ MODELİ

Nelson ve Narens, 1990 yılında yayınladıkları makaleyle, o zamana kadar üst bilişle ilgili yapılmış tüm çalışma sonuçlarını bir araya getirmiş ve teorik olarak bir temel yapı oluşturmuşlardır. Buna göre biliş ve üst biliş arasında birbirleriyle ilişkili iki boyutlu bir işleyiş vardır (Nelson ve Narens, 1990) (Şekil 2-1). Bilişsel faaliyetlerin gerçekleştiği yapıyı nesne düzeyi (object-level), üst bilişsel faaliyetlerin yoğunlukta olduğu yapıyı üst düzey (meta-level) olarak adlandırmıştır. Üst düzey, nesne düzeyinin dinamik bir modelini içermektedir ve bu iki düzey arasında sürekli bir bilgi akışı vardır. Üst düzeyin nesne düzeyi tarafından bilgilendirildiği izleme (monitoring) süreci ve nesne düzeyinin üst düzey tarafından denetlendiği ve düzenlendiği kontrol (control) süreci üst bilişin özünü oluşturmaktadır (Nelson ve Narens, 1996). Bir telefon konuşması düşünülecek olursa, karşıdaki kişiyi dinlemek “izleme” ye, yanıt üretip cevaplamak ve konuşmak ise “kontrol” e örnek olabilir (Nelson ve Narens, 1990).



Şekil 2-1: Nelson ve Narens (1990)’ın üst düzey ve nesne düzeyi arasındaki denetleme ve izleme mekanizmalarının yer aldığı model

İzleme

İzlemenin altında yatan temel fikir, üst düzeyin nesne düzeyi tarafından bilgilendiriliyor oluşudur. İzleme süreci boyunca, üst düzey, nesne düzeyinden aktarılan bilgileri kullanır. Böylece, kişinin bilişsel faaliyetlerini gözlemlemesini, bu süreçler hakkında fikir yürütmesini ve bir sonuca ulaşmasını sağlar (Shwartz ve Perfect, 2002). İzleme, sonuçlanmış ya da devam etmekte olan tüm bilişsel etkinlikler için gerçekleşmektedir. Kişiye bilişsel etkinliklerini takip etme ve amacına yönelik değerlendirme yapma olanağı sunar (Dunlosky ve Metcalfe, 2009).

Kontrol

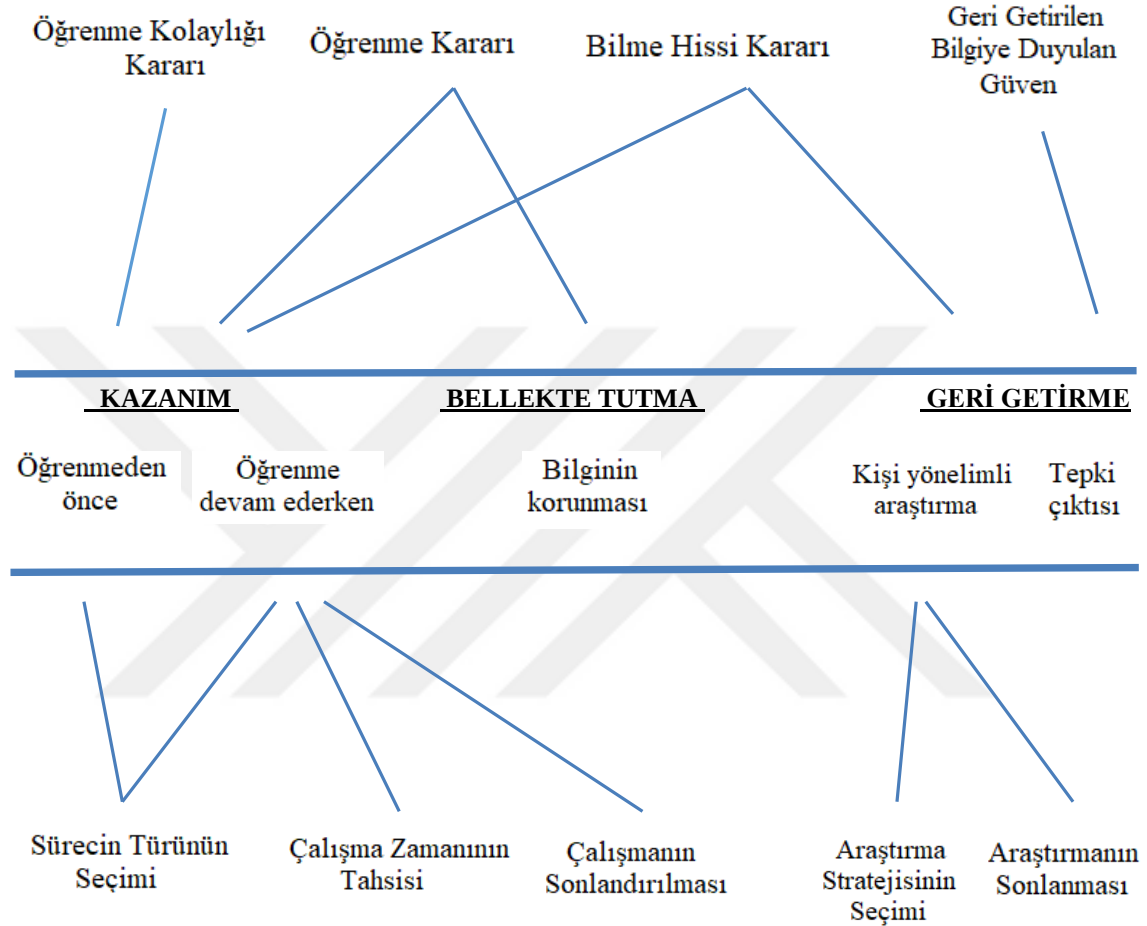
Üst düzey, kendisine gelen bilgiler doğrultusunda nesne düzeyini denetler ve düzenler. Üst düzey, nesne düzeyinde bir takım değişiklikler yapabilir. Bu değişiklikler nesne düzeyinin durumuyla da ilgili olabilir, süreciyle de. Örneğin, bir eylemi başlatabilir, sürdürebilir veya sonlandırabilir. Bir eylem sırasında strateji değiştirebilir. İzleme sonucu elde edilen bilgilere dayanarak yapılan bu değişiklikler bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir (Nelson ve Narens, 1990) .

Nelson ve Narens'a göre (1990) üst bilişsel izleme, üst bilişsel kararlar (metacognitive judgments) aracılığıyla ölçülebilir ve bilinebilir. Üst bilişsel izlemenin göstergesi üst bilişsel kararlar ve kontrolün içinde bulunduğu üç aşamalı bir öğrenme modeli ortaya koymuşlardır. Böylece, kazanım (acquisition), bellekte tutma (retention) ve geri getirme (retrieval) aşamalarıyla öğrenme süreci teorik olarak organize edilmiştir (Şekil 2-2).

İzleme ve denetleme; kazanım, bellekte tutma ve geri getirme işlemleri devam ederken gerçekleşir. Kazanım, yeni bir bilginin edinilmesi basamağıdır. Bu basamak sırasında, kişi hedefini belirler. Hedefi doğrultusunda bu bilgiyi nasıl daha iyi edineceğine yönelik plan yapar ve öğrenme kolaylığı kararını verir. Yapılacak olan işlem için zaman tahsisini düzenler. Tüm bu işlemler bittikten sonra, öğrenme kararı ve bilme hissi kararını verir. Gerekli gördüğünde çalışılan işin çalışmasını durdurma kararı verir. Bellekte tutma, kazanım gerçekleştikten sonra edinilen bilgilerin korunması aşamasıdır. Kişinin öğrendiği bilgilere ne zaman ve nasıl erişeceğiyle ilgili kararlar bu evrede alınır. Geri getirme, bellekte tutulan bilginin hatırlanması sürecidir ve son aşamadır. Bu aşama sırasında gerçekleşen üst bilişsel faaliyet, hatırlanabileceğine inanılan bir bilginin nasıl

geri getirileceğiyle ilgilidir. Uygun stratejiler üretilir veya gerekli görülürse aramayı sonlandırma kararı verilebilir (Nelson ve Narens, 1996).

İZLEME



DENETLEME

Şekil 2-2: Üst bilişsel izleme ve kontrol süreçlerinin yer aldığı üç aşamalı öğrenme modeli (Nelson ve Narens, 1990).

Üst bilişsel izleme kararları, izleme süreci boyunca kişinin öğrenme ve performansı hakkında verdiği kararlardır. Bu kararlar, ileriye dönük (prospective) ve geriye dönük (retrospective) kararlar olarak farklılaşır.

İleriye dönük kararlar, kazanım evresi sırasında veya sonrasında meydana gelir. Kişinin gelecekte karşılaşacağı bir görevdeki performansını önceden tahmin etmesini

içerir (Schraw, 2009). Nelson ve Narens (1990), ileriye dönük üst bilişsel kararları üç kategoride incelemiştir.

Öğrenme Kolaylığı Kararları (Ease-of-Learning Judgments; EOL): Kazanım aşamasından önce ortaya çıkan ve dolaylı olarak anlaşılabilen bir karar türüdür. Henüz edinilmemiş veya öğrenilmemiş durumlarla ilgilidir. Bu aşamada kişi, ilerideki görevin kolay mı zor mu olacağıyla ilgili tahmin yürütür. Ayrıca, en kolay yolun hangisi olduğunu veya en basit stratejinin ne olabileceğini değerlendirir.

Öğrenme Kararları (Judgments of Learning; JOL): Kazanım aşaması boyunca ve sonrasında verilen kararlardır. O anda hatırlanabilen bilgiler doğrultusunda, gelecekteki bir görevde gösterilebilecek performans hakkındaki tahminleri içerir.

Bilme Hissi Kararları (Feeling-of-Knowing Judgments; FOK): Kazanım aşaması sırasında veya sonrasında ortaya çıkan kararlardır. O anda hatırlanamayan bilgilerin ileride karşılaşılabilecek bir görevde geri getirilip getirilemeyeceğine dair verilen kararları içerir. Araştırma konusu bu olduğu için, ileride bilme hissi kararıyla ilgili daha ayrıntılı bilgi verilecektir.

Geriye dönük üst bilişsel kararlar, bellekte tutma ve geri getirme aşamaları gerçekleştikten sonra meydana gelir. Kişinin bir görevi bitirdikten sonra performansı hakkındaki değerlendirmelerini kapsar. (Schraw, 2009). Geriye dönük üst bilişsel kararlar, geri getirilen bilgiye duyulan güven (confidence in retrieved answers) (Dunlosky ve Metcalfe, 2009), kaynak izleme kararları (source-monitoring) ve gerçeklik izleme kararları (reality-monitoring) (Nelson, 1999) olarak ayrılabilir. Geri getirilen bilgiye duyulan güven, hatırlanan bilginin doğru mu yanlış mı hatırlandığına dair kişinin eminlik durumunu belirten karardır. Kaynak izleme kararı, edinilen bilginin ne zaman ve nerede edinildiğine dair yapılan izlemedir. Gerçeklik izleme ise, kişinin edindiği bir bilgiyi bir dış faktörden mi, yoksa içsel bir faktörden mi öğrendiğine dair yapılan izlemedir (Nelson, 1999).

Bilme Hissi Kararı

Üst bilişsel izlemenin en önemli göstergelerinden biri olan bilme hissi kararı, deneysel anlamda ilk kez araştırılmış üst bilişsel karardır (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). 1965 yılında Hart tarafından tasarlanan bir deneyle önemi ortaya konmuştur. Bu deneyde, katılımcılardan bir genel kültür testine katılmaları istenir. Deneyin ilk aşaması olan

hatırlama (recall) kısmında, katılımcılardan kendilerine yöneltilen genel kültür sorularını (örn, Güneş sistemindeki en büyük gezegen hangisidir?) hızlı bir şekilde yanıtlamaları istenir. Deneyin ikinci basamağı olan karar verme (judgment) kısmında, katılımcıya hatırlayamadığı ya da yanlış hatırladığı soruların tekrar sorulacağı söylenir ama bu kez çoktan seçmeli olarak verilen testte doğru cevabı tanıyıp tanıyamayacağını belirtmesi istenir. Katılımcının bilme hissi kararı not edilir ve üçüncü aşama olan tanıma (recognition) kısmına geçilir. Bu bölümde katılımcıya sorular çoktan seçmeli olarak tekrar sorulur ve seçtiği seçenekler not edilir. Bu çalışma sonucunda Hart (1965) tarafından, bilme hissi kararının ilerideki bir testte karşılaşılabilecek bellek performansı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bilme hissi kararı, ihtiyaç halinde bir bilginin hatırlanamadığı durumlarda ilerideki bir görevde bu bilginin geri getirilip getirilemeyeceğine dair yapılan değerlendirme olarak tanımlanabilir (Nelson, 1999). Bu değerlendirme önemlidir, çünkü bir kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilmesi öğrenme ve bellek süreçleri için kolaylaştırıcıdır. Örneğin, yabancı bir dilde konuşurken sürekli kullandığınız bir kelime o anda aklınıza gelmedi. Zihninizi izliyorsunuz ve bu bilgiye sahip olduğunuza eminseniz hatırlamak için farklı stratejiler yürütüyor, çaba harcıyorsunuz. Eğer hatırlayabileceğinizden emin değilseniz aramayı durduruyorsunuz ve bu kelime yerine farklı bir kelime kullanarak cümlelerinizi tamamlıyorsunuz. Çok kısa bir süre içerisinde gerçekleşen bu işlem, bilme hissi kararı verdiğiniz bir üst bilişsel izleme sürecidir. Bilme hissi kararı, hatırlamakta güçlük çekilen bir bilginin geri getirilebilir veya getirilemez oluşuyla ilgili ipuçları sağlar. Bu ipuçları sayesinde ya nasıl hatırlanacağıyla ilgili stratejiler yürütülür ya da araştırma sonlandırılarak başka bir hedefe yönelinir.

Üst bilişsel izlemenin alt kategorilerinden biri olan bilme hissi kararı, üst biliş ölçümlerinde deneysellik bakımından en kolay sınanabilen yapılardan birisidir. Üst biliş sisteminin işleyişiyle ilgili önemli bilgiler sağlar. Bu nedenle üst bilişin deneysel olarak göstergesi kabul edilir. Diğer ileriye dönük izleme kararlarıyla karşılaştırıldığında, öğrenme kolaylığı, öğrenme kararı ve bilme hissi kararı arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Leonesio ve Nelson, 1990). Bu sonuç, üst bilişsel izleme kararlarının tek boyutlu değil, çok boyutlu olarak çalıştığı ve bu nedenle her birinin belleğin farklı yönlerini izlediği şeklinde yorumlanmıştır (Nelson ve ark. 1984).

Bilme Hissi Kararının Altında Yatan Mekanizmalar

Bilme hissi kararının altında yatan mekanizmalar hakkında çokça farklı hipotezler olmakla birlikte, yaygın olarak kabul edilen görüş Nelson ve arkadaşlarına aittir (1984). Buna göre, bilme hissi kararındaki farklılaşmaların temelinde ne olduğu ize erişim (trace-access) ve çıkarımsal (inferential) mekanizmalar ile anlaşılabilir.

İze erişim mekanizmasında, kişi bir maddeyi doğru olarak hatırlayamasa bile bilme hissi kararını verme aşamasında yine de izleme yapabildiği varsayılmaktadır. Örneğin, bir kelime testinde katılımcının hedef kelimeyi hatırlamadığı durumlarda dahi hedef kelimeyle ilgili fikir yürütebildiği düşünülmektedir (Leonesio, 2008). Yapılmış çalışmalara göre (Hart, 1967; Read ve Bruce, 1982), ipucu ve hedef maddeler arasındaki bağlantının kuvvet derecesinin bilme hissi kararıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Eğer hatırlanacak bilgiyle, bu bilgiye ulaşmaya yarayan ipucu arasındaki bağlantı güçlüyse, kişilerin doğru hatırlama ihtimali de yükselmektedir. Örneğin, kelime testinde ipucu ve hedef kelime arasında ne kadar güçlü bir ilişki varsa hatırlama görevinde bu kelimeler daha yüksek oranda hatırlanmaktadır. Yüksek bilme hissi belirtilmesine rağmen yanlış geri getirme yapılması ise yine bu mekanizmayla açıklanabilir. İlk olarak, hedef madde ile ilgili doğru semantik atıfta bulunulduğu halde doğru etiketleme yapılamamış olabilir. Örneğin, bir kelime testinde “Perde” ipucu kelimesine karşılık “Tül” hedef kelimesinin geri getirilmesi istenmektedir. Kişi perde ve tül kelimelerini gözünde canlandırarak sonrasında hatırlamayı kolaylaştırmayı düşünebilir ancak hatırlama görevi sırasında gözünün önüne resmi getirmiş olsa bile doğru etiketleme yapamayarak “Pencere” kelimesini geri getirebilir. Semantik atfı doğru olduğu için de yüksek bilme hissi belirtecektir. İkinci olarak, kişi direkt hedef maddeyle ilgili yanlış atıfta bulunabilir. Örneğin, yine bir kelime testi ele alınacak olursa “Köpek” kelimesine karşılık “Kepek” hedef kelimesinin hatırlanması istenmektedir. Ancak kişi köpek kelimesini zihninde daha ilişkili bulduğu “Kedi” kelimesiyle eşleştirmiş ve gözünde bu şekilde canlandırmış olabilir. Hatırlama görevi sırasında zihninde canlandırdığı resimden kedi kelimesini getirmiş ve yüksek bilme hissi belirtmiş olduğu halde yanlış geri getirme yapmış olabilir (Nelson ve ark. 1984).

Çıkarımsal mekanizmada ise bilme hissi değerlendirmesinin, hatırlanamayan madde yerine bellekte önceden bulunan bilgiler doğrultusunda yapıldığı düşünülmektedir. Yani hedef madde tam olarak hatırlanamasa dahi, kişinin durumla ilgili

sahip olduğu diğer bilgiler bilme hissi kararını etkilemektedir (Leonesio, 2008). Örneğin, bir genel kültür sorusu testinde kişiye “İsviçre’nin başkenti neresidir?” diye soruluyor ve kişi de İsviçre ile ilgili sahip olduğu tüm bilgileri göz önünde bulundurarak yüksek bilme hissi belirtiyor ve “Zürih” cevabını veriyor. Hedef maddeyi geri getirmesi yanlış olmasına rağmen, ülke ve şehre aşinalığı bilme hissi değerlendirmesini etkiliyor. Ya da bir matematik probleminin çözüm basamakları hakkında fikri olan biri, sonucu tam olarak bilemese dahi yüksek bilme hissi belirtebiliyor (Reder ve Ritter, 1992). Çıkarımsal mekanizmalara bir diğer örnek konuyla ilgili uzmanlık bilgisi olan kişilerden verilebilir. Bir edebiyat öğretmenine edebi bir eserin yazarının sorulduğu bir testte, cevabı tam olarak hatırlayamasa dahi konuyla ilgili bilgisini göz önünde bulundurarak ileride hatırlayabileceğine dair yüksek bilme hissi kararı verebilir. Ya da kişiler sosyal açıdan duydukları kaygı dolayısıyla, geri getirmekte zorlandıkları hedef maddeleri ilerideki bir testte hatırlayabileceklerine yönelik yüksek bilme hissi değerlendirmesinde bulunabilirler (Nelson ve ark. 1984).

2.2.3. ÇOCUKLARDA ÜST BİLİŞİN GELİŞİMİ

Çocuklarda üst bilişsel faaliyetlerin erken yaşlarda başlayıp, yaşla bağlantılı şekilde arttığı bilinmektedir (Schneider, 1999). İlk zamanlar üst biliş testlerinin gerekliliklerinden dolayı okul öncesi çocuklarda çalışamayacağı düşünülmüş fakat sonrasında yapılan çalışmalar çocuklarda üst bilişin varlığına ve gelişimine işaret etmiştir. Dört yaşındaki çocukların üst bilişin ölçümü için temel gereklilik olan “düşünmek”, “unutmak”, “bilmek”, “tahmin etmek” gibi zihinsel faaliyetleri anlatan kelimeleri anladıkları ve doğru şekilde kullandıkları görülmüştür (Misciones ve ark. 1978; Johnson ve Wellman, 1980). Bu sebeple üst biliş testlerinde sorulan bu tür sorulara karşılık olarak okul öncesi çocukların doğru cevapları üretebilecekleri fikri önem kazanmıştır (Schneider ve Lockl, 2016). Ayrıca zihinsel durumlarına atıfta bulunarak kullandıkları bu kelimeler, o andaki bilgi durumlarının farkında olduklarına veya bilmek ve bilmemek arasındaki farkı ayırt edebildiklerine işaret olarak kabul edilmiştir (Marazita ve Merriman, 2004). Okuma yazma bilmeyen yaşlardaki çocuklarda üst bilişin ölçülemeyeceğini savunan görüşe karşın, resimli testlerle veya görüşme teknikleriyle küçük çocuklarda üst bilişsel faaliyetlerin ölçülebileceği fikri önem kazanmıştır (Balcomb ve Gerken, 2008).

Çocuklarla yapılan ilk üst biliş çalışması anaokulu ve ilkokul beşinci sınıf yaş aralığındaki çocuklarla yürütülmüştür (Kreutzer ve ark, 1975). Çocuklara, “Bir hikâyenin

ana fikrini mi hatırlamak daha kolaydır yoksa kelimesi kelimesine hatırlamak mı?”, “Zıt anlamlı kelimeleri (örn; yaz-kış) öğrenmek mi daha kolaydır yoksa ilgisiz kelimeleri (örn; uçak-kalem) mi?” gibi sorular sorulmuştur. Sonuçlara göre altı yaş çocukların %30u zıt anlamlı kelimelerin daha kolay öğrenileceğini belirtmesine rağmen, bu oran on bir yaş çocuklarda %100dür. Bu durum okul yaşı ilerledikçe çocuklardaki üst bilişsel becerilerin arttığını gösterir, ancak küçük çocukların hafıza ve zihinsel faaliyetler hakkında hiç bilgilerinin olmadığı anlamına gelmez. Kreutzer’in (1975) çalışmasına göre, anaokulu çağı çocuklarının çok fazla şeyi bir anda hatırlamanın, bir şeyin yalnızca bir kısmını hatırlamaktan daha zor olacağını belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca, bir hedef doğrultusunda harcanan çaba ve teşvikin öğrenme ve hatırlama eylemlerini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bir telefon numarasını hatırlamak gibi uzun bir görev içinse kâğıda yazmak gibi stratejileri de geliştirebildikleri fark edilmiştir. Diğer araştırmalar da okul öncesi çocukların hatırlamayla ilgili stratejik yaklaşımlarının tam gelişmemiş olmasına rağmen doğru olduklarını kanıtlamıştır. Örneğin, “Gizle ve bul oyunu” sırasında dışarıdan verilen hatırlama ipuçlarının hedefle bağlantılı ve önemli olduğunun dört yaş çocukları tarafından anlaşılabilirdiği bulunmuştur (Beal, 1985).

