



**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARLA TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜREÇLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEV
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Hidayet Dikici

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... (....) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hidayet
Soyadı : DİKİCİ
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici Becerilerinin Karşılaştırılması
İngilizce Adı : A Comparison of Social Information Processing and Executive Functioning Skills of Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and Typically Developing Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Hidayet DİKİCİ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hidayet DİKİCİ tarafından hazırlanan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof.Dr. Berrin BAYDIK

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Çıgıl AYKUT

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Meral EBEGİL

(Risk Analizi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 27.09.2019

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Pelin'e

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca sabrını anlayışını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve fikirleriyle bana yol gösteren saygıdeğer danışman hocam, Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR'e; değerlendirme aşamasındaki önemli katkılarından dolayı jüri üyelerim Doç. Dr. Çıgıl Aykut ve Doç. Dr. Cevriye ERGÜL hocalarıma teşekkür ederim. Canım arkadaşım telefondaki meleğim Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR her an yanımda olduğun için çok teşekkürler iyi ki varsın... Tezimin videolarını çeken XXL grubu Fahri Furkan Uslu, Emre Aksüt, Mehmet Ali Değer sizinle kocaman bir çekim seti kurduk birden başka bir boyuta geçip yönetmen koltuğuna oturdum. Size desteğinizden dolayı çok çok teşekkür ederim. Araştırmaya katılan sevimli çocuklarım minicik kalplerinizle bana kocaman destek oldunuz. Aileler ve öğretmenlere teşekkürler...

Son olarak hayatımın en sıkıntılı anlarında hoşgörü ve sevgisiyle yanımda olan canım eşim Erdal Dikici'ye ve bir tanecik kızım Pelin Dikici'ye çok teşekkür ederim.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARLA TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜREÇLERİ VE YÖNETİCİ İŞLEV BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

(Doktora Tezi)

Hidayet DİKİCİ

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ekim, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinden genel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 8-10 yaş aralığında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Polikliniği'nde DEHB tanısı almış, bu tanı dışında herhangi ek bir yetersizliği ya da eşlik eden bir psikiyatrik bozukluğu bulunmayan 25 DEHB'li çocuk ile yine aynı cinsiyet ve yaş aralığında olan tipik gelişim gösteren 25 çocuk olmak üzere toplam 50 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada bir görüşme formu ve dört ayrı ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlar; Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu, Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Anne Baba ve Öğretmen Formu, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'dur. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun tüm basamaklarında (ipuçlarını kodlama, ipuçlarını yorumlama, amaçların formüle edilmesi, tepkiyi oluşturma, davranışın sergilenmesi) DEHB'li çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Yönetici İşlev Davranışları

Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu'nun tüm alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının DEHB'li çocukların aleyhinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'ndaki alt ölçeklerden (sosyal beceri, problem davranışlar, akademik yeterlik, sosyal beceri derecelendirme sistemi) ve bunların alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında DEHB'li çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında Toplam Yeterlik, İçerik Yönelim, Dışa Yönelim, Sosyal Sorunlar ve Dikkat Sorunları Alt Ölçekleri'nden elde edilen puan ortalamalarının DEHB'li çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sadece Düşünce Sorunları Alt Ölçeği'nde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca sosyal bilgi işleme ve yönetici işlevler arasındaki ilişki incelendiğinde DEHB'li yetkin olmayan nitelikli çocukların tepkiye karar verme puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Anne Baba Formu'nun Üstbiliş Alt Ölçeği'nin başlatma alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. DEHB'li yetkin özyeterli çocukların tepkiye karar verme puanları ile Üst Biliş Alt Ölçeği'nin malzeme örgütlenme alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DEHB'li yetkin olmayan nitelikli öğrencilerin tepkiye karar verme puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Anne Baba Formu'nun Davranım Düzenleme Alt Ölçeği'nin Kaydırma alt boyutu arasında yüksek düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu'ndan elde ettikleri puanlar incelendiğinde DEHB'li yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu'nun Üstbiliş Alt Ölçeği'nin başlatma ve malzeme örgütlenme alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. DEHB'li yetersiz amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu'nun Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nin kaydırma alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları tartışılmış ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Sosyal Bilgi İşleme, Yönetici İşlevler, Sosyal Beceriler, Davranış Problemleri

Sayfa Adedi : xvii-181

Danışman : Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

**A COMPARISON OF SOCIAL INFORMATION PROCESSING AND
EXECUTIVE FUNCTIONING SKILLS OF CHILDREN WITH
ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER AND
TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN**

(Ph.D Thesis)

Hidayet DİKİCİ

**GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

October, 2019

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the social information processing and executive functioning skills of children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and typically developing children. The study group was made up of totally of 50 children who applied to Niğde Ömer Halisdemir University Training and Research Hospital between the ages of 8-10, and their families and their teachers from Niğde, Turkey. Twenty-five of these 50 children were diagnosed with ADHD, and the remaining 25 were typically developing children. We excluded the children who had any diagnosis of an additional psychiatric disorder other than ADHD. The study was carried out by using 4 different scales as data collection tools; Social Information Processing Skill Assessment Form (SIP), Behavior Rating Inventory of Executive Functioning (BRIEF) Parent and Teacher Forms, Behavior Rating Scale for 6-18 Years Old Children and Adolescents (CBCL/6-18), and Social Skill Rating System Scale (SSRS) Teacher Form. Significant difference was found between the groups based on the children with ADHD's scores on all stages of the SIP (encoding of internal and external cues, interpretation of cues, goal selection and clarification, construction of possible responses, response decision, behavioural enactment). The scores obtained from all subscales (behavior regulation index, metacognition index and global

executive composite) and sub-dimensions (emotional control, shifting, inhibition, planning, working memory, initiation, monitoring, organization of materials) of BRIEF Parent and Teacher Forms were found as significantly higher in ADHD group. SSRS Teacher Form revealed significant differences among the subscales (social skills, problem behaviors, academic competence, social skills rating system) against children with ADHD. Significantly higher scores were obtained from CBCL/6-18 subscales (total competence, total internalizing, total externalizing, social problems and attention problems), except the thought problems subscale, in children with ADHD. In addition, when the relationship between social information processing and executive functioning was examined, significant differences were found between the response decision-making scores and the initiation sub-dimension scores of the metacognition subscale of the BRIEF Parent Form of non-competent children with ADHD. A statistically significant, moderate, positive correlation was found between the response decision-making scores, and material organization sub-dimension scores of metacognition subscale of the BRIEF Parent Form of competent self-sufficient children with ADHD. When the scores obtained from the SIP and the BRIEF Teacher Form were analyzed, there was a significant, moderate, negative correlation between the scores of initiation, goal selection and clarification, and organization of materials sub-dimension scores of metacognition subscale of BRIEF Teacher Form of children with ADHD who exhibited adequate objectives. There was a significant, strong, negative correlation between the goal selection and clarification scores and the shifting sub-dimension scores of behavior regulation index subscale of the BRIEF Teacher Form of the children with ADHD who exhibited inadequate objectives. The findings of current study were discussed, and suggestions for future research and practices were provided.

Key Words : Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Social Information Processing, Executive Functioning, Social Skills, Problem Behaviors

Page Number : xvii-181

Supervisor : Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	9
1.2. Araştırmanın Önemi.....	10
1.3. Varsayımlar	13
1.4. Sınırlılıklar.....	14
1.5. Tanımlar	14
BÖLÜM II.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Dikkatsizlik.....	18
2.2. Hiperaktivite.....	21
2.3. Dürtüsellik	23

2.4. DEHB'nin Görülme Sıklığı.....	25
2.5. DEHB'nin Nedenleri.....	27
2.6. DEHB ve Sosyal Özellikleri.....	28
2.7. Sosyal Bilgi İşleme Modeli.....	33
2.8. Yönetici İşlevler.....	43
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu	60
3.3.1.1. Kısa Hikâyeleri Oluşturma	60
3.3.1.2. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Hazırlanması	64
3.3.1.3. Pilot Çalışma.....	64
3.3.1.4. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Uygulama İlkeleri.....	65
3.3.1.5. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Değerlendirilmesi	67
3.3.1.6. Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Güvenirliği	70
3.3.1.7. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Uygulama Güvenirliği.....	71
3.3.2. Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği.....	71
3.3.3. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist-CBCL/6-18)	73
3.3.4. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi	74
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.5. Verilerin Analizi.....	76
BÖLÜM IV	79

BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Sosyal Bilgi İşleme Becerisine İlişkin Bulgular	79
4.2. Ebeveyn Açısından Yönetici İşlev Davranışlarına İlişkin Bulgular	81
4.3. Öğretmen Açısından Yönetici İşlev Davranışlarına İlişkin Bulgular	83
4.4. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemine İlişkin Bulgular	85
4.5. Davranış Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	87
4.6. Anne Baba Açısından Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Yönetici İşlev Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	90
4.7. Öğretmen Açısından Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Yönetici İşlev Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	92
4.8. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	94
4.9. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Davranış Derecelendirme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	97
BÖLÜM V	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Araştırmalara Yönelik Öneriler	117
5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKLAR.....	121
EKLER.....	167
Ek-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	168
Ek-2. Niğde Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	169
Ek-3. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi İzin Yazısı	170
Ek-4. Bilgilendirilmiş Veli Olur Formu	171

Ek-5. Aydınlatılmış Veli Onam Formu	173
Ek-6. Aydınlatılmış Öğretmen Onam Formu	175
Ek-7. Aydınlatılmış Çocuk Onam Formu.....	176
Ek-8. Uzman Görüşü Alma Erkek Formu Örneği	177
Ek-9. Uzman Görüşü Alma Kız Formu Örneği	179
Ek-10. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu	181



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>DSM-V'e Göre DEHB'nin Dikkatsizliğin Baskın Olduğu Görünümün Tanı Ölçütleri</i>	17
Tablo 2. <i>DSM-V'e Göre DEHB'nin Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellüğün Baskın Olduğu Görünümün Tanı Ölçütleri</i>	21
Tablo 3. <i>Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Dağılımları</i>	59
Tablo 4. <i>Anne-Babaların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	59
Tablo 5. <i>Kısa Hikâyelerin Dağılımı</i>	62
Tablo 6. <i>Kısa Hikâyelerin Her Biri İçin Elde Edilen Uyum Değerleri</i>	63
Tablo 7. <i>Sosyal Bilgi İşleme Görüşme Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	79
Tablo 8. <i>Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 9. <i>Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 10. <i>Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 11. <i>6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları</i>	88
Tablo 12. <i>Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin Anne Baba Formundan Elde Edilen Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	91
Tablo 13. <i>Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin Öğretmen Formu Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	93
Tablo 14. <i>Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	95

Tablo 15. <i>Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	98
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. DEHB'nin belirti düzeyleri	25
Şekil 2. Çocukların sosyal uyumuna yönelik yeniden düzenlenmiş sosyal bilgiyi işleme modeli	37
Şekil 3. DEHB'nin belirtileri ile bozulan yönetici işlev becerileri.	52
Şekil 4. Görüşmenin yapıldığı ortam örneği 1	67
Şekil 5. Görüşmenin yapıldığı ortam örneği 2	67

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

B	Başlatma
BRIEF	Yönetici İşlev Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği
BRIEF-E	BRIEF'in Ebeveyn Formu
BRIEF-Ö	BRIEF'in Öğretmen Formu
CBCL/4-18	4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği
ÇB	Çalışma Belleği
DDG	Davranış Düzenleme Göstergesi
DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DK	Duygusal Kontrol
DSM	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
İ	İzleme
KT	Ketleme
KY	Duygusal Kontrol
MÖ	Malzeme Örgütlenme
P/Ö	Plan / Organize
s	Sayfa Numarası
SBDS	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
SBİ	Sosyal Bilgiyi İşleme
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TYG	Toplam Yönetici İşlevler Göstergesi
ÜG	Üstbiliş Göstergesi
Yİ	Yönetici İşlevler

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk döneminin en çok araştırılan psikiyatrik bozukluklarından biri olarak kabul edilmektedir (Blachman & Hinshaw, 2002, s. 625; Merikangas vd., 2010, s. 75). DEHB ABD’de çocuk ruh sağlığı alanında en yaygın konulan davranış bozukluğu tanısı olup, son yıllarda yaygınlık oranının arttığı rapor edilmektedir (Wolraich vd., 2011, s. 1007). Türkiye’de DEHB’nin yaygınlık oranının ilkokul çocuklarında % 5 olduğu bildirilmekle birlikte (Semerci & Turgay, 2014, s. 61) bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı oranlar da belirtilmektedir (Ercan vd., 2013; Gül, Tiryaki, Ak, Kültür ve Topbaş, 2010; Solmaz, 2016).

DEHB’nin tanısı koyulurken daha açık bir tanımlamaya hizmet etmesi nedeniyle Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlamış olan Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El kitabında (Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders) – (DSM - 5) yer alan tanılama ve ölçütler uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Bu el kitabına göre DEHB, dikkatsizlik (dikkat süresi kısalığı/dağınıklığı), dürtüsellik, hiperaktivite ile karakterize olan, belirtileri büyük oranda hayat boyu süren, nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013, s. 61). DEHB, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olmayan seviyede aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve dürtüsellik belirtileri ile yönetici işlevler de dâhil olmak üzere, işlevsel alanlarda önemli derecede bozulmalara yol açabilmekte ve çeşitli olumsuz sonuçları ile çocukları etkilemekte ve farklı yaşam alanlarında problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (APA, 2013; Barkley, 2016; Semerci & Turgay, 2014; Sparrow & Erhardt, 2014).

Bireylerin yaşamını önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle DEHB eğitim alanında da oldukça dikkat çeken, karmaşık konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Melekoğlu, 2010, s.

98). Özel gereksinimli bireyler içinde yaygın olarak rastlanan yetersizlik grubunu oluşturan DEHB, 1980 yılından itibaren tüm yetersizlik grupları içerisinde ayrı bir kategori olarak ele alınmaya başlanmış ve özel eğitim hizmetlerine dâhil edilmiştir (Ataman, 2012, s. 31).

DEHB farklı belirtilerin ön planda oluşuna göre çeşitli görünümelerde ortaya çıkmaktadır. DEHB temel belirtilerinin dağılımına göre, dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm, aşırı hareketliliğin/dürtüseliğin, baskın olduğu görünüm ve birleşik görünüm yani, dikkatsizliğin ve hiperaktivitenin bir arada bulunduğu görünüm olmak üzere üç grupta kategorize edilmektedir (APA, 2013, s. 61). DEHB tanısının konulmasında APA'nın belirlemiş olduğu 18 belirti bulunmaktadır (APA, 2013, s. 61).

DEHB belirtileri bireyden bireye farklılık göstermesine rağmen temelde çocuklarda gözlenen sorunlar benzerlik göstermektedir. Dikkatin belirli bir noktaya toplanamaması ve kolayca dağılması DEHB'de sık karşılaşılan bir sorun olarak kabul edilmektedir (Barkley, 2006, s. 77-80). Dikkat eksikliği gösteren çocuklar “ayrıntılara dikkat etmede zorluk” “görevleri etkinlikleri düzenleme/organize etme güçlüğü”, “dikkatsizce hatalar yapma” ve “dış uyarıcılar tarafından kolayca dikkatin dağılması” gibi belirtileri sergileyebilmektedirler (APA, 2013, s. 59). Örneğin DEHB'li çocuklar okulda dikkatlerini toplamada, yönergeleri izlemede, ders sırasında not tutmada ve ödevlerine gerekli özeni göstermede güçlük yaşayabilmektedirler. Hiperaktivite sorunu olan çocuklar yaşıtlarına oranla daha hareketli ve kıpırtılı çocuklar olabilmektedirler. DEHB'li çocuklar bulundukları yaş ve gelişim seviyesine uygun olmayan hiperaktif ve dürtüsel davranışlar sergileyebilmektedirler (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 64). Hiperaktif ve dürtüsel davranışlar “yerinde duramama”, “aşırı huzursuzluk”, “düşünmeden cevap verme”, “sıra bekleyememe”, “söz kesme”, “sabırsızlık” ve “isteklerinin olması konusunda tutturma” olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013, s. 60).

DEHB tek nedene bağlı olmayan heterojen bir bozukluk olup etiyolojisi tam olarak bilinmemektedir (Öncü & Şenol, 2002, s. 111). DEHB'nin etiyolojisi de diğer psikiyatrik bozukluklarda olduğu gibi karmaşık ve çok yönlü olabilmektedir (Walton vd., 2017, s. 250). Bununla birlikte DEHB'de genetik faktörlerin yanı sıra biyolojik ve çevresel faktörlerinde rolü olduğu düşünülmektedir (Thapar, Cooper, Jefferies, & Stergiakouli, 2012). Genetik yatkınlık başta olmak üzere DEHB'nin (Castellanos, Sonuga-Barke, Milham, & Tannock, 2006; Faraone & Biederman, 2000; Faraone vd., 2005; Nikolas & Burt, 2010; Öztürk & Başgöl, 2015) özellikle nörogelişimsel etkenler, biyolojik özellikler (ör. toksinler ve

enfeksiyonlar) (Barkley, 2014, s. 356) ve psiko-sosyo-kültürel faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Kayaalp, 2008; Öztürk & Başgöl, 2015).

DEHB belirtileri sıklıkla erken çocukluk döneminde tespit edilebilmektedir. En sık ayırt edilme dönemi 3-5 yaş aralığı olabilmektedir (Semerci & Turgay, 2014, s. 88). DEHB tanısının kesin olarak konulmasına hizmet edecek bir test bulunmamaktadır. Diğer özel eğitim gerektiren grupların tanılanmasında olduğu gibi, DEHB tanısının konulması işbirliğini, çok yönlü, ayrıntılı inceleme ve değerlendirmeyi gerektirmektedir (Özdoğan, Ak ve Soyutürk, 2005, s. 28). Aile ve çocuk ile yapılan görüşmeler, klinik gözlemler, fiziksel ve nörolojik muayene, davranış değerlendirme ölçekleri ve bilişsel testler gibi çoklu tanı araçlarından elde edilen verilerle DEHB tanısına ulaşılabilir. DEHB'nin tanısı olabildiğince fazla kaynaktan bilgi alınarak koyulmaktadır. Tanı koyma sürecinde çocuğu yakından tanıyan kişilerin yer alması önemlidir. Bu kişiler anne baba, yakın akrabalar ve öğretmenler olabilmektedir (Barkley, 2014, s. 455-475). Psikiyatristlerin DEHB tanısını koymada en önemli bilgi kaynağı çocuğun sınıf ortamında sergilediği davranışlar olabilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 80). Genel eğitim sınıfları, aşırı hareketliliğin ve dikkat dağınıklığının en belirgin olarak ortaya çıktığı ortamlar olabildiğinden (Semerci & Turgay, 2014, s. 130), DEHB'li çocukların erken dönemde fark edilerek tanı almalarını sağlayan birincil ortamlar olabilmektedir (Lauth, Heubeck, & Mackowiak, 2006, s. 385).

DEHB'li çocuğun okula başlamasıyla sorunlar çok yönlü hâle gelmektedir. Genellikle, okula başlayan çocuklardan, sınıfta sessizce oturmaları, kurallara uymaları ve düzenli bir şekilde aktiviteler üzerinde dikkatlerini toplayarak çalışmalarını beklenir. Ek olarak çocuklardan okul ortamında daha önce sahip oldukları deneyimlerden daha fazlası talep edilmektedir. DEHB'li çocukların da bu beklentileri karşılamada yetersiz oldukları görülmektedir (Özdemir, 2006a).

DEHB'li çocuklar ev ödevlerini zamanında yapmama ya da tamamlamama, okul eşyalarını kaybetme, sınavlarda basit hatalar yapma, dinlemiyormuş gibi gözükme, hızlı ve uzun konuşmalar yapma, sık söz kesme gibi bulguları okul ortamında sergileyebilmektedirler (Semerci & Turgay, 2014, s. 90-91). Bu problem davranışlar DEHB tanısı almış çocukların okuldaki davranışlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Loe & Feldman, 2007, s. 634).

DEHB tanılı çocukların tanı almayan kontrol grubu çocuklara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu, akademik alanda yaşanan problemlerin beraberinde okul başarısızlığını

getirdiği, sene kaybettikleri, sınıf tekrarı yaptıkları (Barry, Lyman, & Klinger, 2002; Ercan, 2008) veya eğitimlerine son vermek zorunda kaldıkları bildirilmiştir (Barkley, 1998; Biederman vd., 2004; Faraone vd., 1991).

DEHB'li öğrenciler tarafından sergilenen problem davranışlar öğretimi geleneksel sınıf ortamlarında açık bir şekilde güç hâle getirmektedir (Özdemir, 2006a; Özdemir, 2006b). Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde okul çağında olan DEHB'li çocukların akademik ve eğitimsel problemler sergiledikleri görülmektedir (Barry vd., 2002; DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011; Loe & Feldman, 2007).

DEHB akademik alanlarda problemlere ve zorluklara yol açmasının yanı sıra, kişinin aile içi ilişkilerde ve daha sonra işle ilgili alanlarda da problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Barkley, 2006, s. 166-167). DEHB'li çocuklar pek çok alanda problem yaşamaktadırlar; ancak DEHB'li çocukların yaşadıkları farklı problemler arasında sosyal çevre ve akran ilişkilerinde yaşanabilecek sorunlar önemli yer tutmaktadır (Kolko, Loar, & Sturnick, 1990; Landau & Moore, 1991; Pelham & Bender 1982; Van der Oord vd., 2005; De Boo & Prins, 2007). Bunun bir sonucu olarak da DEHB genellikle bozulmuş sosyal ilişkilerle ilişkilendirilmektedir (De Boo & Prins 2007; Huang-Pollock, Mikami, Pfiffner, & McBurnett, 2009). DEHB'li çocuk ve ergenlerin DEHB'si olmayan çocuk ve ergenlere göre daha sınırlı sosyal becerilere ve iletişim becerilerine sahip oldukları bilinmektedir (Klimkeit vd., 2006, s. 181). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde DEHB'li çocukların % 50'sinin akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları görülmektedir (Guevremont & Dumas 1994; Hoza vd., 2005).

DEHB'li çocuklar sosyal ilişkilerindeki zorluklar ve yıkıcı davranışları nedeniyle akranları tarafından daha az kabul edilmekte; çevrelerindeki insanlarla olumlu ilişkiler geliştirememektedirler (Barkley, 1998, s. 287). DEHB'li çocukların akranları ile problemler yaşadıkları açık olarak gözlemlenebilmesine rağmen, bu zorluklara nelerin neden olduğu hâlâ belirsizdir (King vd., 2009). Landau, Milich ve Diener (1998) yaptıkları bir araştırmada DEHB'li çocukların sosyal etkileşimleri sırasında hem sosyal bilgi eksikliği hem de sosyal performans eksikliği gösterdiklerini belirtmiştir. Sosyal bilgi eksikliği bireyin herhangi bir sosyal ortamda, uygun sosyal beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgiye sahip olmaması; performans yetersizliği ise becerinin bireyin davranış repertuarında olması, ancak becerinin çeşitli nedenlerden dolayı birey tarafından uygun ve kabul edilebilir bir biçimde sergilenmemesi ile ilişkidir (Gresham, Elliot, Vance, & Cook, 2011). Sağlıklı bir

sosyal gelişim için çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği sosyal yeterliliği kazanması ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirmesi önemli gelişim görevleri arasında yer almaktadır; dolayısıyla bu beceriler “sonraki yıllarda sosyal ilişkilerin temel yapı taşı” olarak kullanılmaktadır (Bacanlı, 2000, s. 50).

“Sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisi” olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007, s. 224). Zsolnai’nin (2002) belirttiği gibi kişinin sosyal açıdan yeterli algılanabilmesi başkalarının duygularını anlayabilme, amaç ve niyetlerini anlayabilme gibi becerilerinin yanı sıra “sosyal algı”, “sosyal işaret ve ipuçlarını algılama”, “karmaşık durumları okuyabilme” gibi sosyal becerilere de sahip olması gerekmektedir. Ayrıca araştırmalar gelişmiş bir sosyal yeterliliğin oluşumunun ön koşulunun bireyin kendini olumlu değerlendirmesi ve çevresine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması olduğunu göstermiştir (Tunstall, 1994; Zsolnai, 2002).

DEHB’li çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara oranla sosyal davranışları sergileme bakımından ve akranları ile sosyal etkileşimleri sırasında uygun sosyal davranışları göstermede daha sınırlı sosyal beceriler sergilemektedirler. Bu nedenlerden dolayı DEHB günümüzde bir sosyal bozukluk olarak da kabul edilmektedir (Gentschel & McLaughlin, 2000, s. 333). Sosyal alanında yoğun problemler yaşayan çocuklar, saldırgan davranışlar, yıkıcı ve bozucu davranışlar, sosyal kaygı geliştirme ve yüksek düzeyde psikiyatrik yardıma ihtiyaç duymayı gerektirecek ciddi davranış problemleri sergileyebilmektedirler (Barkley, 2006; Özdemir, 2009b; Özdemir, 2010b).

DEHB’li çocuklarla yapılan araştırma bulguları göz önüne alındığında, DEHB’li çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin açıklanmasının, çocukların yaşadıkları sosyal problemlerin yapısının ve sosyal uyum sağlama becerilerinin anlaşılmasına yardımcı olabileceği anlaşılmaktadır (King vd., 2009). Nitekim çok sayıda araştırma, çocukluk çağında kazanılan sosyal becerilerin ve olumlu arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı ve uyumlu bir yaşam üzerine etkilerini göstermektedir (Asher & Coie, 1990; McWhirter, 1990, Richardson & Schwartz, 1998’den aktaran, Özdemir, 2012, s. 103). Son yıllarda sosyal bilgi işleme modellerinin geliştirilmesi çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal uyum problemlerinin anlaşılmasına büyük katkılar sağlamıştır (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Dodge & Crick, 1990).

Sosyal davranışların nasıl öğrenildiğini açıklamaya yönelik Psikososyal Gelişim Kuramı, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Beklenti Kuramı gibi kuramlar öne sürülmüş, bu kuramlar sosyal davranışların nasıl öğrenildiğini farklı sayılıtlarla açıklamaya çalışmışlardır. Bilişsel kuramlar içinde yer alan Bilgiyi İşleme Kuramı, bireyin bilgiyi dışardan nasıl aldığını, ne gibi zihinsel işlemlerden geçirdiğini, nasıl depoladığını ve depolanan bilgiyi nasıl hatırladığını kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışan kavramsal bir yaklaşımdır (Keklik, 2011, s. 487). Bilgi İşleme Kuramı'nda araştırmacılar, bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarını incelemişlerdir (Erden & Akman, 2007). Bu kurama göre insan bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Bu modelde öğrenme süreci bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir. Woolfolk'a (1997) göre bu süreç bilgisayarda program tarafından gerçekleştirilirken bireylerde "yürütücü kontrol" tarafından denetlenmektedir (Woolfolk, 1997'den aktaran, Sübaşı, 2007, s. 367). Bilgi İşleme Kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır 1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3. Bilgi uzun sürede nasıl depolanmaktadır? 4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip anımsanmaktadır?" (Senemoğlu, 2018, s. 270). Bilgi İşleme Kuramı iki temel yapı üzerinde durmaktadır. Birincisi duyuşal bellek, kısa süreli bellek/çalışan bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. İkicisi ise içsel zihinsel eylemler ve bilginin bir yapıdan diğerine geçişini sağlayan bilişsel süreçleri içermektedir. (Keklik, 2011, s. 486; Sübaşı, 2007, s. 369).

Bilgi İşleme Kuramına benzeyen Sosyal Bilgi İşleme Modeli, ilk olarak 1986 yılında Dodge tarafından öne sürülmüş ve 1994 yılında Crick ve Dodge tarafından tekrar tanımlanmıştır.

Bireylerin sosyal bilgileri nasıl aldıklarını, depoladıklarını, işlediklerini ve nasıl tepkide bulunduklarını açıklamak için, Crick ve Dodge (1994), Dodge'un (1986; Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986) bilgi işlem modelinin bir reformu olan Sosyal Bilgi İşleme teorisini geliştirmiştir.

Bu modelin altında insanların, içinde bulundukları sosyal durumları ve geçmiş deneyimleri (biyolojik yetenek/kapasite) diğer bireylere yönelik algılarına bağlı olarak farklı şekilde anladığı, yorumladığı fikri yatmaktadır. Model, kişilerin sosyal bir durumla baş ederken bilişsel olarak altı aşamalı bilgi işleme sürecini kullandığını varsayar. Bu bilgi işleme süreçleri sosyal ipuçlarının kodlanması, ipuçlarının yorumlanması, amaçların formüle edilmesi, tepkinin oluşturulması, oluşturulan tepkilerin değerlendirilmesi ve tepkiye karar

verilmesi ve davranışa dökülmesini içeren aşamalardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiyi işleme sosyal bir durumla karşı karşıya kalındığında davranış için sosyal bilgi işlemenin her bir zihinsel adımında veri tabanından etkilenen ve veri tabanını etkileyen döngüsel bir süreçtir. Bu sürece rehberlik eden veritabanı aynı zamanda geçmiş deneyimlerden oluşan sosyal kuralları ve şemaları içermektedir. Bu sürecin ilk aşamalarında, birey seçici olarak belirli sosyal ipuçlarına odaklanır ve bu ipuçlarına dayanarak durumu yorumlar. Daha sonraki aşamalarda, birey önceki sosyal deneyimlerinden de yararlanarak kabul edilen ve daha sonra uzun süreli bellekte saklanan olası tepkilere erişir. Birey daha sonra bu tepkileri değerlendirir ve bu değerlendirme sürecine dayanarak, tepkiyi seçer ve davranışa dönüştürür (Crick & Dodge, 1994). Her aşamada yeterli seviyede sosyal performans gösteren çocuklar gelişmiş sosyal beceri ve sosyal yeterliliğe sahip çocuklar olarak kabul edilmektedir. Yukarıda belirtilen basamaklarda problem yaşayan ve uygun tepkiyi veremeyen çocuklar sosyal açıdan uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Dodge, 1986; Torres, Saldana, & Rodríguez-Ortiz, 2016). Sosyal bilgi işleme sürecinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, sosyal olarak yeterli beceriye sahip çocukları da beraberinde getirmektedir. Sosyal bilgi işleme sürecinde, bireyin diğer bireyler hakkındaki algılarının sosyal çevresinde yer alan diğer bireylere karşı verdiği tepkilerde, kişinin bilişsel süreçlerin davranışsal tepkileri oluşturmada etkili olduğu vurgusunu yapmaktadır (Crick & Dodge, 1994; Dodge vd., 1986; Dodge & Rabiner, 2004).

Bu modellerde sosyal beceriler için sosyal bilişin önemli olduğu belirtilmektedir. Üzerinde anlaşmaya varılmış ortak bir tanım olmamasına rağmen sosyal biliş kişinin kendi ve başkalarına ilişkin algılarının yani kişinin başkaları ile ilişkisinde kendisini nasıl gördüğünü ifade eden bir terim olarak tanımlanmaktadır (Fiske & Taylor, 1991). Çocukların sosyal bilişsel anlayışı, davranışın zihinsel niyetlerle, amaçlarla, duygularla ve sosyal dünyaya ilişkin beklentilerle nasıl ilişkili olduğu bilgisinin bir yapı taşı olabilmektedir (Thompson, 2006).

İfade edilen sosyal bilişsel beceri, sosyal durumların yorumlanmasında ve doğru bir biçimde okunmasında önem taşımaktadır (WW-Stratton & Lindsay, 1999). Başarılı bir sosyal etkileşim için diğer insanların zihinlerinden geçenleri ve duygularını anlama becerimiz kritik derecede önemlidir. Diğer insanların zihinlerini anlama yeteneğimizi ifade eden sosyal biliş başarılı bir sosyal etkileşim için gereklidir (Uekermann vd., 2010, s. 735). Bu bakış açısıyla sosyal olarak uyumlu ve uyumsuz çocukların sosyal bilişsel beceriler bakımından

karşılaştırılması uyumsuzluğa neden olan bilişsel stillerin ve güçlüklerin anlaşılması bakımından önemlidir (Crick & Dodge, 1994).

Teorik olarak üst düzey bilişsel yetenekler olarak yönetici işlev becerileri, bilişsel süreçleri etkilemektedir (Miyake & Friedman, 2012). DEHB’li çocukların sosyal bilgiyi işleme güçlükleri ve sosyal alanda yaşadıkları zorlukların yanı sıra Barkley (2006) DEHB’li çocukların yönetici işlevlerde de yetersizlikler gösterdiklerini ifade etmiştir. Yönetici işlevler, fiziksel, bilişsel ve duygusal özdenetimi sağlayan nöropsikolojik süreçleri ifade eden genel bir terimdir (Corbett, Constantine, Hendren, Rocke, & Ozonoff, 2009, s. 210).

Sosyal Bilgi İşleme Teorisine göre sosyal açıdan yeterli davranışları sergilemek aynı zamanda yeterli yönetici işlev becerilerine sahip olmakla da ilişkilidir (Crick & Dodge, 1994). Yönetici işlev becerileri ile ilgili olarak yaşanan problemler bireyin akademik ve sosyal hayata uyumunu olumsuz olarak etkilenmektedir.

DEHB beynin “dikkat kontrol mekanizmalarındaki sorun” olarak tanımlansa da, davranışlarımızı kontrol eden yönetici işlevlerdeki bozukluğu da kapsamaktadır. (Karaceylan Çakmakçı, 2012, s. 35). DSM-5, “DEHB’li bireyler dikkat, yürütme işlevi veya hafıza testleri üzerinde bilişsel sorunlar sergileyebilir” (APA, 2013, s. 61) ifadesi ile yönetici işlev bozukluklarını DEHB tanısının olası bir özelliği olarak kabul etmiştir. Buna ek olarak nöropsikologlar tarafından DEHB’nin “Yönetici İşlev Bozukluğu” olarak adlandırılan bozuklukla örtüştüğü yolunda giderek alanyazında artan bir kanı vardır. (Brown, 2009, s. 9).

Yönetici işlevlerdeki eksiklikler, DEHB'yi anlamada önemli katkı sağlayan bileşenlerden birini oluşturmaktadır (Barkley, 2006, s. 304-306). Bu nedenle yönetici işlevlerde yaşanan zorluklar DEHB'nin karmaşık nöropsikolojisinin önemli bir karakteristik özelliği gibi görülmektedir (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005). Yönetici işlevler, özgün/yeni durumlara karşı uyumlu tepkilerin verilmesi için gereklidir ve bu işlevler, birçok bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerinin temelini oluşturur (Lezak, Howieson, Loring, Hanay, & Fischer, 2004). Yönetici işlevler “plan yapmak, zamana uymak, bir kerede birden çok şeyi takip etmek, karar verirken geçmiş bilgileri kullanmak, kendimizi ve işimizi değerlendirmek, yardıma gereksinim duyduğumuz anı belirlemek ve davranışlarımızı düzenlemek” gibi birçok görevi yönetmemize yardımcı olmaktadır (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2017, s. 211). Sonuç olarak yönetici işlevlerdeki eksiklikler, organize olma, sosyal normlarla uyumu sürdürmeyi ve günlük işlevleri olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Wodka vd., 2008).

Bütün bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda DEHB’de sosyal bilgi işleme ve yönetici işlev becerilerindeki sınırlılıkların ne kadar önemli olduğu görülmektedir. DEHB’li çocukların sosyal bilgi işleme sürecinde her bir basamakta gösterdikleri performansı incelemek ve yönetici işlev becerileri ile ilgili süreçleri anlamak; süreçlerdeki sınırlılıkları ve bozulmaları belirleyerek müdahale programları hazırlamak ve DEHB’li çocukları gelecekte bekleyen riskleri azaltma açısından önem taşımaktadır. DEHB için akademik, davranışsal ve aile işlevselliğine ilişkin kanıta dayalı müdahaleler geliştirilmesine rağmen (Evans, Owens, & Bunford, 2014) araştırmacıların henüz DEHB’li çocukların sosyal alanlarda yaşadıkları problemlerin üstesinden gelebilecek etkili müdahaleler geliştirmedikleri görülmektedir (Serrano, 2017, s.15). Ek olarak her ne kadar sosyal problemler DEHB’li çocuklar arasında ortak bir özellik olsa da (Cantwell, 1996; Friedman vd., 2003), sosyal problemler, nedenleri ve özellikle DEHB ile olan ilişkiler hakkında bilgiler hala yetersiz kalmaktadır. Ek olarak Yönetici İşlevlerin davranışsal sonuçlarla nasıl bağlantılı olduğunu açıklayan mekanizmalar yeterince anlaşılamamıştır (Van Lieshout, Luman, Buitelaar, Rommelse, & Oosterlaan, 2013). Yönetici İşlev becerilerindeki yetersizliklerin DEHB çocukların sergiledikleri problem davranışlar üzerindeki rolü, sosyal bilgi işleme gibi diğer ilgili bilişsel süreçler ile ilişkisi dahil edilerek daha iyi açıklanabilir. Ayrıca şaşırtıcı bir şekilde DEHB’li çocuklar ve Sosyal Bilgi İşleme becerileri ile ilgili alanyazının sınırlı olduğu görülmektedir (Serrano, 2017, s. 15). Bu bağlamda ele alındığında yönetici işlev becerileri gibi insan beyninin üst düzey bir işlevinin sosyal bilgi işleme becerisi ile birlikte incelenmesi ve bu incelemenin DEHB’li bireylerle tipik gelişim gösteren bireyleri karşılaştırarak gerçekleştirilmesi, iki beceri alanı arasındaki karmaşık etkileşimin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmanın temel problemi; DEHB’li olan çocuklarla tipik gelişen çocukların sosyal bilgi işleme ve yönetici işlev becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin ve yönetici işlev becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu’ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebebeyn Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Anne Baba Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği'nin Öğretmen Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de DEHB tanılı çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla bozukluğun etiyolojisi, bozuklukla birlikte görülen eş tanılar, ilaç tedavisinin etkisi ve DEHB tanılı çocukların bilişsel yetilerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde özellikle yurt dışında DEHB'li çocukların gerek yönetici işlev becerileri (ör. Barkley, 1997a, Biederman vd., 2004; Marks vd., 2005; Nigg, Willcut, Doyle, & Sonuga-Barke, 2005; Scheres vd., 2004; Schoemaker vd., 2012; Sjöwall, Roth, Lindqvist, & Thorell, 2013; Sonuga-Barke, Dalen, &

Remington, 2003; Youngwirth, Harvey, Gates, Hashim, & Friedman-Weieneth, 2007; Willcutt vd., 2005) gerekse sosyal bilgi işleme süreçlerine (ör. Andrade vd., 2012; King vd., 2009; Mikami, Lee, Hinshaw, & Mullin, 2008) ilişkin pek çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Hem yönetici işlev becerilerini hem de sosyal bilgi işleme süreçlerini birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (ör. Bunford vd., 2015). Sosyal bilgi işleme ile ilgili araştırmaların geleneksel olarak daha çok agresif davranış ve buna bağlı psikiyatrik bozukluklara sahip çocuk ve ergenler üzerinde yapıldığı görülmektedir (ör. Dodge, 1980; Dodge vd., 2015; Matthys, Cuperus, & Van Engeland, 1999). Buna ek olarak da saldırgan ve antisosyal davranışlarda yönetici işlevlerle ilgili yapılan çalışmalar sosyal bilişsel süreçler gibi diğer bilişsel süreçleri etkileyen üst bilişsel süreçlere ilişkindir (Van Nieuwenhuijzen vd., 2017). Sosyal Bilgi İşleme Modeli DEHB’li çocuklar da dâhil olmak üzere çocuklarda sosyal yeterliliğin nasıl geliştiğini anlamak üzere uygulanmaktadır (Andrade, 2006; Dodge & Pettit, 2003; MacBrayer, Milich, & Hundley, 2003; Orobio de Castro, Veerman, Koops, & Monshouwer, 2002; Yoon, Hughes, Gaur, & Thompson, 1999).

Bu konulara ilişkin araştırma sayısı az olmamakla birlikte, Türkiye’de DEHB tanılı çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev becerilerinin olağan çocuklarla karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ek olarak özellikle Türkiye’de sosyal bilgi işleme üzerine yürütülen çalışmaların sayısı da oldukça azdır (Aydilek-Çiftçi, 2017; Çorbacı-Oruç, 2008; Ogelman & Seven, 2012; Şenol, 2017). Bu nedenle araştırmanın DEHB tanılı çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev becerilerini bir arada ele almasından ve DEHB’li çocuklar açısından önemli olan bu iki alana farklı bakış açılarından bakılmasından dolayı alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

DEHB’nin tanı kriterleri, akademik, sosyal-duygusal ve aile ilişkilerinde önemli derecede bozulmalara neden olabilmektedir (APA, 2013). Bu önemli temel belirtiler gelişimi etkileyerek günlük yaşamda pek çok problemlerin yaşanmasına neden olmakta ve çeşitli psikososyal işlevsellik alanlarında (ör. akademik, sosyal/kişiler arası) sınırlılıklara yol açabilmektedir (Kristensen vd., 2014). DEHB’nin dikkat düzeyi, davranış ve yönetici işlev üzerindeki iyi bilinen olumsuz etkilerinin yanında, DEHB’li bireyler çok sayıda sosyal zorluklar da yaşamaktadırlar (Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish, 1990; Frankel & Feinberg, 2002; Landau & Moore, 1991).

Sosyal alanda yaşadıkları zorlukların bir uzantısı olarak DEHB’li çocuklar akran ilişkilerinde problemler sergileme konusunda risk altında olan çocuklar olabilmektedir. Bu

bağlamda araştırmalar da DEHB’li çocukların sosyal alanlarda sergiledikleri problemlerin genellikle akran ilişkileri alanında yoğunlaştığını göstermektedir (Barkley, 2006; Hoza, 2007; Milich & Landau, 1989; Pelham & Bender, 1982; Whalen & Henker, 1985). DEHB’li çocuklar tipik gelişim gösteren kontrollere göre “daha az sevilen” çocuklar olarak bildirilmişlerdir (Carlson, Lahey, Frame, Walker, & Hynd, 1987). Çocuklukta ve ergenlikte yaşanan akran ilişkilerindeki problemler gelecekte yaşanabilecek olan, akademik başarısızlık, madde bağımlılığı, devam eden sosyal problemler gibi birçok olumsuz sonucun yordayıcısı olabilmektedir (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Hoza, 2007). DEHB’li çocukların yaygın olarak sosyal problemler sergilediklerinin bilinmesine rağmen, bu problemlere neden olan sosyal zorlukların kaynağı hâlâ açık olarak bilinmemektedir (King vd., 2009). Bu bağlamda da mevcut araştırmadan elde edilecek verilerin, DEHB’li çocukları gelecekte bekleyen olumsuz riskleri azaltma ya da ortadan kaldırma konusunda alınacak önlemlere ve geliştirilecek müdahale modellerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. DEHB’li çocuklar için sosyal davranışları ve bu davranışların altında yatan süreçleri anlamak özellikle özel eğitim gerektiren bu çocukların akran ilişkilerini iyileştirme konusunda son derece önemli olacaktır.

Özdemir’in (2009b, s. 255) araştırmasında belirttiği gibi ülkemizde “DEHB’li Türk çocuklarla yapılan çalışmaların çocuk psikiyatrisi alanında yapılmış olması var olan bu araştırmalardan elde edilen bulguların eğitsel programlarda nasıl kullanılacağına anlamlandırılmasını güç kılmaktadır.” Bu konudaki alan yazın incelendiğinde DEHB’li çocukların yoğun olarak okullarda yani eğitim ortamlarında problemler sergiledikleri görülmektedir. DEHB’li çocukların bu problemlerin üstesinden gelmeleri sosyal beceri eğitimi, akademik adaptasyonlar ve saldırgan davranış kontrolü gibi eğitim ortamlarında ve akranları arasında yürütülecek sağaltımları zorunlu kılmaktadır. Eğitim ortamlarında DEHB’li çocukların sergiledikleri problemler de geleneksel sınıf ortamlarında öğretimi güçleştirmektedir (Özdemir, 2006a, s.694). Müdahale edilmediğinde, DEHB’li çocuklar; okulda ve sosyal ortamlarda sergiledikleri problemleri, geleceklerinde de taşıyacaklardır. Genel olarak bu bozukluğun daha iyi bir şekilde anlaşılması, DEHB’li çocukların okulda ve sonraki yaşamlarında, tatmin edici akran ilişkileri kurabilmelerini ve başarı elde etmelerine olanak sağlayacak daha duyarlı ve sistematik müdahaleleri beraberinde getirecektir (Özdemir, 2009a).

DEHB’nin ana belirtilerinden biri olmamakla birlikte yürütücü işlevler, son yıllarda araştırma alanyazında önemi giderek daha fazla anlaşılan DEHB mekanizmalarından biridir

(Barkley, 2012). Boylamsal çalışmaların gösterdiği gibi yönetici işlevler sadece örgün eğitim ortamlarında başarılı olmak için gerekli olan becerileri içermekle kalmayıp bütünüyle akademik başarıya katkıda bulunmaktadır ancak yönetici işlev becerilerinde yaşanacak sınırlılıklar aksi bir durumun yani problemlerin ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Bull, Espy, & Wiebe, 2008).

Yapılan çalışmanın özellikle öğretmenlere ve eğitimcilere DEHB'li çocukları sosyal alanlarda ve eğitim ortamında özellikle yönetici işlev becerilerini ve sosyal bilgi işleme becerilerini destekleyebilmeleri için bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çocukların çalışma belleği, ket vurma ve bilişsel esneklik, zamanı etkili kullanma, öz düzenleme becerileri organizasyon becerileri gibi yönetici işlev becerilerini geliştirilebilecek planlamaları sosyal bilgi işleme becerileri ile paralel olarak DEHB'li çocukların müdahale programlarına dâhil etmeleri açısından önemlidir. Özetle öğretmenler DEHB'li çocukların akademik alanlarda yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmeleri ve bu öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama adına bu bakış açısı ile öğrencilerine farklı yollar sunabilirler. DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlevlerle ilgili olarak yaşadıkları problemleri tartışmak, DEHB'li çocukların sosyal ortamlarda sergiledikleri problemlerin ve zorlukların kapsamının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin bilinmesi bu çocuklara okul ve ev ortamında uygulanacak sağaltım programlarının oluşturulmasına hizmet etmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmalar da müdahale girişimlerinin, sınıfın ötesine genişletilmesi gerektiğini desteklemektedir ve etkili erken müdahale programlarının, uzun vadede olumsuz sonuçları önleme potansiyeline sahip olduğu yönünde bulgular bildirilmiştir (Reid, 1993; Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Özdemir, 2006a). Özellikle mevcut araştırmanın DEHB'li çocukların eğitiminde, sosyal ortamlardaki problemlerin üstesinden gelmeleri ve olası risk faktörlerini ortadan kaldırmak üzere daha kapsamlı çalışmaların yapılmasına da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmadaki varsayımlar şunlardır:

1. Klinik DEHB tanısı almış çocukların tanıları doğrudur.
2. DEHB tanısı almış çocukların ek yetersizliği olmadığına ilişkin tanıları doğrudur.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

1. Bu araştırma, Niğde ilinde yaşayan DEHB'li 8-10 yaş aralığında olan ikinci bir yetersizlik tanısı ve ek tanısı olmayan 25 DEHB tanılı ve 25 tipik gelişim gösteren 50 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Dikkat eksikliği (dikkat süresi kısalığı/dağınıklığı) ve dürtüsellikle karakterize aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle (istekleri erteleyememe) seyreden genellikle çocukluk döneminde teşhis edilen, belirtileri büyük oranda hayat boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013, s. 61)

Yönetici İşlev: Yönetici işlev terimi, fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kişinin kendisini kontrol etmesini mümkün kılan nöro-psikolojik süreçleri ifade eden (Corbett vd., 2009, s. 210), ayrıca, davranışı kitleme, problem çözme, yaratıcılık, karar verme, planlama, bozucu etkiye karşı koyabilme, soyut irdeleme, çalışma belleği ve dikkat gibi süreçleri içeren (Solso, 1995'ten aktaran, Irak, 2005; Pennington & Ozonoff, 1996) akademik ve sosyal ortamlarda başarılı olmamıza katkı sağlayan kapsayıcı bir terimdir (Diamond, 2013).

Sosyal Bilgi İşleme (SBI): Sosyal bilgi işleme; bir bireyin, sosyal bir durum ya da görevle karşılaştığında, geçmiş deneyimlerini, (biyolojik yetenek/kapasite) diğer bireylere yönelik algılarını kullanarak ve çevresindeki uyaranlardan aldığı sosyal ipuçlarını değerlendirerek, kendi sosyal çevresinde bulunan bireylere karşı verdiği tepkileri içeren zihinsel süreçleri ifade eder (Crick & Dodge, 1994, s. 75-77).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nun (DEHB) tanımlanma sürecinin uzun bir tarihinin olduğu yaygın olarak bilinmektedir. DEHB klinik belirtileri neredeyse 225 yıldan daha fazla bir geçmişe dayanmaktadır (Palmer & Finger, 2001). DEHB'nin belirtilerini sergileyen çocukların 1800'lerin ortalarında gözlemlendiği ve belgelendirildiği bildirilmektedir (Barkley, 2005). DEHB'nin tipik bulguları Dr. Heinrich Hoffmann'ın 19. yüzyılda basılmış olan popüler Alman çocuk kitabı *Der Struwwelpeter*'de Zappelphilipp "Fidgety Philip" şiir kahramanı ile yer almıştır (Thome & Jacobs, 2004, s. 303). DEHB 20. yy başlarında ilk kez İngiliz Doktor George Still tarafından bilinmeyen bir nörolojik probleme bağlı olarak ortaya çıkan, beyin hasarı ya da zihinsel yetersizlikten kaynaklanmayan bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Stubbe, 2000, s. 469). Gorge Still (1902) bu çocukların "ahlaki kontrol" konusunda yetersiz olduklarını belirtmiştir. Daha sonra DEHB'nin karakteristik özelliğine dayalı olarak DEHB'li çocuklar farklı şekillerde isimlendirilmişlerdir.

1930'lu yıllara gelindiğinde dikkat eksikliğini ve davranışlardaki diğer bozuklukları kontrol etmek amacı ile ilaç kullanımına başlanmıştır (Ergül, 2010, s. 265). Konu ile ilgili önemli araştırmalar 1937-1941 yılları arasında yapılmış ve bu çalışmalarda dikkat eksikliğini kontrol etmek için etkili uyarıcı ilaçlar tanımlanmıştır (Lewis & Miller, 1990'dan aktaran, Doğan & Işıtan, 2001, s. 273). Bradley (1937) uyarıcı ilaçların kullanılmasının, davranış problemleri olan çocuklarda özellikle okul performanslarında, dikkat çekici bir iyileşmeye yol açtığını ve bu çocuklarda gözle görülür şekilde olumlu değişiklikler yaptığını bildirmiştir (Aktaran, Lewis & Miller, 1990). 1950'li yıllardan sonra araştırmacı ve eğitimcilerin konuya ilgisi artmış ve hiperaktivite, yapılan pek çok çalışmanın merkezinde yer almıştır. 1950'lerde

bozukluğa “hiperaktivite” ismi verilmiş, minimal beyin zedelenmesi ile ilişkilendirilmiş ve nihayetinde sonraki yıllarda nörologlar tarafından Minimal Beyin Disfonksiyonu olarak tanımlanmıştır (Barkley, 2005). 1960’lı yıllar hiperaktivitenin “altın çağı” olarak bilinmektedir (Barkley, 1998). Bu dönemde minimal beyin disfonksiyonu terimi yerini, hiperaktivite sendromu terimine bırakmıştır. Araştırmacılar, bu dönemde hiperaktivite terimini, gözlenemeyen minimal beyin disfonksiyonu terimi yerine tercih etmişler, hiperaktivitede gözlenebilir davranışlar üzerine dikkat çekmişlerdir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). 1970’li yıllardan sonra ise hiperaktif olmadığı hâlde dikkat eksikliği olan çocuklar üzerinde durulmuştur. Bu yıllarda yapılan araştırmalarda çocuklarda dikkatin sürdürülmesi ve dürtü kontrolü ile ilişkili problemler üzerinde odaklanılmıştır. Dikkat eksikliği bozukluğunun hiperaktivite ile birlikte veya bağımsız olarak bulunabildiği ifade edilmiş, bozukluk yaygın olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olarak isimlendirilmiştir (Ergül, 2010, s. 265).