Küçük çocukların, yukarıda bahsedilen çalışmalarda temel hafıza görevlerini anlayabildikleri kanıtlanmıştır ancak daha karmaşık görevleri anlamak sonraki yaşlarda mümkün olur. Okula başladıktan sonra çocukların üst bilişsel stratejileri geliştirmeleri hız kazanır. Birinci sınıfa giden bir çocuğun bir görevin zorluğu ya da kullanabileceği strateji hakkında bir fikri olmasa da, bu beceriler zamanla artarak gelişmektedir (Schneider ve Lockl, 2002b). Moynahan’ın (1978) bir çalışmasına göre sınıflandırılmış maddelerin ilişkisiz maddelere kıyasla daha kolay hatırlanabileceği bilgisine on yaş çocuklar sahipken yedi yaş çocuklar değildir. Özellikle sekiz yaş, çocuklarda üst bilişsel becerilerin kullanımının geliştiği kritik bir yaş olarak kabul edilir (Van der Stel ve Veenman, 2010). Türkiye’de yürütülmüş bir çalışmada 8-14 yaş aralığındaki çocukların bilme hissi kararları araştırılmış ve sonucunda yaşla birlikte bildiğini bilme düzeyinin arttığı görülmüştür (Yalçın ve Karakaş, 2008). Bunun gibi birçok başka araştırma sonucu da üst bilişsel faaliyetlerin okul öncesi dönemde başlayıp ilkokul boyunca artarak devam ettiğini göstermiştir (O’Sullivan, 1993; Justice, 1985; Justice, 1986; Schneider, 1986). Çocuklarda üst bilişin gelişimiyle ilgili yapılmış tüm çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, üst bilişsel bilginin ve becerinin en büyük oranda değişim gösterdiği zaman ana sınıfı ve altıncı sınıf arasındadır (4 ve 12 yaş). Hafıza, özdüzenleme ve denetleme

gibi üst bilişsel faaliyetlerin on bir – on iki yaş çocuklarda etkileyici bir biçimde iyi kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte üst bilişsel gelişim çocukluğun sonunda tamamlanır denemez. Strateji kullanımı, üst bilişsel becerilerin akademik yönelim kazanması ve niteliğinin zenginleşmesi yaşamın sonraki yıllarında da gelişimine devam eder (Baker ve Brown, 1984).

2.2.4. ÜST BİLİŞ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERİN İLİŞKİSİ

Üst biliş ve yönetici işlevler yakın bir ilişki içerisinde faaliyet gösterirler ancak bu onların aynı mekanizma olduğu anlamına gelmez. Yönetici işlevler (executive functions), bilişlerin faaliyetinden sorumlu ve onları kontrol eden süreçler olarak tanımlanır (Smith ve Kosslyn, 2009). Duyum ve algılama, dikkat ve dikkatin değişimi, dil edinimi, bellek ve geri getirme, çıkarımda bulunma, akıl yürütme, planlama, problem çözme, bilişsel esneklik, karar verme ve ketleme gibi bilişsel süreçlerin yöneticisidir (Smith ve Kosslyn, 2009). Bunların yanı sıra, bilişsel faaliyetler yalnızca dışarıdan veya içeriden gelen uyarıcıların duyumsanıp algılanmasını, öğrenip bellekte depolanmasını ve sonrasında geri getirilmesini kapsamaz, aynı zamanda kavramsallaştırma, perseverasyon, soyutlama, yaratıcılık ve akıcılık gibi çok sayıda ve geniş yelpazede yeteneği ve bu yeteneklerin alt alanlarını da içerir (Solso, 1995). Üst biliş, kişinin kendi bilişleri hakkındaki bilişleridir (Nelson, 1999). Biliş; algılama, tanıma, dikkat etme, çıkarımda bulunma, ketleme yapma ve hafıza gibi süreçleri içerir. Üst biliş ise kişinin zihninde olup biten tüm bu bilişsel faaliyetleri izlemesi, denetlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesini kapsar. Bu tanımlamalara göre üst biliş, bilişin bir üst sistemi gibi çalışır. Yani bilişler algı, anlayış, hatırlama gibi zihinsel süreçlerken, üst biliş bu zihinsel süreçler hakkındaki düşüncelerdir (Karakelle, 2016). Örneğin, sınavına çalışan bir öğrenci kitabı okurken bilişsel faaliyetlerde bulunur. Gördüğü kelimeyi tanıma, cümlelerin anlamını kavrama, konuları bütünlük içinde planlama, önceki bilgilerini hatırlayıp birleştirme gibi... Ancak bir konunun tam olarak anlaşılamadığını düşünüp baştan bir daha okumaya karar vermesi veya maddeleri sınav sırasında hatırlayabilmek için bir strateji geliştirmesi, hatırlamanın güç olacağını düşündüğü maddeleri yazması veya tekrar etmesi üst bilişsel faaliyettir. Böylelikle öğrenci devam eden bilişsel süreçlerini incelemiş, değerlendirmiş ve gerekli gördüğü şekilde yeniden düzenlemiştir.

Üst biliş ve yönetici işlevler sorumlu oldukları süreçler bakımından farklıdırlar. Nelson ve Narens'a (1996) göre, yönetici işlevler yalnızca yürütülmekte olan bilişsel

faaliyetleri kontrol eder, düzenleme yapamaz. Ancak üst biliş, devam etmekte olan bilişsel süreçleri düzenler, değiştirir ve değerlendirir. Buna bir makinenin çalışması örnek olarak verilebilir. Zaman ayarlı ve belli bir işi yapması gereken bir makinede, aletlerin kendi görevlerini yerine getirmesi ve zamanında makinenin durması yönetici işlevler tarafından sağlanırken; gerekli görüldüğünde zamanın uzatılması ya da erken bitirilmesi, duruma bağlı yeni aletlerin eklenip çıkarılması veya mevcut aletlerin işleyişinde değişiklikler yapılması gibi işlemler üst bilişin işleyişini açıklar.

Üst biliş ve yönetici işlevler ayrı işleyen süreçler olarak kabul edilse dahi birbirleriyle sürekli etkileşim halinde çalışırlar ve birini diğerinden tamamen ayırarak değerlendirmek yanlış olacaktır (Roebers ve Feurer, 2015). Nelson ve Narens'in (1996) üst biliş tanımına göre "üst düzey" ve "nesne düzeyi" arasında sürekli devam eden kontrol ve izleme etkinlikleri vardır. Bu nedenle biliş ve üst biliş arasındaki ilişkiler birçok araştırmanın konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Garner'ın (2009) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin planlama becerisinin üst bilişsel strateji becerilerini yordadığı bulunmuştur. Aynı şekilde bir başka çalışmada, çalışma belleği ve bilişsel esnekliğin üst bilişsel bilgi ve becerilerin gelişimine destek olduğu görülmüştür (Pennequin, Sorel ve Mainguy, 2010). Roebers ve arkadaşlarının (2012) ilkökul birinci sınıfa giden çocuklarla yaptığı bir çalışmasının sonucunda, ketleme, bilişsel esneklik ve sözel akıcılık gibi yönetici işlev faaliyetlerinin çocukların üst bilişsel kontrol seviyeleriyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukluk ve ergenlikte üst bilişsel gelişim için tepki ketlemesi ve çalışma belleğinin önemini gösteren çalışmalar mevcuttur (Kuhn ve Pease, 2010; Schneider, 2010). Yönetici işlevlerin bir alt bileşeni olan kurulumu değiştirme (set-shifting) ile üst bilişsel faaliyetlerin ilişkili olduğu görülmüştür (Roebers ve ark. 2012).

Yönetici işlev faaliyetlerinin frontal lob aktivitesiyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Smith ve Kosslyn, 2009). Bu nedenle araştırmacılar frontal lob işleyişine bağlı üst bilişsel aktivitelerde bozulma olup olmadığını araştırmışlar ve sonucunda, frontal lob lezyonu olan hastalarda üst bilişsel izleme kararlarında düşük performans gözlemlemişlerdir (Janowsky, Shimamura ve Squire, 1989). Bir başka çalışmada frontal lob hasarına sahip kişilerin, sahip olmayanlara göre hatırlama tahmini görevinde daha başarısız oldukları görülmüştür (Vilki, Servo ve Surma-aho, 1998). Tüm bu çalışmaların

ışığında, üst biliş ve yönetici işlev süreçlerinin ayrı olarak işlediği fakat birbirlerinden tamamen ayrı olarak da değerlendirilemeyeceği anlaşılmıştır.

2.2.5. YÖNETİCİ İŞLEVLER, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE ÜST BİLİŞ ARASINDAKİ BAĞLANTILAR

Davranış problemleri ortaya çıkış sebepleri dolayısıyla yönetici işlevlerle yakından ilişkilidir. Yapılan birçok çalışma göstermiştir ki yönetici işlevlerde görülen eksiklik ya da bozukluklar davranış problemlerine zemin hazırlamaktadır. Yönetici işlevlerdeki problemler genellikle frontal lob hasarından kaynaklanmakta ve buna bağlı olarak zayıf planlama becerisi ve ketleme başarısızlığına sebep olmaktadır (Weyandt ve Willis, 1994). Yapılan bir başka çalışma göstermiştir ki çocuklarda görülen davranış problemleri entelektüel becerilerle negatif korelasyona sahiptir. Bu durumun yönetici işlev fonksiyonlarındaki bozulmadan kaynaklı olduğu düşünülebilir (Stipek ve Mac Iver, 1989). Riccio ve arkadaşlarının (1994) yürüttüğü bir çalışmaya göre Wisconsin Kart Eşleme Testinin içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri için bir gösterge olduğu bulunmuştur. Matson ve Fischer'in (1991) araştırmasına göre içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri olan çocukların bilgi işleme süresi davranış problemi olmayan çocuklara göre farklı bulunmuştur.

Yönetici işlev fonksiyonlarındaki eksikliklere bağlı hastalıklar ele alındığında, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna (Attention Deficit - Hyperactivity Disorder / ADHD) sahip çocuklarda yönetici işlev becerilerinden tepki ketlemesi, planlama ve çalışma belleğinde eksikliklerin olduğu kaydedilmiştir (Weyandt ve Willis, 1994). Aynı şekilde, Otizm ve Tourette Sendromu da bilişsel esneklik, ketleme ve planlamada eksikliklerin görüldüğü hastalıklardandır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, bu hastalıklar aynı zamanda dışa yönelim davranış problemleriyle sıklıkla birlikte görülmektedir (Ozonoff ve Jensen 1999). Depresyon ve anksiyete gibi içe yönelim davranış problemleriyle yakın ilişkili olan sorunlarda da seçici dikkat, bilişsel esneklik gibi yönetici işlev fonksiyonlarında bozulma olduğu görülmüştür (Brumback ve Staton, 1980). Bir başka çalışmada saldırgan davranışların düşük bilişsel kontrol, düşük öz-düzenleme becerisi ve ketleme başarısızlığından kaynaklandığı ortaya konmuştur (Berkowitz, 1978). Gioia ve arkadaşlarının (2000) çalışmasına göre ketleme kontrolü, kurulumu değiştirme, problem çözme, çalışma belleği, planlama ve organizasyon becerilerinin kişinin davranışlarını etkilediği bulunmuştur. Buna bağlı olarak, daha

dürtüsel, duygusal olarak düzensiz çocukların dışa yönelim davranış problemlerine eğilimli olduğu (Little, 2005), sosyal açıdan yetersiz ve seçici dikkati düşük çocukların içe yönelim davranış problemlerine eğilimli olduğu çıkarımı yapılmıştır (Feifer ve Rattan, 2007).

Özetle, yönetici işlev faaliyetlerinden dikkat, ketleme, kurulumu değiştirme, problem çözme, çalışma belleği ve planlama becerilerinin içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yönetici işlev faaliyetlerinde eksilme ya da bozulma olduğu durumlarda saldırganlık, dürtüsellik artmakta veya sosyal kaygı, geri çekilme gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bir önceki başlıkta yönetici işlevler ve üst biliş arasındaki yakın ilişkiden bahsedilmiştir. Yönetici işlevlerde meydana gelecek bir aksaklık veya bozukluğun üst bilişi etkileyeceği bilinmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak davranış problemleri ve üst biliş arasında da bir ilişkinin varlığı akıllara gelmektedir. Literatürde daha önce üst bilişsel faaliyetler ve davranış problemlerinin ilişkisine dair bir çalışma mevcut değildir. Ancak yürütücü işlev - davranış problemi ilişkisi ve yürütücü işlev – üst biliş ilişkisinin varlığı çalışmalarla desteklendiği için dolaylı olarak davranış problemi - üst biliş ilişkisinin var olabileceği de düşünülebilir.

2.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ

Günümüzde çocuklarda sıklıkla karşılaşılan davranış problemleri, çocukları hem psikolojik hem toplumsal hem de akademik olarak olumsuz yönde etkilemektedir (Achenbach ve Edelbrock, 1981). Herhangi bir tanı almamış olan çocuklarda dahi problemleri davranışlar gözlemlenmekte, çocukların bir davranış problemine olan eğilimi aileler tarafından kolaylıkla fark edilememektedir. Özellikle dışa yönelim davranış problemleri aileler tarafından sorun olarak algılanırken, içe yönelim davranış problemleri tanınmamakta ve çocuğun karakterinin buna yakın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmanın birincil amacı, çalışmaya dâhil olan aileleri davranış problemleri konusunda bilinçlendirmek ve çocuklarını daha yakından tanımalarına olanak sağlamaktır. İkincil olarak, herhangi bir tanı almamış ilkökul eğitimine devam eden çocuklar arasında davranış problemlerinin yaygınlığına dikkat çekmek ve bağlantılı olduğu sistemlerle ilgili bilgi edinmektir.

Üst biliş, son 30 yıldır çalışılan, sistemleri henüz yeni anlaşılabilen ve hakkında hala çok sayıda araştırma yapılan bir alandır. Üst biliş, bir kişinin düşünceleri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1979). Hem günlük yaşamda hem de

akademik yaşamda üst bilişin aktif olarak kullanılması hedefe yönelik başarının yüksek olmasını ve aynı zamanda hedefe daha kısa sürede varılmasını sağlamaktadır. Çünkü bir kişinin, sorumlu olduğu bir işi nasıl daha etkin ve hızlı yapabileceğini düşünüp kendi yetkinliklerine uygun bir strateji belirlemesi durumunda o işte daha başarılı olması beklenir. Örneğin, bir dersi nasıl daha iyi anladığını ve öğrendiğini bilen bir öğrenci, dersine en verimli olan şekilde çalışır ve daha kısa sürede daha yüksek başarı elde eder. Bu yönleriyle üst biliş, çağımızda hem psikoloji hem de eğitim alanında oldukça değerli bir yapı haline gelmektedir. Özellikle, üst bilişsel izleme faaliyeti olan üst bilişsel kararlar, üst bilişsel süreçler içerisinde en kritik mekanizmalardan biridir. Kişinin bir aksiyon almadan önce doğru kararda bulunması gerekir. Bundan dolayı, doğru üst bilişsel kararı vermek sürecin devamı açısından son derece önemlidir. Bilme Hissi, bu üst bilişsel kararlardan biridir ve kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesi durumunu ifade eder. Erken yaşlarda aktif olmaya başlayan bu zihinsel yapı, kişinin kendi zihninin farkında olmasıdır. Bilme Hissi Kararının diğer sistemlerle ilişkilerini bulmak ve en etkili şekilde kullanımını artırmak için sonraki araştırmalara yol göstermek çalışmanın üçüncü amacıdır.

Araştırmanın dördüncü amacı, bu konuda daha önce yapılmış çalışmalarda bulunan bazı tutarsızlıkları sınamak ve önceki çalışmalarda doğruluğu öne sürülmüş ilişkileri teyit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, davranış problemlerinin Bilme Hissi Kararına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir:

1) Davranış problemlerine olan eğilim arttıkça düşük Bilme Hissi gözlemlenecektir.

2) İçe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda Geriye Dönük Bilme Hissi Kararının yönelimi B+B- (1) (Biliyor Fakat Bilemediğini Zannediyor) durumu yüksek çıkacaktır.

3) Dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda Geriye Dönük Bilme Hissi Kararının yönelimi B-B- (1) (Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor) durumu yüksek çıkacaktır.

4) İçe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda İleriye Dönük Bilme Hissi Kararının yönelimi B+B- (2) (Bileceğini Bilmiyor) durumu yüksek çıkacaktır.

5) Dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda İleriye Dönük Bilme Hissi Kararının yönelimi B-B- (2) (Bilemeyeceğini Bilmiyor) durumu yüksek çıkacaktır.

6) Dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda BDD yanlış ve BHT yanlış puanları yüksek olacaktır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. KATILIMCILAR

Bu araştırma devlet veya özel okullarda eğitimine 2., 3. ve 4. sınıflarda devam eden 84-124 ay arası toplam 130 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanıp, ebeveynleri çalışmaya katılmasına izin veren çocuklar dâhil edilmiştir. Her ebeveynden “Aydınlatılmış Onam Formu” nu dikkatlice okuyup, izin verdikleri takdirde imzalamaları istenmiştir. Araştırma Afyonkarahisar Merkez ilçesine bağlı çeşitli devlet okulları ve özel okullarda ve Sinanpaşa kasabasına bağlı devlet okulundaki öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklarda, nörolojik veya psikiyatrik bir tanı almamış olma, işitme, görme ve konuşma bozukluğuna sahip olmama, bilişsel aktivitelerini etkileyecek bir ilaç kullanmıyor olma koşulları gözetilmiştir.

Çocukların ay olarak yaş ortalaması 105 aydır, %26’sı ikinci sınıfa (n=34), %35’i üçüncü sınıfa (n=45) ve %39’u dördüncü sınıfa (n=51) devam etmektedir. %80’i devlet okullarına giderken (105), %20’si özel okullara kayıtlıdır (n=25). Çocukların %78’i şehir merkezinde yaşamakta (102), %22’si ise kırsal bölgelerde yaşamaktadır (n=28). Demografik bilgileri incelendiğinde, çocukların %66’sı çekirdek ailesiyle (n=86), %24’ü geniş aileyle (n=31) ve %10’u yalnızca anne veya babasıyla yaşamaktadır. Sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında, ailelerin %62’si düşük (n=81), %26’sı orta (n=33) ve %12’si yüksek (n=16) sosyoekonomik düzeye sahip oldukları görülmüştür.

3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla “Çocuk Bilgi Formu”, çocukların davranış problemlerinin değerlendirilebilmesi için Erol ve Şimşek (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “6-18 Yaş Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist – CBCL/6-18)” kullanılmıştır. Yürütücü işlev faaliyetlerinin değerlendirilmesi amacıyla “Wisconsin Kart Eşleme Testi”, “Stroop Testi”, “Sayı Dizisi Testi” ve “Raven Renkli Progresif Matrisler Testi” uygulanmıştır. Üst bilişsel kararlardan bilme hissi kararının ve geriye dönük üst bilişsel kararın değerlendirilmesi amacıyla Karakaş ve Dinçer (2011) tarafından geliştirilen “Üst Biliş Testi” kullanılmıştır.

3.2.1. ÇOCUK BİLGİ FORMU

Bu form araştırmacı tarafından katılımcıların demografik bilgilerinin edinilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Çocuk bilgi formunda katılımcı numarası, katılımcının adı soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, yaşadığı yer, okulu, aile türü (çekirdek, geniş veya dağılmış aile), ailenin sosyoekonomik düzeyi ve anne babanın eğitim düzeyi bilgileri yer almaktadır (Ek 1).

3.2.2. ÇOCUK DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Achenbach ve Rescorla (2001) tarafından geliştirilen “Achenbach Ampirik Temelli Değerlendirme Sistemi (Achenbach System of Emprically Based Assessment - ASEBA)” çocuk ve gençlerin sosyal yeterlik, çevreye uyum ve sorun davranışlarını bütüncül bakış açısıyla değerlendiren bir sistemdir. Çocuk hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek amacıyla hazırlanan ASEBA formlarının anne, baba veya çocuğa bakım veren diğer bireyler, öğretmen ya da çocuğun kendisi tarafından yanıtlanabildiği farklı versiyonları mevcuttur. Tüm formlar birbiriyle paralel sonuçlar vermektedir. Bu durum da, çoklu kaynaklardan elde edilmiş olan bilgilerin sistematik bir biçimde karşılaştırılabilmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği farklı yaş grupları için ayrı formlara sahiptir. 1991 yılında geliştirilen ölçek 4-18 yaş aralığını kapsarken (Achenbach, 1991), 2001 yılında yapılan düzenlemeye göre 6-18 yaş aralığına dönüştürülmüştür (Achenbach ve Rescorla, 2001). Bunun yanında, 4 ve 5 yaşları kapsayan CBCL/1.5-5 yaş ölçeği geliştirilmiştir (Achenbach ve Rescorla, 2000). Bu çalışmaya 8-10 yaş aralığındaki çocuklar dâhil olduğu için, buna uygun olan 6-18 Yaş Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/6-18) kullanılmıştır.

CBCL/6-18 yaş formunda çocuk ve gençlerin uyum ve problem davranışları anne babalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Formda çocuklarda görülen davranışsal ve duygusal sorunları tanımlayan 112 problem maddesi bulunmaktadır. Her bir madde, anne babalar tarafından çocuklarının davranışlarını göz önünde bulundurarak son 6 ayda görülme sıklığına göre 0(doğru değil), 1(bazen doğru) ve 2(her zaman doğru) olarak derecelendirilmektedir.