DEHB, okul çağı çocuklarında yaygın olarak görülen belirtileri dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik-dürtüsellikle karakterize olan ve tipik gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla bireyin dürtü kontrolü ve dikkat toplama becerilerinde problemler sergilemesine neden olabilen ve bu sebeple bireyin, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarda bireyin gelişimini olumsuz etkileyebilen, yönetici işlevleri de içine alan bilişsel işlevlerde bozulmalara yol açan nörolojik bir bozukluktur (APA, 2013; Barkley, 2006; Dulcan, 2015; Willcutt, 2012). Bu bağlamda DEHB’nin nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmasının altında yatan neden, günümüzde bu bozukluğun daha çok nörolojik ve genetik nedenlerden kaynaklandığı yönünde güçlü bilimsel kanıtların bulunması olarak gösterilmektedir (Barkley, 2016, s. 1).

Araştırmalar, nörolojik işlev bozukluğunun DEHB’li bireylerde önemli derecede rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle de beyin kimyasındaki anatomik farklılıklar ve dengesizlikler bu süreçte payı olan olasılıklar olarak yakından incelenmektedir (Moore vd., 2006; Salend & Rohena, 2003; Weyandt, 2006, 2007).

Bu noktada DEHB, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan ve zihinsel hastalıklara tanı koymak için ölçütleri belirleyen (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM- V]) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nda nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında 2013 yılında ele alınarak yeniden tanımlanmıştır.

DSM-V’e göre dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle ilgili belirtilerin bazılarının 12 yaşından önce gözlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bireyin gelişimsel düzeyi

ile uyumsuz ve tutarsız bu belirtilerinin, altı ay veya daha uzun bir süre devam etmesi beklenmektedir. Yetişkinlere teşhis koymak için beş veya daha fazla belirtinin bulunuyor olması tanı için yeterli olmaktadır. Belirtilerin sadece ev ya da sadece okul ortamında sergilenmesi o bireyin DEHB tanısı almasında yeterli olmayıp en azından hem okul hem de ev gibi iki veya daha fazla ortamda sergileniyor olması gerekmektedir. Diğer bir tanı ölçütü ise bu belirtilerin bireyin okul, iş ya da toplumla etkileşimde işlevselliğini ya da işlevselliğin niteliğini bozduğuna dair bulguların olmasıdır. Başka bir deyişle DEHB ve belirtileri, bireyin toplumsal yaşamda bazı sorunlar yaşamasına neden olmalıdır. Son ölçüt ise bireyin sergilemiş olduğu bu belirtilerin şizofreni ya da psikozla giden başka bir bozukluğun gelişimi sırasında ortaya çıkmaması ve başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi bir şekilde açıklanamıyor olması gerekliliğidir. Çocuklar tanı almadan önce tanıyı koyacak olan uzmanların, işitme, görme problemleri, öğrenme güçlüğü gibi DEHB benzeri belirtilere neden olabilecek diğer problemlerin olup olmadığını tespit etmeleri gerekmektedir. DSM-V’de DEHB belirtileri belirgin problemlerin kümelendiği dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olmak üzere 2 ana görünümde ele alınmaktadır. Tablo 1’de DSM-V’de DEHB’nin dikkatsizliğin baskın olduğu görünümü ile ilgili tanılama ölçütleri yer almaktadır.

Tablo 1

DSM-V’e Göre DEHB’nin Dikkatsizliğin Baskın Olduğu Görünümün Tanı Ölçütleri

	Dikkatsizlik
a	Çoğu zaman ayrıntılara dikkat etmez ya da okul çalışmalarında, işte ya da diğer etkinlikler sırasında dikkatsizce hatalar yapar (örn. ayrıntıların farkına varmaz, gözden geçirir, yaptığı iş yanlışır).
b	Çoğunlukla görevlerde veya oyunlarda dikkat sürmekte güçlük çeker (örn. derste, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta zorlanır).
c	Doğrudan kendisiyle konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür (örn. dikkatini dağıtacak herhangi bir açık uyaran olmasa dahi, zihni başka bir yerde gibi görünür).
d	Çoğu kez yönergeleri izlemez, okulda verilen görevleri, günlük işleri, işyerindeki sorumlulukları yerine getirmede başarısız olur (örn. işe başlar, ancak odağı çabucak kaybeder ve dikkatini dağıtır).
e	Çoğunlukla işleri ve etkinlikleri düzenlemede güçlük çeker. (Sıralı becerileri yönetmede zorluk çeker, kullandığı gereçleri ve kişisel eşyalarını düzenli tutmakta güçlük çeker, dağınık ve düzensiz çalışır, zaman yönetimi kötüdür, zaman sınırlamalarına uymaz).
f	Çoğu zaman sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınır, bunları sevmez ya da bunlarda yer almada isteksizdir (örn. okul işleri veya ev ödevleri, ergenler ve yetişkinler için, rapor hazırlama, form doldurma, uzun kâğıtları inceleme).
g	Genellikle görev veya etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder (örn. okul malzemeleri, kalemler, kitaplar, araçlar, cüzdanlar, anahtarlar, evraklar, gözlük, cep telefonu).
h	Çoğu kez dış uyaranlarla dikkati kolaylıkla dağılır. (Büyük ergenler ve yetişkinlerde, ilgisiz düşünceleri içerebilir).
1	Genellikle günlük etkinliklerde unuttandır (örn. günlük işleri yaparken, ufak tefek işleri yaparken, yaşı ileri gençlerde ve yetişkinlerde, telefon çağrılarına geri dönmeye, faturaları ödemeye, randevularına gitme ve uymada).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM 5) (s. 59). APA, 2013, Washington, DC: American Psychiatric Association kaynağından alınmıştır.

2.1. Dikkatsizlik

DEHB'nin kalıplaşmış özelliği olan dikkat eksikliği DEHB'li çocukların gösterdiği temel belirtilerden biridir (Bender, 2012; Lange, Reichl, Lange, Tucha, & Tucha, 2010). “Dikkat eksikliği, dikkat süresinin ve yoğunluğunun kişinin yaşına ve gelişimsel düzeyine göre olması gerekenden az olması” olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013, s. 59). Çocukların çoğu gündüz rüyasına dalabilir, ancak bu durum genel olarak öğrenmeyi engelleyecek bir problem olarak görülmez. Oysaki dikkatsizlik (inattentiveness) çocuğun dikkatini sürdüremediği ve sık sık dış uyanlara dikkatin dağıldığı durumlarda dikkat eksikliği bozukluğuna (DEB) dönüşebilmektedir (Millichap, 2010, s. 31).

Dikkat azlığı ya da dağınıklığı DEHB'li çocukların ailelerinin en çok yakındıkları ve ifade ettikleri belirtiler olabilmektedir (Semerci & Turgay, 2014, s. 64). Bu problemler anne babalar tarafından çocuklarının davranışlarında gözlemlediklerinde “dinlemiyor gibi görünüyor”, “kendisine verilen görevleri bitirmede başarısız oluyor”, “hayallere dalıyor”, “kafası karışık veya bulanık gibi görünüyor”, “odaklanamıyor” ve “henüz bitirmediği bir etkinlikten bir başka etkinliğe geçiyor” ve “ödev yapması çok zor, hemen sıkılıyor” gibi ifadeleri kullanarak tanımlanmaktadır (Barkley, 2006; Ercan, 2008; Semerci & Turgay, 2014). Aynı zamanda bu ifadelerin çoğu, ebeveynler ya da çocukla yakından ilgilenen kişiler tarafından, DEHB'yi tanılamak üzere doldurmaları istenen ölçeklerde, ebeveynlerin en sık onayladıkları ve çocuklarında gözlemleyerek ifade ettikleri maddelerdir (Barkley, 2006, s. 77). Bu belirtiler her ne kadar çocukların çoğu tarafından bir veya birkaç kez gösterilen davranışların kısa açıklaması gibi olsa da bu konuda yapılan araştırmalar DEHB'li çocukların DEHB'li olmayan çocuklara kıyasla bu belirtileri daha uzun süreli ve daha yoğun sergiledikleri yönündedir (Barkley, Dupaul, & McMurray, 1990). Bu bağlamda, DEHB'li çocukların dikkat süreleri akranlarından daha kısa olabilmekte ve bu özellikleri okul öncesi dönemden itibaren diğer bireyler tarafından fark edilebilmektedir (Semerci & Turgay, 2014, s. 64).

Dikkat kavramının çok farklı yönleri vardır ve bu nedenle dikkatle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. “Dikkat, zihinsel çabanın yoğunlaşması ve odaklanmasıdır” (Santrock, 2012, s. 102). Dikkat, algılamamızda hafızamızda, düşünmemizde, hissetmemizde, yaptığımız eylemlerde önemli bir rolü olan (Brown, 2005, s. 20), planlama, işleri sıraya koyma, işe başlama, işe odaklanma, dikkati çevresel uyaranlardan koruyabilme, zamanı kullanma gibi birbiri ile iç içe geçmiş birçok bileşeni kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Ercan, 2008, s.

38). DEHB’li çocukların bu bileşenlerin her birinde aksamalar yaşadıkları gözlene bilmektedir (Semerci & Turgay, 2014, s. 65).

Bireylerin dikkatlerini farklı şekillerde tarzda paylaşımları da psikologlar tarafından seçici dikkat, bölünmüş dikkat, sürekli dikkat, yürütücü dikkat olarak adlandırılmaktadır. “Deneyimin ilişkisiz olan yönlerini görmezden gelirken ilgili yönüne odaklanma” seçici dikkat, “aynı zamanda birden fazla etkinliğe yoğunlaşma” bölünmüş dikkat, “seçilmiş bir uyaranda uzun bir süre boyunca dikkatini sürdürme” sürekli dikkat, “eylemleri planlama, dikkati hedeflere paylaştırma hata belirleme, görevlerdeki ilerlemeyi izleme” ise yürütücü dikkat olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2012, s. 103).

Aktif olan bir sınıfta kitap okuyan çocuk örneğinde olduğu gibi seçici dikkat, kişinin, çevredeki diğer bilgileri filtrelerken, belirli bilgilere odaklandığı “seçici” bir formda olabilir. Bölünmüş dikkat ise, futbol oynayan birinin bir yandan topu izlemesi, diğer yandan da takım arkadaşlarının ve karşı takımdaki oyuncuların hareketlerini tahmin etmesi örneğinde olduğu gibi aynı anda uyarıcılar aralarında verimli geçişler yaparak, farklı uyarıcılarla ilgilenme durumunda olduğu gibi “bölünmüş” formda olabilmektedir. Diğer bir dikkat şekli olan sürekli dikkat ise bir hikâyeyi dinleme örneğinde olduğu gibi dikkatin daha uzun süre bir uyarana ya da görev üzerinde odaklanmasıdır (Young & Smith, 2017, s. 45).

Okulda, işte, farklı sosyal alanlarda üstlendiğimiz pek çok görev ya da beceri sürekli dikkati gerektirmektedir. DEHB’li çocukların dikkati sürdürmede güçlüklerinin olduğu birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Seidel & Joschko, 1990’den aktaran, Kiriş & Karakaş, 2004, s. 139). Araştırma sonuçları DEHB’li çocukların sürekli dikkati gerektiren görevlerde başarılı olamadıklarını, görevle ilgisiz olan bilgileri görmezden gelmekte zorlandıklarını doğrulamaktadır (Barkley, 2003, 2006). Sürdürülen dikkat, monoton şekilde devam eden bir dersi dinlemek, matematik işlemleri ile dolu sayfaları tamamlamak, sınıfta verilen ödevleri tamamlamak veya günlük ev işlerini yerine getirmek gibi sıkıcı ve çocuğu az motive eden etkinliklerde en çok kullanılan dikkat beceridir (Barkley vd., 1990). Bu bağlamda DEHB’li çocuklar herhangi bir etkinliğe odaklanma ile ilgili güçlükler yaşayabilmekte, birkaç dakika gibi kısa bir süre içerisinde yerine getirdikleri etkinlikten sıkılıp vazgeçebilmektedirler (Santrock, 2012, s. 353).

Dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çeken DEHB’li çocuklar, planlı ve organize olma ile ilgili zorluklarla karşı karşıya kalabilmekte, bazen de basit bir işi başlatma ve sonlandırma konusunda başarısız olabilmektedirler. Dikkatleri kolayca dağıldığı için yaptıkları işler

niteliksiz olabilmekte ve yaptıkları işin süresi de uzayabilmektedir. Bu durum hayatın her alanında örneğin okula geç kalma gibi durumlarda sıklıkla problemlerle yüz yüze kalmalarına sebep olabilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 54-55).

Dikkatin öğrenme ortamlarındaki önemi göz önüne alındığında DEHB'li çocuklar özellikle okulda sorun yaşamakta, bu durum da genellikle çocukların akademik alanlarda başarısızlıklarla yüz yüze kalmalarına neden olabilmektedir (Spetic & Arnold, 2007). DEHB'li çocukların derse odaklanmada sergiledikleri problemleri ders konularını öğrenmelerini zorlaştırmakta, öğrendiklerini çabuk unutmalarına neden olabilmektedir. DEHB'li öğrencilerin dikkatleri öğretmenin kıyafeti, arkadaşının ayak sallaması veya dışardan geçen bir aracın çıkardığı ses gibi birçok uyarana bağlı olarak kolayca dağılabildiği için bu öğrenciler dersi takip etmekte güçlük yaşamaktadırlar. Aynı zamanda DEHB'li çocukların akıllarından geçen bir düşünce ya da kurdukları hayal de bu çocukları dersten kolaylıkla koparabilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 82). DEHB'li çocuklar dikkat gerektiren işlevleri doğru yerde ve doğru zamanda başlatmakta ve yönetmekte problemler yaşayabilmekte ve diğer akranlarına göre bu işlevleri yerine getirmekte daha fazla yönergeye ve hatırlatmaya ihtiyaç duyabilmektedirler (Brown, 2005).

Dikkat eksikliği, ayrıca organize olma ile ilgili becerilerde de kişileri olumsuz etkilemektedir. Organizasyon becerileri günlük yaşamda öğrencilerin rutin olarak yapmaları gereken etkinlikleri başarılı bir şekilde yerine getirmesinde önemli olabilmektedir. DEHB'li bireyler bir işi ya da etkinliği tamamlamak için gerekli olan kalemi, kâğıdı, kitabı ve diğer gerekli araç gereci kaybedebilmektedirler. Araç gereçleri malzemeleri koordine etmedeki başarısızlık, aldıkları görevi yerine getirme konusunda güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Organizasyon becerilerinin, tüm bireylerde akademik hayatta, sosyal ve mesleki alanlarda iyi performans sergilemenin ön koşulu olan beceriler olduğu kabul edilmektedir (Greydanus, Pratt, & Patel, 2007, s. 70-131). Ek olarak DEHB'yi karakterize eden odaklanma ve dikkati sürdürmede, tepkisel eylemleri kontrol etmedeki güçlükler de, DEHB'li bireylerin yaşına bağlı olmaksızın anne babaları, kardeşleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve iş arkadaşları tarafından yargılanmalarına neden olabilmektedir (Kauffman & Landrum, 2015, s. 181). Tablo 2'de DSM-V'de yer alan DEHB'de aşırı hareketliliğin ve dürtselliliğin baskın olduğu görünümü ile ilgili tanılama ölçütleri yer almaktadır.

Tablo 2

DSM-V'e Göre DEHB'nin Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellik Baskın Olduğu Görünümün Tanı Ölçütleri

Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik	
a	Çoğu zaman elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.
b	Çoğu zaman oturması beklenen durumlarda, oturduğu yerden kalkar (örn. sınıfta, ofiste ya da işyerinde ya da yerinde durması gereken diğer durumlarda yerinden kalkar).
c	Çoğu zaman uygunsuz ortamlarda, koşuşturup durur ya da tırmanır (Not: ergenlerde veya erişkinlerde öznel huzursuzluk duyguları ile sınırlı olabilir).
d	Çoğu zaman sakin bir biçimde boş zamanları geçirme etkinliklerine sessiz bir biçimde katılma ya da oyun oynamada güçlükleri vardır.
e	Çoğu zaman "hareket" halindedir. Sanki "motor takılmış" gibi davranır (örn. restoranlar, toplantılar gibi yerlerde uzun süre duramaz böyle durmaktan rahatsız olur, başkaları tarafından huzursuz, yerinde duramayan, takip etmede, izlemede güçlük çeken kişiler olarak görülürler).
f	Genellikle aşırı derecede konuşur.
g	Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan yanıtı pat diye verir (örn. insanların cümlelerini tamamlar, karşılıklı konuşma esnasında sırasını beklemez).
h	Çoğu kez, sırasını beklemekte zorluk çeker (örn. kuyrukta beklerken).
ı	Çoğu kez, başkalarının sözünü keser ya da araya girer (örn. konuşmaların oyunların veya etkinliklerin arasına girer. İzin istemeden ya da izin almadan başkalarının eşyalarını kullanmaya başlayabilir; ergenler ve yetişkinler için başkalarının yaptığı işleri böler, araya girer ya da başkalarının yaptığı işi birden kendisi yapmaya başlar).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM 5) (p. 59), APA, 2013, Washington DC: American Psychiatric Association kaynağından alınmıştır.

2.2. Hiperaktivite

DEHB'li bireylerin en önemli tanılama ölçütlerinden biri de aşırı hareketli olmalarıdır. Hiperaktive ve dürtüsellik baskın olduğu tür ile tanımlanmış olan DEHB'li çocuklar sınırsız enerjileri ve yerinde duramama ile ilgili yaşadıkları zorluklarla dikkat çekmektedirler (Austin & Sciarra, 2015, s. 90). Bu durum DEHB'li çocukların dikkat eksikliğine göre okulun erken dönemlerinde daha fazla tanınmasının nedenini olarak açıklanabilmektedir (Zentall, 2006, s. 87). DEHB'nin ikinci boyutu olan hiperaktivite, zayıf ketleme, birbirleri ilişkili olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde ortaya çıkabilmektedir (Barkley, 2006, s. 80). Hiperaktivite, klinik olarak, sesli ya da bir motor etkinliğin, çocuk veya yetişkin tarafından içinde bulunulan sosyal durumdaki beklentinin ötesinde aşırı veya gelişimsel olarak uygun olmayan seviyede sergilenmesidir. Ebeveynler ve öğretmenler yaptıkları nesnel gözlemler sonucunda bu çocukları hoşnut olmayan, yerinde duramayan, gereksiz kaba motor hareketler yapan çocuklar olarak tarif ederler. Bu hareketler çocukların sorumlu oldukları görev ya da etkinlikle ilişkili değildir ve gözlem yapan kişiler tarafından çocuğun yaptığı hareketler anlamsız olarak nitelendirilmektedir (Closson, 2011, s. 6). Ebeveynler ve öğretmenler, bu hareketleri kısaca, "her zaman ayakta ve bir yerlere gidiyor", "aşırı şekilde konuşuyor", "sık sık mırıldanıyor veya acayip sesler çıkarıyor" ve "istenmeyen

hareketler yapıyor” şeklinde tanımlamaktadırlar. DEHB’li çocuklara yönelik okulda yapılan gözlemler bu çocukların, sınıfta sıralarından kalktıkları, izinsiz bir şekilde sınıf içerisinde gezindikleri, çalışırken durmadan kollarını ve bacaklarını hareket ettirdikleri, onlara verilen görevle ilgisi olmayan nesnelerle oynadıkları, sıralarını beklemeden konuştukları ve olağan dışı sesler çıkardıkları yönündedir (Barkley vd., 1990; Semerci & Turgay, 2014).

DEHB’li çocukların sergiledikleri problemlerle ilişkili bir önemli konu da iç konuşmadır. Kişinin her aklına geleni söylememesi için düşünceler önce beynin denetiminden geçmekte sonra uygun olanlar söze dökülmektedir; fakat bir tür kendini sansür etme mekanizması olan iç konuşma fonksiyonu, DEHB’li çocuklarda bozulabilmektedir. Ercan (2008, s. 102) DEHB’li çocukların iç konuşma becerisinden yoksun olmalarının çok konuşma, organize edilmemiş konuşma, çevrelerinde meydana gelen olaylara devamlı yorumlar yapma, sözel olarak kırıncı olma gibi istenmeyen tipik sözel davranışlar sergilemelerine neden olabileceğini ifade etmiştir.

Yukarda belirtilenlere ek olarak DEHB’li çocukların hiperaktiviteye ilişkin olarak sergiledikleri bir problem de motor becerilerle ilişkilidir. Teicher, Ito, Gold ve Barber (1996) yaptıkları bir çalışmalarında DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre günlük yaşantıları süresince ve uykuları sırasında daha aktif, huzursuz ve yerinde duramayan çocuklar olduklarını ortaya koymuşlardır. Yine konu ile ilgili bir diğer çalışmada ise DEHB’li çocuklarda el ve ayak hareketlerin yanı sıra tüm beden hareketleri ve lokomasyonun (hareket becerisi) DEHB olmayan çocuklarla kıyasla daha fazla oranda olduğu bildirilmiştir (Cunningham & Barkley, 1979). Tseng, Henderson, Chow ve Yao (2004) motor performans ve DEHB ilişkisini inceledikleri araştırdıkları araştırmalarında 42 okul çağındaki çocuğu aynı yaş ve cinsiyetteki DEHB olmayan akranları ile eşleştirmiş ve Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi’ni kullanarak ince ve kaba motor becerilerindeki performanslarını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar DEHB’li çocukların motor yeterliliklerinin önemli ölçüde bozulmuş olduğunu göstermişlerdir. Dahası, DEHB’li çocukların her an hareket etmeye hazır konumda olmaları okulda bu durumun bir disiplin sorunu olarak ele alınmasına neden olmakta ve yine bu durumun yarattığı sonuçlar çocukların akademik performanslarını düşürebilmektedir (Austin & Sciarra, 2015, s. 90-91). Ek olarak DEHB’nin her birinin (DE/HB) belirtilerinin yoğunluğuna göre bu durum kişiler arası ilişkilerde bozulmalara ve sınıf arkadaşları tarafından az kabul edilen kişiler olmaları ile sonlanabilmektedir (Kim vd, 2015; Tseng, Kawabata, Gau, & Crick, 2014).

DEHB’li bireylerin aşırı hareketliliği ile yapılan gözlemler her ne kadar benzerlikler gösterse de bu bireylerin aşırı hareketliliği ile ilgili yapılan gözlemler ve doğrudan gözlemlere dayanan bildirimler aşırı hareketliliğin ortamdan ortama değiştiğini göstermektedir (Corbett vd., 2009). Hiperaktivitenin bir dereceye kadar kendini uyarma (öz-uyarım) biçimi olabileceğine dair bulgular bulunmaktadır; çünkü bu davranışlar sıkıcı durumlarda artmakta, ortama bir uyarılama durumu eklendiğinde ise azalmaktadır (Antrop, Roeyers, Van-Oost, & Buyse, 2000, s. 225-231).

2.3. Dürtüsellik

Dürtüsellik planlama, amaca yönelik davranma, ketleme ve dikkat gibi yönetici işlev becerileri ile ilişkili bir kavramdır. Çocuklar yetişkinlere göre daha fazla oranda dürtüsel davranışlar sergileyebilmektedirler; çünkü çocuklar ileriye dönük olarak eylemlerinin sonuçlarını değerlendirme ve plan yapmada sınırlı deneyim ve becerilere sahiptirler. Bu nedenle çocuklar yeterli deneyim ve tecrübe edinene kadar kendilerine zarar veren ve güç gelen şeyleri tekrarlayabilmektedirler. Gelişim süreci içinde çocuklar öğrenmekte ve bilişsel becerileri ilerlemektedir; bu nedenle dürtüsellik yaşla gelişen bir fonksiyon olabilmektedir. “Dikkat gibi dürtüsellik doğası gereği çok boyutludur” (Barkley, 2006, s. 81).

Dürtüsellik hem normal hem de patolojik insan davranışlarını ve kişilik özelliklerini yansıtan önemli bir psikolojik yapı olduğu ortaya konulmuştur (Kamarajan & Porjesz, 2012, s. 21). Dürtüsellik tanımı ve dürtüsellik değerlendirilmesi ile ilgili geniş bir araştırma alanyazını bulunmaktadır. Dawe ve Loxton’a (2004) göre dürtüsellik aceleci, plansız ve tedbirsiz bir şekilde derinlemesine düşünmeden bir davranışa girme ya da yapma eğilimini ifade etmektedir. Bazen bir hastalığın odağı, bazen de belirtisi olan dürtüsellik birçok psikiyatrik bozukluğun önemli klinik özelliklerinden biridir (Tamam, Güleç ve Karataş, 2013, s. 131). Barkley (2006, s. 81) dürtüsellik DEHB’li çocuklarda sıklıkla gözlemlenen dikkat eksikliğinin temel nedeni olarak görmekte ve DEHB’nin en ayırt edici belirtisi olarak ifade etmektedir.

Dürtüsellik DSM-V’de DEHB’nin önemli belirtilerinden biri olarak DEHB ile ilişkilendirilmiştir. Klinik olarak davranışın kontrol altına alınamaması olarak tanımlanan dürtüsellik DEHB’li çocuklarda eylemlerin sonuçlarını tam anlamıyla durup düşünmeden, seçenekleri gözden geçirmeden, bir etkinliğe dair yönergeler tam verilmeden hareket etme ya da uygunsuzca tepki verme eğilimi şeklinde sergilenebilmektedirler. Bunun bir sonucu

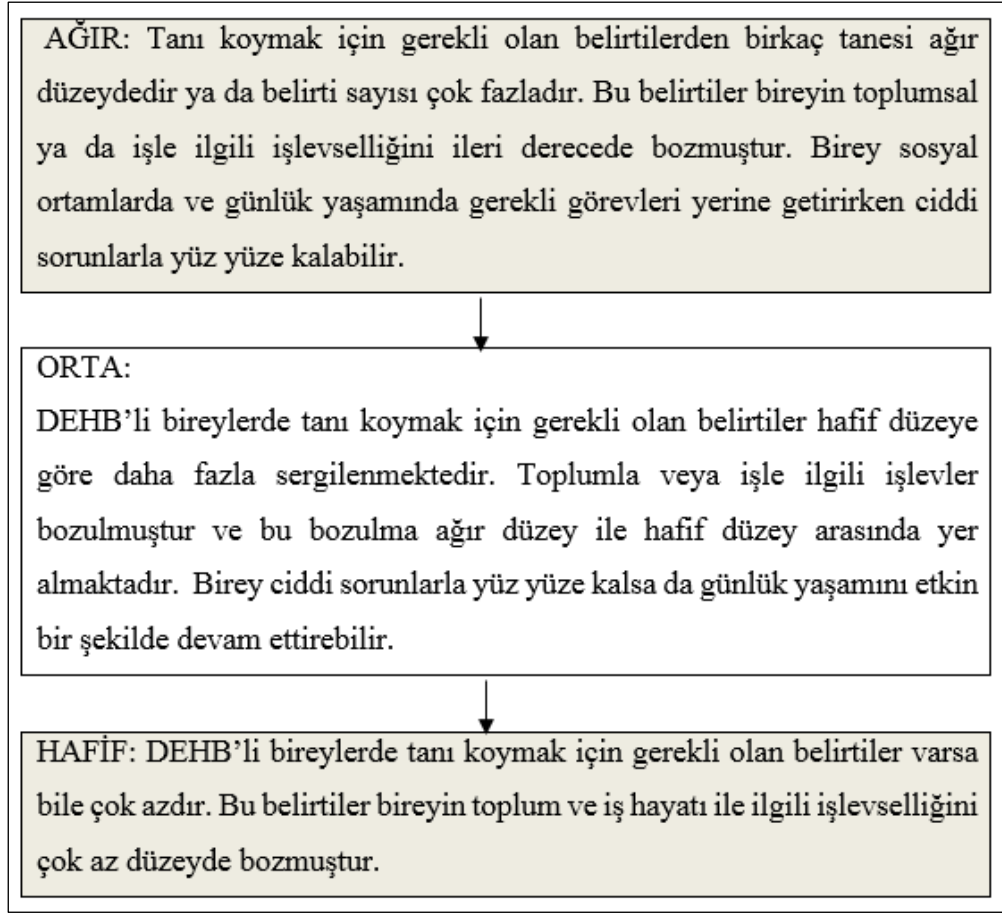
olarak da DEHB'li çocuklar dikkatsizce hatalar yapan, özensiz veya tamamlanmamış çalışmaları daha fazla ortaya çıkaran kendini disipline etmede zorlanan bireyler olarak tanımlanabilmektedir (Barkley, 2006, s. 80; Özdoğan vd., 2005, s. 9). Gözlenen bu davranışlar DEHB'li çocukların daha fazla cezalandırılmalarına, hoş görülmemelerine ve çok fazla eleştirilmelerine neden olabilmektedir (Barkley, 2006, s. 80).

Dürtüsellik düzeyi yüksek olan bireyler gereksizce risk alabilmektedirler. Çünkü bir eylemin ortaya çıkma sürecinde eylemle ilgili potansiyel tehlikeler, olumsuz olabilecek yönler tam anlamıyla dikkate alınmamakta ve değerlendirilmemektedir (Barkley, 2006, s. 81). Trafik ışıkları değişmeden arabayı sürmek, basket atışında, atışın kaçırılacağına açık olduğu bir durumda atış yapmak gibi örnekler bu durumu açıklayabilmektedir (Spodak & Stefano, 2014, s. 35).

Bilindiği gibi DEHB'nin ana belirtileri sosyal işlevlerde de bozulmalara neden olabilmektedir. Bu durumla ilişkili olarak dürtüsellik olan çocuklar, sırasını beklemede, malzemeleri ve materyalleri akranları ile paylaşmada, oyun esnasında uygun şekilde davranmada zorluklar yaşayabilmektedirler. Bunun sonucunda DEHB'li çocuklar için kısıtlamaları ve kuralları olan ortamlar, işbirliği gerektiren sosyal durumlar, sosyal problemlerin sergilendiği alanlar olabilmektedir. DEHB'li çocukların sık sık başkalarının konuşmalarını kesmeleri onların sosyal ortamlarda sosyal işlevselliklerini olumsuz yönde etkileyen başka bir faktör olabilmektedir (Barkley, 2006, s. 81). Bütünüyle bu özellikler temelinde kendini gösteren dürtüsellik, DEHB'li bireylerin dikkatsiz, kaba, sorumsuz, tembel gibi olumsuz özelliklerle değerlendirilmelerine neden olabilmektedir (Barkley, 2006).

DSM-5'e (2013) göre DEHB'nin ana özelliklerinden bir tanesi olan dürtüsellik; sosyal/akran ilişkileri güçlükleri (Gadow vd., 2000), akademik güçlükler (Merrell & Tymms, 2001), davranış problemleri (Grizenko, Paci, & Joobar, 2010), diğer kişileri kesmek, bölmek gibi (Marcus, Fox, & Brown, 1982) çok sayıda olumsuz davranışla ilişkilendirilmiştir. Dahası yetişkinlikte DEHB ile ilgili süren dürtüsellik; patolojik kumar (Grall-Bronnec vd., 2011), araba kazaları (Barkley, Murphy, DuPaul, & Bush, 2002) madde bağımlılığı, kişiler arası ilişki kurma becerilerin kötüleşmesi (Ingram, Hechtman, & Morgenstern, 1999) ve hapse girme riskinin artması (Retz vd., 2004) ile ilişkilendirilmektedir.

DEHB tanısı olan bireylerin, DEHB belirtilerinin düzeyine göre DSM-V'de hafif, orta ve ağır olmak üzere üç alt kategoride ele alındığı görülmektedir (APA, 2013, s. 60-61):



Şekil 1. DEHB'nin belirti düzeyleri

2.4. DEHB'nin Görülme Sıklığı

DEHB giderek daha fazla sayıda ülkede tanılanmakta ve tıbbi tedavisi yürütülmektedir. Son araştırmalar DEHB'nin şu anda okul çağı çocukları ve ergenler arasında tanı konulan en yaygın gelişimsel ya da psikiyatrik bozukluk olduğunu ortaya koymaktadır (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, & Rohde, 2014; Thomas, Sanders, Doust, Beller, & Glasziou, 2015). DEHB'nin dünya çapındaki görülme sıklığı ile ilgili tahminler oldukça heterojendir ve uluslararası alanyazındaki çalışmalara göre de değişiklik göstermektedir. DEHB'nin evrensel özelliklerinin neler olduğu konusunda fikir birliğinin olmaması ve DEHB'nin tanımıyla ilgili tartışmalar, okul çağındaki kaç çocukta DEHB olduğunun belirlenmesini güçleştirmektedir (Kaufmann, 2005). DEHB'nin yaygınlığındaki bu farklılığın nedeni, araştırmalarda farklı yöntemlerin kullanılmasına bağlanmaktadır (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007).

Görölme sıklığı örneklem gruplarına, kullanılan ölçü aralarına ve tanı kriterlerine ve verilerin nereden elde edildiğine göre değişiklikler gösterebilmektedir (Öktem, 2010, s. 480). DEHB'nin yaygınlığı ile ilgili sayılar Kuzey Amerika'da ve Avrupa'da birbirinden farklılık göstermektedir (Keser, 2010). Örneğin yapılan araştırmalar DEHB'nin yaygınlığının ICD-10 ölçütleri ve DSM-IV ölçütlerine göre farklılaştığını, ICD-10'a göre DEHB oranının daha fazla olduğunu göstermektedir (Polanczyk vd., 2007). DEHB'nin dünyada yaygınlığının %8 ila %12 arasında değiştiği (Faraone & Biederman, 2005) bildirilmiştir. Bununla birlikte dünya çapında bu yaygınlık oranının 2007'de %5,29 iken (Polanczyk vd., 2007), 2012'de %5,9-7,1'e yükselmiş olduğu (Willcutt, 2012) ve 2015'te yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise %7,2 olduğu bildirilmiştir (Thomas vd., 2015). Bu oranlar herhangi bir sınıfta 1 ila 2 öğrencinin DEHB'li olabileceği anlamına gelmektedir (Faraone, Sergeant, Gillberg, & Biederman, 2003).

Cinsiyet açısından bakıldığında evde ya da okulda DEHB'nin belirtilerini gösteren kız çocuklarının değerlendirilmeye sevk edilme olasılıkları erkek çocuklara kıyasla daha düşüktür (Staller & Faraone, 2006). Farklı çalışmalarda DEHB'nin kız ve erkeklerde görölme oranının 2.1'den 10:1'e kadar değişebildiği tespit edilmiştir (Semerci & Turgay, 2014, s. 62). Çalışmalar genel olarak DEHB'nin erkeklerde kızlardan 2 ila 5 kat daha fazla olduğunu göstermektedir (Biederman, 2005; Faraone & Biederman, 2005). Okul çağındaki erkek çocuklardaki DEHB tanısı, kızlardan üç ila dört kat daha fazladır (Pastor & Reuben, 2008). DEHB'nin kısmen erkek çocuklarda daha baskın olması, cinsiyetle ilgili eğilimlerle açıklanabilmektedir (Barkley, 2003; Gerson, 2002; Kaufmann, 2005).

Türkiye'de kentsel kesimdeki ilkokul çocuklarında yapılan epidemiyolojik bir çalışmada DEHB'nin yaygınlık oranı %8,1 olarak saptanmıştır (Erşan, Doğan, Doğan ve Sümer, 2004). Taşkın (2006) da DEHB alt tipleri ile cinsiyet ve davranışsal özellikler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 6-15 yaş arası 2174 okul çağı çocuğunu değerlendirilmiş ve bu çalışma sonucunda Connors Ana Baba Değerlendirme Ölçeği'ne göre DEHB ön tanı grubu sıklığını %15,4 olarak saptamıştır.

Sonuç olarak bu yaygınlık oranları DEHB'yi çocuklarda ve gençlerde en sık rastlanan bozukluklardan biri yapmakta ve çocukları özel eğitime gönderilmedeki en yaygın sevk nedenleri arasına koymaktadır (Hallahan vd., 2005; Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012).

2.5. DEHB'nin Nedenleri

DEHB olası nörolojik, genetik ve çevresel nedenleri ile karmaşık bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Kirk vd., 2017, s. 218). Diğer yetersizliklerde olduğu gibi (örn. öğrenme güçlüğü, hafif zihinsel yetersizlik vb.) DEHB'nin nedeni tam olarak bilinmemektedir. Araştırmacılar DEHB ile ilişkili olarak olası birkaç neden tanımlamışlardır ve bu nedenlerin anlaşılmasının erken teşhis ve müdahale ile ilgili planlamaların yapılmasını kolaylaştırabileceğini açıklamışlardır (Rooney, 2011, s. 200).

DEHB'nin nedeni daha önce belirtildiği gibi tam olarak bilinmemekle birlikte biyo-psiko-sosyo-kültürel faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında beyin yapısı ve işlevleri, hamilelik ve doğumda yaşanan zorluklar, yetersiz beslenme gibi çevresel etkenler ve ailevi faktörlerden oluşan, psiksosyal faktörler bulunmaktadır (Lasky-Su vd., 2008; Mick & Faraone, 2008; Wallis, Russell, & Muenke, 2008). Ancak en yaygın olarak bilinen neden, nörolojik bozukluk ya da genetik yatkınlık olabilmektedir.

DEHB'nin nörolojik temelleri beyin yapısını, büyüklüğünü, gelişimini ve işleyişindeki farklılıkları araştıran birçok çalışma ile ortaya konulmaya devam edilmektedir. Cortese vd. (2012, s. 1038-1055) tipik gelişim gösteren çocuklarla DEHB'li çocukların MRI'ya (magnetik rezonans görüntüleme) dayalı beyin aktivasyonlarını karşılaştıran bir meta analiz çalışmasında DEHB'li bireylerin beyinlerinin daha yavaş geliştiğini, kritik olgunlaşma noktalarına daha geç ulaştığını ve bazı beyin alanları büyüklüğünün daha küçük olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, DEHB'li çocukların dikkat, davranışı ketleme, motor kontrolün diğer yönleri ile ilgili olan prefrontal korteks ve beyin diğer alanlarında düşük elektriksel aktivitenin olduğu ve kan akışını da içerecek şekilde anormal beyin işlevleri gözlemlendiği bildirilmiştir (Mackie vd., 2007; Sowell vd., 2003). Nöronlar arası iletişimi etkileyen pek çok genin de çocuklarda DEHB gelişimini etkileyebildiği tartışılmaktadır (Faraone & Mick, 2010).

DEHB'de genetik faktörlerin etkisini araştıran ve ikizlerle yapılan çalışmalarda da, DEHB'nin genetik olarak geçişi yüksek bulunmuştur (Capellini, 2016; Lasky-Su vd., 2008; Mick & Faraone, 2008; Wallis vd., 2008). Tek yumurta ikizlerinde beraber görülme olasılığı çift yumurta ikizlerinde beraber görülme olasılığından daha yüksektir (Freitag, Rohde, Lempp, & Romanos, 2010; Rasmussen vd., 2004). Nitekim ikizlerden birinde DEHB varsa bir diğerinde DEHB olma olasılığı %80 olarak gösterilmiştir (Turgay & Semerci, 2014, s. 85).

Ailelerle yapılan çalışmalarda, DEHB'li çocuğu olan ailelerin kardeşlerinde topluma göre DEHB görölme olasılığının iki ila sekiz kat daha fazla olduğu yönünde bulgular vardır (Mick & Faraone, 2008; Wallis vd., 2008). Anne ya da babada DEHB'nin olması da çocukta DEHB görölme riskini %50-60 oranında artırabilmektedir (Turgay & Semerci, 2014, s. 85).

Toplumda %5-10 oranında görölün DEHB'nin DEHB'si olan bireylerin birinci dereceden akrabalarında görölme oranı %10-35'tir. (Ercan, 2008). Annenin hamilelik sürecinde sigara ve alkol kullanması (Mick, Biederman, Faraone, Sayer, & Kleinman, 2002, s. 78), annenin yaşı, düşük doğum ağırlığı, beyin hasarı ya da beynin zedelenmesi, yüksek oranda (boya ve tesisatı eski olan binalar) kurşuna maruz kalma (Braun, Kahn, Froehlich, Auinger, & Lanphear, 2006; Faraone & Doyle, 2001) gibi çevresel faktörler de DEHB ile ilişkili olabilmektedir. Ayrıca tüm diğerkarmaşık bozukluklar gibi DEHB etiyojisinin genler tarafından tamamen açıklanamadığı, çevresel faktörlerin de DEHB gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Campbell, 1995; Nigg & Hinshaw, 1998).

2.6. DEHB ve Sosyal Özellikleri

Psikoloji tarihinde önemli bir yeri olan sosyal yeterlilik kavramı ilk dönemlerde bir tür zekâ biçimini temsil eden bir kavram olmuştur. Örneğin Thorndike (1920, s. 228) zekâyı “kişileri anlama yönetme ve insan ilişkilerin de akıllıca davranma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Ancak daha sonra 1970'li yıllara gelindiğinde psikologlar ve eğitimciler sosyal yeterliliği açıklamada sadece bilişsel becerilere odaklanmanın yeterli olmadığını, sosyal yeterliliğin genel olarak zihinsel yetenekle olan ilişkisinden başka bileşenlerini anlamının, tanımlamanın ve değerlendirmenin önemli olduğunu fark etmeye başlamışlardır (Anderson & Messick, 1974).

Sosyal yeterlilik uygun sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve istenen sosyal sonuçlara ulaşılmasında, bilişsel, duygusal, davranışsal becerileri içeren karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdır (Hogan, Scott, & Bauer, 1992; Merrell, 2003). Topping, Bremmer ve Holmes (2000) sosyal yeterliliğin bir kültürün mevcut sosyal bağlamında, değer verilen sosyal görevleri yerine getirmek ve sosyal açıdan uygun olan sonuçları elde etme sürecinde düşünceleri, duyguları ve davranışı bütünleştirme becerisi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Nowicki (2003) sosyal yeterliliği, sosyal bir görev yaparken uygun davranışın sergilenmesi olarak tanımlamış ve bu durumun, işbirliğini, kendi kendini kontrol etmeyi, başkalarının hedeflerini anlama, sosyal etkileşimi başlatma, sürdürme ve sosyal tekliflere sosyal açıdan uygun olan

yanıtları verme becerisini içerdiğini ifade etmiştir. Sosyal yeterlilik, kişinin rollerini veya görevlerini yeterli bir şekilde yapıp yapmadığını gösteren sonuç ve yargılamaya dayanan değerlendirmeleri içermekte, kişilerin sosyal etkileşimde başarılı olmasını sağlayan donanımı sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2009, s. 8-10).

Merrell'e (2003) göre sosyal yeterlilik modeli adaptif davranış, sosyal yeterlilik, sosyal beceri, akran ilişkileri başlıklarını kapsamaktadır. Adaptif davranış, kapsayıcı bir üst yapı olarak modelin en üstünde yer almaktadır. Daha sonra sosyal becerileri içeren ikinci yapı olan sosyal yeterlilik yer almaktadır. Sosyal beceriler, sosyal yeterliliğe yol açan önemli bir davranışsal bileşendir. Son olarak akran ilişkileri sosyal becerilerin bir sonucu ya da ürünü olarak ortaya çıkmakta ve sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Sosyal yeterliliğin bir bileşeni olan "sosyal beceriler, bir bireyin olumlu tepkiler uyandıracak ve olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardımcı olacak şekilde başkaları ile etkileşime girmesini sağlayan sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Elliott & Gresham, 1993, s. 287).

Fine ve Kotkin (2003) sosyal beceri olarak kabul edilecek davranış çeşitlerini belirlemek ve tanımlamak üzere çocuklar için işlevsel olan ve kritik derecede önemi kabul edilen 50 yeterlilik başlığı oluşturmuştur. Bunlar arasında konuşmayı başlatmak ve sürdürmek, dinlemek, davranışın başkalarını nasıl etkilediğini anlayabilmek, çatışma yönetimi becerileri ve problem çözme, duyguları tanımlamak ve başkalarının duygularını anlayabilmek gibi başlıkların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin çoğunluğunun, akranlarla çatışma durumunda öfkeyi kontrol etme, akran baskısına uygun şekilde yanıt verme, yetişkinlerle çatışma durumunda öfkeyi kontrol etme, fiziksel saldırganlığa tepki verme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, yönergeler uyma, çalışma yaparken diğerlerinin dikkatlerini dağıtmama, bir aktiviteden diğerine geçiş yapabilmek, farklı insanlarla birlikte çalışma, arkadaşlarının fikirlerini dinleme gibi sosyal becerileri, çocukların okul başarısı için büyük derecede öneme sahip olan beceriler olarak tanımladıklarını belirtmiştir (Lane, Wehby, & Cooley, 2006, s. 161).

Bu bağlamda olumlu sosyal yeterliliğe sahip olma, kişilerin okul ve iş yaşamlarındaki işlevselliklerini artırmakta, duygusal ve zihinsel sağlıklarını desteklemektedir (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2005, s. 25).

Çocuğun gelişimi açısından sosyal beceriler önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Sosyal beceriler konusunda yetersizliği olan çocuklar yüzyüze kaldıkları problemleri çözmede

uygun sosyal becerileri edinmiş çocuklara göre çok daha az seçeneğe sahiptirler. Bu seçeneklerin az olması çocuğun istenmeyen davranışlara sergilemesine neden olabilmektedir. Sosyal beceriler konusunda yeterli düzeyde olan çocuklar ise sosyal hayattaki sorunlarını çözmede birçok seçeneğe sahip oldukları için sosyal ilişkilerinde, özel ve mesleki yaşamlarında daha başarılı ve mutlu olabilirler (Samancı, 2016; Yiğit & Yılmaz, 2011).

Başarılı sosyal deneyimler için hem DEHB'li çocukların hem de tipik gelişim gösteren çocukların davranış repertuvarlarında bu becerilerin bulunması gerekmektedir. DEHB'li çocuklar DEHB belirtilerine dayalı olarak dikkat sürelerinin kısa olması, hiperaktivite/dürtüsellik ya da diğer bir ifade ile davranışlarının sonuçlarını düşünmeden hareket etme, isteklerini erteleyememe, bekleyememe ve atak olma, kendini tutamama gibi nedenlerden dolayı çeşitli alanlarda güçlükler yaşayabilmektedirler (Yazgan, 2010, s. 56). Bu tür problemler çocukların sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemeleri için gerekli olan kuralları öğrenmelerini, anlamalarını veya tepkilerini kontrol edebilmelerini güçleştirebilmektedir. Ek olarak bu durum, DEHB'li çocuğun yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkili olabilmekte ve birçok alanda bilişsel, akademik, aile içi ilişkiler ve iş alanındaki işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Öztürk & Başgül, 2015; Barkley, 2006).

DEHB sadece yönetici işlevler, motivasyon, davranış ketlemede yaşanan problemlerle karakterize edilen bir bozukluk olmayıp aynı zamanda sosyal alanda da belirgin problemlerin yaşanmasıyla sonuçlanan bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Nigg vd., 2005; Sonuga-Barke, 2005). Klinik olarak önemli derecede DEHB'li çocukların büyük çoğunluğu (%52 ila %82'si) sosyal alanlarda problemler yaşamaktadırlar (Huang-Pollock vd., 2009). DEHB tanılı çocukların yaşlarına uygun sosyal becerileri sergilemede akranlarına kıyasla sınırlılıkları olduğu görülmektedir (Gardner & Gerdes, 2015). DEHB'li çocuklar için sosyal alanda yaşanan problemler önemli bir işlevsel alanın bozulması anlamına gelmektedir (Hodgens, Cole, & Boldizar, 2000; Kofler vd., 2011).

Whalen ve Henker (1991, s. 231) tarafından DEHB'li çocukların sosyal problemlerinin çeşitliliği çok iyi özetlenmiş ve bu çalışma günümüzde de bir klasik hâline gelmiştir. Bu klasik açıklamaya göre, DEHB'li çocuklar günlük yaşamlarını etkileyen ciddi sosyal problemler yaşamakta, çatışma ve yüzleşmelerle çok sık karşılaşmakta, karşılıklı sosyal etkileşim örüntüleri ve şekilleri belirgin bir çeşitlilik ve yoğunluk göstermekte, başka çocuklarla istenmeyen bir şekilde ve beceriksizce iletişim kurmakta ve saldırgan davranışlar

sergileyebilmektedirler. Ayrıca Barkley'e (2006) göre DEHB'li çocuklar olaylara daha yoğun ve duygusal tepkiler vermekte, olaylara verdikleri tepkiler daha az objektif olmakta, sosyal perspektif eksikliği sergilemekte ve bu çocukların bir amaca ulaşmaya yönelik dürtü ve motivasyon kontrolünde yoğun problemler yaşadıklarına işaret etmektedir.

Buna ek olarak Özdemir (2009, s. 262) DEHB'li Türk çocukların davranış profilleri ile ilgili yaptığı araştırmasında Türk DEHB'li çocukların saldırgan davranışlar ve sosyal sorun alanların da yoğunlaşan açık problem davranış örüntülerine dikkat çekerek eğitim ortamlarında uygulanacak olan olan sağlatım programlarının DEHB'li çocukların tüm gelişim alanlarında önemine dikkat çekmiştir.

DEHB'li çocukların yaşadıkları problemlerin sosyal alanlarda ve özellikle akran ilişkilerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Kolko vd., 1990; Landau & Moore, 1991; Van der Oord vd., 2005). DEHB'li çocukların sergiledikleri davranışlar kendilerini zayıf akran ilişkileri geliştirme konusunda risk altında bırakabilmektedir (Dumas, 1998, s. 448). Bilimsel araştırmalar çocukların akranları ile olan etkileşimlerinin sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimde kritik derecede öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Özdemir, 2008, s. 392; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Akranları ile olumlu ve kalıcı ilişkiler geliştiren çocuklar, daha fazla iyi oluş ve daha olumlu duygusal ve davranışsal gelişim sergilemektedirler (Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006; Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel & Hertzman, 2013).

Akran ilişkileri, çocukların işbirliği yapmayı öğrendikleri, anlaşmaya varma ve çatışma çözme gibi becerileri edindikleri birincil bağlamlardır ve bu beceriler kişinin yaşamı boyunca etkili şekilde sosyal işlevlerde bulunabilmesi için kritik olan becerilerdir (Hoza, 2007). Akranları tarafından red edilen ve akranlarıyla güçlü ilişkiler kurmakta zorluk çeken çocukların duygusal olarak desteklendiklerini hissetme olasılıkları daha az olmakta, daha fazla depresif belirtiler sergilemekte, sosyal açıdan problemlili davranışların yanı sıra artan akademik problemler gösterebilmektedirler (Hawker & Bolton, 2000; Laursen, Bukowski, Aunol, & Nurmi, 2007; Wu, Zhang, Su, & Hu, 2015). Akran ilişkileri ile ilgili sorunlar erken çocukluk döneminde başlayıp, yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir (Bagwell, Molina, Pelham, & Hoza, 2001; Friedman vd., 2003).

DEHB'li çocukların akranları ile yaşadıkları problemlerin olası nedenleri henüz tam olarak anlaşılamamakla birlikte olumlu akran ilişkilerinin gelişimi üzerine, saldırgan ya da uyumlu olmayan davranışların, sosyal bilgi işleme ön yargısı, akran tepkilerini uygun bir şekilde

değerlendirmeme, uygun olmayan sosyal hedefler ve zayıf duygu düzenleme gibi davranışsal özelliklerin olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir (Dodge vd., 2003; Hinshaw & Melnick, 1995; Ladd & Mize, 1983; Maedgen & Carlson, 2000; Melnick & Hinshaw 1996; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Alanyazına göre tahmini DEHB'li çocukların %50 ila %80'i akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklar olabilmektedirler (Antshel, Macias, & Barkley, 2009; McQuade & Hoza, 2008). DEHB'li çocuklar arkadaşları ile etkileşime girdiklerinde akranları tarafından reddedilmeleri saatler içinde hatta dakikalar içinde olabilmektedir (Hodgens vd., 2000, s. 447). Nitekim bu çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla akran reddi yaşamakta, sosyal olarak dışlanmakta ve akranları tarafından daha az ilgi görmektedirler (Hoza, 2007; Hoza vd., 2005; Shea & Wiener, 2003; Wiener & Mak, 2009).