Ölçek “İçe yönelim” ve “Dışa yönelim” olarak iki ayrı davranış problemine olan eğilimi göstermektedir. İçe yönelim davranış problemleri; anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük/depresyon ve somatik yakınmalar alt gruplarından oluşur. Dışa yönelim sorunları ise; kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlar alt gruplarını kapsar. Bunların

dışında her iki gruba da dâhil edilmeyen sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları alt grupları da ölçekte yer almaktadır. Ölçekten DSM-V kriterlerine uyumlu olarak duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, somatizasyon bozukluğu, dikkat eksikliği – hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma – karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu alt testleri de elde edilmektedir (Erol ve Şimşek, 2010).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Erol ve Şimşek tarafından yapılmıştır (2010). Test-tekrar test güvenirlik katsayıları içe yönelim sorunları için .77 dışa yönelim sorunları için ise .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's alpha katsayıları) İçe yönelimde .85, Dışa yönelimde .87 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin ele alınan yaş ve cinsiyet gruplarında güvenilir olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Dümenci, Erol, Achenbach ve Şimşek, 2004).

3.2.3. WISCONSIN KART EŞLEME TESTİ

Wisconsin Kart Eşleme Testinin (Wisconsin Card Sorting Test: WCST) ilk şekli Berg tarafından 1948 yılında geliştirilmiştir. Heaton ise 1981 yılında son halini oluşturmuştur. Ülkemize 1993 yılında Karakaş ve Başar kazandırmış ve standardizasyon çalışmalarını yapmışlardır (Karakaş ve Dinçer, 2011). WCST'nin çok sayıda yönetici işlevi ölçtüğü düşünülmektedir. Bunlardan bazıları; dikkat, özellik belirleme, perseverasyon, çalışma belleği, kavramsallaştırma ve soyut düşünmedir. Bunların yanında test süresince kural öğrenme, problem çözme ve değişen kurala uyum sağlama becerileri de incelenmektedir.

WCST, iki set 7x7 cm boyutlarında 64 adet tepki kartı ve 4 adet uyarıcı karttan oluşmaktadır. Kartların her biri farklı renklerde (mavi, kırmızı, sarı ve yeşil) ve miktarlarda (1,2,3 ve 4) şekiller (artı, daire, yıldız ve üçgen) içermektedir. Katılımcıdan tepki kartlarını uygun gördüğü dört uyarıcı karttan biriyle eşlemesi istenmektedir. Doğru eşleme kategorisinin sıralaması renk, şekil, miktar, renk, şekil, miktar şeklindedir. Katılımcı art arda 10 kez doğru eşleme yaptığında bir sonraki kategoriye geçilmektedir. Katılımcıya kuralın değiştiği bilgisi verilmez ancak her tepkisinden sonra eşlemenin doğru ya da yanlış olduğu söylenmektedir. Test sonucunda 13 ayrı puan hesaplanmaktadır. Toplam tepki sayısı (WCST 1), toplam yanlış sayısı (WCST 2) ve toplam doğru sayısının (WCST 3) toplamından oluşmaktadır. Tamamlanan kategori sayısı (WCST 4) art arda 10 kez verilmiş doğru tepkilerin toplamını ifade etmektedir. Perseveratif tepki sayısı (WCST 5) üst üste 10 kez doğru tepki verdikten sonra bir sonraki

kategoriye geçilmiş olmasına rağmen katılımcının bir önceki kurala göre verdiği tepkilerin sayısıdır. Perseveratif hata sayısı (WCST 6) perseveratif olan tepkilerden yanlış olanlarının sayısıdır. Perseveratif olmayan hata sayısı (WCST 7) toplam hata sayısından perseveratif olanların çıkarılmasıyla oluşur. Perseveratif hata yüzdesi (WCST 8) toplam perseveratif hata sayısının testteki toplam tepki sayısına bölünüp 100 ile çarpılması sonucu hesaplanır. İlk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı (WCST 9) ilk kategoriye ilişkin bilgi verir. Kavramsal düzey tepki sayısı (WCST 10) 3 kez ve daha fazla sayıda doğru tepkinin ardından hata yapılması durumlarının sayısıdır. Bu sayısının toplam tepki sayısına bölünüp 100 ile çarpılması sonucu kavramsal düzey tepki yüzdesi (WCST 11) hesaplanır. Katılımcının ardışık olarak 5-9 doğru tepki vermesi ve ardından hata yapması durumunda oluşan tepki bloklarının sayısı kurulumu sürdürmede başarısızlık puanını (WCST 12) verir. Katılımcı eğer en az 3 kategori tamamlamışsa öğrenmeyi öğrenme puanı (WCST 13) hesaplanır. Her bir kategorideki hata yüzdesinden bir sonraki kategorinin hata yüzdesi çıkarılarak bulunan fark puanlarının ortalaması bu puanı oluşturur (Karakaş, 2011).

3.2.4. STROOP TESTİ TBAG FORMU

Stroop testi ilk kez Stroop (1935) tarafından geliştirilmiştir. Stroop etkisi, yazılı olan kelimenin anlamını oluşturan renkle yazılışında kullanılan rengin farklı oluşundan meydana gelir. Stroop bozucu etkisi denen bu olay ketleme yapamamaktan kaynaklanır. Yani kelimenin yazılmış olduğu rengi söylemek, yazılı olan renk ismini söylemekten daha karmaşık bir görev olduğu için bu etki gerçekleşmektedir (MacLeod, 1991). Stroop testi algı hedefinin veya algısal kurulumun değiştirilmesiyle ilgilidir. Algısal kurulumu, değişen talepler doğrultusunda (bir bozucu etkiye karşı) değiştirebilme beceresini, alışlagelmiş bir davranış örüntüsünü bastırabilmeyi (ketleme) ve olağan olmayan bir davranışı yapabilme yeteneğini ortaya çıkarır. Stroop etkisi kelimedeye yazan renk ismini okumaya eğilim olmasından kaynaklanır. Bu eğilime rağmen kişinin kelimenin ne renk yazıldığını söyleyebilmesi, esnekliği, algısal kurulum, dikkat ve davranışı kaydırabilme yeteneğini gerektirir. Bu yeteneklerin bulunmadığı durumlarda davranışlarla motor hareketleri düzenleme ve kontrol etme güçlüğünün olduğundan bahsedilebilir. Özetle, Stroop performansının bireyin bilişsel katılık-esneklik derecesini yansıttığı söylenebilir (Regard, 1981).

BİLNOT Bataryası kapsamında bulunan Stroop Testi TBAG Formu özgün Stroop Testi (Stroop, 1935) ile Victoria Formunun (Regard, 1981) bileşiminden oluşturulmuştur. Stroop Testi TBAG Formu 14x21.5 cm boyutlarında 4 karttan oluşmaktadır. Her kartta 4'er maddeden oluşan 6 satır bulunmaktadır. 1. Kartta beyaz zemin üzerine siyah renkle yazılmış renk isimleri (mavi, yeşil, kırmızı ve sarı sözcükleri) bulunmaktadır. Katılımcıdan gördüğü kelimeleri okuması istenir. 2. Kartta mavi, yeşil, kırmızı ve sarı renklerde basılmış renk isimleri (mavi, yeşil, kırmızı ve sarı sözcükleri) bulunmaktadır. Bu kartta her sözcüğün basılı olduğu renk, sözcüğün anlamındaki renkten farklıdır. Bu kart Stroop Testinin temel uyarıcısıdır ve bozucu etkinin ölçümünde kullanılır. Bu kart 2. ve 5. Sırada iki kez gösterilmektedir. İlk kez gösterildiğinde yalnızca yazılı olan kelimenin okunması istenir. 3. Kartta mavi, yeşil, kırmızı ve sarı renklerde basılmış 0.4 cm çapında daireler bulunur. Katılımcıdan dairelerin rengini söylemesi istenir. 4. Kartta ise mavi, yeşil, kırmızı ve sarı renklerde basılmış renk ismi olmayan sözcükler (kadar, zayıf, ise ve orta sözcükleri) bulunmaktadır. Katılımcının kelimeleri okumadan, ne renk yazıldıklarını söylemesi gerekir. 2. Kart tüm kartlar bittikten sonra ikinci kez gösterilir, bu kez katılımcıdan kelimenin basılmış olduğu rengin söylenmesi istenir. Her bir karttaki görevin tamamlanma süresi kaydedilir. Stroop testi TBAG formunun puanlanmasında her bölümün tamamlanma süresi, yapılan hata sayısı ve düzeltilen hata sayısı esas alınır.

3.2.5. SAYI DİZİSİ TESTİ

WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children), David Wechsler tarafından 1939 yılında çocuklar için hazırlanmış bir zekâ testidir. Bu testin birçok alt testinden biri olan Sayı Dizisi Testi (Digit Span Test), düz ve ters sayı dizisi testlerinden oluşmaktadır. Düz Sayı Dizisi Testi, kısa süreli bellek ve dikkati ölçerken; Ters Sayı Dizisi Testi, çalışma belleği, organizasyon ve dikkati ölçmektedir.

Düz Sayı Dizisi Testi sırasında katılımcıya arka arkaya sayılar söylenir ve katılımcıdan duyduğu şekilde aynı sırayla bu sayıları tekrarlaması istenir. Sayılar, saniyede bir sayı olacak şekilde söylenir. İlk önce 2 sayı söylenir, katılımcı doğru tekrarlar yaptıkça sayılar birer artırılarak yeni sayı dizileri söylenir. Tüm dizileri doğru tekrar eden katılımcılardan en son 9 sayılı bir diziyi tekrar etmeleri istenir. Her bir sayı dizisinden farklı ikişer tane bulunur. İlkini yanlış tekrarlasa dahi ikinci dizi söylenir. Ancak ikisini de yanlış tekrar ederse bir sonraki diziyeye geçilmez, test sonlandırılır. Teste 2 deneme yapıldıktan sonra başlanır.

Ters Sayı Dizisi Testinde katılımcıya sayı dizileri söylenir ve katılımcıdan her sayı dizisinden sonra duyduğu sayıları sondan başa doğru sırasıyla tekrar etmesi istenir. Sayılar, saniyede bir sayı şeklinde söylenir. İlk sayı dizisi 2 sayılıdır. Katılımcı doğru tekrar ettikçe, birer sayı artırılarak devam edilir. Tüm dizileri doğru tekrar eden katılımcının son dizisi 8 hanelidir. Her sayı dizisinin farklı iki versiyonu vardır. Katılımcı birinci diziyi doğru tekrarlayamasa da ikincisi söylenir. Fakat ikisini de doğru tekrarlayamazsa bir sonraki diziye geçilmez, test sonlandırılır.

Test, her doğru tekrar edilmiş dizi için 1 puan verilerek puanlanır. Düz Sayı Dizisi için alınabilecek en yüksek puan 16, Ters Sayı Dizisi Testi için 14'tür.

3.2.6. RAVEN RENKLİ PROGRESİF MATRİSLER TESTİ

Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM), Raven, Court ve Raven tarafından 1938 yılında hazırlanmıştır. Daha sonra testte bazı değişiklikler yapılmış ve bugün kullanılan üç bağımsız alt teste son hali verilmiştir. RSPM'nin üç alt testinden biri olan Raven Renkli Progresif Matrisler Testi, çocuklar için kullanılmaktadır. Bu çalışmada çocuklarla çalışıldığından bu testin kullanılması uygun görülmüştür.

Raven Renkli Progresif Matrisler Testi, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme ve soyutlama gibi zihinsel faaliyetleri ölçmektedir. Bu özellikleriyle test, literatürde bir genel yetenek testi olarak sınıflandırılmaktadır (Raven, Court ve Raven, 1992).

Raven Renkli Progresif Matrisler Testi, test kitapçığında 36 madde yer almaktadır. 12'şer madde içeren 3 setten oluşmaktadır. Testte istenen görev, bütün bir parçanın eksik kısmının seçenekler arasından seçilmesidir. Her soruda 6 seçenek bulunmaktadır. Her bir setteki ilk madde katılımcının rahatlıkla anlayabileceği düzeyde sorulardan oluşmaktadır. Fakat maddeler ilerledikçe ve son sete doğru gidildikçe testin zorluk derecesi artmaktadır. Testin puanlanması her doğru cevap için bir puan verilerek hesaplanmaktadır.

3.2.7. ÜST BİLİŞ TESTİ

Üst Biliş Testi, zihinsel işlemlerin izlenmesi, denetlenmesi ve yönetilmesi işlerini gerçekleştiren üst biliş mekanizmasını ölçmek için geliştirilmiştir. Üst Biliş Testinde üst bilişsel işlemler retrospektif ve prospektif olarak ölçülmektedir. Geriye dönük bilgileri hatırlama "bilginin doğruluk derecesi" işlemiyle alınmaktadır. İleriye dönük

hatırlanamayan maddelerin daha ileride hatırlanıp hatırlanamayacağı hakkındaki bilgi ise “bilme hissi” işlemiyle alınmaktadır. Yani, Üst Biliş Testi; kelime listesini öğrenme ve buna dayalı Bilginin Doğruluk Derecesi (BDD) ve Bilme Hissi (BHT) değerlendirmelerinden oluşmaktadır. En son olarak katılımcının bilgisi hakkında yaptığı prospektif değerlendirmenin (BH) gerçekliği Ölçüt Testi (ÖT) ile belirlenmektedir (Karakaş ve Dinçer, 2011).

Öğrenme Aşaması:

Bu testte kullanılan kelime listesi 36 çift, toplam 72 kelimedenden oluşmaktadır. Kelime çiftlerinin listesi, Genç, Açıköz ve Karakaş (1996) tarafından İşitsel Sözel Öğrenme Testinin Türk formunda kullanılan kelime listesinden oluşturulmuştur. Kelime çiftlerinin bazıları sessel, bazıları anlamsal benzerlikte, bazıları ise ilgisizdir. Sözü edilen kelime listesi Ek 2’de sunulmuştur.

Her bir kelime A5 boyutunda kartlara basılıdır. Katılımcıya her kelime çifti aynı anda 2 saniye süreyle gösterilmiştir. Katılımcıdan iki kelimeyi birlikte aklında tutması çünkü test sonunda kelimelerden ilki söylendiğinde ikincisini hatırlaması gerektiği söylenmiştir.

Bilginin Doğruluk Derecesi Aşaması:

Kelime listesinde bulunan 36 çift kelimenin tamamı katılımcıya sunulduktan sonra, kelime çiftlerinden biri katılımcıya söylenir diğerini hatırlaması beklenir. Her bir tahminden sonra katılımcıdan “Bilginin Doğruluk Derecesi Likert Ölçeği”ne göre bilgisinin doğruluğunu değerlendirmesi istenir. Ölçek 5 basamaklı “çok eminim” (5), “eminim” (4), “kararsızım” (3), “emin değilim” (2) ve “hiç emin değilim” (1) maddelerinden oluşur. Katılımcı eminlik derecesine uygun olan sayıyı söyler. Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesini Belirlemede Kullanılan Kayıt Formu Ek 3’te ve 5 basamaklı Likert türü ölçek Ek 4’te sunulmuştur.

Bilme Hissi Aşaması:

Bu aşamada, katılımcının bir önceki aşamada yanlış hatırladığı ya da hatırlayamadığı kelimelerin ilki katılımcıya tekrar sunulur. Bu kez ilk kelime gösterildiğinde ikinci kelimeyi dört seçenek arasından bulması gerektiği bildirilir. İlk kelime gösterildikten sonra katılımcıdan bilme hissini değerlendirmesi istenir. Bilme hissi, katılımcının görevi yerine getirip getiremeyeceğiyle ilgili olan düşüncesidir. Bunun

için 5 basamaklı Likert türü ölçek kullanılmıştır. Ölçekte bulunan “kesinlikle bulurum” (5), “bulurum” (4), “kararsızım” (3), “bulamam” (2), “kesinlikle bulamam” (1) maddelerinden düşüncesine uygun olan sayıyı söylemesi istenir. Bilme Hissi Testinde Kullanılan Kayıt Formu Ek 5’te ve 5 basamaklı Likert türü ölçek Ek 6’da sunulmuştur.

Ölçüt Testi Aşaması:

Katılımcı bilme hissi kararını belirttikten sonra ikinci kelimeyi içeren dört seçenek katılımcıya gösterilir. Katılımcıdan doğru kelime ve üç çeldirici kelime içeren karttan doğru kelimeyi tanıyıp seçmesi istenir. Çeldirici kelimeler, her kelimenin sessel, anlamsal benzerleri veya ilgisiz karşılıkları arasından seçilmiştir. Ölçüt Testinde Kullanılan Kayıt Formu Ek 7’de sunulmuştur.

Testin Puanlanması:

Testin puanlanması, Geriye-Dönük (Retrospektif) Üst Bilişsel İzleme Kararı ve İleriye-Dönük (Prospektif) Bilme Hissi için ayrı yapılmaktadır.

Geriye Dönük (Retrospektif) Üst Bilişsel İzleme Kararı

Katılımcının hatırlama performansı sırasında doğru veya yanlış tepkileri, tepkinin gerçek doğruluk durumunu oluşturmaktadır. Burada katılımcının hatırlayabildiği kelime sayısı serbest hatırlama (SH) performansını verir. Serbest hatırlanan kelimeler, sessel benzer, anlamsal benzer, ilişkisiz ve toplam kelime sayısı olarak hesaplanır. Doğru hatırlanan her kelime için 1 puan verilir.

Katılımcının verdiği “Bilginin Doğruluk Derecesi (BDD)” ile tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikteliği Geriye Dönük (Retrospektif) Üst Bilişsel İzleme Kararını verir. Katılımcı gerçekte doğru tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında çok emin (5) veya emin (4) olduğunu belirtmişse, Bildiğini biliyordur: B+B+ (1); gerçekte doğru tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında emin değilim (2) veya hiç emin değilim (1) değerlendirmesi yapmışsa, Biliyor fakat bilemediğini zannediyordur: B+B- (1); gerçekte doğru tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında kararsız (3) olduğunu belirtmişse, Bildiğinin farkında değildir: B+B0 (1). Katılımcı gerçekte yanlış tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında emin değilim (2) veya

hiç emin değilim (1) değerlendirmesinde bulunmuşsa, Bilemediğini biliyordur: B-B+ (1); gerçekte yanlış tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında çok emin (5) veya emin (4) olduğunu belirtmişse, Bilemiyor fakat bildiğini zannediyordur: B-B- (1); gerçekte yanlış tepki vermiş ve BDD ölçeğinde bilgisi hakkında kararsız (3) olduğunu söylemişse, Bilemediğinin farkında değildir: B-B0 (1). Tüm koşul birleşimlerinin tablosu Tablo 3-1’de sunulmuştur. Bu koşullar geriye dönük üst bilişsel izleme puanlarını oluşturur. Her bir koşula denk gelen madde 1 puan olarak hesaplanır.

Tablo 3-1: Geriye Dönük (Retrospektif) Üst Bilişsel İzleme Kararı Değerlendirmesine Ait Koşul Birleşimleri.

Katılımcının Tepkinin Doğruluğuna İlişkin Değerlendirmesi		Tepkinin Gerçek Doğruluk Durumu	
		Doğru	Yanlış
	Doğru	Bildiğini biliyor B+ B+ (1)	Bilemiyor fakat bildiğini zannediyor B-B- (1)
	Kararsız	Bildiğinin farkında değil B+B0 (1)	Bilemediğinin farkında değil B-B0 (1)
	Yanlış	Biliyor fakat bilemediğini zannediyor B+B- (1)	Bilemediğini biliyor B-B+ (1)

Ayrıca, katılımcının doğru ve yanlış üst biliş değerlendirmeleri de hesaplamaya dâhil edilmiştir. Buna göre, tepkisi gerçekte doğru olup BDD ölçeğinde doğru üst bilişsel kararı verip emin ve çok emin olduğunu söylediği durumlarla tepkisi gerçekte yanlış olup BDD ölçeğinde emin olmadığını söylediği durumlar doğru bilme hissi kararında bulunduğu için BDD doğru puanı olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, tepkisi gerçekte doğru olup BDD ölçeğinde yanlış üst bilişsel karar verip emin olmadığını söylediği durumlarla tepkisi gerçekte yanlış olup BDD ölçeğinde emin olduğunu söylediği

durumlar yanlış bilme hissi kararında bulunduğu için BDD yanlış puanı olarak hesaplanmıştır. BDD ölçeğinde kararsız olarak belirtilen maddeler hesaplamaya dâhil edilmemiştir. Her madde 1 puan olarak alınmıştır.

Şimdiye kadar yapılmış olan puanlamalar bilme hissi kararına dair alt başlıklar halinde bilgiler vermektedir. Ancak katılımcının bilme hissi kararının yönelimini tek bir değerle ifade etmek de gerekmektedir. Her katılımcı için bir bilme hissi puanı elde edilmiştir. Bu puan katılımcının BDD ölçeğinde verdiği üst bilişsel kararın 4'e bölümünden gerçek performansının çıkarılmasıyla elde edilir (BDD Değerlendirmesi / 4 - Performans). Bunun için BDD Ölçeğinde 1-5 olarak belirtilen puanlar 0-4'e dönüştürülmüştür. Katılımcının gerçek performansı 1 veya 0'dır. 1, katılımcının doğru bilme hissi kararı belirttiği durumlar için; 0 ise, yanlış bilme hissi kararı belirttiği durumlar içindir. Hesaplanan rakam -1 ve +1 arasında bir değer alır. 0 ve 0'a yakın değerler yüksek bilme hissi; -1 ve +1'e yakın değerler düşük bilme hissine karşılık gelir. Eksi değerler katılımcının gerçekte bildiği halde BDD ölçeğinde emin olmadığını belirttiği durumlara, artı değerler gerçekte bilemediği halde BDD ölçeğinde emin olduğunu belirttiği durumlara ait düşük bilme hissi değerlendirmeleridir. Bu değerlerin mutlak değeri alınarak yapılan hesaplaması bilme hissini yönelimini vermez ancak 0 ve 1 arasında bir değer olarak yüksek - düşük bilme hissi puanını belirtir.

İleriye-Dönük (Prospektif) Bilme Hissi

Katılımcının tanıma işlemi sırasında doğru veya yanlış tepkileri, tanıyarak hatırlama (TH) performansını oluşturmaktadır. Tanıyarak hatırlama performansı için de, serbest hatırlama işlemi sırasında olduğu gibi, sessel, anlamsal benzer ve ilgisiz kelimeler puanlanmaktadır. Tanıma testinde 4 seçenek arasından doğru veya hatalı olarak seçtiği tepkilerden her biri 1 puan olarak kaydedilmektedir.

Katılımcının her bir kelime için değerlendirdiği Bilme Hissi Kararı ve Ölçüt Testinde (ÖT) verdiği tepkinin doğruluğu birlikte ele alınarak değerlendirme yapılır. Bu şekilde İleriye Dönük (Prospektif) Bilme Hissi Koşulları elde edilir. Katılımcı Bilme Hissi Likert ölçeğinde kesinlikle bulurum (5) veya bulurum (4) deyip ÖT'de doğru tepki veriyse, Bileceğini biliyor: B+B+ (2); bulamam (2) veya kesinlikle bulamam (1) deyip ÖT'de doğru tepki veriyse, Bileceğini bilmiyor: B+B- (2); kararsızım (3) deyip ÖT'de doğru tepki veriyse, Bileceğinin farkında değil: B+B0 (2) değerlendirmeleri yapılır. Katılımcı Bilme Hissi Likert Ölçeğinde kesinlikle bulurum (5) veya bulurum (4) deyip

ÖT’de yanlış tepki verdiyse, Bilemeyeceğini bilmiyor: B-B- (2); bulamam (2) veya kesinlikle bulamam (1) deyip ÖT’de yanlış tepki verdiyse, Bilemeyeceğini biliyor: B+B- (2); kararsızım (3) deyip ÖT’de yanlış tepki verdiyse, Bilemeyeceğinin farkında değil: B+B0 (2) değerlendirmeleri yapılır. İleriye Dönük Bilme Hissine ait tüm koşul birleşimlerinin tablosu Tablo 3-2’de sunulmuştur.

Tablo 3-2: İleriye Dönük (Prospektif) Bilme Hissi Değerlendirmesine Ait Koşul Birleşimleri.

Katılımcının Tepki Hakkındaki Bilme Hissi Değerlendirmesi		Tepkinin Gerçek Doğruluk Durumu	
		Doğru	Yanlış
	Doğru	Bileceğini biliyor B+ B+ (2)	Bilemeyeceğini bilmiyor B-B- (2)
	Kararsız	Bileceğinin farkında değil B+B0 (2)	Bilemeyeceğinin farkında değil B-B0 (2)
Yanlış		Bileceğini bilmiyor B+B- (2)	Bilemeyeceğini biliyor B-B+ (2)

Ayrıca, Geriye Dönük Bilme Hissi değerlendirmesinde de olduğu gibi, katılımcının doğru ve yanlış Bilme Hissi değerlendirmeleri de hesaplamaya dâhil edilmiştir. Buna göre, bulabileceği yönünde değerlendirme yapıp gerçek performansında doğru kelimeyi tanımış olan ve bulamayacağı yönünde değerlendirme yapıp gerçek performansında yanlış kelimeyi seçmiş olan katılımcıların bu tepkileri yüksek Bilme Hissi belirttiği için Bilme Hissi Testi (BHT) doğru puanı olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, bulabileceğini belirtip gerçek performansta yanlış kelimeyi seçmiş olan ve bulamayacağını belirtip gerçek performans sırasında doğru kelimeyi tanımış olan katılımcıların bu tepkileri düşük Bilme Hissi ortaya koyduğundan BHT yanlış puanı

olarak hesaplanmıştır. Bilme Hissi ölçeğinde kararsız olarak değerlendirilen maddeler hesaplamaya dâhil edilmemiştir. Her madde 1 puan olarak alınmıştır.

Yukarıda BDD ölçeği için açıklanmış olan puanlama sistemi, BHT için de aynı şekilde hesaplanmaktadır. İleriye dönük bilme hissi kararının yönelimini tek bir değerle ifade etmek gerektiğinde, katılımcının BHT ölçeğinde verdiği üst bilişsel kararın 4'e bölümünden gerçek performansı çıkarılır (BDD Değerlendirmesi / 4 - Performans). Böylece -1 ve +1 aralığında her bir katılımcı için Bilme Hissi puanını veren tek bir değer elde edilmiş olur. 0 ve 0'a yakın değerler yüksek bilme hissi; -1 ve +1'e yakın değerler düşük bilme hissine karşılık gelir. Eksi değerler katılımcının düşük bilme hissi tahmininde bulunmasına rağmen gerçekte doğru kelimeyi tanıyabildiği durumları, artı değerler yüksek bilme hissi tahmininde bulunup gerçekte yanlış kelimeyi seçmesi durumlarını göstermektedir. Bu değerın mutlak değeri alınarak yapılan hesaplaması bilme hissini yönelimini vermez ancak 0 ve 1 arasında bir değer olarak yüksek - düşük bilme hissi puanını belirtir.

3.3. İŞLEM

Araştırmanın veri toplama süreci Eylül-Aralık 2018 tarihleri arasında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda tamamlanmıştır. Araştırmaya katılımda tamamen gönüllülük esas alınmış, çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerden "Aydınlatılmış Onam Formu" nu okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Katılımcı Bilgi Formu, ebeveynler tarafından gözetim altında olmaksızın doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan Wisconsin Kart Eşleme Testi, Raven Renkli Progresif Matrisler Testi, Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi ve Üst Biliş Testi standart yönergelerine uygun olarak, aynı araştırmacı tarafından her bir katılımcıya ayrı olarak tek oturumda tamamlanmıştır. Testler tüm katılımcılara aynı sırayla uygulanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin kayıtlı oldukları okullarda sessiz ve düzenli bir odada birebir yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklamaları yapılan testlere uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilecektir. Analizler araştırmanın hipotezlerinin sınanmasına yönelik olarak yapılmıştır. Analizlerden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla Normallik Testi (Normality) yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür.

Çalışmada yöntem bölümünde de bahsedildiği gibi, İç yönelim ve Dışa yönelim davranış problemlerini ölçmek için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yönetici işlevleri değerlendirmek amacıyla Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST), Stroop Testi TBAG Formu ve Sayı Dizisi Testi kullanılmıştır. WCST, dikkat, perseverasyon, kavramsallaştırma ve soyut düşünmeyi, Stroop Testi bozucu etki altında algısal kurulum, ketleme ve dikkati, Sayı Dizisi Testi ise kısa süreli bellek ve çalışma belleğini ölçmede kullanılmıştır. Çalışmada, analitik irdeleme, problem çözme, soyutlama gibi zihinsel faaliyetleri ölçmek amacıyla Raven Renkli Progresif Matrisler Testi (RRPM) kullanılmıştır. Son olarak, bilme hissi kararını ölçmek amacıyla Üst Biliş Testi kullanılmıştır. Bu test kapsamında, öğrenme aşaması için 36 kelimeden oluşan Kelime Listesi, Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi Testi (BDD), hatırlanamayan veya yanlış hatırlanan kelimeler için Bilme Hissi Testi (BHT) ve seçenekler arasından doğru kelimenin belirtilmesini gerektiren Ölçüt Testi (ÖT) kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgular bölümünde, öncelikle Katılımcı Bilgi Formundaki demografik bilgilerle test verilerinin ilişkileri Bağımsız Gruplar t-Testi ve tek yönlü ANOVA analizleriyle incelenmiş ve aralarında ilişki bulunan bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, yönetici işlev testleri ve Çocuk Davranış Değerlendirme Testi verileri arasındaki bağlantılara dair Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizlerine yer verilmiştir. Son olarak, araştırmanın hipotezlerine yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon ve tek yönlü varyans (one-way ANOVA) analizleri yapılmış ve İç yönelim / Dışa yönelim davranış problemleriyle bilme hissi kararlarının doğruluğu puanlarına dair analizlere yer verilmiştir.

4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Cinsiyet, yaş, aile türü, annenin çalışma durumu ve eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerle İç yönelim / Dışa yönelim davranış problemleri, yönetici işlevler

ve bilme hissi kararları arasındaki ilişkiler sınanmış ve ilişkili görülen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

CBCL/6-18'in alt gruplarından "Dikkat Sorunları", "Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu", "Davranım Bozukluğu" ve Dışa yönelim davranış problemleriyle ilişkili "Kurallara Karşı Gelme", alt testleri puan ortalamalarında erkekler kızlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Fark anlamlı olarak kabul edilemese de sonuçlar genel olarak değerlendirilirse, İçe yönelim davranış problemleri kızlarda yüksek görülürken, Dışa yönelim davranış problemleriyse erkeklerde yüksek çıkmıştır (Tablo 4-1).



Tablo 4-1: CBCL/6-18 alt testlerinin cinsiyete göre ortalama ve standart sapmaları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	sh	t	df	p
Anksiyete/Depresyon	Kız	65	6,61	4,14	,51	1,54	128	,12
	Erkek	65	5,50	4,04	,50			
Sosyal İçer Dönüklük	Kız	65	3,40	3,22	,39	-,37	128	,71
	Erkek	65	3,63	2,90	,36			
Somatik Şikayetler	Kız	65	3,33	2,79	,34	,40	128	,68
	Erkek	65	3,12	3,22	,39			
Sosyal Sorunlar	Kız	65	4,63	3,20	,39	-1,19	128	,23
	Erkek	65	5,35	3,69	,45			
Düşünce Sorunları	Kız	65	2,41	2,21	,26	-1,54	126,86	,12
	Erkek	65	3,18	3,33	,63			
Dikkat Sorunları	Kız	65	4,84	3,82	,42	-2,65	92,66	,00
	Erkek	65	6,72	4,21	,68			
Kurallara Karşı Gelme	Kız	65	1,50	1,61	,23	-2,45	127	,01
	Erkek	65	2,63	3,31	,65			
Saldırgan Davranışlar	Kız	65	7,37	5,56	,65	-1,56	128	,12
	Erkek	65	9,26	7,93	1,50			
İçer yönelim Problemleri	Kız	65	13,38	8,15	,80	,76	127	,44
	Erkek	65	12,26	8,69	1,78			
Dışa yönelim Problemleri	Kız	65	8,90	6,79	,85	-1,86	127	,06
	Erkek	65	11,90	10,91	2,08			
Toplam Problem	Kız	65	34,31	20,37	2,26	-1,23	128	,21
	Erkek	65	39,41	26,06	4,91			
Duygudurum Bozukluğu	Kız	65	4,63	3,37	,33	,19	128	,84
	Erkek	65	4,50	3,70	,73			
Anksiyete Bozukluğu	Kız	65	3,20	2,37	,23	-,15	128	,88
	Erkek	65	3,26	2,29	,44			
Somatizasyon Bozukluğu	Kız	65	1,92	1,94	,19	,20	128	,83
	Erkek	65	1,84	2,25	,48			
DEHB	Kız	65	4,12	3,05	,33	-2,64	123	,00
	Erkek	65	5,70	3,74	,73			
KOKGB	Kız	65	2,81	2,09	,21	-1,61	128	,10
	Erkek	65	3,46	2,44	,49			
Davranım Bozukluğu	Kız	65	1,61	2,52	,40	-2,48	89	,01
	Erkek	65	3,50	5,59	1,01			

p<.05

Cinsiyet ve bilme hissi kararları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi analizi yapılmıştır. “Bildiğinin Farkında Değil / B+B0 (1)” ve “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” durumları için erkeklerin kızlara göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Tablo 4-2).

Tablo 4-2: Geriye ve ileriye dönük bilme durumu koşullarının cinsiyete göre ortalama ve standart sapmaları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	sh	t	df	p
B+B+ (1)	Kız	65	12,60	4,20	,52	,75	128	,45
	Erkek	65	12,05	4,12	,51			
B+B- (1)	Kız	65	,45	1,09	,13	,88	128	,37
	Erkek	65	,31	,63	,07			
B+B0 (1)	Kız	65	,49	,98	,12	2,31	128	,02
	Erkek	65	,17	,54	,06			
B-B+ (1)	Kız	65	1,86	2,56	,31	-,71	128	,47
	Erkek	65	2,22	3,04	,37			
B-B- (1)	Kız	65	3,26	3,63	,45	-2,23	128	,02
	Erkek	65	4,98	5,03	,62			
B-B0 (1)	Kız	65	1,14	2,07	,25	-,15	128	,87
	Erkek	65	1,20	2,38	,29			
B+B+ (2)	Kız	65	10,06	5,10	,63	1,05	128	,29
	Erkek	65	9,12	5,01	,62			
B+B- (2)	Kız	65	1,74	2,80	,34	-1,48	128	,14
	Erkek	65	2,63	3,96	,49			
B+B0 (2)	Kız	65	1,34	2,68	,33	,20	128	,83
	Erkek	65	1,25	2,45	,30			
B-B+ (2)	Kız	65	1,69	3,11	,38	-,27	128	,78
	Erkek	65	1,83	2,70	,33			
B-B- (2)	Kız	65	6,77	5,03	,62	-,76	128	,44
	Erkek	65	7,45	5,08	,63			
B-B0 (2)	Kız	65	,89	1,68	,20	-,33	128	,74
	Erkek	65	1,00	2,00	,24			

p<.05

Çekirdek, geniş ve dağılmış ailelerde yaşayan çocukların İçe yönelim ve Dışa yönelim davranış problemleri alt gruplarının ortalama değerlerine tek yönlü ANOVA analiziyle bakıldığında, “Anksiyete/Depresyon”, “Somatik Şikâyetler”, “Düşünce Sorunları”, “Kurallara Karşı Gelme”, “Saldırgan Davranışlar” alt testlerinde dağılmış aileye sahip çocukların diğer gruplardan anlamlı olarak yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. DSM-V kriterlerine uygun bozukluklardan “Duygudurum Bozukluğu”, “Somatizasyon Bozukluğu”, “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” ve “Davranım Bozukluğu” problemlerinde de dağılmış ailede yaşayan çocuklar anlamlı olarak yüksek puan almışlardır. Tüm alt testlerin birleşimlerinden oluşan “İçe yönelim Problemleri”, “Dışa yönelim Problemleri” ve “Toplam Problem” puanları da yine dağılmış aile grubunda anlamlı olarak yüksektir ($p<.05$) (Tablo 4-3).

Tablo 4-3: CBCL/6-18 alt testlerinin aile türüne göre ortalama ve standart sapmaları

	Aile türü	n	$\bar{x}$	sd	sh	F	P
Anksiyete/Depresyon	Çekirdek	86	6,27	4,08	,44	3,978	,021
	Geniş	31	4,58	3,09	,55		
	Dağılmış	13	8,15	5,41	1,50		
Somatik Şikâyetler	Çekirdek	86	2,93	2,59	,28	5,875	,004
	Geniş	31	2,96	2,91	,52		
	Dağılmış	13	5,84	4,46	1,23		
Düşünce Sorunları	Çekirdek	86	2,58	2,60	,28	3,309	,040
	Geniş	31	2,61	2,43	,43		
	Dağılmış	13	4,69	4,47	1,24		
Kurallara Karşı Gelme	Çekirdek	86	1,53	1,96	,21	6,158	,003
	Geniş	31	2,83	3,19	,57		
	Dağılmış	13	3,76	4,02	1,11		
Saldırgan Davranışlar	Çekirdek	86	7,31	6,06	,65	4,049	,020
	Geniş	31	9,22	7,65	1,37		
	Dağılmış	13	12,76	8,55	2,37		
İçe yönelim Problemleri	Çekirdek	86	12,47	8,14	,87	4,886	,009
	Geniş	31	11,06	6,27	1,12		
	Dağılmış	13	19,30	11,79	3,27		
Dışa yönelim Problemleri	Çekirdek	86	8,87	7,71	,83	4,860	,009
	Geniş	31	12,06	10,43	1,87		
	Dağılmış	13	16,53	12,16	3,37		
Toplam Problem	Çekirdek	86	34,36	21,25	2,30	3,676	,028
	Geniş	31	37,06	21,66	3,89		
	Dağılmış	13	52,92	34,83	9,66		
Duygudurum Bozukluğu	Çekirdek	86	4,43	3,42	,36	4,374	,015
	Geniş	31	3,87	2,33	,41		
	Dağılmış	13	7,15	5,33	1,47		
Somatizasyon Bozukluğu	Çekirdek	86	1,66	1,85	,19	4,815	,010
	Geniş	31	1,80	2,13	,38		
	Dağılmış	13	3,53	2,87	,79		
KOKGB	Çekirdek	86	2,83	2,05	,22	3,242	,042
	Geniş	31	3,41	2,55	,45		
	Dağılmış	13	4,46	2,75	,76		
Davranım Bozukluğu	Çekirdek	86	1,79	3,44	,37	4,661	,011
	Geniş	31	3,61	5,32	,95		
	Dağılmış	13	5,15	6,41	1,77		

p<.05

Annenin çalışma durumu ve CBCL/6-18 alt gruplarının ilişkisi incelemek amacıyla yapılan t-test sonucuna göre, “Anksiyete/Depresyon”, “Sosyal İç Dönüklük”, “Anksiyete Bozukluğu” ve genel “İçe yönelim Problemleri” alt testlerinde annesi çalışmayan çocuklar anlamlı olarak annesi çalışan çocuklara göre yüksek puanlar almışlardır (p<.05) (Tablo 4-4).

Tablo 4-4: CBCL/6-18 alt testlerinin annenin çalışma durumuna göre ortalama ve standart sapmaları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	sh	t	df	p
Anksiyete/Depresyon	Çalışıyor	49	5,22	3,55	,51	-2,02	126	,046
	Çalışmıyor	79	6,71	4,33	,49			
Sosyal İçer Dönüklük	Çalışıyor	49	2,71	2,64	,38	-2,43	126	,016
	Çalışmıyor	79	4,04	3,19	,36			
Somatik Şikayetler	Çalışıyor	49	2,78	2,60	,37	-1,33	126	,187
	Çalışmıyor	79	3,49	3,19	,36			
Sosyal Sorunlar	Çalışıyor	49	4,59	3,37	,48	-1,09	126	,278
	Çalışmıyor	79	5,28	3,53	,40			
Düşünce Sorunları	Çalışıyor	49	2,24	2,27	,32	-1,79	126	,076
	Çalışmıyor	79	3,16	3,13	,35			
Dikkat Sorunları	Çalışıyor	49	5,41	4,11	,59	-,94	126	,348
	Çalışmıyor	79	6,11	4,12	,46			
Kurallara Karşı Gelme	Çalışıyor	49	2,16	2,82	,40	,21	126	,837
	Çalışmıyor	79	2,06	2,58	,29			
Saldırgan Davranışlar	Çalışıyor	49	8,12	7,71	1,10	-,34	126	,736
	Çalışmıyor	79	8,55	6,43	,73			
İçer yönelim Problemleri	Çalışıyor	49	10,71	7,32	1,05	-2,35	126	,020
	Çalışmıyor	79	14,24	8,78	,99			
Dışer yönelim Problemleri	Çalışıyor	49	10,29	10,21	1,46	-,21	126	,834
	Çalışmıyor	79	10,64	8,61	,98			
Toplam Problem	Çalışıyor	49	33,24	21,99	3,14	-1,49	126	,138
	Çalışmıyor	79	39,59	24,12	2,73			
Duygudurum Bozukluğu	Çalışıyor	49	3,86	3,08	,44	-1,88	126	,063
	Çalışmıyor	79	5,05	3,73	,42			
Anksiyete Bozukluğu	Çalışıyor	49	2,57	2,07	,30	-2,66	126	,009
	Çalışmıyor	79	3,67	2,39	,27			
Somatizasyon Bozukluğu	Çalışıyor	49	1,63	1,89	,27	-1,01	126	,316
	Çalışmıyor	79	2,01	2,18	,25			
DEHB	Çalışıyor	49	4,67	3,62	,52	-,73	126	,466
	Çalışmıyor	79	5,14	3,43	,39			
KOKGB	Çalışıyor	49	2,96	2,39	,34	-,76	126	,448
	Çalışmıyor	79	3,28	2,26	,25			
Davranım Bozukluğu	Çalışıyor	49	2,84	5,09	,73	,47	126	,639
	Çalışmıyor	79	2,46	4,03	,45			

p<.05

Annenin eğitim düzeyi ile CBCL/6-18 alt gruplarındaki davranış problemlerinin ilişkisi incelendiğinde, eğitim düzeyi ile “Sosyal İçer Dönüklük” ($r = -.25$, $p < .01$), “İçer yönelim Problemleri” ($r = -.18$, $p < .05$) ve “Toplam Problem” ($r = -.17$, $p < .05$) puanları arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür (Tablo 4-5).