Pek çok araştırmacı bu bağlamda DEHB'li çocuk ve ergenlerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre dürtüsel ve istenmeyen davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır (Mrug, Hoza, & Gerdes, 2001, s. 51-78). DEHB'li çocukların bu davranışlarının oyun ortamı gibi yapılandırılmamış ortamlarda ve kontrol edilmeyen bir durumda ortaya çıkması daha muhtemel olabilmekte, bu durum da doğal olarak akran ilişkilerinin bozulmasına neden olabilmektedir (Cordier, Bundy, Hocking, & Einfeld, 2010, s. 137). Ek olarak oyun etkinlikleri sırasında DEHB'li çocukların dikkatlerini koruyamadıkları, karşısındaki kişiyi dinlemedikleri, uygun olmayan ortamlarda koşup tırmadıkları, karşılıklı sıra alma becerilerinde problemler yaşadıkları, oyun arkadaşlarının etkinliklerini ve iletişimlerini keserek böldükleri düşünüldüğünde, bu davranışları sergileyen çocukların, akranları ile kaliteli ve verimli etkileşimler içinde olamayacaklarını söylemek şaşırtıcı olmayacaktır (Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2008'den aktaran, Ardic, 2018, s. 337). Ayrıca arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde DEHB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha az olumlu özellikler ve daha fazla olumsuz özellikler taşıdıkları ve istikrarsız oldukları yönünde de bulgular mevcuttur (Blachman & Hinshaw, 2002; Hoza vd., 2005; Normand vd., 2011). Uzun vadede akranlarla ilişkilerinde yaşanan olumsuzluklar kaygı bozukluğu, davranışsal problemler, sigara içme gibi birçok problemli davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Mrug vd., 2001, s. 1013). DEHB'li çocukların yaşadıkları sosyal dışlanma ve sosyal yetersizlik problemlerinin, DEHB'li çocuklarda özsayıgı problemleri, ruhsal çöküntü ve hayatın daha sonraki dönemlerinde daha fazla antisosyal davranışlar gösterme risklerine yol açabileceği bildirilmiştir (Guevremont & Dumas, 1994).

Sonuç olarak DEHB’li çocuklarda sosyal zorlukların, özellikle akranlarla yaşanan güçlüklerin oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Fakat bu zorlukların altında yatan mekanizmanın işleyişi hâlâ anlaşılamamıştır (Hoza, 2007). DEHB’li çocukların yaşadıkları olumsuz sosyal ve duygusal sonuçları önlemek için, DEHB’li çocuklarda akranlarla ilişki sorunlarına katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

DEHB’li çocukların akran gücü tartışmalarının çoğu, olumsuz davranışlara ve sosyal becerilerdeki eksikliklere odaklanmıştır (Wheeler & Carlson, 1994). Ancak sosyal beceri eğitimi gibi geleneksel müdahalelerin DEHB’li çocukların sosyal alanlarda yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmeleri için tek başına yeterli olmadığına dair giderek artan bir kanı bulunmaktadır. DEHB’li çocuklara bu alanda yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmeleri konusunda çok yönlü müdahalelerin yapılması oldukça faydalı görülmektedir (Özdemir, 2010b, s. 185).

Bu noktadan değerlendirildiğinde, DEHB’li çocuklar akranlarından farklı sosyal bilgi işleme kalıplarına sahip olabilmektedir. Sonuç olarak DEHB’li çocukların yaşadığı sosyal ve bilişsel zorluklar birbiri ile ilişkisiz değildir. Bu bağlantıyı anlamamıza yardım edecek güçlü modellerden biri Sosyal Bilgi İşleme Modelidir. Nitekim farklı çalışmalar sosyal yeterliliğin sosyal bilgi işleme ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Burks, Laird, Dodge, Pettit, & Bates, 1999; Dodge & Price, 1994; Price & Landsverk, 1998). Yukarıda açıklanan sosyal yeterlilik başlıklarının yönetici işlevler ve sosyal bilgiyi işleme ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında, sosyal yeterlilik kavramının altında yatan bilgi yapısının en temel teorik modeli olarak kabul edilen Sosyal Bilgi İşleme Modeli’nin farklı değişkenlerle incelenmesi, DEHB’li çocukların yaşadıkları sosyal zorlukların farklı bakış açılarından derinlemesine değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.

2.7. Sosyal Bilgi İşleme Modeli

Sosyal Bilgi İşleme Modeli, ilk olarak Dodge (1986) tarafından öne sürülmüş ve daha sonra Crick ve Dodge (1994) tarafından tekrar düzenlenmiştir. Lemerise ve Arsenio (2000, s. 107-118) aynı modele atıfta bulunarak ve duygusal süreçleri de bütünleştirerek Sosyal Bilgi İşleme Modeli’ni gözden geçirerek genişletmişlerdir. Crick ve Dodge (1994, s. 81) “duyguların her bir sosyal bilgi işleme basamağının ayrılmaz bir parçası olduğunu” ifade etmişler ve duyguların sosyal bilgi işlemeyi nasıl etkileyebileceğine ilişkin örnekler vermişlerdir. Sosyal Bilgi İşleme Modeli Crick ve Dodge (1994) tarafından çocukların

sosyal durumlarda gösterdiği davranışsal tepkilerin altında yatan sosyal bilişsel süreçleri tanımlamak adına tasarlanmış bir modeldir. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne göre sosyal davranış çeşitli sosyal bilişsel süreçlere dayanmaktadır.

Sosyal bilgi işleme süreci, bir bireyin sosyal çevresi içinde diğer bireylere yönelik algıları ve onlara karşı verdiği tepkileri içeren zihinsel süreçlerini ifade etmektedir. Çocukların bir sosyal durum içindeyken süreci nasıl yorumladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini açıklayan ve bu açıklamaya dayanarak nasıl bir karara vardıklarına ilişkin bir yapı sunan kuram, çocukların karşılaştıkları sosyal bir durumu anlamalarının ve yorumlamalarının onların sergiledikleri davranışları etkilediğini öne sürmektedir (Crick & Dodge, 1994, s. 75-77).

Sosyal Bilgi İşleme Modeli (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986) çocuklarda sosyal bilişin sosyal uyum ve saldırganlıkla ilişkisini açıklamaya çalışmaktadır. Sosyal ilişkilere yönelik sosyal bilgi işleme yaklaşımları, sosyal bilişlerin gözlenebilir davranışlara yol açtığını ve bu davranışların da bireyin diğer bireyler tarafından değerlendirilme şeklinin temelini oluşturduğu yönündeki ilkeyi merkezine almaktadır (Crick & Dodge, 1994; Dodge vd., 1986).

Crick ve Dodge'a (1994) göre çocuklar ve bireyler, sosyal durumlara biyolojik kapasiteleri/yetenekleri ve geçmiş yaşantılarındaki deneyimleri ile oluşturdukları bir sosyal bilgi içerikli veri tabanı (hafıza deposu) ile yanıtlar verirler. Veri tabanı olarak ifade edilen bu hafıza deposu, çocukların sosyal bilgi işlemek için gerekli olan bilişsel aşamaları yerine getirmek üzere yaralandıkları bir alandır. Bu modele göre geçmiş deneyimler uzun süreli bellekte depolanır. Uzun süreli bellek bilginin kalıcı olarak depolanmasına denk gelen bilgi işlem aşamasıdır. Bu model, geçmiş deneyimlerin sosyal bilgi işleme sürecini ve davranışlarını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Model tarafından bu geçmiş deneyimlerin zihinsel tasarımlar yolu ile gelecekte ipuçlarının işlenmesinde zihinsel yapıları yönlendireceği varsayılmaktadır. Öte yandan çocukların geçmiş deneyimleri, biyolojik kapasiteleri veri tabanında mevcut olan bilgi ve sosyal bilgi işleme adımları arasındaki ilişki karşılıklıdır. Dolayısıyla sosyal bilgi işleme adımları veri tabanını değiştirebilir ve bu veri tabanı işleme sürecini de etkileyebilir (Burks, Laird, Dodge, Pettit, & Bates, 1999'dan aktaran McGee, 2009, s. 32). Özetle modele göre diğer insanlarla ve kendimizle ilgili zihinsel yapılarımız yaşantılarımızla şekillenmektedir. Bu zihinsel yapılar, sosyal durumların yorumlanmasında bir filtre görevi görerek sosyal davranışlarımızı etkileyebilmektedir (Keil & Price, 2009).

Bu modelde sözü edilen zihinsel yapılar sosyal psikoloji ile ilgili şema ve senaryolar gibi temel kavramlarla tanımlanmaktadır (Crick & Dodge, 1994, s. 83). Şema çok genel bir terimdir. Senemoğlu'na (2018, s. 37) göre şema “bireyin çevresindeki dünyayı algılamak için geliştirdiği bilgisayar programı” gibidir ve başka insanlar, kendimiz, sosyal roller ve belirli olaylar gibi birçok şey hakkındaki bilgilerimizi kapsamaktadır. Aranson, Wilson ve Akert'e (2012, s. 49) göre de şemalar “insanların sosyal dünya ile ilgili bilgilerini temalar ya da konular çerçevesinde düzenlemek için kullandıkları ve fark ettikleri, üzerinde düşündükleri ve anımsadıkları bilgileri etkileyen zihinsel yapılar”dır. Şemalar önemli derecede etkili bilgi işleme yolları olsalar da, hafıza yapılarına bağlılık kişiyi mevcut durumdaki önemli ipuçlarını atlamaya ya da bunlara dikkat etmeye yönlendirebilir. Bu bağlamda senaryolar olaylar hakkındaki şemalarımızdır (Albelson, 1981; Schank ve Albelson, 1977'den aktaran Hogg & Vaughan, 2005, s. 73).

Özetle bahsi geçen tüm yapılar sosyal bilgi oluşturmaktadır. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nde bilişsel şemaların durumsal ve içsel ipuçlarını yorumlamaya yardımcı olduğu ve sosyal anlamda uyum güçlükleri yaşayan bazı çocukların belirli şemalara ait problemleri olabileceği varsayılmaktadır (Crick & Dodge, 1994). Huesman'a (1998) göre Dodge'un modelinin önemli bir noktası, çocuğun şemasına toplumun ya da akranların tepkilerinin etkileridir. Çocuklar davranışlarına yönelik olarak dışarıdan aldıkları tepkileri kodlar ve yorumlarlar ve bu yorumlar kişinin şemalarını ve gelecekteki davranışlarını değiştirebilme gücündedir (Huesman'dan 1998'den aktaran Ercan, 2011, s. 33). Nitekim Baldwin (1992) ve Crick ve Dodge'da (1994) ilişkisel şemalar, sosyal senaryolar ve sosyal bilgi süreçleri gibi bilgi yapılarının sosyal davranışlar üzerinde bir etki yarattığını öne sürmüşlerdir.

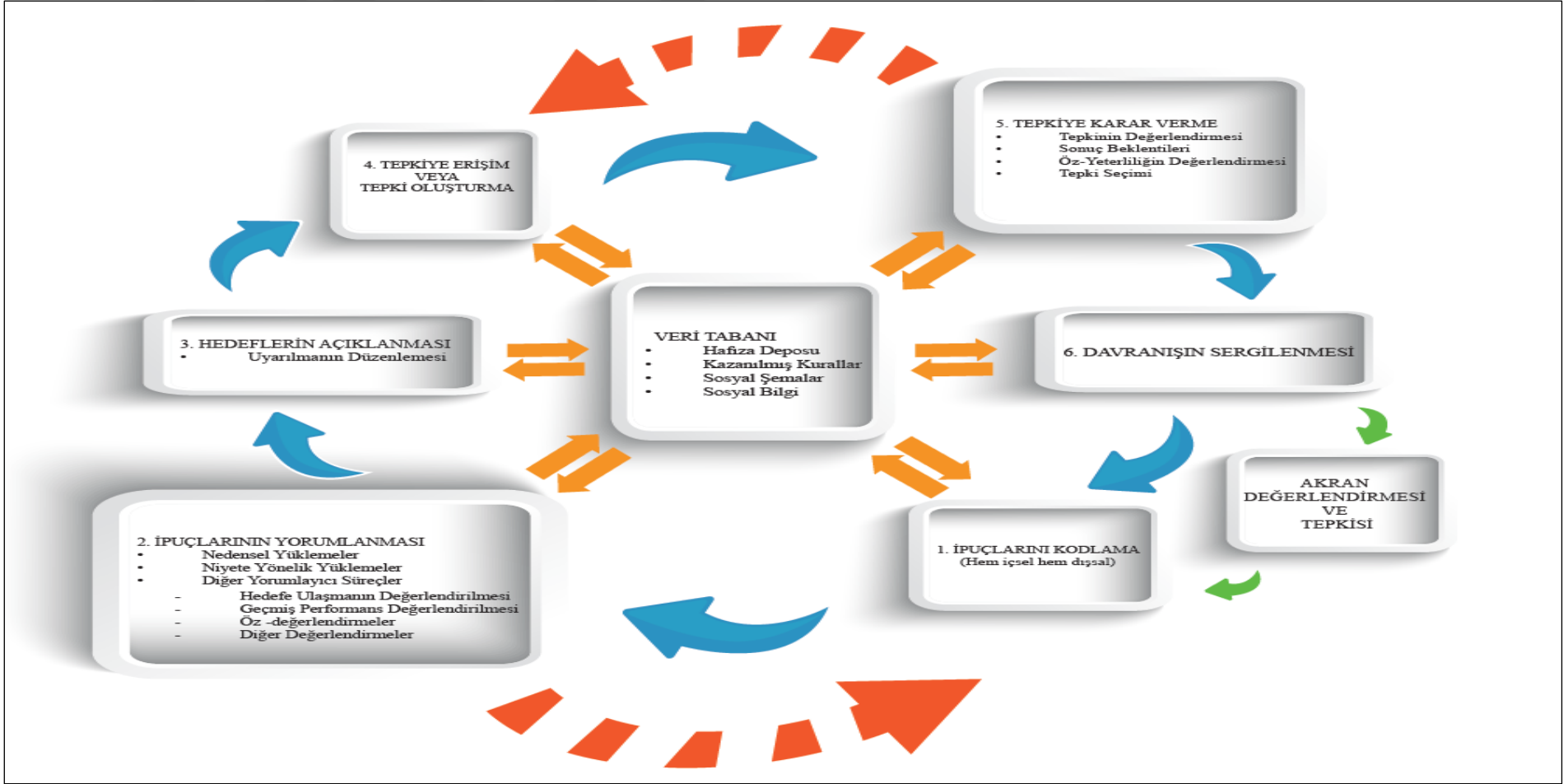
Crick ve Dodge'a (1994, s. 76) göre Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nde sosyal ipuçlarına verilen tepkiler, altı sosyal bilişsel sürecin bir fonksiyonudur. Bu süreçlerin her biri, kişisel bir veri tabanı ile etkileşim içine girer. Bu kişisel veri tabanı anıları, bilgileri, kuralları ve şemaları kapsar. Bilgi işleme süreçleri, sosyal ipuçlarının kodlanması, ipuçlarının yorumlanması, alternatif tepkiler oluşturma, oluşturulan tepkilerin değerlendirilmesi, gösterilecek tepkiye karar verilmesi ve davranışa dökülmesini içeren altı aşamadan oluşmaktadır.

Bu modelde bilgi işleme sürecinin basamaklarının herhangi birinde sorun yaşanması bireyin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Sosyal bilgi işleme sürecinde bireyin diğer bireyler hakkındaki algılarının, bireyin sosyal çevresinde yer alan diğer bireylere karşı verdiği

tepkilerinde, bilişsel süreçlerinin davranışsal tepkileri oluşturmada etkili olduğu vurgusu yapılmaktadır (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Rabiner, 2004, s. 1003-1008). Bu modelde sosyal beceriler için, sosyal bilişin yani insanların dünya hakkındaki düşünme biçimlerinin önemli olduğu belirtilmektedir.

İfade edilen sosyal bilişsel beceri, sosyal durumların yorumlanmasında ve doğru bir biçimde okunmasında önem taşımaktadır (Webster-Stratton, & Lindsay, 1999). Bu bakış açısıyla sosyal olarak uyumlu ve uyumsuz çocukların sosyal bilişsel beceriler bakımından karşılaştırılması uyumsuzluğa neden olan bilişsel stillerinin ve güçlüklerin anlaşılması bakımından önemlidir (Crick & Dodge, 1994). Birey, iç ve dış duyuşsal bilgileri kabul eder, kodlar ve işleme tabi tuttukdan sonra da bu bilgiler davranışsal tepkilere dönüşür. Yani bireyin davranışsal tepkileri bu ipuçlarını değerlendirmenin, işleme tabi tutmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yenilikçi modelin en büyük hipotezi, herhangi bir becerinin değerlendirilmesinden ziyade sosyal bilgi işlemede yer alan çoklu becerilerin kapsamlı olarak değerlendirilmesinin, çocuğun sosyal davranışları ve uyumu hakkında güçlü tahminleri sağlayacak olmasıdır (Kessler, 2009, s. 4).

Yeniden düzenlenmiş modele göre Crick ve Dodge (1994) bireylerin sosyal bir durumu değerlendirirken ya da sosyal bir davranış sergilemeden önce, Şekil 1’de ele alınan, birbirine bağlı altı sosyal bilgi işleme dizininin kullandığını ileri sürmüştür. Sosyal Bilgi İşleme Modeli, sosyal bir durumda davranışın altı ardışık adımı; 1. İçsel ve dışsal ipuçlarının fark edilmesi/kodlanması, 2. Atıflar da dâhil olmak üzere ipuçlarının yorumlanması, 3. Sosyal hedeflerin belirlenmesi/(Cevap arama), 4. Tepkiye erişim ve tepkinin yeniden oluşturulması, 5. Tepkiye karar verme ve 6. Davranış gerçekleştirme/harekete geçmeyi yani tepkide bulunmayı içermektedir. Buna göre yeniden düzenlenmiş Sosyal Bilgi İşleme Modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 2. Çocukların sosyal uyumuna yönelik yeniden düzenlenmiş sosyal bilgiyi işleme modeli *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, N. R., Crick & K. A. Dodge, 1994, Psychological bulletin, 115. kaynağından alınmıştır.

1. *İpuçlarını Kodlama*: Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nde ilk adım çevredeki sosyal ipuçlarını kodlamaktır. Bu süreç, çevresel ve içsel ipuçlarına dikkat edilmesini ve onların algılanmasını kapsar ve daha sonra bu ipuçlarının yorumlandığı varsayılır (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Söz konusu ipuçları; içsel, dışsal, sözel ve sözel olmayan bilgileri içerebilir. Bu süreç boyunca çocuklar çevrelerinde olup biten ve onlara önemli gelen sosyal durumları algılarlar ve kodlarlar. Süreç içinde çocuklar, bilgiyi parçalara ayırma, tekrarlama, akılda tutma gibi birtakım becerilere sahip olmalıdırlar. Yeni uyarıcıların tam ve eksiksiz olarak kodlanması buna bağlıdır (Dodge, 1986) ve olayların ya da durumların uzun süreli bellekte depolanan şemalara ulaşarak zihinsel betimlemesine yer verilmektedir. Sosyal ipuçları ve şemalar verilen bir durumda hangi ipuçlarının kodlandığını etkileyebilmektedir. Örneğin şemaya güvenmek, önemli ipuçlarının gözden kaçırılmasına yol açabilmekte ve sonunda uygunsuz tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Social Emotional Assessment and Learning Programs (SEAL, 2017).

Sosyal durumlar içinde ipuçlarına duyduğumuz veya gördüğümüz şeye odaklanmak, bireylerin karşılaştığı durumları zihinlerinde canlandırmalarını sağlar (Sjoblom, 2000, s. 24-25). İpuçlarını kodlama, otomatik olarak ortaya çıkacağı gibi birey tarafından bilinçli bir çaba göstermeyi de gerektirebilir ve kodlama uygun ya da uygun olamayabilir. Bu duruma bir çocuğun konu ile ilgili olarak akranının yüz ifadesi, ses tonu gibi ipuçlarını kodlaması, diğer çocuğun konu ile ilgisiz olan yani arkadaşının giydiği ayakkabının rengi gibi ipuçlarını kodlaması örnek olarak verilebilir (Dodge vd., 1986, s. 4). Örneğin sırtından topla vurulan bir çocuk, fiziksel acı yerine arkasında duran bir akranın varlığı ya da ona gülümsemesi gibi ipuçları ile ilgilenebilir. Bu örnekler, çocuklar arasında kodlama yapıları bakımından bireysel farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar Sosyal Bilgi İşleme sürecinin daha sonraki aşamalarını etkileyebilmekte ve bu yüzden çocuklar arasında farklı davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (King, 2007, s. 5). Bundan dolayı ilgili ipuçlarının gözden kaçırılıp kaçırılmadığına veya davranışsal bir tepki verilmeden önce bir ipucunun ihmal edilip edilmediğine karar vermek için ipuçlarının kodlanması değerlendirilmesi çok önemli olabilmektedir (SEAL, 2017).

2. *İpuçlarını Yorumlama*: İpuçları kodlandıktan sonraki adım, ipuçlarının yorumlanmasını içermektedir. Bu süreç kişinin sosyal durumu kodlama, bu durumla ilgilenme, bu durumu algılama gibi var olan sosyal durumu yorumlamasını kapsar. Yani çocuk zihinsel olarak kodlanan ipuçlarına anlamlar ekler (Dodge vd., 1986, s. 4). Çocuklar karşılaştıkları durumla ilgili olarak bir anlayış geliştirmek amacıyla var olan durumsal ipuçlarını, kendi bilgileri,

geçmiş deneyimleri ve anıları ile bütünleştirirler. Bu süreçte şemalardan yararlanılmakta (Crick & Dodge, 1994, s. 83) ve ayrıca nedensel çıkarımlar yapılmakta ve atıfta bulunmaktadır (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Atıflar, kişinin sosyal davranışının altında yatan nedenlere ilişkin olarak hipotez kurmasına olanak sağlamaktadır. (Crick & Ladd, 1993, s. 244-254). Bu süreç tepkilerin belirlenmesinde önemlidir. Çünkü bir provokatörün algılanan niyeti, daha sonra sergilenecek olan nihai davranışın nasıl olacağı üzerinde bir etkiye sahiptir (Olthof, Ferguson, & Luiten 1989; Weiner, 1995). Yani karşısındaki çocuğun davranışını düşmanca yorumlayan bir çocuğun bu durumla ilgili olarak daha saldırgan tepkiler sergilemesi daha olasıdır. Diğer bir ifade ile eğer niyet yanlış yorumlanmışsa bu durum uygun olmayan davranışın sergilenmesine neden olabilmektedir (Dodge vd., 2003, s. 373-393; Dodge & Pettit, 2003, s. 349-371).

İpuçlarını yorumlama sürecinde çocuk tarafından Şekil 1'de görülen bağımsız süreçlerden bir veya daha fazlası kullanılarak ipuçları yorumlanmaktadır. Bu yorumlamalar; deneyimlerden, kişisel beklentilerden, daha önceki bir sosyal durumda başarıya ulaşıp ulaşılmadığından ve geçmiş performansların değerlendirilmesi gibi süreçlerden etkilenebilmektedir. Ayrıca ipuçlarının yorumlanması, diğer kişilerin olası niyetlerinin tanımlanmasını, geçmiş durumlarla kıyaslamalar yapılmasını, kişinin kendisini ve başka birini değerlendirmesini kapsayabilir (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Dodge (1996) bu sürecin genellikle kodlama süreci ile bütünleştiğini belirtmiştir. Örneğin bir çocuğun bir durumu yorumlama şekli, çocuğun hangi sosyal ipuçları ile ilgilendiğini etkileyebilir. Örneğin itilerek yere düşen bir çocuk ayakta duran akranın onu bilerek yere ittiğini ve kabalık yaptığını yorumlayabilir (Sjoblom, 2000, s. 26).

3. Hedeflerin Açıklanması (Amaç Belirlemek): Bu süreçte, çocukların sosyal durumları yorumlandıktan sonra, söz konusu durum için bir hedef ya da arzu edilen bir sonucu üretme eğilimde oldukları varsayılmaktadır. Crick ve Dodge (1994, s. 87) hedefleri “belirli sonuçlar üretmeye (veya üretmeyi istemeye) yönelik eğilimler olarak işlev gören, üzerine odaklanılmış uyarılma durumları” olarak tanımlamışlardır. Çocuklar sosyal durumların içerisine hedefler getirirler ve ayrıca sosyal uyaranlara ya da ipuçlarına karşı yeni hedefler geliştirir ve bu hedefleri yeniden gözden geçirirler. Crick ve Dodge (1994, s. 76) çocukların bulundukları sosyal bir durum içerisine, örneğin bir başka çocuktan intikam almak, yeni bir arkadaş edinmek, beladan uzak durmak, istenilen bir nesneyi almak gibi arzu edilen bir sonucun üretilmesine yönelik bir eğilim eşliğinde ulaştıklarını varsayarlar. Çocuğun bir veya birden fazla sonuca olan eğilimi, önceki deneyimlerine, geçmişte gösterdiği tepkilerin

başarılı olup olamadığına ve belirli davranışlarla bağlantılı biyolojik ve genetik yatkınlık gibi faktörlere dayandırılır. Bununla birlikte ortaya çıkan sosyal etkileşimin içeriğine bağlı olarak çocuğun yönelimi değişebilir ve çocuk sosyal etkileşimin içeriğine bağlı olarak hedeflerini yeniden gözden geçirebilir (Crick & Dodge, 1994).

4. *Tepkiye Erişim veya Tepkiyi Yapılandırma*: Bu süreç, sosyal ipuçlarına veya hedeflere karşı olası tepkilerin üretilmesini kapsar. Bu süreçte kişinin tepkisini göstermek amacıyla uzun süreli belleğinde bulunan davranışları belirlediği veya özellikle durum, kişi için yeniyse sosyal ipuçlarına karşı yeni davranışlar oluşturduğu varsayılmaktadır (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Bu tepkiler seçilen hedef ile harekete geçirilebilir veya geçirilmeyebilir. Bir tepkiyi oluşturmak için kuralların gelişimsel süreç içerisinde edinildiği ve ipuçlarının yorumu ile verilen bir tepkinin eşleşmesinden oluştuğu düşünülür (Dodge vd., 1986, s. 4).