Tablo 4-5: Annenin eğitim düzeyi ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki

	Anne Eğitim	Anks/Depr	Sosyal İçer Dön	Som Şik.	Sosyal Sorun.	Düş Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön .	Top Prob	Duyg Durum B	Anks Boz.	Som Boz.	DEHB	KOKGB	Dav Boz.
Anne Eğitim	1	-,14	-,25**	-,06	-,13	-,09	-,10	-,11	-,15	-,18*	-,14	-,17*	-,16	-,10	-,01	-,06	-,12	-,12
Anksiyete/Depresyon		1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,35**	,48**	,88**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,28**	,36**	,35**
Sosyal İçer Dön			1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,30**	,25**	,24**	,30**
Somatik Şikayetler				1	,45**	,52**	,38**	,41**	,38**	,75**	,40**	,62**	,61**	,48**	,90**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sor					1	,54**	,76**	,67**	,75**	,62**	,76**	,87**	,63**	,61**	,30**	,66**	,68**	,69**
Düşünce Sorunları						1	,51**	,53**	,49**	,65**	,52**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,47**
Dikkat Sorunları							1	,59**	,71**	,52**	,70**	,81**	,57**	,56**	,28**	,88**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.								1	,81**	,45**	,89**	,78**	,50**	,36**	,33**	,57**	,73**	,92**
Saldırgan Davranışlar									1	,49**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,86**
İçe Yön Prob										1	,50**	,82**	,87**	,76**	,59**	,33**	,37**	,40**
Dışa Yön Prob											1	,87**	,55**	,52**	,31**	,71**	,88**	,91**
Toplam Problem												1	,80**	,74**	,48**	,70**	,75**	,76**
Duygu Durum Boz													1	,63**	,46**	,40**	,42**	,47**
Anksiyete Bozukluğu														1	,32**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu															1	,22*	,18*	,25**
DEHB																1	,69**	,55**
KOKGB																	1	,74**
Davranım Bozukluğu																		1

p<.05

Yaş ile davranış problemleri, yönetici işlevler ve bilme hissi kararları arasındaki ilişkiye bakılmış ve yaşın davranış problemleri üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Yönetici işlev testlerinden, Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Sayı Dizisi Testi puanları ile yaş arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Yaş ile “Stroop Testi Bölüm V Süre” arasında negatif ($r = -.21, p < .05$), Raven Renkli Progresif Matrisler Testi toplam puan arasında pozitif ($r = .19, p < .05$) korelasyon olduğu görülmüştür. Yaş ile Üst Biliş Testi puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, yaş ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında pozitif ($r = .22, p < .01$), “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı arasında negatif ($r = -.19, p < .05$) korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaş ve “Bilginin Doğruluk Derecesi Testi (BDD) Doğru” puanı arasında pozitif ($r = .28, p < .01$), “Bilme Hissi Testi (BHT) Yanlış” puanı arasında da negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($r = -.18, p < .05$). Son olarak yaş ve “BDD Bilme Hissi” puanı arasında negatif korelasyon olduğu bulunmuştur ($r = -.20, p < .05$) (Tablo 4-6). Ancak buradaki negatif korelasyon ilişkisi yaş arttıkça “BDD Bilme Hissi” puanının düştüğü anlamına gelmemektedir çünkü Bilme Hissi -1 ve +1 arasında değer almakta ve yüksek bilme hissi kararı 0 ve 0’a yakın değerlerle ifade edilmektedir. Değerin -1 veya +1’e yaklaşması düşük bilme hissi kararına karşılık gelmektedir. Bilme Hissi puanı -1 ve +1 arasında değer almaktadır. -.25 ve .25 aralığındaki değerler yüksek bilme hissine, -.25 ve -.50 ile .25 ve .50 aralığındaki değerler kararsız bilme hissine, -.50 ve -1 ile .50 ve 1 aralığındaki değerler ise düşük bilme hissine karşılık gelir. Bu çalışmanın veri setinde en düşük BDD Bilme Hissi puanı -.23 olduğu için eksi ve artı değerler için ayrı analize gerek duyulmamış, korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4-6: Yaş ile geriye ve ileriye dönük üst bilişsel izleme kararları puanları arasındaki ilişki

	YAŞ	B+B+ (1)	B+B- (1)	B+B0 (1)	B-B+ (1)	B-B- (1)	B-B0 (1)	B+B+ (2)	B+B- (2)	B+B0 (2)	B-B+ (2)	B-B- (2)	B-B0 (2)	BDD D	BDD Y	BHT D	BHT Y	BDD BH	BHT BH
YAŞ	1	,22**	,03	,10	,11	-,19*	,08	-,02	-,08	,00	,02	-,13	-,01	,28**	-,11	-,00	-,18*	-,20*	-,04
B+B+ (1)		1	-,06	-,16	-,28*	-,22*	-,23**	,01	-,15	-,09	-,23**	-,44**	-,12	,79**	-,34**	-,14	-,62**	-,42**	-,26**
B+B- (1)			1	,22*	,35**	-,26*	-,08	-,21*	,19	,02	,23*	-,13*	,08	,17	-,03	-,09	-,07	-,45**	-,16
B+B0 (1)				1	,13	-,13	,37**	-,05	-,09	,06	-,00	-,02	,12	-,06	,25**	-,07	-,01	-,25*	,04
B-B+ (1)					1	-,15	,19*	-,06	-,04	,00	,11	,06	,07	,42**	,07	-,02	,07	-,07	,08
B-B- (1)						1	-,03	,00	-,16	-,11	-,05	,43**	-,06	-,28**	,82**	-,03	,24**	,84**	,40**
B-B0 (1)							1	-,21*	-,05	,46**	-,00	-,05	,52**	-,09	,46**	-,25**	,33**	,14	,07
B+B+ (2)								1	-,48**	-,45**	-,56**	,10	-,50**	-,02	-,14	,81**	-,62**	,06	,08
B+B- (2)									1	,08	,47**	-,38**	,08	-,18*	-,15	-,24**	,39**	-,12	-,58**
B+B0 (2)										1	,02	-,37**	,81**	-,07	,11	-,53**	,47**	-,06	-,36**
B-B+ (2)											1	-,27**	,08	-,15	-,00	,03	,12	-,00	-,18*
B-B- (2)												1	-,37**	-,37**	,33**	-,03	,40**	,47**	,88**
B-B0 (2)													1	-,06	,21*	-,54**	,49**	-,00	-,18*
BDD D														1	-,27**	-,10	-,53**	-,41**	-,19*
BDD Y															1	-,13*	,35**	,71**	,37**
BHT D																1	-,63**	,07	-,02
BHT Y																	1	,34**	,23**
BDD BH																		1	,41**
BHT BH																			1

p<

4.1. DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERE İLİŞKİN BULGULAR

CBCL/6-18 davranış problemleri puanları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi ve Raven Renkli Progresif Matrisler Testi puanlarının ilişkisini incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. CBCL/6-18 ve WCST puanlarının korelasyon analizi sonucuna göre; Toplam tepki sayısı (WCST 1) ile “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” arasında pozitif ($r = .20$, $p < .05$), Toplam yanlış sayısı (WCST 2) ile “Dikkat Sorunları” ($r = .23$, $p < .01$), “DEHB” ($r = .26$, $p < .01$) ve “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” ($r = .24$, $p < .01$) arasında pozitif, Tamamlanan kategori sayısı (WCST 4) ile “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” arasında negatif ($r = -.14$, $p < .05$), Perseveratif hata sayısı (WCST 6) ile “DEHB” arasında pozitif ($r = -.17$, $p < .05$), Perseveratif olmayan hata sayısı (WCST 7) ile “Sosyal Sorunlar” ($r = -.17$, $p < .05$), “Dikkat Sorunları” ($r = -.20$, $p < .01$), “Saldırgan Davranışlar” ($r = -.17$, $p < .05$), “DEHB” ($r = -.28$, $p < .05$) ve “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” ($r = .22$, $p < .01$) arasında pozitif, Kavramsal düzey tepki sayısı (WCST 10) ile “Anksiyete/Depresyon” ($r = -.22$, $p < .01$) ve “Anksiyete Bozukluğu” ($r = -.18$, $p < .05$) arasında negatif korelasyon olduğu belirlenmiştir (Tablo 4-7).

Tablo 4-7: CBCL/6-18 alt testleri ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanlarının ilişkisi

	WCST 1	WCST 2	WCST 4	WCST 6	WCST 7	WCST 10	WCST 12	Anks/Depr	Sosyal İçer Dön	Som Şik.	Sosyal Sorun.	Dış Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön.	Top Prob	Duyg Durum B	Anks Boz.	Som Boz.	DEHB	KOKG Boz.	Dav. Boz.
WCST 1	1	,70**	-,58**	,59**	,50**	,55**	,40**	-,13	,07	-,04	,06	-,01	,15	,07	,13	-,05	,17	,06	,02	-,03	-,03	,15	,20*	,09
WCST 2		1	-,78**	,79**	,77**	,04	-,01	-,02	,06	-,09	,10	,01	,23**	,08	,18*	-,01	,16	,11	,02	,06	-,09	,26**	,24**	,11
WCST 4			1	-,66**	-,59**	-,46**	-,31**	,10	,02	,11	,00	,03	-,12	-,04	-,10	,09	-,09	-,01	,04	,04	,09	-,17	-,14*	,05
WCST 6				1	,25**	,03	,007	-,01	,02	-,08	-,01	-,03	,11	,00	,11	-,02	,08	,03	,02	,02	-,09	,17*	,16	,03
WCST 7					1	,00	-,03	-,02	,06	-,06	,17*	,05	,20**	,12	,17*	-,00	,15	,15	,02	,06	-,05	,28*	,22*	,15
WCST 10						1	,86**	-,22**	-,01	-,05	-,12	-,07	-,05	-,00	-,09	-,13	-,07	-,15	-,07	-,18*	-,04	-,07	-,02	,04
Anks/Depr								1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,39**	,48**	,88**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,28**	,36**	,35**
Sosyal İçer Dön									1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,30**	,29**	,24**	,30**
Somatik Şikayetler										1	,45**	,52**	,38**	,46**	,38**	,75**	,48**	,69**	,61**	,48**	,90**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sor											1	,57**	,73**	,67**	,75**	,62**	,72**	,87**	,67**	,61**	,30**	,66**	,60**	,69**
Düşünce Sorunları												1	,51**	,53**	,49**	,61**	,55**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,43**
Dikkat Sorunları													1	,59**	,71**	,52**	,76**	,81**	,57**	,56**	,28**	,80**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.														1	,81**	,49**	,89**	,78**	,50**	,36**	,33**	,57**	,73**	,92**
Saldırgan Davranışlar															1	,48**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,86**
İçe Yön																1	,56**	,82**	,80**	,76**	,59**	,33**	,31**	,40**
Dışa Yön																	1	,87**	,52**	,52**	,31**	,71**	,88**	,91**
Toplam Problem																		1	,89**	,71**	,40**	,70**	,75**	,76**
Duygu Durum Boz																			1	,63**	,41**	,47**	,42**	,41**
Anksiyete Bozukluğu																				1	,32**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu																					1	,23*	,18*	,25**
DEHB																						1	,69**	,55**
KOKGB																							1	,74**
Dav. Boz.																								1

p<.05 (WCST 1 - Toplam tepki sayısı puanı; WCST 2 - Toplam yanlış sayısı puanı; WCST 4 - Tamamlanan kategori sayısı puanı; WCST 6 - Toplam perseveratif hata sayısı puanı; WCST 7 - Toplam perseveratif olmayan tepki sayısı puanı; WCST 10 - Kavramsal düzey tepki sayısı puanı)

Davranış problemleri ile Stroop Testi puanlarının ilişkisi incelendiğinde, Stroop Testi Bölüm V Süre ile “Sosyal Sorunlar” ($r=.28, p<.01$), “Dikkat Sorunları” ($r=.24, p<.01$), “Kurallara Karşı Gelme” ($r=.25, p<.01$), “Saldırgan Davranışlar” ($r=.23, p<.01$), “Dışa yönelim Problemleri” ($r=.24, p<.01$), “Toplam Problem” ($r=.23, p<.01$), “DEHB” ($r=.19, p<.05$), “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” ($r=.25, p<.01$) ve “Davranım Bozukluğu” ($r=.31, p<.01$) arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür (Tablo 4-8).

CBCL/6-18 problem davranışların alt grupları ve Sayı Dizisi Testi puanlarının ilişkisini incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, Düz Sayı Dizisi puanı ve “Sosyal İçe Dönüklük” alt test puanı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur ($r=-.18, p<.05$). Ters Sayı Dizisi puanı ile “Düşünce Sorunları” ($r=-.19, p<.05$), “Dikkat Sorunları” ($r=-.24, p<.01$), “Kurallara Karşı Gelme” ($r=-.17, p<.05$), “Dışa yönelim Problemleri” ($r=-.17, p<.05$), “Toplam Problem” ($r=-.17, p<.05$), “DEHB” ($r=-.23, p<.05$), “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” ($r=.20, p<.05$) ve “Davranım Bozukluğu” ($r=-.18, p<.05$) alt test puanları arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 4-8).

Raven Renkli Progresif Matrisler Testi toplam puan ve İçe yönelim / Dışa yönelim davranış problemleri alt gruplarının ilişkisine bakıldığında, “Sosyal İçe Dönüklük” ($r=-.19, p<.05$), “Dikkat Sorunları” ($r=-.22, p<.05$), “Kurallara Karşı Gelme” ($r=-.21, p<.05$), “Saldırgan Davranışlar” ($r=-.21, p<.05$), “Dışa yönelim Problemleri” ($r=-.22, p<.05$), “Toplam Problem” ($r=-.19, p<.05$), “DEHB” ($r=-.20, p<.05$), “Karşıt Olma – Karşı Gelme Bozukluğu” ($r=-.26, p<.01$) ve “Davranım Bozukluğu” ($r=-.17, p<.05$) arasında negatif korelasyon olduğu bulunmuştur (Tablo 4-8).

Tablo 4-8: CBCL/6-18 alt testleri ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi

	Raven Top Puan	Sayı Dizisi Düz	Sayı Dizisi Ters	Sayı Dizisi Top	Stp V Süre	Stp V Hata	Stp V Dzl	Anks/ Depr	Sosyal İçe Dön	Som Şik.	Sosyal Sorun.	Düş Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön.	Top Prob	Duyg Durum B	Anks Boz.	Som Boz.	DEHB	KOKGB Boz.	Dav Boz.
Raven Toplam	1	,37**	,48**	,49**	-,37**	-,24**	-,20*	-,06	-,19*	-,00	-,14	-,04	-,22*	-,21*	-,21*	-,10	-,22*	-,19*	-,12	-,06	,07	-,20*	-,26**	-,17*
Sayı Dz Düz		1	,43**	,89**	-,11	-,12	-,07	-,02	-,18*	,02	-,07	-,15	-,16	-,14	-,11	-,08	-,13	-,13	-,00	-,02	,00	-,14	-,17	-,10
Sayı Dz Ters			1	,80**	-,39**	-,23**	-,21*	-,01	-,16	-,01	-,09	-,19*	-,24**	-,17*	-,16	-,06	-,17*	-,17*	-,05	-,08	-,06	-,23**	-,20*	-,18*
Sayı Dzi Top				1	-,31**	-,19*	-,15	-,05	-,20*	,00	-,10	-,20*	-,23**	-,18*	-,16	-,09	-,17*	-,18*	-,09	-,10	-,02	-,21*	-,22*	-,18
Stp V Süre					1	,42**	,39**	,06	,16	,06	,28**	,09	,24**	,25**	,23**	,11	,24**	,23**	,13	,06	,07	,19*	,25**	,31**
Stp V Hata						1	,87**	,04	,11	-,03	,22*	,10	,19*	,20*	,19*	,05	,20*	,17*	,07	-,00	-,01	,23**	,15	,23**
Stp V Dzl							1	,05	,15	,00	,20*	,18*	,18*	,23**	,15	,08	,18*	,18*	,09	-,00	,01	,18	,12	,24**
Anks/Depr								1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,35**	,48**	,86**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,29**	,36**	,35**
Sosyal İçe Dön									1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,37**	,25**	,24**	,30**
Somatik Şikayetler										1	,45**	,52**	,38**	,41**	,38**	,75**	,40**	,62**	,61**	,48**	,98**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sor											1	,54**	,76**	,60**	,75**	,62**	,76**	,87**	,63**	,61**	,33**	,63**	,68**	,68**
Düşünce Sorunları												1	,51**	,53**	,49**	,65**	,52**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,47**
Dikkat Sorunları													1	,59**	,71**	,52**	,70**	,81**	,57**	,56**	,25**	,88**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.														1	,81**	,45**	,89**	,78**	,50**	,30**	,37**	,57**	,73**	,93**
Saldırgan Davranışlar															1	,49**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,85**
İçe Yön																1	,50**	,82**	,87**	,76**	,59**	,33**	,37**	,40**
Dışa Yön																	1	,87**	,55**	,52**	,31**	,71**	,88**	,97**
Toplam Problem																		1	,80**	,74**	,48**	,70**	,75**	,78**
Duygu Durum Boz																			1	,63**	,46**	,40**	,42**	,47**
Anksiyete Bozukluğu																				1	,36**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu																					1	,22*	,18*	,25**
DEHB																						1	,69**	,55**
KOKGB																							1	,74**
Davranım Bozukluğu																								1

p<.05

4.2. YÖNETİCİ İŞLEVLER VE ÜST BİLİŞSEL KARARLARA İLİŞKİN BULGULAR

Üst bilişsel kararların geriye dönük olarak ölçüldüğü “Bilginin Doğruluk Derecesi Testi (BDD)” ve ileriye dönük olarak ölçüldüğü “Bilme Hissi Testi (BHT)” puanları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi ve Raven Renkli Progresif Matrisler Testi puanlarının ilişkisi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi (BDD) ve tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alınıp elde edildiği bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde, Toplam Tepki Sayısı (WCST 1) ve “Biliyor Fakat Bilemediğini Zannediyor / B+B- (1)” puanı arasında negatif ($r = -.17, p < .05$), “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı arasında pozitif ($r = .21, p < .05$) korelasyon olduğu görülmüştür. Toplam Yanlış Sayısı (WCST 2) ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında negatif ($r = -.22, p < .05$), “Bilemediğini Biliyor / B-B+ (1)” puanı arasında pozitif ($r = .21, p < .05$) ilişki olduğu bulunmuştur. Toplam Doğru Sayısı (WCST 3) ile “Biliyor Fakat Bilemediğini Zannediyor / B+B- (1)” puanı arasında ($r = -.25, p < .01$) ve “Bilemediğini Biliyor / B-B+ (1)” puanı arasında negatif ($r = -.20, p < .05$) ilişki olduğu görülmüştür. Tamamlanan Kategori Sayısı (WCST 4) ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında ($r = .20, p < .05$) ve Perseveratif Tepki Sayısı (WCST 5) ile “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı arasında ($r = .18, p < .05$) pozitif korelasyon vardır. Perseveratif Hata Sayısı (WCST 6) ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında negatif ($r = -.17, p < .05$), “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı arasında pozitif ($r = .18, p < .05$) ilişki bulunmuştur. Perseveratif Olmayan Hata Sayısı (WCST 7) ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında negatif ($r = -.17, p < .05$), “Bilmediğinin Farkında Değil / B+B0 (1)” puanı ($r = .20, p < .05$), “Bilemediğini Biliyor / B-B+ (1)” puanı ($r = .25, p < .01$) ve “Bilemediğinin Farkında Değil / B-B0 (1)” puanı ($r = .18, p < .05$) arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kavramsal Düzey Tepki Sayısı (WCST 10) ($r = .21, p < .05$) ve Kurulumu Sürdürmede Başarısızlık (WCST 12) puanı ($r = .22, p < .05$) ile “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. (Tablo 4-9)

Tablo 4-9:Geriye dönük bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki ilişki

	WCST 1	WCST 2	WCST 3	WCST 4	WCST 5	WCST 6	WCST 7	WCST 8	WCST 9	WCST 10	WCST 11	WCST 12	WCST 13	B+B+ (1)	B+B- (1)	B+B0 (1)	B-B+ (1)	B-B- (1)	B-B0 (1)
WCST 1	1	,70**	,20*	-,58**	,57**	,59**	,50**	,49**	,17*	,50**	,40**	,40**	-,21*	-,14	-,17*	-,01	,08	,21*	,06
WCST 2		1	-,55**	-,78**	,74**	,79**	,77**	,75**	,29**	,05	,05	-,02	-,40**	-,22*	,04	,07	,21*	,14	,11
WCST 3			1	,38**	-,34**	-,39**	-,47**	-,45**	-,20*	,52**	,39**	,49**	,26**	,14	-,25**	-,11	-,20*	,06	-,09
WCST 4				1	-,60**	-,66**	-,56**	-,60**	-,47**	-,44**	-,38**	-,31**	,35**	,20*	-,03	-,05	-,16	-,17	-,09
WCST 5					1	,97**	,18*	,95**	,24**	,06	,01	-,01	-,49**	-,17	-,08	-,09	,05	,18*	-,03
WCST 6						1	,25**	,97**	,27**	,07	,03	,01	-,48**	-,17*	-,06	-,06	,09	,19*	-,01
WCST 7							1	,19*	,18*	,00	,05	-,03	-,14	-,17*	,14	,20*	,25**	,02	,18*
WCST 8								1	,27**	-,01	-,03	-,05	-,48**	-,17	-,04	-,05	,08	,14	,00
WCST 9									1	,17*	,23**	,08	,30**	-,01	-,02	,01	,03	,01	-,01
WCST 10										1	,79**	,86**	,07	-,06	-,15	-,02	-,05	,21*	-,04
WCST 11											1	,69**	,18	-,17	-,08	-,04	,07	,14	,15
WCST 12												1	,14	-,08	-,09	,03	,03	,22**	,02
WCST 13													1	,03	,03	,02	,05	-,08	-,03
B+B+ (1)														1	-,06	-,16	-,21*	-,22*	-,23**
B+B- (1)															1	,22*	,35**	-,21*	-,09
B+B0 (1)																1	,13	-,13	,37**
B-B+ (1)																	1	-,12	,19*
B-B- (1)																		1	-,03
B-B0 (1)																			1

p<.05

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, Düz Sayı Dizisi Testi puanı ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında pozitif ($r = .18, p < .05$), “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” puanı ($r = -.28, p < .05$) ve “Bilemediğinin Farkında Değil / B-B0 (1)” puanı ($r = -.26, p < .01$) arasında negatif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ters Sayı Dizisi Testi puanı ile “Bildiğini Biliyor (B+B+ (1))” puanı arasında pozitif ($r = .18, p < .05$), “Bilemediğinin Farkında Değil / B-B0 (1)” puanı ($r = -.20, p < .05$) arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Raven Renkli Progresif Matrisler Testi toplam puanı ile “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arasında anlamlı derecede pozitif ilişki olduğu görülmüştür ($r = .18, p < .05$). BDD Testi koşul puanları ve Stroop Testi bölüm puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. (Tablo 4-10)



Tablo 4-10: Geriye dönük bilme durumu koşulları ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi

	B+B+ (1)	B+B- (1)	B+B0 (1)	B-B+ (1)	B-B- (1)	B-B0 (1)	RAVEN TOPLAM PUAN	SAYI DİZİSİ DÜZ	SAYI DİZİSİ TERS	SAYI DİZİSİ TOPLAM
B+B+ (1)	1	-,06	-,15	-,21*	-,22*	-,23**	,18*	,18*	,25**	,24**
B+B- (1)		1	,22*	,35**	-,21*	-,08	,16	,01	,05	,05
B+B0 (1)			1	,13	-,13	,37**	,03	-,03	,04	,01
B-B+ (1)				1	-,11	,19*	-,03	-,02	-,05	-,03
B-B- (1)					1	-,09	-,01	-,28*	-,21	-,02
B-B0 (1)						1	-,03	-,26**	-,20*	-,22*
RAVEN TOPLAM PUAN							1	,02	,09	,00
SAYI DİZİSİ DÜZ								1	,37**	,48**
SAYI DİZİSİ TERS									1	,80**
SAYI DİZİSİ TOPLAM										1

p<.05

Tanınacak olan bilgi hakkındaki bilme hissi kararının verildiği BHT ve tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alınıp elde edildiği bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde, Toplam Yanlış Sayısı (WCST 2) ile “Bileceğinin Farkında Değil / B+B0 (2)” puanı ($r = .17, p < .05$) ve “Bilemeyeceğinin Farkında Değil / B+B0 (2)” puanı ($r = .18, p < .05$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Perseveratif Olmayan Hata Sayısı (WCST 7) ile “Bileceğini Biliyor / B+B+ (2)” puanı arasında negatif ($r = -.18, p < .05$), “Bileceğinin Farkında Değil / B+B0 (2)” puanı ($r = .21, p < .05$) ve “Bilemeyeceğinin Farkında Değil / B+B0 (2)” puanı ($r = .23, p < .05$) arasında anlamlı derecede pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Ters Sayı Dizisi Testi puanı ile “Bilemeyeceğini Bilmiyor / B-B- (2)” puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür ($r = -.18, p < .05$). Stroop Testi Bölüm V Süre puanı ile “Bileceğini Bilmiyor / B+B- (2)” puanı arasında ise anlamlı bir pozitif ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .22, p < .05$).

Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi (BDD) ve tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alındığı bilme durumu koşullarından elde edilen eksi ve artı yönelimli puanlar ile yönetici işlev testlerinin ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bulunan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Geriye dönük üst bilişsel izleme kararı puanları ve Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki korelasyona bakıldığında WCST 1 ($r = .27, p < .01$), WCST 2 ($r = .18, p < .05$), WCST 4 ($r = -.21, p < .05$), WCST 5 ($r = .23, p < .01$), WCST 6 ($r = .24, p < .01$), WCST 8 ($r = .18, p < .05$), WCST 10 ($r = .25, p < .01$), WCST 11 ($r = .23, p < .01$) ve WCST 12 ($r = .25, p < .01$) puanları ile arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Tablo 4-11). Düz Sayı Dizisi Testi ($r = -.22, p < .05$), Ters Sayı Dizisi ($r = -.28, p < .01$) puanı ve RRPM Testi toplam puanı ($r = -.33, p < .01$) ile anlamlı derecede negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Tablo 4-12). Stroop Testinin hiçbir bölüm puanıyla ilişkisi bulunamamıştır.

Tablo 4-11: Geriye dönük üst bilişsel izleme kararı puanları ve Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki ilişki

	BDD BİLME HİSSİ	BHT BİLME HİSSİ	WCST 1	WCST 2	WCST 3	WCST 4	WCST 5	WCST 6	WCST 7	WCST 8	WCST 9	WCST 10	WCST 11	WCST 12	WCST 13
BDD BH	1	,41**	,26**	,17*	,06	-,21*	,23**	,23**	,03	,18*	,02	,25**	,23**	,24**	-,11
BHT BH		1	,14	,13	-,01	-,14	,17	,19*	,01	,21*	-,03	,04	-,01	,09	-,17
WCST1			1	,70**	,20*	-,58**	,57**	,59**	,50**	,49**	,17*	,50**	,40**	,40**	-,21*
WCST2				1	-,55**	-,78**	,74**	,79**	,77**	,75**	,29**	,04	,05	-,01	-,40**
WCST3					1	,38**	-,34**	-,39**	-,47**	-,45**	-,20*	,52**	,39**	,49**	,26**
WCST4						1	-,60**	-,66**	-,56**	-,60**	-,47**	-,44**	-,38**	-,31**	,35**
WCST5							1	,97**	,17*	,95**	,24**	,05	,00	-,01	-,49**
WCST6								1	,24**	,97**	,27**	,07	,03	,00	-,48**
WCST7									1	,19*	,18*	,00	,05	-,03	-,13
WCST8										1	,27**	-,00	-,03	-,04	-,48**
WCST9											1	,17*	,23**	,07	,30**
WCST10												1	,79**	,86**	,06
WCST11													1	,69**	,18
WCST12														1	,13
WCST13															1

p<.05 (WCST 1 - Toplam tepki sayısı puanı; WCST 2 - Toplam yanlış sayısı puanı; WCST 3 - Toplam doğru sayısı puanı; WCST 4 - Tamamlanan kategori sayısı puanı; WCST 5 - Toplam perseveratif tepki sayısı puanı; WCST 6 - Toplam perseveratif hata sayısı puanı; WCST 7 - Toplam perseveratif olmayan tepki sayısı puanı; WCST 8 - Perseveratif hata yüzdesi puanı; WCST 9 - İlk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı puanı; WCST 10 - Kavramsal düzey tepki sayısı puanı; WCST 11 - Kavramsal düzey tepki yüzdesi puanı; WCST 12 - Kurulumu sürdürmede başarısızlık puanı; WCST 13 - Öğrenmeyi öğrenme puanı)

Tablo 4-12: Geriye dönük üst bilişsel izleme kararı puanları ile RRPM Testi, Sayı Dizisi Testi ve Stroop Testi puanlarının ilişkisi

	BDD BİLME HİSSİ	BHT BİLME HİSSİ	SAYI DİZİSİ DÜZ	SAYI DİZİSİ TERS	SAYI DİZİSİ TOPLAM	RAVEN TOPLAM PUAN
BDD BH	1	,41**	-,21*	-,27**	-,29**	-,33**
BHT BH		1	-,07	-,09	-,09	-,06
SAYI DİZİSİ DÜZ			1	,45**	,89**	,37**
SAYI DİZİSİ TERS				1	,80**	,49**
SAYI DİZİSİ TOP					1	,49*
RAVEN TOPLAM						1

p<.05

Tanınacak olan bilgi hakkındaki bilme hissi kararı ile tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alındığı bilme durumu koşullarından elde edilen eksi ve artı yönelimli puanlar ile yönetici işlev testlerinin ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bulunan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. İleriye dönük bilme hissi kararı puanları ve Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde WCST 6 ($r = .20$, $p < .05$) ve WCST 8 ($r = .21$, $p < .05$) arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sayı Dizisi Testi, Stroop Testi ve RRPM Testi puanlarıyla arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

4.3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci hipotezine göre çocuklarda davranış problemine eğilim arttıkça Bilme Hissi Kararının doğruluğunda anlamlı derecede düşüş olması beklenmiştir. Bu hipotezi sınamak amacıyla geriye dönük ve ileriye dönük bilme hissi kararının doğruluğu puanının mutlak değeri ile CBCL/6-18 alt testleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda yapılan korelasyon analizinde geriye dönük bilme hissi kararlarıyla davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. CBCL/6-18 alt testlerinden “Dikkat Sorunları” ($r=.18$, $p<.05$) ve “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” ($r=.23$, $p<.01$) ile ileriye dönük bilme hissi kararı performansının anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre BHT puanıyla ilişkili bulunan “Dikkat Sorunları” ve “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir ancak bilme hissi kararı puanı 0 ve 1 arasında bir değer almaktadır. 0 ve 0’a yakın değerler bilme hissinin yüksekliğine, 1 ve 1’e yakın değerler bilme hissinin düşüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu nedenle, BHT puanı ve ilgili davranış problemleri arasındaki ilişkiyi negatif yönde değerlendirmek gerekmektedir (Tablo 4-13). Analiz sonuçlarına göre, “Dikkat Sorunları” ve “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” puanları yüksek olan çocukların İleriye Dönük Bilme Hissinin düşük olduğu ortaya konmuştur ancak İç yönelim ve Dışa yönelim problemleri ile ilişkili bir sonuç bulunamadığından araştırmanın birinci hipotezi doğrulanamamıştır.

Tablo 4-13: Geriye dönük ve ileriye dönük bilme hissi kararının doğruluğu puanının mutlak değeri ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki

	BDD BH (M)	BHT BH (M)	Anks/ Depr	Sosyal İçe Dön	Som Şik.	Sosyal Sorun.	Düş Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön.	Top Prob	Duyg Durum B	Anks Boz.	Som Boz.	DEHB	KOKG Boz.	Dav Boz.
BDD BH (Mutlak Değer)	1	,26**	-,13	-,03	-,12	-,11	-,02	,02	,14	,06	-,12	,09	-,02	-,10	-,09	-,06	,04	,09	,12
BHT BH (Mutlak Değer)		1	,03	,01	-,10	,07	,10	,17*	,10	,16	-,01	,15	,11	-,00	,12	-,14	,16	,23**	,19
Anks/Depr			1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,35**	,48**	,88**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,28**	,36**	,35**
Sosyal İçe Dön				1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,30**	,25**	,24**	,30**
Somatik Şikayetler					1	,45**	,52**	,38**	,41**	,38**	,75**	,40**	,62**	,61**	,48**	,90**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sor						1	,54**	,76**	,67**	,75**	,62**	,76**	,87**	,63**	,61**	,30**	,66**	,68**	,69**
Düşünce Sorunları							1	,51**	,53**	,49**	,65**	,52**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,47**
Dikkat Sorunları								1	,59**	,71**	,52**	,70**	,81**	,57**	,56**	,28**	,88**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.									1	,81**	,45**	,89**	,78**	,50**	,36**	,33**	,57**	,73**	,92**
Saldırgan Davranışlar										1	,49**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,86**
İçe Yön											1	,50**	,82**	,87**	,76**	,59**	,33**	,37**	,40**
Dışa Yön												1	,87**	,55**	,52**	,31**	,71**	,88**	,91**
Toplam Problem													1	,80**	,74**	,48**	,70**	,75**	,76**
Duygu Durum Boz														1	,63**	,46**	,40**	,42**	,47**
Anksiyete Bozukluğu															1	,32**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu																1	,22*	,18*	,25**
DEHB																	1	,69**	,55**
KOKGB																		1	,74**
Davranım Bozukluğu																			1

p<.05

Çalışmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci hipotezleri, BDD ve BHT değerlendirmeleriyle gerçek tepkinin doğruluk durumunun birlikte ele alınmasından elde edilen koşullarla ilgilidir. İkinci ve üçüncü hipotezlere göre, İçer yönelim davranış problemleri arttıkça Geriye Dönük Bilme Hissi Kararının yöneliminde B+B- (1) (Biliyor fakat bilemediğini zannediyor) durumunun yüksek olması, Dışa yönelim davranış problemleri arttıkça B-B- (1) (Bilemiyor fakat bildiğini zannediyor) durumunun yüksek olması beklenmiştir. Bu hipotezleri sınamak amacıyla CBCL/6-18 İçer yönelim/Dışa yönelim problemleri alt test puanlarıyla geriye dönük bilme hissi durum puanları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. “Somatik Şikayetler” ($r = .17, p < .05$) ve “Somatizasyon Bozukluğu” ($r = .19, p < .05$) ile “Bildiğini Biliyor (B+B+ (1))” puanı arasında anlamlı derecede pozitif, “Dikkat Sorunları” ($r = -.19, p < .05$) ve “Dikkat Eksiliği – Hiperaktivite Bozukluğu” ($r = -.18, p < .05$) ile “Bildiğinin Farkında Değil (B+B0(1))” puanı arasında anlamlı derecede negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca “Anksiyete Bozukluğu” ile “Bilemediğini Biliyor (B-B+(1))” koşulu arasında pozitif korelasyon vardır ($r = .18, p < .05$) (Tablo 4-14). Analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın ikinci ve üçüncü hipotezleri desteklenmemiştir.

Tablo 4-14: Geriye dönük bilme durumu koşulları ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki

	B+B+ (1)	B+B- (1)	B+B0 (1)	B-B+ (1)	B-B- (1)	B-B0 (1)	Anks/ Depr	Sos İçe Dön	Som Şik.	Sos. Sorun.	Düş Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön.	Top Prob	Duyg Durum B	Ank s Boz.	Som Boz.	DEHB	KOK G Boz.	Dav Boz.
B+B+ (1)	1	-,06	-,15	-,21*	-,22*	-,23**	,01	,00	,17*	-,06	,04	-,09	-,10	-,14	,07	-,14	-,05	,09	-,02	,19*	-,08	-,13	-,19*
B+B- (1)		1	,22*	,35**	-,21*	-,09	,01	-,03	,05	-,02	,02	-,01	,07	,03	,01	,04	,02	-,01	,04	,05	-,02	-,03	,09
B+B0 (1)			1	,13	-,13	,37**	-,08	-,12	-,10	-,16	-,06	-,19*	-,12	-,12	-,12	-,12	-,15	-,17	-,11	-,07	-,19*	-,12	-,11
B-B+ (1)				1	-,12	,19*	,11	,06	,04	,17	,03	,13	-,01	,06	,09	,05	,10	,02	,18*	,00	,06	,09	,05
B-B- (1)					1	-,03	-,13	,01	-,06	-,09	,00	,02	,09	,03	-,08	,05	-,01	-,02	-,11	-,01	,06	,10	,05
B-B0 (1)						1	-,06	-,09	-,06	-,07	-,00	-,05	,05	,07	-,08	,07	-,02	-,10	-,02	-,01	-,03	,03	,06
Anks/Depr							1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,35**	,48**	,88**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,28**	,36**	,35**
Sosyal İçe Dön								1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,30**	,25**	,24**	,30**
Somatik Şikayet									1	,45**	,52**	,38**	,41**	,38**	,75**	,40**	,62**	,61**	,48**	,90**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sorunlar										1	,54**	,76**	,67**	,75**	,62**	,76**	,87**	,63**	,61**	,30**	,66**	,68**	,69**
Düşünce Sorunları											1	,51**	,53**	,49**	,65**	,52**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,47**
Dikkat Sorunları												1	,59**	,71**	,52**	,70**	,81**	,57**	,56**	,28**	,88**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.													1	,81**	,45**	,89**	,78**	,50**	,36**	,33**	,57**	,73**	,92**
Saldırgan Davranışlar														1	,49**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,86**
İçe Yön Prob															1	,50**	,82**	,87**	,76**	,59**	,33**	,37**	,40**
Dışa Yön Prob																1	,87**	,55**	,52**	,31**	,71**	,88**	,91**
Toplam Problem																	1	,80**	,74**	,48**	,70**	,75**	,76**
Duygu Durum Boz																		1	,63**	,46**	,40**	,42**	,47**
Anksiyete Bozukluğu																			1	,32**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu																				1	,22*	,18*	,25**
DEHB																					1	,69**	,55**
KOKGB																						1	,74**
Davranım Bozukluğu																							1

p<.05

Dördüncü ve beşinci hipotezlerde, İçe yönelim davranış problemleri arttıkça İleriye Dönük Bilme Hissi Kararının yöneliminde B+B- (2) (Bileceğini bilmiyor) durumunun yüksek olması beklenmiştir. Dışa yönelim davranış problemlerinin arttığı durumda da İleriye Dönük Bilme Hissi Kararının yöneliminin B-B- (2) (Bilemeyeceğini bilmiyor) koşulu için yüksek olması beklenmiştir. Bu hipotezleri sınamak amacıyla CBCL/6-18 İçe yönelim/Dışa yönelim problemleri alt test puanlarıyla İleriye Dönük Bilme Hissi durum puanları arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, İçe yönelim davranış problemleri ve alt testleri ile Bilme Hissi durumları arasında herhangi bir korelasyon olmadığı saptanmıştır. “Dışa yönelim” ($r = .22, p < .05$) puanıyla ve Dışa yönelim davranış problemleriyle bağlantılı alt testlerden “Saldırgan Davranışlar” ($r = .22, p < .05$), “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” ($r = .18, p < .05$) ve “Davranım Bozukluğu” ($r = .22, p < .05$) ile “Bileceğinin Farkında Değil / B+B0(2)” bilme hissi durumu arasında anlamlı derecede pozitif ilişki olduğu görülmüştür. “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” ayrıca “Bileceğini Biliyor / B+B+ (2)” durumuyla negatif yönde anlamlı ilişkilidir ($r = -.18, p < .05$). Bu bulgulara göre araştırmanın dördüncü ve beşinci hipotezleri desteklenmemiştir.

Araştırmanın altıncı hipotezine göre, Dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda BDD Yanlış ve BHT Yanlış puanlarının yüksek olması beklenmiştir. Bu hipotezi sınamak amacıyla CBCL/6-18 alt testleriyle BDD Doğru – BDD Yanlış puanları ve BHT Doğru – BHT Yanlış puanları arasındaki korelasyon analizine bakılmıştır. Analiz sonucunda, “Kurallara Karşı Gelme” ($r = .17, p < .05$), “Saldırgan Davranışlar” ($r = .24, p < .01$), “Dışa yönelim Problemi” ($r = .23, p < .01$), “Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu” ($r = .26, p < .01$) ve “Davranım Bozukluğu” ($r = .27, p < .01$) alt testlerinin BHT Yanlış puanıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür (Tablo 4-15). Bu bulgular doğrultusunda araştırmanın altıncı hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4-15: BDD ve BHT doğru-yanlış puanları ile CBCL/6-18 alt testleri arasındaki ilişki

	BDD D	BDD Y	BHT D	BHT Y	Anks/ Depr	Sosyal İçe Dön	Som Şik.	Sosyal Sorun.	Düş Sorun.	Dikkat Sorun.	Kural. Karşı G	Sald. Dav	İçe Yön.	Dışa Yön.	Top Prob	Duyg Durum B	Anks Boz.	Som Boz.	DEHB	KOKG Boz.	Dav Boz.
BDD D	1	-,27**	-,14	-,56**	,05	,04	,18*	,04	,05	-,00	-,10	-,08	,12	-,10	,01	,10	,09	,17	-,03	-,06	-,18
BDD Y		1	-,17*	,35**	-,15	-,01	-,09	-,15	-,00	-,04	,10	,05	-,12	,06	-,04	-,10	-,11	-,01	-,00	,08	,00
BHT D			1	-,62**	,05	,01	,02	-,01	-,08	-,04	-,10	-,14	,02	-,13	-,06	,01	-,04	-,01	-,05	-,17*	-,13
BHT Y				1	-,018	,00	-,14	,11	,04	,15	,17*	,26**	-,05	,22**	,11	-,05	,06	-,13	,14	,26**	,26**
Anks/Depr					1	,61**	,48**	,57**	,56**	,44**	,35**	,48**	,88**	,46**	,73**	,75**	,84**	,33**	,28**	,36**	,35**
Sosyal İçe Dön						1	,43**	,51**	,52**	,45**	,37**	,34**	,81**	,36**	,65**	,77**	,50**	,30**	,25**	,24**	,30**
Somatik Şikayetler							1	,45**	,52**	,38**	,41**	,38**	,75**	,40**	,62**	,61**	,48**	,90**	,28**	,29**	,32**
Sosyal Sor								1	,54**	,76**	,67**	,75**	,62**	,76**	,87**	,63**	,61**	,30**	,66**	,68**	,69**
Düşünce Sorunları									1	,51**	,53**	,49**	,65**	,52**	,73**	,69**	,56**	,39**	,38**	,45**	,47**
Dikkat Sorunları										1	,59**	,71**	,52**	,70**	,81**	,57**	,56**	,28**	,88**	,65**	,59**
Kurallara Karşı Gel.											1	,81**	,45**	,89**	,78**	,50**	,36**	,33**	,57**	,73**	,92**
Saldırgan Davranışlar												1	,49**	,98**	,86**	,54**	,56**	,29**	,72**	,89**	,86**
İçe Yön													1	,50**	,82**	,87**	,76**	,59**	,33**	,37**	,40**
Dışa Yön														1	,87**	,55**	,52**	,31**	,71**	,88**	,91**
Toplam Problem															1	,80**	,74**	,48**	,70**	,75**	,76**
Duygu Durum Boz																1	,63**	,46**	,40**	,42**	,47**
Anksiyete Bozukluğu																	1	,32**	,46**	,49**	,36**
Som Bozukluğu																		1	,22*	,18*	,25**
DEHB																			1	,69**	,55**
KOKGB																				1	,74**
Davranım Bozukluğu																					1

p<.05

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı giriş bölümünde de belirtildiği gibi, çocuklarda görülen İçe yönelim ve Dışa yönelim davranış problemlerinin Bilme Hissi Kararı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/6-18), Yönetici İşlev Testleri (Wisconsin Kart Eşleme Testi, Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi, Raven Renkli Progresif Matrisler Testi) ve Üst Biliş Testi kullanılmıştır. Her bir testin, alt test puanlarıyla birlikte birbiri ile olan ilişkisi incelenmiş ve ilgili literatür kapsamında sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularıyla önceki literatür sonuçlarının karşılaştırması bulunmaktadır.

5.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

CBCL/6-18 ölçeğinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. İçe yönelim problemlerinde kızlar yüksek ortalamalara sahipken, erkekler Dışa yönelim problemlerinde daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgu, literatür tarafından daha önce desteklenmiştir. Rescorla ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada aynı sonuçlar bulunmuştur. Türkiye örnekleminde yürütülen bir başka çalışmada da aynı sonuç tekrarlanmıştır (Güzel ve Arkar, 2014).

Cinsiyet, Bilme Hissi Kararı açısından da anlamlı bir değişken olarak bulunmuştur. Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi ile gerçek tepkinin doğruluk durumunun birlikte ele alındığı durumlardan “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” koşulunda erkekler, “Bildiğinin Farkında Değil / B+B0 (1)” koşulunda ise kızlar daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca kızlar “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” koşulunda da erkeklere göre daha yüksek puan almıştır. Yalçın ve Karakaş’ın (2008) çalışmasında da bu bulgular desteklenmektedir.

Aile türünün (Çekirdek, Geniş ve Dağılmış), çocukluk dönemi davranış problemleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Dağılmış aile, hem İçe yönelim hem Dışa yönelim problemleri hem de Toplam Problem davranışları için risk faktörü olarak bulunmuştur. Bu bulgu daha önceki çalışmalarla da desteklenir. van As (1999) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda aile içi problem ve ebeveyn stresinin

yüksek olması nedeniyle dağılmış ailede yaşamak çocuk davranış problemleri üzerinde önemli etkiye sahiptir.