5. *Tepkiye Karar Verme*: Bu aşama çocuğun üretilen olası tepkileri değerlendirmesi ve karşılaşılan duruma karşı gösterilecek en uygun tepkinin seçilmesini gerekli kılar. Bu durumda kişi repertuarındaki becerilerden algıladığı durum için en uygun olacağına inandığı tepkiyi seçmektedir. Bu süreç, üretilen her bir tepkinin içeriği, sonuçları ve her bir tepkiyi sergilemede öz-yeterliliğini yani tepkiyi gösterme konusunda kendisini değerlendirmesini içerir. Buradaki tepkinin değerlendirilmesi, iyi/kötü gibi ahlaki kural ve değerlere dayanmaktadır.

6. *Seçilen Tepkinin Davranış Olarak Sergilenmesi*: Bu süreçte seçilen tepki davranışa dönüşür ve sergilenir. Bu gelişim süreci boyunca edinilen sözel ve motor beceriler gibi becerileri gerektiren bir süreçtir. Bir tepkiyi seçmek ve onu sergilemek ille de başarılı bir sonuca ulaşılacağı anlamına gelmemektedir (King, 2007).

Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ndeki bu altı süreç otomatik ve bilinçsiz olarak ortaya çıkan süreçlerdir. Crick ve Dodge (1994) Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ni, bilişsel olayların doğrusal bir ilerlemesi olarak göstermiş olsa da, bilgiyi işleme doğrusal olarak gerçekleşmemektedir. Bireylerin aynı anda birden fazla Sosyal Bilgi İşleme faaliyetinde bulunduğu ileri sürülmektedir (Crick & Dodge, 1994). Yani sosyal bilgi işlemenin kendi kendini yenileyen (öz yinelemeli) geri bildirim döngülerini içerdiği ileri sürülmektedir. Bu noktada, kişinin ipuçlarını kodlarken olayları yorumladığı ve tepkiye erişirken diğer kişilerin davranışlarının ne anlama gelebileceğini düşünmeye devam ettiği söylenmektedir. Ayrıca bu süreçte bireyler sürekli kişisel veri tabanlarını, yani kural bilgisi, sosyal bilgiler ve var olan şemaları ile etkileşim halinde bulunmaktadır (Crick & Dodge, 1994).

Modelin açıklanan her aşasında yeterli seviyede sosyal performans gösteren çocuklar gelişmiş sosyal beceri ve sosyal yeterliliğe sahip çocuklar olarak kabul edilmektedir. Yukarıda açıklanan aşamalarda problem yaşayan ve uygun tepkiyi veremeyen çocuklar ise sosyal açısından uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Dodge, 1986; Nelson & Crick, 1999). Bu bağlamda sosyal bilgi işleme becerileri, saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar üzerinde yapılan pek çok araştırmanın inceleme konusu olmuştur (Dodge & Coie, 1987; Milich & Dodge, 1984). Yapılan araştırmalar saldırgan çocukların, saldırgan olmayan çocuklara göre sosyal bilgi işleme yapılarında büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. Saldırgan çocuklar, saldırgan olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, bir akranın niyeti ile ilgili olarak karar vermeden önce daha az bilgi kodlamaya, akranın düşmanca bir biçimde davrandığını var saymaya ve sosyal problemlere karşı daha saldırgan ve etkisiz çözümler üretmeye açık olarak daha eğilimlidirler (Dodge 1980; Milich & Dodge, 1984; Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

Sosyal bilgi işleme sürecinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, sosyal olarak yeterli beceriye sahip çocukları da beraberinde getirmektedir (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Price, 1994). Örneğin; sosyal olarak yeterli çocuklar sosyal mesajları doğru bir şekilde yorumlamakta, bu mesajlara saldırgan olmayan tepkiler vermektedirler ve dolayısıyla da sosyal açıdan daha yeterli davranışlar sergileyebilmektedirler. Saldırgan çocuklar ise, hafızaları veya seçicilikleriyle alakalı problemler ve detaylara karşı gösterdikleri yetersiz dikkat nedeniyle, sosyal mesajları yanlış veya tam olmayan bir şekilde yorumlayabilmektedirler. Sosyal bilgi işleme yetersizlikleri akranlar tarafından dışlanma ve saldırgan davranışlara neden olabilmektedir. (Biderman, 2005; Camodeca & Goossens, 2005).

DEHB'li çocuklarda en yaygın sosyal problemlerden biri saldırgan davranış örüntüleridir (Paternite, Loney, Salisbury, & Whaley, 1999; Stormont, 1998). Saldırgan davranışlar ile DEHB arasındaki yüksek dereceli örtüşmeye ve dürtüsel davranış ile saldırganlık arasındaki ilişkiye bakıldığında DEHB'li çocukların yaşadığı sosyal zorlukların, sosyal bilgi işleme becerisi bakımından saldırgan çocuklarda görülen problemlere benzer örüntüde bir problemin sonucu olması muhtemeldir (King, 2007; Newcorn vd., 2001; Wolraich, Hannah, Baumgaertel, & Feurer, 1998).

Örneğin saldırgan ve saldırgan olmayan çocuklardan hikâyede sunulan bir karakterin belirli bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin bir karara varmasının istendiği sosyal

hikâyeler sunulmuş, saldırgan erkek çocuklar, söz konusu karakterin suçluluğu ve masumiyetine ilişkin bir karara varmadan önce saldırgan olmayan çocuklara göre %30 daha az kanıt toplamayı seçmişlerdir (Dodge & Newman, 1981). Dodge ve Newman (1981) sosyal durumlardaki bu hızlı tepki vermenin, saldırgan çocukların seçici olarak düşmanca ipuçlarını hatırlamalarına yol açacağını ve aslında çok değerli olan düşmanca olmayan ipuçlarını ise göz ardı etmelerine ve dolayısıyla da bunun da yanlış tepkilere yol açacağını ileri sürmüşlerdir.

Söz konusu yaklaşımın, DEHB'li çocuklarla da ilişkisi olabilir. DEHB'li çocuklar dürtüsel olarak hareket etme eğilimi içinde olabilmektedirler (King, 2007). Barkley (1997a) de bilişsel süreçlerle davranışsal ketlemeyi ilişkilendirerek DEHB'li birçok çocuğun karakteristik akran sorunlarının sosyal bilgi işleme aşamalarında görülebilecek bozulmalardan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Barkley (1997, 2006) DEHB'li çocukların yaşadıkları problemlerin (akademik, sosyal, zihinsel ve duygusal bozuklukların), kendi davranışlarını ketlemedeki yetersizliklerinden kaynaklandığını da ileri sürmüştür.

Konuyla ilgili olarak DEHB'li çocuklarla yapılan araştırmalardan birinde Moore (1990) akranları tarafından reddedilen ve edilmeyen DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini karşılaştırmıştır ve hiperaktif/reddedilmiş çocukların kendilerine özgü bir grup sosyal bilgi işleme yetersizlikleri sergilediklerini belirlemiştir. Başka bir araştırmada, Bloomquist, August, Cohen, Doyle ve Everhart (1997) DEHB'li saldırgan çocukların, gösterdikleri eylemlerin sonuçlarını öngörmeye güçlükler yaşadıklarını ve ortaya çıkan problemlere karşı saldırgan çözümler üretmeye, tipik gelişim gösteren çocuklara oranla daha meyilli olduklarını bulgulamışlardır. Diğer bir araştırmada da Grenell, Glass ve Katz (1987), DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların uygun sosyal davranış bilgilerini incelemişlerdir. DEHB'li çocukların sosyal bilgilerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yetersiz olduğunu bulmuşlardır.

Sosyal Bilgi İşleme Modeli farklı özel gereksinimli çocuk (işitme, otizm spektrum bozukluğu, bilişsel yetersizlik duygu ve davranış bozukluğu ve fetal alkol sendromu) gruplarına sosyal biliş çalışmalarında uygulanmıştır. İlgili araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocukların Sosyal Bilgi İşleme basamaklarının farklı basamaklarında değişen problemler sergiledikleri yönündedir (Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009; Leffert, Siperstein, & Widaman, 2010; McGee, Bjorkquist, Price, Mattson, & Riley, 2009; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005; van Nieuwenhuijzen vd., 2006).

Sonuç olarak sosyal bilgi işleme becerileri ile ilgili araştırmalar DEHB’li çocukların sosyal dünyaları ile ilgili gelen ve giden bilgileri nasıl düzenledikleri ile ilgili bir süreci algılama stillerini bizlerin daha iyi anlamasına yönelik önemli bir yapı sunabilir. Sosyal yeterliliği değerlendirmenin alan yazında yer alan diğer yollarıyla kıyaslandığında Sosyal Bilgi İşleme Modeli, kendi içindeki aşamalardaki ana hatları bir model içinde sunarak ve çocuğu değerlendirerek, bu aşamalarda yaşanabilecek sınırlılıkları ya da yetersizlikleri müdahale hedefleri haline getirebilecek, müdahaleyi çocuğun sosyal bilgi işleme sınırlılıklarına uygun şekillendirerek de etkili müdahalelerin uygulanmasının önünü açabilecektir.

2.8. Yönetici İşlevler

Bilişsel işlevler terimi duyu organlarımıza gelen verilerin işlenmesi, dünyanın algılanması ve anlaşılmasına yönelik işlevlerin bütününe ifade etmektedir (Karakaş & Karakaş, 2000, s. 216). Beyinde bilgi işlemenin dinamik ve karmaşık bir yapısı vardır ve yönetici işlevler bu karmaşık yapının gerektirdiği üst düzey bilişsel denetim mekanizması olarak görev yapmaktadır (Doğutepe Dinçer vd., 2012; Öztürk & Başgöl, 2015, s. 17). Bilişsel işlevler kişinin hangi bilgi, beceri ve zihinsel donanımına ne kadar sahip olduğu ile ilgiliyken, yönetici işlevler kişinin bir amacı nasıl gerçekleştirdiği ve bunu gerçekleştirme için girişimde bulunmaya ilişkin zihinsel kapasitesi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lezak, 1982, s. 282).

Yönetici işlevlerin son kırk yıl içinde çok çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında, bir eylemin başarıya ulaşması için dikkati etkin bir şekilde yönlendirip sürdürme, bilgi işleme, işlenen bilgiyi aktif tutma, bilgiler arasında geçişler yapabilme, dışardan gelen müdahaleleri engelleyebilme, tepkiyi ketleyebilme gibi bir dizi bilişsel işlem üzerinde durulduğu görülmektedir (Baddeley & Hitch, 1974; Barkley, 2012; Jurado & Roselli, 2007). İşte bu noktada yönetici işlevlerin dinamik ve karmaşık yapısı yönetici işlevlerin tek bir tanımının yapılmasını güç kılmaktadır. Bu nedenle, alan yazında yönetici işlevlerin tanımına ilişkin pek çok farklı görüş bulunmakta ve araştırmacılar tarafından yönetici işlevlerin temelde ne olduğuna ilişkin farklı tanımların ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir.

Yönetici işlevler terimi, fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kişinin kendisini kontrol etmesini mümkün kılan nöro-psikolojik süreçleri ifade eden kapsayıcı bir terim olarak tanımlanmaktadır (Corbett, Constantine, Hendren, Rocke, & Ozonoff, 2009). Se’guin ve Zelazo (2005) ise yönetici işlevleri genel anlamda bir amacı gerçekleştirmek veya bir hedefe

ulaşmak için bilişsel süreçlerin yukardan aşağı bütünüyle kontrolü şeklinde şeklinde tanımlamışlardır. Yönetici işlevler hedefe yönelik eylemlerin planlanmasından, başlatılmasından, sıralanmasından ve izlenmesinden sorumlu olan geniş kapsamlı dizi karmaşık bilişsel beceriyi içermektedir (Royall vd., 2002, s. 378). Yneteci işlevler fiziksel, zihinsel, duygusal ve özdenetimi sağlayan, etkili amaca yönelik davranışlarımızı sürdürmek için gerekli olan zihinsel denetleme süreçlerini içeren kapsamlı bir terimdir (Denckla, 1996; Lezak, 1995; Pennington, & Ozonoff, 1996; Welsh & Pennington, 1988). Yönetici işlevler “hedefleri seçmek ve zaman içinde bu hedefe yönelik eylemleri seçmek, uygulamak ve sürdürmek üzere öz-yönetim (self-directed) eylemleri” olarak da tanımlanmaktadır (Barkley, 2012, s. 170).

z-yönetim eylemleri başka bir değişle yönetici işlevler davranışsal, bilişsel, sosyal, duygusal düzenleme biçimini alabilmektedir (Jurado & Roselli, 2007). Yaklaşan bir sınav için zamanı planlama, yönetici işleve ilişkin davranışsal bir sürece, bir devi yapmak için okunan bilgileri akılda tutmak yönetici işlevler ile ilgili bilişsel sürece, duygu düzenleme ve dürtüleri engellemeye yardımcı olacak teknikleri öğrenme yönetici işlevler ile ilgili duygusal sürece ve son olarak aile, arkadaş ve önemli diğer kişilerle, kişiler arası ilişkileri yönetmek ve desteklemek yönetici işlevlerin sosyal sürecine ilişkin olarak verilebilecek örneklerdendir (Barkley, 2011; Barkley, Anderson, & Kruesi, 2007; Jurado & Roselli, 2007; Weyandt vd., 2013; Willcutt vd., 2005).

Yönetici işlevlerin farklı tanımlarında görüldüğü üzere yönetici işlevlerin, amaca yönelik davranışların gelişimine hizmet eden karmaşık bilişsel süreçleri içeren şemsiye bir terim olduğu yönünde genel bir görüş birliğinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tanımların çoğunun, amacı belirleme ve planlama, zaman içinde davranışların organize edilmesi, esneklik, bu süreci yönlendiren dikkat ve hafıza (rneğin çalışan bellek), öz düzenleme süreçleri gibi ana unsurları içerdiği görülmektedir (Denckla, 2007, s. 2). Bir orkestra şefinin, şarkının farklı melodilerini oluşturmak için orkestrayı izlemesi ve yönetmesinde olduğu gibi yönetici işlevler de mümkün olan en iyi performansı elde etmek üzere hangi bilgi ve davranışın gerçekleşmesi gerektiğini belirlemek için birden fazla süreci yönlendirmekten sorumludurlar (Barkley, 2006). Benzer şekilde bir şirketin genel müdürüne (CEO) benzetilen yönetici işlevler, problem olan durumların çözümünde hedeflere ulaşılmasında temel bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri harekete geçirmekten, organize etmekten ve sürdürmekten sorumlu olabilmektedirler. Bu durumda süreçlerden biri ya da daha fazlası yeterince çalışmıyorsa hedefe ulaşma olasılığı azalmış olacaktır (Wilmshurst & Brue, 2010,

s. 133). Hedefe ulaşmak isteyen bir birey planlama, organizasyon, problem çözme, çalışma belleğinden faydalanma, kurulumu değiştirme (bilişsel esneklik) (bir zihinsel kümeden diğerine geçme, zihinsel durumlar, etkinlikler ya da belli görevler arasında geçiş yapabilme) ve dürtüsel tepkileri ketlemeyi de içeren kendini düzenleme becerilerini kullanmaktadır (Kılınçaslan, 2010).

Yönetici işlevler becerileri kapsamında ele alınan becerilere bakıldığında yönetici işlevlerin günlük yaşamımızda işlevselliğimizi artıran, eğitim ve çalışma hayatımızda başarılı olmamızı sağlayan bir dizi beceriyi içerdiği görülmektedir (Barkley, 2006, s. 304-331). Yönetici işlevler becerileri düşünme ve eylem süreci ile meşgul olduğumuzda, özellikle problem çözümünde beynimizin gerçekleştirdiği birçok görevi ifade eden bir terimdir ve yeni bilgileri öğrenirken ya da hafızamızdaki eski bilgilere ulaşmaya çalıştığımızda devreye girebilmektedir. Yönetici işlevler ayrıca günlük yaşantımızdaki problemleri çözerken geçmiş deneyimlerimizi kullanma konusunda bireyleri yönlendirebilmektedir. Yönetici işlevler, bir eylemin başarıya ulaşması için planlama yapmak, eldeki bilgi ve materyallerin organizasyonunu sağlamak, ilgili detaylara dikkat etmek ve buna ilişkin olarak zaman ve mekânı yönetmek gibi faaliyetleri içerebilmektedir (Wilmschurst & Brue, 2010, s. 133). Yönetici işlev becerileri, hem problem çözme yeteneğimiz hem de problemleri çözerken kullandığımız stratejilerle yakından ilişkidir ve kullandığımız stratejilerin sosyal açıdan uyumlu olabilmemizin çeşitli yönleri ile yakın ilişkisi olabilmektedir. Nitekim yönetici işlevlerin sosyal etkileşim ve dil gelişimi gibi daha somut alanları da etkileyebileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991).

Nöropsikolojik araştırmalar bilişsel yetersizlikleri daha iyi anlamak için yönetici işlevlere ilişkin görevler üzerinde yoğunlaşmışlardır (Denckla, 2005). Yönetici işlevler prefrontal korteks ile ilişkili bilişsel süreçlerin kontrolünü sağlamaktadır. Frontal lopta yer alan prefrontal korteks yönetici işlevlerin merkezidir. Yönetici işlevlerin merkezi olan frontal lop, motivasyon, dikkat, zamanlama, yargılama, uygun olmayan tepkileri ketleme, hedefe yönelik davranışlarımızı gözden geçirme, planlama yapma, problem çözme, bilişsel esneklik gösterebilme ve çalışma belleği gibi bilişsel süreçlerde önemli rol oynamaktadır (Clark, Prior, & Kinsella, 2000; Royall vd., 2002).

Yönetici işlevler doğumdan başlayarak çocuğun davranışsal, bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle çocuklar erken çocukluk döneminde dış dünyalarını gözlemek, yorumlamak ve dış dünyayla etkileşimde bulunmak üzere yönetici

işlev becerilerini kullanabilmektedirler (Drayer, 2008, s. 12). Tipik gelişim gösteren çocuklarda, yönetici işlev becerileri erken çocukluk dönemi boyunca, basit yönetici işlevler becerilerinden daha karmaşık yönetici işlev becerilerine doğru aşama aşama ortaya çıkmaktadırlar (Best & Miller 2010; Hendry, Jones, & Charman, 2016). Ayrıca, yönetici işlevler kişilerin düşünceleri ve davranışları gönüllü ve esnek bir şekilde kontrol etmesini sağlayan ana unsur olarak kabul edilmekte ve çocukluk çağında güçlü yönetici işlev becerilerine sahip olmanın, daha sonraki yaşlarda bir dizi olumlu bilişsel ve sosyo-duygusal beceriler için öngörü sağlayacağı bildirilmektedir (Diamond, 2013). Ek olarak yönetici işlev becerilerinin çocukların problem çözerken düşünce ve davranışları üzerinde düzenleyici bir kontrol sağladığı belirtilmektedir (Baron & Fennel, 2000).

Tanım ve çok kapsamlı özellikleri, becerileri doğrultusunda yönetici işlev becerilerinin çalışma belleği, tepkiyi engelleme/ketleme, göreve/ödevde başlama, öz düzenleme, zaman yönetimi, organizasyon, dikkati sürdürme/odaklanma, esneklik, duygusal kontrol/duygu düzenleme, görevi tamamlama gibi temel işlevleri içerdiği görülmektedir (Branstetter, 2014, s. 15).

Çalışma Belleği: Çalışma belleği, yönetici işlevlerin önemli bileşenlerden biridir. Çalışma belleği bireyin tüm yaşantısını etkileyebilen bilginin geçici olarak depolanması ve yönetilmesi (manipüle edilmesi) için kullanılan anlama, muhakeme etme, öğrenme ve diğer bilişsel süreçlerde önemli rol oynayan bellek olarak tanımlanmaktadır (Baddaley & Hitch, 1974; Tercan vd., 2012). Çalışma belleği Baddeley'in (2003) modeline göre merkezi yönetim ve bunun koordinasyonunda çalışan görsel-mekansal kayıt defteri ve fonolojik döngü olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Görsel-mekansal kayıt defteri çalışma belleğinin her türlü görsel bilgiyi kısa süreliğine depolayan bileşenidir. Fonolojik döngü, sözel bilgiyi geçici olarak depolamaktadır. Bu sistem içerisinde merkezi yönetici olarak adlandırılan yapı ise sistemin diğer bileşenlerinin uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlamakta, bunların nasıl bir sırada işlem göreceğini, bu işlemler sırasında hangi başka işlevlerin ketleneceğini belirlemektedir. Ayrıca, modele sonradan geliştirilmiş bir başka alt yapı olan uzun süreli bellekten bilgi sağlayan ve bilgiyi geri getirmede rol oynayan episodik ara bellek eklenmiştir (Baddeley, 2000, 2003, 2007; Reed, 2004).

Tepkiyi Engelleme/Ketleme: Yönetici işlev kapsamında en çok ele alınan bir diğer işlev ise ketlemedir. Ketleme kişinin bir amaca ulaşmada kendisini dürtüsel davranışlardan alıkoymasıdır. Yani harekete geçmeden önce düşünebilme, bir şeyi yapma ya da söyleme

dürtüsüne karşı direnç gösterebilme becerisidir. Barkley'e (2006) göre bütün yönetici işlevlerin (planlama ve problem çözme, duyguları kontrol etme ve içselleştirilmiş konuşma, görsel görüntüleri kullanma gibi) ortak olan ve işlevlerin oluşumuna hizmet eden unsuru ketlemedir. Çünkü davranışın ketlenmesi bir olaya tepki verme kararını geciktirmektedir (Barkley, 2006, s. 304). Bu önemli beceri kişinin çeşitli tepki seçenekleri arasında düşünebilmesine ve duruma uygun tepkiyi seçebilmesine olanak sağlayabilmektedir. Küçük yaştaki çocuklar ketlemede genel olarak yetişkinlere göre çok daha fazla problem yaşayabilmektedirler. Çünkü hazzı ertelemede çocuklar büyük zorluklar yaşayabilmektedirler. Yaşça küçük çocukların algıladıkları zaman dilimleri kısa olmakta şu an ve buradayı düşünmektedirler. Bununla birlikte çocuklar yaşça büyüdükçe dürtülerini kontrol etme becerileri gelişmekte, dürtüsel davranışlarının sonucunu önceden kestirebilmektedirler (Branstetter, 2014, s. 15-29).

Göreve/Ödeve Başlama: Göreve başlama, şu anda yapılan bir görevi bırakarak başka bir göreve başlamak için gereken aktivasyon enerjisini ifade etmektedir. Bir başka deyişle bir görevi ya da aktiviteyi başlatabilme, hali hazırda yaptığı işi durdurabilme becerisini içerir. Yönetici işlevde problemler yaşayan çocuklar genellikle başka bir aktiviteyi yapmak için (genellikle tercih edilmeyen bir aktivite) sevdiği aktiviteyi durdurmakta zorlanabilmektedirler. Aslında tipik gelişen çocuklar da sevdikleri bir aktiviteyi bırakıp bir diğer aktiviteyi başlamak konusunda zorluklar sergileyebilmektedirler (çöpü dışarıya çıkarma, ders çalışma vb). Ancak yönetici işlev problemleri olan çocuklarda bu durum kronik bir şekilde gözlenebilmektedir (Branstetter, 2014, s. 28).

Öz Düzenleme: Öz düzenleme her gelişim döneminde bireylerin yaşamlarında farklı düzey ve nitelikte var olan davranışlar, duygular ve eylemleri üzerinde ve kişisel hedeflere ulaşabilmek için gerekli değişiklikleri yapabilme becerisidir (Zimmerman, 2000a, 2001'den akataran, Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014). Bireylerin kendi davranışlarını yönetme becerisini edinmeleri, öğrenilmesi gereken önemli gelişimsel hedeflerdendir (Aykut, 2013, s. 55). Öz düzenlemeyi öğreniyor olmak, farklı ve aynı zamanda sürmekte olan aşamaları kapsayan karmaşık bir süreçtir. Öz düzenleme becerileri güçlü olan öğrenciler düşünme hakkında düşünme olarak adlandırılan metabilişlerini kullanabilirler. Yani öğrenme sürecini aktif olarak tasarlarlar. Hedefler belirler, planlar yapar, yaptıkları planı uygular, planının nasıl gittiğini izler, iyi gitmiyorsa uyarlamalar yapar, performanslarını gözlemler ve neyin işe yaradığı ve yaramadığı hakkında zihinsel notlar çıkartarak ve görevi tamamladıktan sonra performanslarını değerlendirebilirler (Branstetter, 2014, s. 35).

Zaman Yönetimi: Zamanın geçtiğini anlama ve hissetme, zamanı iyi planlama, zaman kaybettiren davranışlardan kaçınma, zamanın sınırları ve son teslim tarihleri içinde nasıl kalınacağını kestirebilme becerisidir (Branstetter, 2014, s. 31).

Organizasyon: Kişisel eşyaları koruma ve düzeni sağlama, bilgi ve materyallerin kaydını tutmak için sistemler oluşturma ve bunu sürdürme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Branstetter, 2014, s. 39). Hedefe ulaşabilmek için uygun düzenlemeler yapma becerisini ifade etmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 17). Yetersiz planlama ve örgütsel becerileri olan öğrenciler, bir hedefe ulaşmak için bir görevi daha küçük adımlara bölmek konusunda zorlanabilmektedirler. Ayrıca, sahip oldukları bilgilerini düzenlemek için bilişsel bir şema yaratmakta da güçlük çekebilmektedirler.

Dikkati Sürdürme/Odaklanma: Başlanılan bir işi sürdürebilmek ve tamamlayabilmek için gerekli konsantrasyona sahip olma olarak tanımlanabilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 17). Bir görev üzerinde çalışırken, yönlendirme, odaklama ve dikkat dağıtıcıları yönetme becerilerini ifade eder. Becerileri öğrenmek ve tekrarlayarak pratik yapmak için çocuklar dikkatlerini nasıl odaklamaları gerektiğini öğrenmek zorundadırlar. Dikkatini verme, yapılması gereken göreve dikkatini yöneltme ve görevini bitirmeye yetecek kadar dikkatini sürdürmeyi ve son olarak da dikkat dağıtacak şeyleri bir kenara koymayı içermektedir. Yönetici işlev problemleri yaşayan çocuklar dikkatlerini vermenin tamamında ya da bir bölümünde problemler yaşayabilmektedirler. Dikkatin dağılmasına hayal kurma, başka şeyleri düşünme ya da dışarıdan gelen bir uyarı neden olabilmektedir. Öğrenciye odaklanmayı ve dikkati toplama ile ilişkili stratejileri öğretmek, öğrencilerin pek çok alanda işlevde bulunma düzeylerine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Branstetter, 2014, s. 39).