Annenin çalışma durumunun, çocuk davranış problemleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Çalışan annelerin çocukları İçe yönelim davranış problemleri ve alt gruplarında çalışmayan annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha düşük puanlar almıştır. Bu bulgu, Türkiye örnekleminde yapılmış bir doktora tezi sonuçlarında da desteklenmektedir (Saçan, 2010).

Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukta görülen davranış problemlerinin azaldığı bulunmuştur. Hem İçe yönelim problemleri hem Toplam Problem yönünden eğitilmiş annelerin çocukları daha düşük puanlar almışlardır. Yukarıda bahsedilen doktora tezi bu bulguyu da desteklemektedir (Saçan, 2010).

Araştırma bulgularında yaş ile davranış problemleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde İçe yönelim davranış problemlerinin yaş ilerledikçe arttığı, Dışa yönelim davranış problemlerinin yaşla birlikte azaldığı bilinmektedir (Rescorla ve ark. 2007). Ancak ilgili çalışmada yaş aralığı 6-16 iken bu çalışmada yaş aralığı 8-10'dur. Yaş aralığının kısa olması nedeniyle yaşı davranış problemine etki eden bir değişken olarak bulunamaması normal olarak düşünülebilir.

Yaş ile Stroop Testi Bölüm V Süre puanı arasında negatif, RRPM Testi toplam puanı arasında anlamlı derecede pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaş arttıkça, Stroop etkisinin süresi azalmakta, genel yetenek testinden alınan puan artmaktadır. Bu bulgular, Yalçın ve Karakaş'ın çalışmasında da desteklenmektedir (2008). Yaşın, WCST puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. 6-11 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada 6-9 yaş grubunda WCST puanları açısından anlamlı fark görülmezken 10-11 yaş grubunda WCST puanlarının farklılaştığı bulunmuştur (Atalay, Yeniçeri ve Yeniad, 2017). Bu bulgu, 8-10 yaş aralığında yapılan bu çalışmada yaşı WCST puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmayışının nedenini açıklamaktadır.

Yaşın, Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi ile tepkinin gerçek doğruluk durumunu birlikte ele alarak elde edilen koşullar üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Yaşla birlikte "Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)" puanı artmakta, "Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)" puanı azalmaktadır. Bu bulgu, Yalçın ve Karakaş'ın (2008) yaş ile Bilme Hissi Kararı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında desteklenmektedir. Ayrıca bu çalışmada yaş ile BDD Doğru puanının pozitif, BHT Yanlış puanının negatif

ilişkili olduğu bulunmuştur. Her bir katılımcının Bilme Hissi yönelimini gösteren BDD Bilme Hissi puanı da yaş ile negatif ilişkilidir. Yöntem bölümünde belirtildiği gibi, BDD Bilme Hissi puanı 0'a yaklaştıkça yüksek bilme hissine 1'e yaklaştıkça düşük bilme hissine karşılık geldiği için negatif korelasyonlar gerçekte pozitif ilişkiyi ifade eder. Bu iki bulgu daha önce başka bir çalışmada test edilmemiştir. Daha geniş yaş gruplarında tekrar test edilmesi literatür için yararlı olacaktır.

5.2. DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEVLERE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

CBCL / 6-18 alt testleri ile yönetici işlevler testleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Giriş bölümünde belirtildiği gibi, literatürde yönetici işlevlerin davranış problemleri üzerinde etkili olduğuyla ilgili birçok çalışma vardır (Stipek ve Mac Iver, 1989; Matson ve Fischer, 1991; Feifer ve Rattan, 2007; Little, 2005).

Bu çalışmada, İç yönelim ve Dış yönelim davranış problemleri, Sosyal Sorunlar ve Dikkat Sorunlarının WCST puanlarında bozucu etkisinin olduğu görülmüştür. Problem davranışlara eğilim arttıkça toplam tepki sayısı ve perseveratif hata sayısı artmakta, doğru sayısı ve tamamlanan kategori sayısı azalmaktadır. Dikkat, perseverasyon ve kavramsallaştırma gibi zihinsel faaliyetleri ölçtüğü bilinen WCST ile davranış problemlerinin ilişkili bulunması beklenen bir durumdur. Aynı bulgular 6-11 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada da desteklenmektedir (Atalay, Yeniçeri ve Yeniad, 2017).

Dış yönelim Davranış problemleri, Dikkat Sorunları, Sosyal Sorunlar ve Davranım Bozukluğunun Stroop Testi Bölüm V Süresini ve Hata sayısını arttırdığı bulunmuştur. Stroop etkisi ketleme başarısızlığından kaynaklanmaktadır. Weyandt ve Willis'in (1994) çalışmasında ketleme başarısızlığı ile davranış problemlerinin ilişkili olduğu kanıtlanmıştır.

Sosyal İç Dönüklük, Düşünce Sorunları ve Dış yönelim Problemleri ile Sayı Dizisi Testi puanları ilişkili olduğu saptanmıştır. Sayı Dizisi Testi kısa süreli bellek, çalışma belleği ve dikkati ölçen bir araçtır. Bu zihinsel faaliyetlerin davranış problemleriyle bağlantılı olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Gioia ve ark.2000; Weyandt ve Willis, 1994). Bu çalışma da literatür bilgisini doğrulamaktadır.

Raven Renkli Progresif Matrisler Testinde İç yönelim veya Dış yönelim Davranış Problemleri puanı yüksek olanlar düşük performans sergilemiştir. Davranış

problemlerine eğilimi olan çocukların analitik irdeleme, problem çözme ve soyutlama gibi zihinsel faaliyetleri ölçen RRPM Testinde başarısız olmaları beklenen bir durumdur. Daha önce yapılmış çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Little, 2005; Feifer ve Rattan, 2007).

Özetle, yönetici işlev faaliyetlerinden seçici dikkat, ketleme, kurulumu değiştirme, problem çözme, çalışma belleği ve soyutlama becerilerinin içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleriyle ilişkili olduğu bilinmekteydi. Sosyal içe dönüklük, saldırganlık ve dürtüsellik gibi içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri gözlemlendikçe yönetici işlev faaliyetlerinde bozulmalar olduğu mevcut çalışmalarla gösterilmişti. Bu çalışmadaki bulgular da literatürü destekleyip katkıda bulunmuştur.

5.3. YÖNETİCİ İŞLEVLER VE ÜST BİLİŞSEL KARARLARA İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatırlanan Bilginin Doğruluk Derecesi (BDD) ve tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alınıp elde edildiği bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST) puanları arasında seçici ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı ilişkilerden bazıları Yalçın ve Karakaş'ın (2009) çalışmasının sonuçlarıyla birebir örtüşürken, bazı ilişkiler literatürde yenidir. Bu çalışmada, Toplam Tepki Sayısı (WCST 1), Toplam Yanlış Sayısı (WCST 2), Toplam Doğru Sayısı (WCST 3), Tamamlanan Kategori Sayısı (WCST 4), Perseveratif Tepki Sayısı (WCST 5), Perseveratif Hata Sayısı (WCST 6), Perseveratif Olmayan Hata Sayısı (WCST 7), Kavramsal Düzey Tepki Sayısı (WCST 10) ve Kurulumu Sürdürmede Başarısızlık (WCST 12) puanlarıyla çeşitli Bilme Hissi koşulları anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Aralarındaki ilişki genel anlamda değerlendirildiğinde Bilme Hissinin doğru olduğu “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” koşulunun puanı arttıkça WCST’de daha az yanlış, daha fazla tamamlanan kategori, daha düşük perseveratif ve perseveratif olmayan hata olduğu görülmüştür. Yanlış Bilme Hissi belirten “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” koşulunun puanı arttıkça daha fazla toplam tepki, daha fazla perseveratif tepki, daha fazla perseveratif hata ve daha yüksek oranda kurulumu sürdürmede başarısızlık olduğu bulunmuştur. Tanınacak olan bilgi hakkındaki bilme hissi kararının verildiği BHT ve tepkinin gerçek doğruluk durumunun birlikte ele alınıp elde edildiği bilme durumu koşulları ile Wisconsin Kart Eşleme Testi puanları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kararsız Bilme Hissi koşulları olan “Bileceğinin Farkında Değil / B+B0 (2)” ve “Bilemeyeceğinin Farkında

Değil / B+B0 (2)” puanları arttıkça yanlış sayısının ve perseveratif olmayan hata sayısının arttığı saptanmıştır. Üst biliş ve yönetici işlevler arasındaki bağlantıları gösteren çok sayıda çalışma vardır (Kuhn ve Pease, 2010; Schneider, 2010; Roebbers ve ark. 2012). WCST yönetici işlevleri çok boyutlu olarak ölçen bir testtir. Bu özelliği nedeniyle WCST puanlarıyla Bilme Hissi Kararı puanları arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenen bir durumdur. Bu çalışma yüksek Bilme Hissi Kararına sahip çocukların WCST’de daha başarılı olduğu, düşük Bilme Hissi Kararına sahip çocukların WCST’de daha başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu bulgular ileride daha geniş yaş aralığında ve daha fazla sayıda katılımcıyla tekrar araştırılırsa daha güvenilir bilgi elde edilmiş olacaktır.

Geriye ve İleriye Dönük Bilme Hissi Kararı koşulları ile Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi ve RRPM Testi puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. “Bildiğini Biliyor / B+B+ (1)” puanı arttıkça Düz / Ters Sayı Dizisi ve RRPM toplam puanlarının da anlamlı derecede arttığı görülmüştür. “Bilemiyor Fakat Bildiğini Zannediyor / B-B- (1)” ve “Bilemediğinin Farkında Değil / B-B0 (1)” puanları arttıkça Düz ve Ters Sayı Dizisinin puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca İleriye Dönük düşük Bilme Hissi koşulu olan “Bilemeyeceğini Bilmiyor / B-B- (2)” puanı Ters Sayı Dizisi puanıyla negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Stroop Testi Bölüm V Süresinin, “Bileceğini Bilmiyor / B+B- (2)” puanı arttıkça uzadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, yüksek Bilme Hissi Kararı belirten çocuklar yönetici işlev testlerinde daha başarılı olurlarken, düşük Bilme Hissi belirten çocuklar yönetici işlev testlerinde daha az başarılı olmuşlardır. Kısa süreli bellek, çalışma belleği, ketleme, kurulumu değiştirme, soyut düşünme ve problem çözme gibi zihinsel faaliyetleri ölçen Stroop Testi, Sayı Dizisi Testi ve RRPM Testi ile Bilme Hissi Kararı arasında anlamlı ilişki bulunması beklenen bir durumdur çünkü üst bilişsel kararlar ve yönetici işlevler birbirine bağlı olarak işleyen mekanizmalardır (Nelson ve Narens, 1996). Çalışmamızın bulguları bu konuda yapılmış birçok çalışmayla paralel niteliktedir ve literatürü desteklemektedir (Yalçın ve Karakaş, 2008; Bryce, Whitebread ve Szűcs, 2014).

5.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN LİTERATÜR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma çocuklarda görülen İçer yönelim ve Dışa yönelim davranış problemlerinin Bilme Hissi Kararı üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda çocukların davranış problemleri ebeveynleri tarafından

CBCL/6-18 yaş ölçeğiyle değerlendirilmiş, yönetici işlev faaliyetleri ölçülmüş (WCST, Stroop Testi TBAG Formu, Sayı Dizisi Testi ve RRPM) ve Bilme Hissi Kararı Üst Biliş Testi (BDD, BHT) ile incelenmiştir. Araştırma için altı hipotez belirlenmiştir. Bu çalışma daha önce benzer bir araştırma yapılmamış olmasından dolayı literatürde ilk niteliği taşımaktadır. Bu nedenle hipotezler, bağlantıları önceki çalışmalarda kanıtlanan bazı bulgular üzerine kurulmuştur. Altı hipotezden beş tanesi doğrulanamamış, bir tanesi kabul edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, hipotezlerin dayanaklarından ve kabul edilip edilememe nedenlerinden bahsedilecektir.

Araştırmanın ilk hipotezine göre çocuklarda davranış problemine eğilim arttıkça Bilme Hissi Kararının doğruluğunda anlamlı derecede düşüş olması beklenmekteydi. Ancak geriye dönük üst bilişsel izleme kararlarıyla (BDD) davranış problemleri arasında hiçbir ilişki bulunamamış, ileriye dönük bilme hissi kararında (BHT) ise iki alt test ile (Dikkat Sorunları ve Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu) pozitif ilişki görülmüştür. Yetersiz bulgulardan dolayı birinci hipotez reddedilmiştir. Davranış problemlerine sahip çocukların yönetici işlevlerinde bozulmalar olduğu bilinmektedir (Riccio ve ark. 1994; Matson ve Fischer, 1991; Feifer ve Rattan, 2007; Little, 2005). Yönetici işlev faaliyetlerinin işleyişinin üst bilişsel izleme kararlarını etkilediği bilinmektedir (Kuhn ve Pease, 2010; Schneider, 2010; Roebbers ve ark. 2012). Bu iki bilginin ışığında, davranış problemlerinin üst bilişsel izleme kararlarından bilme hissi kararını etkilemesi öngörülmüştür ancak çalışmanın bulguları bu hipotezi desteklememiştir. Bunun nedeni olarak ailelerin çocuklarda görülen içe yönelim davranış problemlerini tanıyamaması düşünülebilir. İçe yönelim davranış problemleri, dışa yönelim davranış problemleri gibi kolay gözlenemez ve çevreyi daha az rahatsız ettiği için aileler bu davranışların problem teşkil ettiğini düşünmezler. Bu nedenle Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nde de çocuklarının davranışlarını doğru yansıtamamış olabilirler. Ancak bu neden tek başına hipotezin kabul edilmemesini açıklamamaktadır. Daha doğru değerlendirme yapabilmek için, çalışmanın farklı değişkenlerle tekrar edilmesi uygun olacaktır.

İkinci ve dördüncü hipotezlerde, içe yönelim davranış problemine olan eğilim arttıkça geriye dönük üst bilişsel izleme kararında (BDD) “Biliyor fakat bilemediğini zannediyor / B+B- (1)”, ileriye dönük bilme hissi kararında (BHT) “Bileceğini bilmiyor / B+B- (2)” koşullarının yükselmesi bekleniyordu. Her iki hipotez de doğrulanmamıştır. İleriye dönük bilme hissi kararı ile içe yönelim davranış problemleri ve alt testleri

arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır ancak CBCL/6-18'in içe yönelim davranış problemlerinin alt grubu olan Somatik Şikâyetler ve Somatizasyon Bozukluğu ile “Bildiğini biliyor / B+B+ (1)” koşulu arasında, Anksiyete Bozukluğu ile “Bilemediğini biliyor / B-B+ (1)” koşulu arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, ikinci hipotezin zıddı bir duruma işaret etmektedir. İçe yönelim davranış problemlerinden somatik şikâyetler ve anksiyete arttıkça, bilme hissi kararının yükseldiği görülmüştür. Bu hipotezler belirlenirken, içe yönelim davranış problemlerine sahip çocukların içe dönük, sosyal açıdan kaygılı ve güvensiz özellikleri göz önünde bulundurulmuş (Gingsburg ve ark. 1998; Manassis, 2000; Liu ve ark. 2011; Merrel, 1995) ve bu özelliklerin üst bilişsel karar verirken çekingen, kendilerine güvensiz kararlar vermelerini sağlayacağı düşünülmüştür. Doğru cevabı bildikleri halde güvensiz ve kaygılı olmalarından dolayı bilemediklerini düşünecekleri öngörülmüştür. Ancak görülmektedir ki, somatik şikâyetleri ve kaygı seviyeleri yüksek olan çocuklar neyi bildiklerini biliyorlardır. Bilme hissinin yüksek olması, zihinsel olarak kendilerini iyi dinlemeleri, dış dünyadan çok içe yönelmeleri, kendi kendilerine daha çok vakit geçirmeleri ve sürekli kendi zihinleri ile meşgul olmaları gibi özelliklerle açıklanabilir. Bu açıklamaların doğruluğunun sınanması amacıyla ileride daha büyük örneklem ve farklı değişkenlerle çalışmanın tekrarlanması sağlıklı olacaktır.

Çalışmanın üçüncü ve beşinci hipotezleri dışa yönelim davranış problemleriyle ilgilidir. Dışa yönelim davranış problemlerine olan eğilim arttıkça geriye dönük üst bilişsel izleme kararlarından (BDD) “Bilemiyor fakat bildiğini zannediyor / B-B- (1)”, ileriye dönük bilme hissi kararlarından (BHT) “Bilemeyeceğini bilmiyor / B-B- (2)” koşullarının yükselmesi beklenmekteydi. Fakat dışa yönelim davranış problemlerinin alt gruplarından herhangi biriyle geriye dönük üst bilişsel izleme kararları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. İleriye dönük bilme hissi kararı koşullarına bakıldığında, Saldırgan Davranışlar ile “Bileceğinin farkında değil / B+B0 (2)” puanı arasında pozitif korelasyon, Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu ile “Bileceğini Biliyor / B+B+ (2)” puanı arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Dışa yönelim davranış problemlerinin ortak özellikleri olan saldırganlık, dürtüsellik, uyumsuz ve kontrolsüz davranışlar göz önünde bulundurulduğunda (Bee, 1992; Merrell, 1995), dışa yönelik problemleri olan çocukların üst bilişsel karar verirken kendine aşırı güven duyduğu halde gerçek performansının yanlış olacağı öngörülmüştür. Fakat araştırma bulguları bu öngörüğü tam olarak desteklememiştir. Saldırgan davranışlar arttıkça daha fazla kararsız bilme hissi

kararı verildiği, karşı gelme bozukluğuna eğilim yükseldikçe bileceğini bilmenin daha az olduğu görülmüştür. Bulgular, hipotezleri yanlışlamakla beraber tam olarak doğrulayamamaktadır. Literatürde de bu hipotezleri sınavan başka bir çalışmaya rastlanmadığı için, çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgular araştırmanın tekrarını gerektirir.

Araştırmanın son hipotezine göre, dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocukların Bilme Hissi Kararlarının yanlış olması beklenmekteydi. Altıncı hipotez, araştırma bulgularına göre desteklenmektedir. İleriye dönük bilme hissi kararlarının (BHT), Dışa yönelim Problemleri ile Kurallara Karşı Gelme ve Saldırgan Davranışlar alt gruplarında anlamlı düzeyde yanlış olduğu saptanmıştır. Üst paragrafta da belirtildiği gibi, dışa yönelim davranış problemleri agresif ve dürtüsel davranışlar içerdiğinden ve dışa yönelik çocuklar kendi içlerine yönelmek yerine sorunları çevreye yansıtmayı tercih ettiklerinden (Achenbach, 1966) üst bilişsel kararlarının yanlış olması öngörülmüştür. Araştırmanın bu kısmındaki bulgular, bu öngörüü destekler niteliktedir. Ancak literatürde daha önce bu ilişkiyi sınavan başka bir çalışmanın olmamasından dolayı, farklı değişkenler ve daha geniş bir popülasyon ile tekrarlanması yararlı olacaktır.

Bu çalışmada, çocuklarda görülen davranış problemleri ile üst bilişsel izlemenin en önemli göstergesi olan Bilme Hissi bir araya getirilmiş ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, yönetici işlev testleri ve Üst Biliş Testi uygulanmış, veriler uygun istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur. İlgili literatürde çocuklarda görülen davranış problemleri ile bilme hissi arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın odağı olarak belirlenen konunun ilk defa çalışılmış olması sebebiyle bu çalışma bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Toplumumuzda ve dünyada sıklıkla görülen çocukluk sorunlarından olan davranış problemlerinin hala keşfedilmeye çalışılan bağlantıları bulunmaktadır. Erken yaşlarda karşılaşılan bu tür problemler ileriki dönemlerde yaşanabilecek daha ciddi psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir. Aynı şekilde, çocukluk döneminde gelişimi büyük önem arz eden üst biliş de kişinin ileri çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde hem günlük yaşamını hem de akademik hayatını yakından etkileyen bir beceridir. Bu çalışmanın bulguları, çocukluk dönemi için önemi bilinen problem davranışlar ile üst bilişsel kararların bağlantısının olabileceğini göstermiştir. Bu bölümün önceki

kısımlarında değinilen noktaların bu konuda yapılacak sonraki çalışmalar ve pratik uygulamalar açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Achenbach, T. M. ve Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1), 82. <http://dx.doi.org/10.2307/1165983>
- Achenbach, T. M. ve Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the Achenbach System of Empirically Based Assessment School-Age Forms Profiles*. Burlington, VT: Aseba.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. ve Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms ve profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M. ve Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms ve profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80, 615.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Atalay, A.A., Şentürk, N., Yeniad, N. Ve Yeniçeri, N. (2017). 6 -11 yaş grubu çocuklarda "wisconsin kart eşleme testi" performansında gözlenen değişimler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 24 (1)
- Aysev, A.S. ve Taner, Y.I. (2007). *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*. İstanbul, Johnson and Johnson.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. İçinde P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*, New York:Longman; 353–394.
- Balcomb F.K. ve Gerken L. (2008). Three-year-old children can access their own memory to guide responses on a visual matching task. *Developmental Sciences*, 11(5):750-60. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00725.x.
- Beal, C. R. (1985). Development of knowledge about the use of cues to aid prospective retrieval. *Child Development*, 56, 631–642.

- Bee, H. (1992). *The Developing Child*. Harper Collins College Publishers, New York.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. İçinde F. E. Weinert ve R. H. Kluwe, (Ed.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 65-116
- Brumback, R. A., ve Staton, R. D. (1980). Neuropsychological study of children during and after remission of endogenous depressive episodes. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 1163-1167.
- Bryce, D., Whitebread, D. ve Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10:181–198. DOI 10.1007/s11409-014-9120-4
- Dumencı, L., Erol, N., Achenbach, T. M. ve Simsek, Z. (2004). Measurement structure of the Turkish translation of the Child Behavior Checklist using confirmatory factor analytic approaches to validation of syndromal constructs *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 335-40.
- Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*, Usa, Sage Publications.
- Egeland B., Kalkoske M., Gottesman N. ve Ericson M.F. (1990). Preschool Behavior Problems: Stability and Factors Accounting for Change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6):891-899.
- Erol, N. ve Simsek, Z. (1997). Türkiye Ruh Sağlığı Profili: Çocuk ve gençlerde yeterlik alanları ile sorun davranışların dağılımı. İçinde Erol, N. Kılıç, C. Ulusoy, M. Keçeci, M. ve Şimşek, Z. (Ed.), *Türkiye Ruh Sağlığı Profili: Ön Rapor* Aydoğdu Ofset; Ankara; 12-33.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (2010). *Okul Çağı Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçekleri El Kitabı (CBCL, YSR Ve TRF)*, Mentis Yayıncılık
- Farrington, DP. (2001). Predicting adult official and self-reported violence. İçinde Pinard, GF. Pagani, L. (Ed.) *Clinical Assessment of Dangerousness: Empirical Contributions*. New York: Cambridge University Press; 66-88.
- Feifer, S. G. ve Rattan, G. (2007). Executive functioning skills in male students with social-emotional disorders. *International Journal of Neuroscience*, 117,1565 - 1577. doi: 10.1080/00207450701239350

- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition In Children, *Early Child Development and Care*, 141/1, 1-15.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. ve Miller, S. A. (1993). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Garber, J., Walker, L. S. ve Zeman, J. L. (1991). Somatization symptoms in a community sample of children and adolescents: Further validation of the Children's Somatization Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 588-595.
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the Relations Between Executive Functions and Self-Regulated Learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405–426. doi:10.3200/jrlp.143.4.405-426
- Ginsburg, G. S., La Greca, A. M. ve Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (3), 175-185.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. ve Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6, 235–238.
- Güzel, H.Ş. ve Arkar, H. (2014). Psikiyatri polikliniğine başvuran çocuklarda “içe yönelim” ve “dışa yönelim” sorunları ile ilişkili bazı sosyo-demografik ve klinik değişkenlerin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk Ve Eğitim Dergisi*, 04 (02).
- Hart, J.T. (1965). Memory and feeling-of knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56, 208-216.
- Hart, J. T. (1967). Memory and the memory-monitoring process. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 685-691.
- Jacobs, J. ve Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. doi:10.1207/s15326985ep2203ve4_4
- Janowsky J.S., Shimamura A.P. ve Squire L.R. (1989). Source memory impairment in patients with frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*. 27(8):1043-56.

- Johnson, C. N. ve Wellman, H. M. (1980). Children's developing understanding of mental verbs: remember, know, and guess. *Child Development*, 51, 1095–1102.
- Justice, E. M. (1985). Preschoolers' knowledge and use of behaviors varying in strategic effectiveness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 363–377.
- Justice, E. M. (1986). Developmental changes in judgments of relative strategy effectiveness. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 75–81.
- Kagan, J., Reznick, J. S. ve Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1459–1473.
- Karakelle, S. (2016). Bildiğimi bildiğimi nasıl bilirim: Üst bilişsel süreçlerin yaşam boyu değişimi. İçinde Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay, D. Tahiroğlu (Ed.), *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları*, Koç Üniversitesi Yayınları, 189-210
- Karakaş, S. ve Dinçer, E.D. (2011). *Bilnot Bataryası El Kitabı: Bilnot-Çocuk*, Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., ve Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359-64.
- Kocek, T.B. (2015). The influence of executive function on externalising and internalising behaviours in middle childhood. PhD thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- Kovacs, M. (1997). Depressive disorders in childhood: An impressionistic landscape. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (3), 287-298.
- Kovacs M. ve Devlin B. (1998). Internalizing Disorders in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(01):47-63.
- Kuhn, D. ve Pease, M. (2010). The dual components of developing strategy use: Production and inhibition. İçinde H. S. Waters ve W. Schneider (Ed.). *Metacognition Strategy Use And Instruction*. New York, NY: Guilford Press; 135–159
- Kreutzer, M. A., Leonard, C. ve Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 159.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. Routledge 270 Madison Avenue, New York, NY 10016

- Leonesio, R. J. ve Nelson, T.O. (1990). Do different measures of metamemory tap the same underlying aspects of memory?, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 464–470.
- Leonesio, R.J. (2008). Feeling-of-knowing accuracy and recollective experience. İçinde Leonesio, R.J. (Ed.), *Handbook of Metamemory and Memory*, Psychology Press Taylor ve Francis Group 270 Madison Avenue New York, NY 10016; 195-210
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377. doi: 10.1080/01443410500041516
- Liu, J., Chen, X., ve Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: analysis and implications. *Journal of Psychiatr Ment Health Nurs*. December; 18(10): 884–894. doi:10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x.
- Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child Adolescence Psychiatr Nurs*. 17(3): 93–103.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview, *Educational Resources Information Center*
- Lockl, K. ve Schneider, W. (2002a). Developmental trends in children's feeling-of-knowing judgements. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 327–333
- Lockl, K. ve Schneider, W. (2002b). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. İçinde Perfect, T.J. ve Schwartz, B.L. (Ed.), *Applied Metacognition*, Cambridge University Press; 224-257 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489976>
- MacLeod, C. M. (1991). Half a Century of Research on the Stroop Effect: An Integrative Review. *Psychological Bulletin*, 109(2), 163-203
- Manassis, K. (2000). Childhood anxiety disorders: Lessons from the literature. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 724-730.
- Marazita, M.J., Merriman, W.E. (2004). Young children's judgment of whether they know names for objects: The metalinguistic ability it reflects and the processes it involves. *Journal of Memory and Language*, 51, 458-472

- Matson, D. E., ve Fischer, M. (1991). A comparison of internalizers and externalizers, and normals using the WISC-R and Wisconsin card sorting test. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 140-151.
- Merrell, K.W. (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13 (3), 230-240.
- Miller, P. H. (1985). Metacognition and Attention, İçinde Forrest-Pressley, D. L., McKinnon, E. G. ve Waller T. G. (Ed.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Academic Press, New York, 181–221.
- Misciones, J. L., Marvin, R. S., O'Brien, R. G. ve Greenburg, J. T. (1978) A developmental study of preschool children's understanding of the words "know" and "guess." *Child Development*, 48, 1107–1113.
- Moynahan, E. D. (1978). Assessment and selection of paired-associate strategies: a developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 257–266.
- Nazarieh, M. (2016). A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction in learning. *BEST: Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: JHAMS)*; 2 (2), Dec 2016, 61-64
- Nelson, T. O., Gerler, D. ve Narens, L. (1984). Accuracy of feeling-of-knowing judgements for predicting perceptual identification and relearning, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 282-300.
- Nelson, T. O. ve Gerler, D. Narens, L. (1984) Accuracy of feeling-of-knowing judgements for predicting perceptual identification and relearning, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 282-300.
- Nelson, T.O. (1999). Cognition versus metacognition. İçinde R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of cognition*, MIT Press, Cambridge, MA. Hart
- Nelson, J.L., Padilla-Walker, M.L., Badger, S., Barry, C.M.; Carroll, J.S. ve Madsen, S.D. (2008). Associations Between Shyness and Internalizing Behaviors, Externalizing Behaviors and Relationships During Emerging Adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 37: 605-615.

- O'Sullivan, J. T. (1993). Applying cognitive developmental principles in classrooms. İçinde R. Pasnak ve M. L. Howe (Ed.), *Emerging Themes in Cognitive Development*. New York: Springer-Verlag; 168–187
- Ozonoff, S. ve Jensen, J. (1999). Brief report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 171-177.
- Pennequin, V., Sorel, O. Ve Mainguy, M. (2010). Metacognition, executive functions and aging: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Journal of Adult Development*, 17(3), 168-176. doi: 10.1007/s10804-010-9098-3
- Perfect, T.J. ve Schwartz, B.L. (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge University Press
- Pine D., Cohen P. ve Gurley D. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55:56–64.
- Raven, J.C., Court, J.H. ve Raven, J. (1992). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford: Oxford Psychologists Pr.
- Read, J. D. ve Bruce, D. (1982). Longitudinal tracking of difficult memory retrievals. *Cognitive Psychology*, 14, 280-300.
- Reder, L. M. ve Ritter, F. E. (1992) What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 435–451.
- Regard, M. (1981). *Cognitive rigidity and flexibility: A neuropsychological study*. Ph.D. Dissertation. University of Victoria, British Columbia.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Y. Iv"anova", M., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N. ve ark. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130-142.
- Roebers, C.M. ve Feurer, E. (2016). Linking executive functions and procedural metacognition. *Child Development Perspectives*, 10 (1), 39–44.
- Roebers, C. M., Cimeli, P., R€othlisberger, M. ve Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school

- achievement. *Metacognition ve Learning*, 7, 151–173. doi:10.1007/s11409-012-9089-9
- Ruisel, I. (2000). Is the anxiety-intelligence relationship relevant? *Studia Psychologica*, 42, 3-13.
- Saçan., S. (2010). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda korunma altında iken aile yanına döndürülen 6-18 yaş “çocuk ve gençlerin” duygusal ve davranış sorunları; Kütahya ili örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Schneider, W. (1986). The role of conceptual knowledge and metamemory in the development of organizational processes in memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 218–236.
- Schneider, W. (1999). The development of metamemory in children. İçinde D. Gopher ve A. Koriat (Ed.), *Attention And Performance XVII – Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*. Cambridge, MA: MIT Press; 487–513
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. İçinde H. S.Waters ve W. Schneider (Ed.), *Metacognition, strategy use and instruction*. New York: Guildford Press; 54–81
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Papers and Publications*. 40. <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/40>
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness, *Instructional Science*, 26/1-2, 113-125.
- Schraw, G. (2009). Measuring Metacognitive Judgments, İçinde D.J. Hacker, J. Dunlosky ve A.C. Graesser (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, 415-429.
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2009). *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Upper Saddle River, N.J. Pearson Prentice Hall.
- Solso R. (1995). *Cognitive Psychology*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Sorensen, M. J., Nissen J. B., Mors, O. ve Thomsen P. H. (2005). Age and gender differences in depressive symptomatology and comorbidity: An incident sample of psychiatrically admitted children. *Journal of Affective Disorders*, 84, 85-91.
- Stipek, D. ve Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children’s assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.

- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643–662.
- Timbremont, B., Braet, C. ve Dreessen, L. (2004). Assessing depression in youth: Relation between the children's depression inventory and a structured interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 149-157.
- Van As., N.M.C. (1999) *Family functioning and child behavior problems*. Ph.D. Dissertation. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van der Stel, M. ve Veenman, M. (2010). Development of Metacognitive Skillfulness: A Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*, 20, 220-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
- Vilkkı J., Servo A. ve Surma-aho O. (1998). Word list learning and prediction of recall after frontal lobe lesions. *Neuropsychology*. Apr;12(2):268-77.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams ve Wilkins.
- Weyandt, L. L. ve Willis, W. G. (1994). Executive functions in school-aged children: Potential efficacy of tasks in discriminating clinical groups. *Developmental Neuropsychology*, 10 (1), 27-38.
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2008). Çocuklarda bilgi işlemedeki üst işlemlerin yaşa bağlı değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3): 257-265
- Yavuzer, H. (2003). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

FORMLAR

EK-1. ÇOCUK BİLGİ FORMU

Çocuk No:

SAĞLIKLI ÇOCUK KATILIMCILAR İÇİN BİLGİ TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Doğum yeri:

Doğum tarihi:

Yaşı: (yıl ve ay olarak)

Okulun adı:

Okulun bulunduğu il / ilçe:

Sınıfı: 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Okumaya başlama zamanı:

Okul öncesi () 1. Sınıf Birinci dönem () 1. Sınıf İkinci dönem ()

Daha sonraki dönemler () Okumuyor ()

Okuma problemi var mı? (örn. ters okuma, harf karıştırma, satır atlama)

Evet () Hayır () Belirtin:

Yazma problemi var mı? (örn. ters yazma, harf atlama, harf karıştırma, satır üstünde yazma güçlüğü)

Evet () Hayır () Belirtin:

Tanı almış herhangi bir hastalığı var mı?

Evet () Hayır () Belirtin:

Demografik Özellikler

Ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu:

Aile türü: Çekirdek () Geniş () Sadece anne () Sadece baba ()

Son iki şıktan biri geçerliyse aşağıdakileri yanıtlayın:

Anne ve baba ayrı yaşıyor () Anne ve baba boşanmış ()

Anne veya babadan biri ölmüş ()

İlişkili gördüğünüz konularda bilgi verin:

Çocuğun bakımını kimin/neyin üstlendiği:

Anne ve baba () Sadece anne () Sadece baba ()

Akrabalar () Edinilmiş aile () Koruyucu aile () Kurum () Diğer ()

Gerekli gördüğünüz konularda bilgi verin:

Çocuğun bakımı aile tarafından yapılıyorsa, ailenin yaklaşık toplam geliri (TL):

1000 TL altı () 1000-3000 TL () 3001-5000 TL () 5001 TL ve üstü ()

Ailenin sosyoekonomik düzeyi:

Alt ()

Orta ()

Üst ()

Çocuğu etkileyebilecek veya belirtilerini şiddetlendirebilecek aile sorunları, stres ve travmalar ailede meydana gelen herhangi bir değişiklik, göç söz konusu mu?

Belirtin:

Annenin eğitim düzeyi:

Okula gitmedi ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek

Lisans/Doktora ()

Annenin Mesleği:

Babanın eğitim düzeyi:

Okula gitmedi ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek

Lisans/Doktora ()

Babanın Mesleği:

EK-2: ÜST BİLİŞ TESTİ KELİME LİSTESİ

- | | |
|--------------|-----------|
| 1. KUŞ | - TUŞ |
| 2. BURUN | - TORUN |
| 3. KAHVE | - FİNCAN |
| 4. KALEM | - KAĞIT |
| 5. TUZ | - BUZ |
| 6. ÇİFTÇİ | - DAVUL |
| 7. AY | - TAY |
| 8. ZİL | - KAPI |
| 9. ELMA | - ARMUT |
| 10. HİNDİ | - ŞAPKA |
| 11. EV | - DEV |
| 12. ALTIN | - BİLEZİK |
| 13. PERDE | - TÜL |
| 14. TREN | - TÜFEK |
| 15. KÜTÜK | - BEKÇİ |
| 16. KÖPEK | - KEPEK |
| 17. MASA | - KASA |
| 18. DAĞ | - BAĞ |
| 19. BULUT | - YAĞMUR |
| 20. BALIK | - DENİZ |
| 21. HALI | - YALI |
| 22. ANNE | - BABA |
| 23. ANAHTAR | - KİLİT |
| 24. ÇİÇEK | - BÖCEK |
| 25. BACA | - KAYIK |
| 26. BAHÇE | - BOHÇA |
| 27. KİTAP | - DEFTER |
| 28. PARMAK | - EL |
| 29. OKUL | - ÖĞRENCİ |
| 30. HAVLU | - AVLU |
| 31. AYAKKABI | - KUZU |
| 32. GÖZLÜK | - SÖZLÜK |
| 33. DÜĞME | - DÖVME |
| 34. FIRIN | - EKMEK |
| 35. ÇINGIRAK | - CAMİ |
| 36. NEHİR | - ÇAYIR |

**EK-3: HATIRLANAN BİLGİNİN DOĞRULUK DERECEŚİ TESTİ KAYIT
FORMU**

Kelimeler	Tepkiler	BDD Ölçek Değeri
1. Kuş		
2. Burun		
3. Kahve		
4. Kalem		
5. Tuz		
6. Çiftçi		
7. Ay		
8. Zil		
9. Elma		
10. Hindi		
11. Ev		
12. Altın		
13. Perde		
14. Tren		
15. Kütük		
16. Köpek		
17. Masa		
18. Dağ		
19. Bulut		
20. Balık		
21. Halı		
22. Anne		
23. Anahtar		
24. Çiçek		
25. Baca		
26. Bahçe		
27. Kitap		
28. Parmak		
29. Okul		
30. Havlu		
31. Ayakkabı		
32. Gözlük		
33. Düğme		
34. Fırın		
35. Çıngırak		
36. Nehir		

EK-4: HATIRLANAN BİLGİNİN DOĞRULUK DERECEŚİ TESTİ 5
BASAMAKLI LİKERT TÜRÜ ÖLÇEK

Hiç emin değilim	Emin değilim	Kararsızım	Eminim	Çok eminim
1	2	3	4	5



EK-5: BİLME HİSSİ TESTİ KAYIT FORMU

Kelimeler	Tepkiler	BHT Ölçek Değeri
1. Kuş		
2. Burun		
3. Kahve		
4. Kalem		
5. Tuz		
6. Çiftçi		
7. Ay		
8. Zil		
9. Elma		
10. Hindi		
11. Ev		
12. Altın		
13. Perde		
14. Tren		
15. Kütük		
16. Köpek		
17. Masa		
18. Dağ		
19. Bulut		
20. Balık		
21. Halı		
22. Anne		
23. Anahtar		
24. Çiçek		
25. Baca		
26. Bahçe		
27. Kitap		
28. Parmak		
29. Okul		
30. Havlu		
31. Ayakkabı		
32. Gözlük		
33. Düğme		
34. Fırın		
35. Çıngırak		
36. Nehir		

EK-6: BİLME HİSSİ TESTİ 5 BASAMAKLI LİKERT TÜRÜ ÖLÇEK

Kesinlikle bulamam	Bulamam	Kararsızım	Bulurum	Kesinlikle bulurum
1	2	3	4	5



EK-7: ÖLÇÜT TESTİ KAYIT FORMU

1	Kafes		Duş		Tuş		Kanat	
2	Ağız		Mendil		Kulak		Torun	
3	Fincan		Telve		Çay		Rahle	
4	Kağıt		Defter		Harem		Silgi	
5	Biber		Şeker		Buz		Muz	
6	Darbuka		Davul		Köylü		Tarımcı	
7	Gece		Tay		Çay		Yay	
8	Fil		Kil		Dil		Kapı	
9	Meyve		Armut		Dolma		Elmas	
10	Tavuk		Çulluk		Kasket		Şapka	
11	Yuva		Av		Dev		Oda	
12	Bilezik		Para		Yüzük		Gümüş	
13	Zerde		Sahne		Tül		Pencere	
14	Ekspres		Silah		Lokomotif		Tüfek	
15	Bekçi		Nöbetçi		Odun		Polis	
16	İpek		Kedi		Tasma		Kepek	
17	Sıra		Kasa		Örtü		Sandalye	
18	Yağ		Kar		Bağ		Tepe	
19	Sis		Gökyüzü		Yağmur		Buluş	
20	Rakı		Akvaryum		Olta		Deniz	
21	Çalı		Kilim		Yalı		Paspas	
22	Nine		Baba		Nane		Çocuk	
23	Kantar		Çilingir		Kilit		Analık	
24	Vazo		Gül		Saksı		Böcek	
25	Deniz		İs		Kayık		Sandal	
26	Ağaç		Bohça		Akçe		Tarla	
27	Pikap		Defter		Kalem		Katip	
28	El		Tırnak		Yüzük		Ayak	
29	Mektep		Öğretmen		Öğrenci		Kul	
30	Avlu		Banyo		Bornoz		Su	
31	Sukabı		Kuzu		Ayak		Çorap	
32	Sözlük		Cam		Çerçeve		Göz	
33	Dövme		İplik		Gömlek		İlik	
34	Ocak		Ekmek		Börek		Pasta	
35	Cami		Oyuncak		Mescit		Çan	
36	Akarsu		Çimen		Irmak		Çayır	

ETİK KURUL KARARI

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU



Sayı : 1047
Konu Doç. Dr. Reyhan SAYDAM hk.

Tarih : 06.08.2018

Sayın Doç. Dr. Reyhan SAYDAM
Sağlık Bilimleri Fakültesi

İlgi: Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalının 31/07/2018 gün ve 244112 sayılı yazısı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz ve Araş. Gör. Rana DURMUŞ' un yürüteceği 2018/543 dosya numaralı "Çocuklarda İçselleştirme ve Dışsallaştırma Davranış Problemlerinin Bilme Hissi Kararı Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışma kurulumuzun 29/06/2018 tarih ve 12 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, tutanaklar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. A. Yağz ÜRESİN
İstanbul Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar
Etik Kurul Başkanı

Eki: İstanbul Tıp Fakültesi Klinik Araştırmaları Etik Kurulu Karar Formu

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407605.01-E.20914828
Konu: Rana DURMUŞ'un Araştırma İzni

02/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) İstanbul Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığın 26/10/2018 tarihli ve 337795 sayılı yazısı.

İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Temel Bilimler Anabilim Dalı Gelişim Nörolojisi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Rana DURMUŞ "Çocuklarda İçselleştirme ve Dışsallaştırma Davranış Problemlerinin Bilme Hissi Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda görevli öğretmenlere, ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/11/2018

Dr. Mehmet BOZTEPE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (68 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için:Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks (0 272) 2137605

TELİF HAKKI İZNİ



profdrnese.erol@gmail.com

Alıcı: Mentis, ben ▼

Sevgili Rana Durmuş,

Araştırmanızda CBCL/6-18 ölçeğini kullanabilirsiniz.

Başarı dileklerle

Prof. Dr. Neşe Erol

21 May 2018 17:48

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

ÇOCUKLARDA İÇE YÖNELİM VE DIŞA YÖNELİM DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN BİLME HİSSİ KARARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**7**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**4**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**3**

YAYINLAR

%**6**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	%1
2	www.tavsiyee diyorum.com İnternet Kaynağı	<%1
3	Submitted to Beykent Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
4	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
6	www.msx labs.org İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<%1
8	Submitted to Mersin Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Rana	Soyadı	Durmuş
Doğ.Yeri	İstanbul	Doğ.Tar.	02.07.1992
Email	ranadurmus@gmail.com	Uyruğu	TC

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Lisans	Bilkent Üniversitesi – Psikoloji (İngilizce)	2016
Lise	Mehmet Niyazi Altuğ Anadolu Lisesi (Türkçe-Matematik)	2010

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Ay)
1.	Araştırma Görevlisi	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2 Yıl 3 Ay

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	YÖKDİL Puanı
İngilizce	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi	91,25

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	81,79	84,57	75,63

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Office	Çok iyi
Matlab	Orta
Adobe Illustrator	İyi
Adobe Photoshop	İyi

Özel İlgi Alanları (Hobileri): Astrofotoğrafçılık, Kampçılık, Doğa Yürüyüşü