Esneklik: Esneklik değişen şartlara göre planları ve fikirleri değiştirebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel esneklikle ilgili problemler yaşayan çocuklar genellikle bir problemi çözerken tek bir yola takılı kalabilmektedirler ya da etkili olmayan bir stratejiye odaklanabilmektedirler. Bir ormandaki ağaçlardan ormanı göremeyebilirler; yani bir problemin detayına odaklanan birey bütünü görmekte zorlanabilir. Zihinsel esneklik akademik problemleri çözmek için çok önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Akademik olarak bilişsel esneklikte sorunları olan çocuklar ezberle dayalı stratejileri öğrenme (ezber yolu ile tekrar etme) eğiliminde olabilirler. Çocuklarda esneklik olmadığında, problem biraz daha farklı olduğunda ya da yeni bir problemi çözmeleri istendiğinde bildiklerini sentezlemekte zorluk yaşayabilmektedirler. Zihinsel esneklik ayrıca

sosyal kuralların durumlara bağılı olarak değişmesi göz önüne alındığında sosyal problem çözmede de kritik ölçüde önemli olabilmektedir (Branstetter, 2014, s. 39).

Duygusal Kontrol/Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, kişinin amaçlarını gerçekleştirmek için duygusal tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir (Thompson, 1994, s. 22-28). Einsberg, Fabes, Guthrie ve Reiser'e (2000) göre duygu düzenleme sosyal bir süreçtir ve düzenleme stratejileri, diğer insanların nasıl tepki vereceğini etkilemektedir. Duygu kontrolü duygu ve davranışların hedefe ulaşabilmek üzere kontrolünü içermektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 17). Her çocuk duygularını farklı yollardan ifade etse de yönetici işlev zorlukları olan çocukların yüksek düzeyde duygu düzenleme alanında problemlerle karşı karşıya kalabildikleri bilinmektedir (Branstetter, 2014, s. 37).

Görevi Tamamlama: Bir amaca sahip olma, amaca ulaşmak üzere sonuna sebat gösterme, rekabet eden çıkarılardan etkilenmeme ve dikkat düzeyini ve enerjiyi devam ettirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Branstetter, 2014, s. 37).

Yönetici işlevlerin belirtilen bu işlevleri ile DEHB arasındaki ilişkiye bakıldığında; yönetici işlevler ile ilgili eksiklikler DEHB (Barkley, 2006; Brown, 2009) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) (Demetriou vd., 2018; Ozonoff & McEvoy, 1994; Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991) gibi nörogelişimsel bozukluklarda sıklıkla gözlemlenebilmektedir. Aynı zamanda bu eksiklikler, DEHB'nin doğasını anlamada önemli katkılar sağlamaktadır (Barkley, 2006). Nitekim DEHB ile ilgili güçlükler bazı araştırmacılar tarafından beynin yönetim sisteminde aynı zamanda yönetici işlev olarak adlandırılan eksiklikler olarak da yeniden tanımlanmıştır (Brown, 2009). Yönetici işlevde yaşanan zorluklar DEHB'nin karmaşık nöropsikolojisinin önemli bir karakteristik özelliği olarak kabul edilmektedir (Willcutt vd., 2005).

DEHB'li çocuklar yönetici işlevler açısından dikkat, davranış ketleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik, özdüzenleme, dikkati sürdürme becerileri ile ilgili zorluklar yaşayabilmektedirler (APA, 2013; Byrne, DeWolfe, & Bawden, 1998; Hughes, White, Sharpen, & Dunn, 2000; Mariani & Barkley, 1997; Tuckman, 2012). Yönetici işlev eksikliği olan çocuklar, görevi başlatma, düzenleme, izleme ve değerlendirme ile davranış ve duyguları düzenlemeyle ilgili sorunlar da dâhil olmak üzere akademik ve sosyal işleyişi etkileyebilecek çeşitli alanlarda problemler sergileyebilmektedirler (Wilmshurst & Brue, 2010, s. 153). Araştırmalar yönetici işlevlerin değerlendirildiği testlerden DEHB tanısı alan

çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre sürekli dikkat ve uyanıklık, motor inhibisyon, karmaşık problem çözme ve organizasyon gibi alanlardan düşük puanlar aldıklarını, diğer bir ifade ile daha başarısız olduklarını göstermektedir (Lambert vd., 1987, Weintraub & Mesulam 1985, Rapport vd. 2000' den aktaran, Karakaya vd., 2006). DEHB'li bireylerle yapılan farklı araştırmalar DEHB'li bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla yönetici işlev becerileri ile ilgili daha fazla problemler yaşadıkları yönündedir (Çubuk, 2012; Pennington & Ozonoff, 1996; Soysal, 2007; Yulaf, 2010). Özellikle DEHB'li bireylerde yürütücü işlevlerin uygun şekilde çalışmadığını, bozulduğunu gösteren ve ek tanısı olan DEHB'li çocukların yürütücü işlevlerinin daha fazla bozulduğunu öne süren araştırmalar mevcuttur (Como, 2001; Di Trani vd., 2011; Ozonoff vd., 1996; Ozonoff, Strayer, McMahon, & Fillioux, 1998; Seidman vd., 2005; Verte, Geurts, Roeyers, Oosterlaan, & Sergeant, 2005; Wilcutt, Doyle, Nigg, & Faraone, 2005).

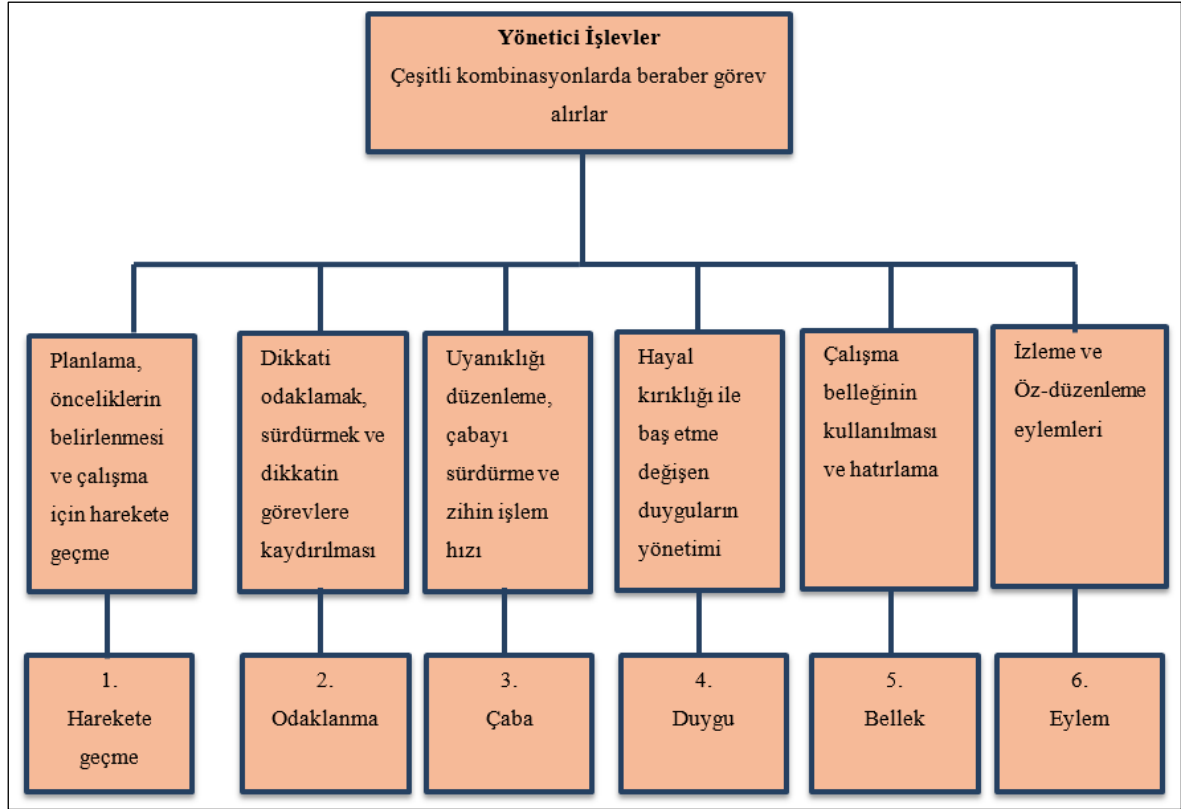
DEHB'li çocukların, beynin frontal lobları ile ilişkili işlev bozukluğu nedeni ile yönetici işlev becerilerinde sınırlılıklarının olduğu bildirilmiştir (Barkley, 1997a, 1997b; Pennington & Ozonoff, 1996). DEHB'li bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla, çalışma belleği, planlama, ketleme ve aktivasyon boyutlarında anlamlı düzeyde sınırlılıklar sergiledikleri belirtilmiştir (Nigg, 2006). Biederman vd. (2004) bir araştırmalarında DEHB'li çocukların çalışma belleği ile ilişkili sergiledikleri sınırlılıkları ortaya koymuşlardır. Araştırmalardan bazıları tek tek ele alındığında Corbett vd. (2009) araştırmalarında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda, DEHB'li çocuklarda ve tipik gelişim gösteren çocuklarda yürütücü işlev becerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar yönetici işlev becerisindeki yetersizliklerin genelde nöro-gelişimsel bozukluklarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Çalışmalarında, 7-12 yaş aralığındaki DEHB'li, OSB olan ve tipik gelişen çocuklarda ketleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik, planlama, akıcılık ve uyanık olma becerilerini de kapsayacak şekilde yönetici işlev becerilerini incelemişlerdir. DEHB'li çocuklar tipik gelişim gösteren gruba göre uyanık olma, ketleme, çalışma belleği becerilerinde yetersizlikler sergilemişlerdir. Araştırma bulgularında DEHB'li çocuklar diğer yönetici işlev becerilerinde de sürekli olarak problemler göstermemişlerdir. OSB'li çocuklar tipik gelişim gösteren gruba oranla, uyanık olma becerisi bakımında önemli derecede yetersizlik göstermişlerdir. OSB'li çocuklar her iki gruba oranla tepki ketlemesi, bilişsel esneklik, çalışan bellek becerileri bakımından önemli farklılıklar sergilemişlerdir. Ek olarak uyanık olma, ketleme alanında gözlenen problemler, OSB'li çocukların önemli bir bölümünün DEHB'li çocuklarla ilgili tutarlı bilişsel profiller sergilediklerini ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada, 6-11 yaş aralığında DEHB tanısı almış çocuklarda bilgi işlem örüntüsü ve yönetici işlevler değerlendirilmiştir. DEHB'li grubun özellikle planlama ve dikkat performanslarının kontrol grubundakilere göre daha düşük düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca DEHB'li grupta YİYDDE toplam puanında ve tüm alt ölçek puanlarında da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir (Çubuk,2012).

Bahçıvan Saydam (2007) DEHB'li çocukların yönetici işlevlerini incelediği araştırmasında yönetici işlevleri en fazla bozulan grubun DEHB-Komorbid grup olduğunu (Bir başka psikiyatrik bozuklukla beraber görülen DEHB), DEHB-Dikkatsiz ve DEHB-Kombine gruplarında yönetici işlev problemlerinin daha hafif düzeyde olduğunu bildirmiştir. Ek olarak başka bir çalışmada Sakarya (2013) DEHB'li çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklarla, Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği ve nöropsikolojik testlerle ölçülen yönetici işlev bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uygulanan tüm testler yönetici işlev öğeleri esas alınarak karşılıklı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, DEHB'li erkek çocukların uygulanan tüm testlerden DEHB olmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük performans gösterdiklerine işaret etmiştir.

Saydam, Ayvaşık ve Alyanak ise (2015) araştırmalarında DEHB alt tipi grubunu DEHB-Dikkat eksikliği, DEHB-Birleşik tür, komorbid-DEHB ve normal kontrol grubu yönetici işlevlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulguları DEHB-Komorbid ve DEHB-Birleşik gruplarındaki katılımcıların DEHB-Dikkatsiz ve kontrol gruplarındaki deneklerden daha fazla yönetici işlev eksikliği olduğunu yönündedir.

Bu kapsamda DEHB'li çocukların çoğu yönetici işlev becerileri ile ilişkili aşağıda Şekil 2'de gösterilen altı grubun her birinde kronik problemler yaşayabilmektedir (Brown, 2005, s. 21) Aşağıda açıklanan güçlükler nedeniyle DEHB'li çocukların akademik ve sosyal yaşama uyum süreçleri olumsuz yönde şekillenebilmektedir (Öztürk & Başgül, 2015).



Şekil 3. DEHB'nin belirtileri ile bozulan yönetici işlev becerileri. *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults* (p. 22), T. E. Brown, 2005, New Haven: Yale University Press kaynağından alınmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü üzere DEHB'li bireylerin harekete geçme, odaklanma, çaba, duygu, bellek, eylem gibi konularda yönetici işlevlere ilişkin problemleri olduğu görülmektedir:

Öncelikleri Belirleyememe, Çalışma İçin Harekete Geçememe: DEHB'li bireyler bir eyleme başlarken zorluk yaşayabilmektedirler ve bu ilgi, alanlarına girmeyen işlerde daha yoğun olarak yaşanabilmektedir. Günlük yaşamımızda önem sıralarına ve aciliyete göre öncelikleri belirleme, zamanı belirleme gibi rutinler yer almaktadır. DEHB'li çocuklar günlük hayattaki işleri önem sırasına koymakta güçlükler yaşamakta ve bu durum sürekli ertelemeye neden olabilmektedir. Örneğin bu alanda sorun yaşayan çocuklar okulda verilen ödevlerin hangisinin önce yapılması gerektiğini kavrayabilmektedirler (Brown, 2005; Öztürk & Başgül, 2015).

Odaklanamama, Dikkati Sürdürememe, Dikkatin Görevlere Kaydırılamaması: DEHB'li bireylerin en çok yakındıkları konulardan biri de yaptıkları işlere odaklanamamadır ya da beklenen zamanda odaklanma sağlayabilseler dahi bu sürenin çok kısa olmasıdır. DEHB'li bireyler dikkat gerektiren belirli uyarıcılara odaklanmakta zorluk çekebilmektedirler. Çevrede bulunan uyaranlar örneğin dikkatin çok kolay dağılmasına neden olabilmektedir.

Dikkat dağılması ve yapmakta oldukları görevden uzaklaşma ile ilgili sorun yaşayan kişiler bazen bunun tam tersi bir durumu yaşayabilmektedirler. Odaklandıkları şeye son verip odaklarını başka bir şeye yönlendirme konusunda da başarısız olabilmektedirler (Brown, 2005; Öztürk & Başgöl, 2015).

Canlılığın Düzenlenmesi, Gayretin Sürdürülmesi ve İşlem Hızını Ayarlama Zorluğu: DEHB'li çocuklar özellikle ilgilerini çekmeyen konularda diğerlerini, örneğin öğretmenlerini dinlerken uyku hali içinde olabilmektedirler (Brown, 2005, s. 35). Uyanık kalmak öğrenmenin temel şartlarından biridir ve uykulu olduğunda bilişsel fonksiyonlarımız dinlenmeye geçmekte ve öğrenme azalmaktadır. Özellikle zihinsel çabayı gerektiren durumlarda örneğin ders çalışma gibi etkinliklerde uykuya geçme hali gözlemlenebilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 19). Bu durum her zaman fiziksel yorgunlukla açıklanabilecek bir durum olmayıp, aksine kişi dinlenmiş halde iken de ortaya çıkabilmektedir. Aynı sorun DEHB'li çocuklar fiziksel olarak aktif olduklarında ya da sohbete aktif olarak katıldıklarında ortaya çıkmamaktadır. Bu zorlukların yanı sıra DEHB'li kişilerin işleri ile ilgili görevlerde çabayı sürdürme konusunda da güçlük çektikleri bilinmektedir (Brown, 2005, s. 33-38). Ek olarak, DEHB'li çocuklar zaman yönetimi konusunda güçlük çekmekte başladıkları işleri zamanında bitirememektedirler (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 18).

Duygusal Düzenleme ile İlgili Güçlükler: Duygu iniş çıkışları yaşamak normal olmakla birlikte DEHB'li çocuklar duygularını yönetme konusunda çaba harcamak zorunda kalabilmektedirler (Brown, 2005, s. 38). Wender (1987) DEHB'li bireylerin ruh halini canı sıkılmış, duygusal kararsızlık içinde olan ve demoralize olmuş, asabi, hiddetli patlamalar sergileyen kişiler olarak tarif etmişlerdir (Aktaran, Brown, 2005, s. 38). Duygularını kontrol edemeyen çocuklar çabuk öfkelenmekte ve öfkelerinin dozunu ayarlayamamaktadır ve bu durum okulda ve evde farklı sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir (Öztürk & Başgöl, 2015, s. 21).

Bellek Sorunları ve Anımsama: Kronik bellek sorunları DEHB belirtilerinin merkezi bir sorunu olarak ele alınmaktadır. Uzun süreli bellekte sorun olmamakla birlikte başka bir işi yaparken aynı anda bir düşünce ya da bilgiyi tutmaya ilişkin zorluklar DEHB'li çocuklarda gözlemlenebilmektedir (Brown, 2005, s. 43-45).

Takip ve Kendi Kendini Düzenleme Eylemi: DEHB ile ilgili tanımlara bakıldığında hiperaktivite–dürtüsellikle ilgili davranış sorunlarından yoğunlukla bahsedilmektedir.

Düşünmeden davranma eğilimi içinde oldukları, hareketleri ve eylemleri yavaşlatma ile ilgili zorlukları olduğu gözlemlenmektedir. DEHB’li bireyler eylemlerini engelleme, izleme ve uygun şekilde eyleme geçme konularında kronik şekilde zorluklar yaşayabilmektedirler (Brown, 2005, s. 35).

Son zamanlarda alan yazında araştırmacılar tarafından yönetici işlevlerin sıcak ve soğuk yönetici işlevlere ayrıldığı görülmektedir: “Sıcak” yönetici işlev becerileri davranış ve duyguları yönetmeyi (engelleme, duygusal kontrol ve kendini izleme ve motivasyonun düzenlenmesini) içerirken “soğuk” yönetici işlev becerileri, düşünmeyi yöneten becerileri (planlama ve organizasyon, çalışma belleği ve görevi izleme gibi) içermektedir (Cooper-Kahn, & Foster, 2013, s. 12; Huijbregts, Warren, Sonnevile, & Swaab-Barneveld, 2007). Sıcak ve soğuk yönetici işlev arasındaki ayrım, bireysel problem örüntülerini karakterize etmemize ve böylece çocuğun özel müdahale ihtiyaçlarının neler olabileceğini düşünmemize yardım etmesi bakımından önemli kabul edilmektedir (Cooper-Kahn & Foster, 2013, s. 12). DEHB’li bireylerin “soğuk” yönetici işlev’leri değerlendirildiğinde çalışma belleği (Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson, & Tannock, 2005, s. 337), tepki ketleme (Willcutt vd., 2005) ve problem çözme (Kopecky, Chang, Klorman, Thatcher, & Borgstedt, 2005) gibi yönetici işlev alanında belirgin bozulmalarının olduğu pek çok araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Bu araştırmalara ek olarak duygusal süreçleri de barındıran karar verme, hedef belirleme ile ilgili yönetici işlevlerde de DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha zayıf performans sergiledikleri görülmektedir (Wilson, Mitchell, Musser, Schmitt, & Nigg, 2011).

DEHB olan çocuklarda yürütücü işlevlerdeki eksiklikler iyi bir şekilde belgelenmiştir (Barkley, 2006). Ancak DEHB’li çocukların önemli yürütücü işlevler ile ilgili problemleri olduğu bilinmesine rağmen yönetici işlevlerin hangi birleşiminde daha sıklıkla problemlerin görüldüğüne ilişkin alan yazında hâlâ tutarsızlıklar vardır (Kempton vd., 1999; Rhodes, Coghill, & Matthews, 2005; Vance, Maruff, & Barnett, 2003). Willcutt vd. (2005) kapsamlı bir meta-analiz çalışmalarında DEHB’li çocukların en yoğun olarak tepkiyi ketleme ve uyanık olma ile ilgili problemleri olduğunu gösterirken, Kempton vd. (1999) ve Rhodes vd. (2005) çalışma belleğinde, planlamada bozulmanın olduğunu, Vance vd.,(2003) ise esneklikle ilgili problemler yaşadıklarını göstermiştir. Barkley (2006) ise DEHB’li çocukların hedefe yönelmeyi sağlayan bilişsel işlevlerde beş alanda; ketleme, planlama, kurulumu değiştirme (set-shifting), çalışma belleği ve akıcılıkta problemlerinin olduğunu açıklamıştır. Barkley (2003, s. 77-83) ayrıca DEHB’li çocuklarda çoğunlukla sözel çalışma

belleği, sözel olmayan çalışma belleği, organizasyon becerileri, duygu düzenleme, motor kontrol, dilin içselleştirilmesi gibi bilişsel süreçlerde bozulmalar olduğunu da bildirmektedir (Barkley, 2003, s. 77-83).

DEHB ile ilgili tartışılan zorlukların birçoğuna bakıldığında yönetici işlev becerilerine katkı sağlayan bilişsel becerilerle ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Yönetici işlev becerilerindeki yetersizlikler birbirinden bağımsız olarak daha fazla istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olmakta, bu durum ise farklı problemlere yol açabilmektedir (Wåhlstedt, Thorell, & Bohlin, 2008; Willcutt vd., 2005). Raggi ve Chronis (2006) DEHB ve akademik başarısızlık arasında güçlü bir bağlantının mevcut olduğunu, hem DEHB ile ilişkili belirtilerin hem de yürütücü işlevlerdeki yetersizliklerin akademik alanlarda problemlere yol açtığını belirtmiştir. Diamantopoulou, Rydell, Thorell (2007) de sosyal işlevlerdeki zorlukları DEHB belirtileri ve yönetici işlev zorlukları ile ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla yönetici işlev yetersizlikleri; bilişsel, sosyal ve davranışsal alanlarda öz düzenlemeyi de içeren problemleri de kapsayarak genişleyebilmektedir (Grattan & Eslinger, 1991; Stuss & Benson, 1984).

Sonuç olarak bu bölümde daha önce de belirtildiği gibi yönetici işlev becerileri ve sosyal bilgi işleme becerileri çocukların sosyal yeterlilik alanları ile alan yazında bağımsız başlıklar altında ama ilişki içerisindedir. Sosyal biliş araştırmaları sosyal bilgi işlemenin çocukların, sosyal bilgi yorumlama ve uygun tepkiyi seçme yeteneklerini ve kişilerarası etkileşimde bulunma işlevlerindeki bireysel farklılıklarını yordadığını göstermektedir (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Schwartz, 1997). Nöropsikolojik çalışmalar ise yönetici işlev becerilerinin çocukların sosyal yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kusche, Cook, & Greenberg, 1993; Moffitt & Henry, 1989).

DEHB'li çocuklarda bozulmuş olan yönetici işlev becerileri geniş bir performansta bulunma yelpazesini etkileyebilmektedir. Kurallara veya yönergelere uymakta zorluk, unutkanlık ve duygusal düzenleme ile ilgili yaşanan problemler öğrencilerin olumsuz etkilendiği alanlardan sadece birkaçıdır. Örneğin Yönetici İşlevlere ilişkin problemler bilişsel, sosyal-davranışsal alanlarda öz düzenleme becerinin bozulmasına neden olabilmektedir (Grattan & Eslinger, 1991; Stuss & Benson, 1984). Çocukların diğer insanlarla ilişkilerine ve özellikle zihinsel aktivitelerinin sosyal yeterliliklerine nasıl etki ettiğini açıklamaya çalışan iki önemli model, yönetici işlev becerileri ve sosyal bilgi işleme modelleridir. Sosyal yeterlilik, yönetici işlev becerileri ve sosyal bilgi işleme arasındaki ilişkinin ayrı ayrı araştırmacılar tarafından incelenmesine rağmen yönetici işlev becerileri ve sosyal bilgi işleme arasındaki özel

ayrıntılara ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Lim, 2002, s. 1-2). Arştırmacılar ayrıca son yıllarda yönetici işlevler ve sosyal problemler arasındaki ilişkiyi araştırmaya artan bir ilgi göstermektedirler (ör. Rosellû-Miranda, Berenguer- Forner, Baixauli-Fortea, & Miranda-Casas, 2016).

Yönetici işlev becerileri ve sosyal bilgi işleme becerilerinin sosyal alanlarda problemler yaşayan DEHB’li çocuklar açısından önemi açıktır. Dolayısıyla bu araştırmada DEHB’li çocuklarla, tipik gelişim gösteren çocukların yönetici işlev becerileri ile Sosyal Bilgi İşleme becerileri arasındaki olası ilişkinin, çeşitli bileşenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel olarak, DEHB'li olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinden genel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplandığı araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 232).

Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümünden ya da ondan alınacak bir grup, örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2014, s. 77). Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Bu araştırma modelleri iki ya da daha çok değişkene herhangi bir etkide bulunmaksızın bu değişkenler arasındaki birlikte değişiminin varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Frankel, Wallen, & Hyun, 2006; Karasar, 2014, s. 79-83). Araştırma iki farklı aşamada yürütülmüş ve çalışmada hem karşılaştırma hem de korelasyon yolu ile ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlk aşamada DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu aşamada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. İkinci

aşamada ise bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisi incelenmiş ve ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel tarama modelinden faydalanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin neden ve sonuçlarını herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini sağlamaktadır (Frankel, Wallen, & Hyun, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinin Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Polikliniği'nde, klinik DEHB tanısı almış 8-10 yaş aralığındaki çocuklar ile yine aynı yaş aralığında tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen DEHB'li öğrencileri belirlemek amacıyla, amaçsal örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına uygun, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasını mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 89). Amaçlı örneklemede araştırmacı araştırmaya dâhil edilecek örnekleme, örneklemin tipik veya aranan özelliklere sahip olmasını göz önünde bulundurarak kendisi seçer, böylece araştırmacının gereksinimlerini karşılayacak tatmin edici bir örneklem grubu oluşturması sağlanabilir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 114). Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu çerçevede DEHB tanısı almış öğrencilerin seçiminde DEHB dışında tanılanmış herhangi ek bir yetersizliğin ya da eşlik eden bir psikiyatrik bozukluğun bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar DEHB'li çocuklarla aynı sınıfa devam eden aynı yaş ve cinsiyet düzeyinde olan çocuklardan birebir eşleştirilerek seçkisiz atama ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Seçkisiz örnekleme, bir örneklemin seçiminde kullanılan bir teknik olup tanımlanmış bir evrendeki tüm elemanlara, örneklem seçilmek üzere eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Diğer bir deyişle tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir (Özen & Gül, 2010, s. 399).

Sonuç olarak DEHB tanısı almış 25 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 25 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışmaya dâhil edilen çocuklara ilişkin

veri toplama araçlarını doldurmak üzere 50 ebeveyn ve 25 öğretmene ulaşılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Dağılımları

Değişken		n	%
Engel	DEHB	25	50
	NG	25	50
Cinsiyet	Kız	12	24
	Erkek	38	76
Sınıf	2. Sınıf	16	32
	3. Sınıf	12	24
	4. Sınıf	22	44
Yaş	8	18	36
	9	10	20
	10	22	44

Tablo 2’de çalışmaya dâhil edilen çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 4

Anne-Babaların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken		DEHB		NG	
		n	%	n	%
Baba mesleği	Memur	11	44,0	9	36,0
	İşçi	2	8,0	4	16,0
	Serbest meslek	11	44,0	12	48,0
	İşsiz	1	4,0	-	-
Anne mesleği	Memur	6	24,0	-	-
	Serbest meslek	4	16,0	9	36,0
	Ev hanımı	15	60,0	16	64,0
Baba eğitim	İlkokul	3	12,0	3	12,0
	Ortaokul	7	28,0	4	16,0
	Lise	6	24,0	11	44,0
	Üniversite	7	28,0	7	28,0
	Lisansüstü	2	8,0	-	-
Anne eğitim	İlkokul	6	24,0	4	16,0
	Ortaokul	2	8,0	6	24,0
	Lise	10	40,0	5	20,0
	Üniversite	6	24,0	10	40,0
	Lisansüstü	1	4,0	-	-

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, dört ayrı ölçek veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu, Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nin Anne Baba Formu, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği, Sosyal

Beceri Değerlendirme Sistemi Ölçeği'dir. Söz konusu ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu

Sosyal Bilgi İşleme Değerlendirme Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar öncelikle 15-20 saniyeden 1-2 dakikaya kadar süren 12 kısa hikâyelerin videolarını izlemişlerdir. Daha sonra tek bir hikâye videosu izlendikten sonra hikâyedeki çocuğun yerine kendilerini koymaları istenmiş ve Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin 6 basamağını değerlendiren bir dizi soruyu cevaplamaları istenmiştir. Bu süreçler iki alt başlık altında aşağıda ele alınmıştır.

3.3.1.1. Kısa Hikâyeleri Oluşturma

Çocuklarla yapılan sosyal biliş çalışmalarında üretilen tepkileri belirlemek için gerçek sosyal durumlara ilişkin görüşmelerden, kendini ifade envanterlerinden ya da hipotetik durumlara ilişkin görüşmelerden ya da sosyal durumları yansıtan videolardan yararlanılabilmektedir (Çorbacı-Oruç, 2008, s. 39). Sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri çocuklara, hipotetik kısa hikâyeler (vignette-vinyet) sunarak, bu hikâyelere ilişkin tepkiler üretmelerini istemektir. Vinyetler sosyal, davranışsal ve sağlık bilimlerindeki bazı durumları araştırmak üzere alan yazında uzun süredir kullanılmaktadır (Alexander & Becker, 1978; Bachmann vd., 2008; Evans vd., 2015).

Vinyetler; algıların, inançların ve tutumların önemli noktalarına gönderme yapan birey ve olay ya da durumlar hakkında yazılan ve sonucu olmayan kısa hikâyelerdir (Boydak-Özan, 2016; Carlson, 1996, s. 4; Rahman, 1996, s. 36). Finch'de (1987, s. 106) de vinyetler önceden belirlenmiş bir konu hakkında bu konu ile ilgili görüşülecek ve bilgisine başvurulacak kişiler için hazırlanan, içinde hayali karakterlerin ve farazi senaryoların olduğu kısa hikâyeler olarak tanımlanmıştır. Birçok hikâyenin problem çözme, bir gizemi ortaya çıkarma, karakterlerin değişimini gösteren bir sonu vardır. Ancak, vinyetler farklılık gösterir çünkü vinyetler bir fotoğraf karesinin kelimelere dökülmüş hâlidir. Vinyet andaki duygulara odaklanır. Sahnenin tüm detaylarını, karakterleri, havayı ve karakterlerin konuşurken veya hareket ederken birbirleri ile ilişkilerini içerir. Vinyet bir problem olduğunu belirtir, fakat problem çözülmek zorunda değildir. Bir vinyet tamamlanmamış veya tamamlanmış bir

hikâye ya da bir hikâyenin bölümü olarak düşünebilir (Null, 2006, s. 13). Bu kısa hikâyeler oyun, spor, okul bahçesi gibi alanlarda paylaşma, iş birliği yapma, akranlar ile yaşanan çatışmalar, akranlar arasına katılma, bir otorite figürü ile baş etme durumlarını içerebilmektedir (Andrade, 2006).

Kısa hikâyeler önceki araştırma bulgularına, alan uzmanlarının görüşlerine dayanarak ya da yaşanmış durumlar gözlenerek oluşturabilmektedir (Carlson, 1996 ; McKeganey vd., 1995; Rahman,1996). Bu çalışmada kısa hikâyeler Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nde yer alan aşamaları dikkate alınarak çeşitli sosyal etkileşimlere katılan en az iki çocuk hakkında hazırlanmıştır. Kısa hikâyelerin geliştirilmesi sürecinde belirtilen aşamalar takip edilmiştir:

1. Aşama: Araştırmanın başında Sosyal Bilgi İşleme süreci ile ilgili alan yazın taranarak daha önce yapılmış araştırmalardaki kısa hikâyeler incelenmiştir (Andrade, 2006; Weiss, 1985; Hana, 1993; McGee vd., 2009). Bu hikâyeleri araştırmalarında kullanan yurt dışındaki bazı araştırmacılarla yazışmalar yapılarak ilgili araştırmacıların kullandıkları örnekleri incelenmiş ve var olan hazır paket programlar değerlendirilmiştir. (Örn. SEAL, 2017). Problemleri sosyal durumların en sık yaşandığı ve alan yazında da en sıklıkla değerlendirmede kullanılan iki alan olan akran grubuna giriş ve provokasyona tepki alanları hikâyeleri oluşturmak için iki temel sosyal durum olarak seçilmiştir.

2. Aşama: Alan yazında yapılmış çalışmalarda kullanılan hikâyeler hakkında bilgi toplanarak kısa hikâyelerin özellikleri ve oluşturulmasında dikkat edilecek noktalar incelenmiştir. Vinyetler yazılırken veya seçilirken vinyetlerin açık anlaşılır olması, bir düzeni takip etmesi, gerektiğinden fazla uzun olmaması, hikâye anlatım tarzında yazılması, o andaki durumu yansıtmaması, kültürel, ekonomik faktörlerden arındırılmış olması, yaş ve cinsiyetin olası yanlı etkilerini ortadan kaldıracak şekilde hazırlanması ve konuyu ve dikkati dağıtacak unsurlardan kaçınılacak şekilde yazılması gibi durumlara dikkat edilmiştir (Evans vd., 2015, s. 165).

3. Aşama: Vinyetler hazırlanmadan çocukların akran grubuna giriş ve provoke olma ile ilgili sık yaşayabilecekleri durumlar okul, ev gibi çeşitli ortamlarda gözlenmiş ve öğretmenlere ve anne babalara sorular sorularak onların fikirleri alınmıştır.

4. Aşama: Bu aşamaların sonunda alan yazınla da tutarlı olarak akran grubuna girme ve provakasyon durumlarını içeren problemleri sosyal alanlar seçilmiştir. İki sosyal durumla ilgili geçerli kısa hikâyeler elde etmek olasılığını üst düzeye çıkarmak üzere 24 kısa hikâye yazılmış ve çevrilmiştir. Akran grubuna giriş ve provokasyona tepki durumları ile ilgili

yazılmış ve çevrilmiş hikâyelerin kurgu, içerik ve dil açısından uygunluğu Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapan dört ve özel eğitim anabilim dalında görev yapan üç kişi olmak üzere toplam yedi alan uzmanın görüşüne sunulmuştur.

5. *Aşama*: Uzman görüşlerine dayalı olarak kurgu içerik ve dil açısından en uygun olan altı provokasyona tepki, altı akran grubuna giriş olmak üzere toplam on iki hikâyeye seçilmiştir. Akran grubuna giriş hikâyeleri akran grubuna girmeyi isteyen çocuğun olumlu niyetine karşılık akranlarının iki tepkisiz, iki olumlu (arkadaşça), iki olumsuz (reddedici) tarzda tepki verdiği toplam altı kısa hikâyeden oluşmuştur. Provokasyona tepki hikâyeleri ise hikâyeye içindeki çocuğun akranlarının iki belirsiz, iki düşmanca ve iki düşmanca olmayan şekilde davrandığı akran niyetini içeren sosyal durumlarla karşı karşıya kaldığı toplam altı hikâyeden oluşmuştur. Bu hikâyeler cinsiyet unsuru göz önünde bulundurularak kız ve erkek çocuklar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Tablo 2’de kısa hikâyelerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5

Kısa Hikâyelerin Dağılımı

Erkek	Kız
Akran Grubuna Giriş	Akran Grubuna Giriş
1.Tepkisiz	1.Tepkisiz
2.Olumlu (arkadaşça)	2.Olumlu (arkadaşça)
3.Olumsuz (reddedici)	3.Olumsuz (reddedici)
4.Tepkisiz	4.Tepkisiz
5.Olumlu (arkadaşça)	5.Olumlu (arkadaşça)
6.Olumsuz (reddedici)	6.Olumsuz (reddedici)
Provokasyona Tepki	Provokasyona Tepki
1.Belirsiz	1.Belirsiz
2.Düşmanca değil	2.Düşmanca değil
3.Düşmanca	3.Düşmanca
4.Belirsiz	4.Belirsiz
5.Düşmanca değil	5.Düşmanca değil
6.Düşmanca	6.Düşmanca

6. *Aşama*: Yirmi dört kısa hikâyeyi kurgu ve içerik açısından yansıtan videolar çekilmiş, söz konusu videolar alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş; alan uzmanları tarafından verilen görüşler doğrultusunda çekimlerin tekrar yapılmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine birkaç yapımcı şirketi ile görüşüldükten sonra Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Teknik Bilimler Yüksek Okulu Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü Radyo ve Televizyon ABD öğretim görevlileri ile temasa geçilerek yirmi dört kısa hikâyeyi kurgu ve içerik açısından yansıtan videolar ikinci kez çekilmiştir. Videoların içeriği yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili olarak iki özel eğitim uzmanı, bir çocuk psikiyatristi, iki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve bir çocuk gelişimi uzmanından görüşler alınmıştır.

Uzmanların incelemelerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzmanların görüşleri arasındaki uyum her bir kısa hikâye için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Videoların içeriği yansıtmıyorsa yansıtmadığını belirlemek üzere uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan videoyu izledikten sonra kendilerine verilen formdaki ifadeleri okuyup çeşitli eylemler içinde bulunan çocuklardan belirtilen çocuğun niyetinin verilen kriterlerden hangisine uygun olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Yapılan işaretlemeler kontrol edilmiş; uzmanlar aynı kriteri işaretlemişlerse “görüş birliği”, farklı kriteri işaretlemişlerse “görüş ayrılığı” biçiminde değerlendirilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşler uyum yüzdesi (agreement percentage) “Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen değer güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin %70’in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2003). Tablo 3’te her bir kısa hikâye için elde edilen uyum değerleri verilmiş olup uzmanlar arasında uyumun sağlandığı söylenebilir.

Tablo 6

Kısa Hikâyelerin Her Biri İçin Elde Edilen Uyum Değerleri

Hikâye numarası	Eylemi yapan çocuğun niyeti	Uyum Yüzdesi	
		Kız	Erkek
Akran grubuna giriş	1 Tepkisiz	100	100
	2 Olumlu (arkadaşça)	100	100
	3 Olumsuz (reddedici)	100	100
	4 Tepkisiz	100	100
	5 Olumlu (arkadaşça)	100	100
	6 Olumsuz (reddedici)	100	100
Provakasyona tepki	1 Belirsiz	100	100
	2 Düşmanca	100	100
	3 Düşmanca değil	100	100
	4 Belirsiz	100	90
	5 Düşmanca	100	100
	6 Düşmanca değil	100	100

7. Aşama: Sosyal Bilgi İşleme Modeli’nin altı basamağına uygun olacak şekilde, farklı seçeneklerin sunulduğu ve durumla ilgili açık uçlu soruların sorulduğu Sosyal Bilgi İşleme Değerlendirme Formu hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Hazırlanması

Öğrencilerin sosyal bilgi işleme becerilerini değerlendirmek üzere öncelikle çeşitli araştırmalarda kullanılan araçlar incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan Sosyal Bilgi İşleme Beceri Değerlendirme Formu daha önceki araştırmalarda kullanılan sosyal bilgi işleme becerisi değerlendirme formlarının (Andrade, 2006; Weiss, 1985; Crick & Ladd, 1993; Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Hana, 1993; McGee vd., 2009; Rubin & Krasnor, 1983) uyarlanmış versiyonudur. Cinsiyetin olası bir etkisinin önüne geçebilmek adına Sosyal Bilgi İşleme Beceri Değerlendirme Formu erkek çocuklar için erkek karakterler, kız çocukları için ise kız karakterler kullanılarak hazırlanmıştır. Her bir hikâyeyi, sosyal bilgi işleme sürecinin basamaklarını değerlendiren altı adet soru izlemiştir.

Görüşme soruları geliştirilirken öncelikle konu uzmanların görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına ilişkin görüş alınmaktadır. Daha sonra uzman eleştirileri doğrultusunda görüşme formu yeniden gözden geçirilmekte ve hazırlanmaktadır (Özgüven, 1998). Bu nedenle hazırlanan Sosyal Bilgi Değerlendirme Formu'nda yer alan soruların kapsam (içerik) geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının ölçmek isteği yapıyı ölçüp ölçmediğinin, dengeli şekilde temsil edebilirliğinin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir (Ellez, 2009, s. 183; Özgüven, 1998; Şencan, 2005).

3.3.1.3. Pilot Çalışma

Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışmanın uygulanacağı örnekleme benzer şekilde beş DEHB'li, beş de tipik gelişim gösteren toplam on çocuğa hazırlanan form pilot bir çalışma ile uygulanmıştır. Pilot çalışma üç DEHB ve üç tipik gelişim gösteren altı erkek ve iki DEHB'li ve iki tipik gelişim gösteren kız öğrenciye ailelerinin ve çocukların izni ve onayı alındıktan sonra çocukların devam ettikleri okullarda okul idaresinin uygun bulduğu sesiz sakin ve dikkat dağınıkların olmadığı bir ortamda genellikle PDR (psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından) öğretmenleri tarafından kullanılan görüşme odasında yapılmıştır. Pilot çalışmalarda araştırmacı Sosyal Bilgi İşleme Formunun Uygulama ilkelerine uygun bir şekilde pilot uygulamalar gerçekleştirmiştir. Pilot uygulamalar yaklaşık 45-50 dk sürmüş altı hikâyeden sonra beş dakika ara verilmiştir. Uygulama esnasında sorulan sorularda çocukların soruyu anlamakta zorlandıkları ya da

araştırmacının tekrar etmesini ya da açıklama istedikleri soru kökleri not alınmıştır. Ayrıca çocuklar 6 hikâyeden sonra ara vermeyi gerektirecek belirtiler göstermişlerdir. Pilot uygulamadaki karşılaşılan problemler göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmış Sosyal Bilgi İşleme Formu'nun araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.1.4. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Uygulama İlkeleri

Araştırmada Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne dayalı olarak hazırlanan Sosyal Bilgi İşleme Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinin gerçekleştirilebilmesi için katılımcı ailelerden izin çocuklardan ise onay alınmıştır. Veriler toplanmadan önce ebeveynler ve öğrenciler süreç ve veri toplama araçları konusunda kapsamlı olarak bilgilendirilmiştir. Anne ve babaya bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Süreci merak eden ve soruları olan ailelere istedikleri takdirde uygulama videoları gösterilmiş, görüşme süreci ve görüşmelerin kayıt altına alınması hakkında daha fazla bilgi aktarılmıştır.

Yapılan görüşmenin her bir çocuk için aynı şekilde yönetildiğinden emin olmak için bazı uygulama ilkeleri belirlenmiştir. Görüşme sürecinin etkili ve verimli hâle getirebilmesi için küçük çocuklarla görüşme yapma ile ilgili alanyazın incelenmiştir (Kanfer, Eyberg, & Krahn, 1983; Yıldırım & Şimşek, 2003, s. 121-147). Bu çerçevede öncelikle DEHB tanısı almış ve tipik gelişim gösteren çocuklarla görüşmeler çocukların devam ettiği ilköğretim okullarında oluşturulmuş sessiz, dikkat dağınıclardan arındırılmış olan görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmenin süresi araştırmaya dâhil edilen yaş grubunun özelliğine göre değişebilmekle birlikte ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Görüşme boyunca öğrencilere sorular konuşma tarzında sorulmaya çalışılmış; yansız, sıcak ve empatik olunmaya dikkat edilmiştir.

Özellikle görüşmenin başında çocukla uygun ve iyi bir ilişki kurulabilmesi için bir süre konuşularak zaman geçirilmiştir. Araştırmacı, görüşme yaptığı çocuğun görüşlerine karşı “açık” bir tavır sergilemeye dikkat etmiştir. Çocukla resmî bir ortam yaratmadan, sıcak samimi bir sohbet yapılmıştır. Bu sohbet çocuğun kendisini araştırmacı ile rahat hissettiği ana kadar sürdürülmüştür. Görüşmeye başlamadan önce çocuğa bir şeye ihtiyacı olup olmadığı sorulmuş, varsa ihtiyaçlarını gidermesine izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacı

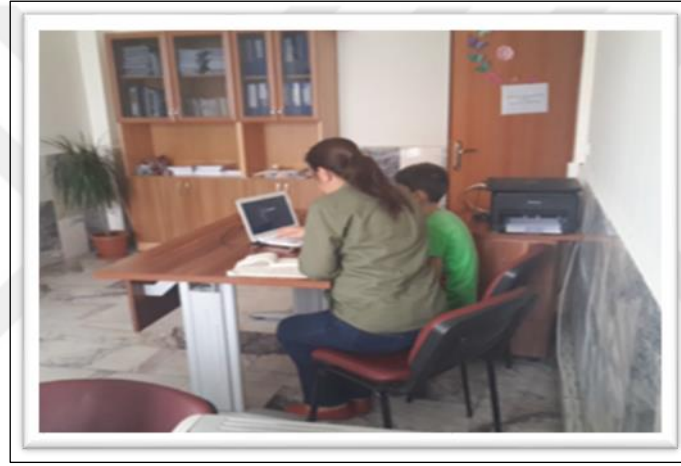
araç gereçleri, bilgisayarda izletilecek olan videoları ve çocuğu hazırlamış, uygulama hikâyesini okuyarak çocuğun yapması istenen şeyleri tam olarak anlayıp anlamadığı kontrol etmiştir. Araştırmacı görüşmeyi gerçekleştirdiği çocuğa görüşmeyi daha sonra dinlemek üzere kayıt edeceğini, görüşmenin sonunda isterlerse birlikte yaptıkları konuşmaları dinleyebileceklerini söylemiştir. Görüşme öncesinde çocuklara soruların doğru veya yanlış cevabının olmadığı söylenmiştir.

Soruların doğru veya yanlış cevabının olmadığı söylenmesine rağmen sorulara cevap vermek üzere ipucu aramaya devam eden ve bu yüzden endişe duyan çocuklar olduğu gözlemlendiğinde araştırmacı, iyi veya kötü, doğru veya yanlış bir yanıt verildiğini ima edecek herhangi bir kelime, jest ya da mimik ses tonlamasında bulunmamaya dikkat etmiştir. Görüşmenin uzun süreli olmasından dolayı çocuklar ihtiyaç duyduklarında, istediklerinde ya da görüşme esnasında dikkat etmemeye veya konu dışı sorular sormaya başladıklarında, araştırmacı tarafından görüşmeye ara verilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı genellikle ara vermek için altı hikâye videosunu bitirmiş, çocuğa çok iyi çalıştığını ve mola verme zamanı olduğunu söylemiştir. Çocuğa henüz görüşmenin bitmediği aradan sonra altı hikâye daha dinlemesi gerektiğini söylemiş ve beş dakikalık bir ara verilmiştir. Bu durum her ne kadar görüşme süresini uzatmış olsa da verilerin nitelikli bir şekilde toplanması için gerekli görülmüştür. Araştırmacı verilen aralarda çocuğun iyi dinleme ve katılım gibi davranışları üzerinde durup işbirlikçi tavırlarını pekiştirmeye dikkat etmiştir. Aralarda da katılımcı çocukla ilgilenmeye devam etmiştir.

Çocuğun on iki kısa hikâye ile ilgili tepkileri alındıktan sonra görüşme sonlandırılmıştır. Araştırmacı, çocuğa görüşmeye katılımından ve katkısından dolayı teşekkür etmiş ve onu ödüllendirmiştir. Çocuğun görüşme sırasında sorulara verdiği tepkiler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2’de araştırmanın görüşme sürecinde, farklı okullardaki görüşme ortamlarına ve örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 4. Görüşmenin yapıldığı ortam örneği 1



Şekil 5. Görüşmenin yapıldığı ortam örneği 2

3.3.1.5. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Değerlendirilmesi

Birinci Basamak-İpuçlarını Kodlama: Sosyal bilgi işleme sürecinde ilk adım ipuçlarının kodlanmasıdır. Kodlama basamağını değerlendirmek amacıyla, çocuklardan hikâyeyi baştan sona anlatması istenmiştir. Bu aşamada verilerin kodlanması ve puanlanması çocuğun hikâyeye ile ilgili olma derecesine göre “çok ilgili”, “ilgili”, “ilgisiz” şeklinde değerlendirilmiştir. Konu ile ilgili çocuk tarafından verilen ayrıntılar sayılmıştır. Buna göre çocuğun diğer çocuğun sergilediği davranışları tanımlaması 2 puan, kendi yaptığı eylemleri tanımlaması 1 puan, aktiviteleri tanımlaması 1 puan, diğer çocuğun veya çocukların varlığından bahsetmesi 1 puan ve ortam hakkındaki bir detayı vermesi 1 puan olmak üzere toplam 6 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 6-5 arası alan çok ilgili (3 puan), 4-3 arası ilgili (2 puan), 2-0 arası ilgisiz (1 puan) şeklinde işaretlenmiştir.

Yüksek puanlar konu ile ilgili olmaya işaret ederken düşük puanlar ilgisiz olmaya işaret etmiştir.

İkinci Basamak-İpuçlarını Yorumlama: Bu basamakta çocukların niyete yaptıkları yüklemeler değerlendirilmiştir. “Akran grubuna giriş” ve “provakasyon” hikâyelerinde katılımcıların niyetleri “düşmanca” (Düşmanca yüklemde bulunma, bireyin herhangi bir kışkırtıcı davranışı kasıtlı olarak yapılmış gibi algılaması ve ona göre tepkide bulunması) ve “düşmanca değil” olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Akran grubuna giriş hikâyelerinde çocukların akranlarının davranışlarına yaptıkları yüklemeleri belirlemek amacıyla “Çocuğun yerine kendini koy, diğer çocuklar seninle ne kadar çok oynamayı istiyorlar?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların niyetlerini belirlemek için katılımcılara “Hiç oynamak istemezler”, “Biraz oynamak isterler”, “Çok oynamak isterler” olmak üzere üç seçenek sunulmuştur.

Provokasyon hikâyelerinde çocukların akranlarının davranışlarına yaptıkları yüklemeleri belirlemek amacıyla “Niçin/Neden diğer oğlan/kız (çocuk) bu şekilde davranıyor?” sorusu sorulmuştur. Provokasyon hikâyelerinde katılımcıların düşmanca ve düşmanca olmayan niyetlerini (yüklemelerini) belirlemek üzere “Bilerek yaptı”, “Bilmeden yaptı”, “Bilmek zor” olmak üzere üç seçenek sunulmuştur.

Üçüncü Basamak-Hedef Oluşturma: Bu basamağı değerlendirmek üzere çocuklara “Bu durum senin başına gelseydi sen ne yapardın?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar hem provokasyon hikâyeleri hem de akran grubuna giriş hikâyeleri için “yetkin”, “yetkin olmayan”, “saldırgan” ve “ilgisiz” olarak gruplandırılmıştır.

Akran grubuna katılım hikâyelerinde oynamaya davet etme, isteklerini ifade etme, üzgün olduğunu söyleme; provokasyon hikâyelerinde ise özür dilemesini isteme, neden böyle davrandığını sorma gibi tepkiler “yetkin” (belirli bir sosyal bağlam içinde sosyal hedefle ilgili sosyal olarak kabul edilebilir yöntemlerin kullanılması) olarak kodlanmıştır. Her iki hikâye türünde de reddi içeren fiziksel ve sözel şiddet ifadeler “saldırgan” olarak kodlanmıştır. Durumdan uzaklaşmak, durumu bırakmak, bir şey yapmamak, ağlamak, omuz silmek gibi tepkiler veya tamamen durumla alakasız tepkiler “ilgisiz” olarak kodlanmıştır.

Dördüncü Basamak-Tepkiye Erişim veya Tepkiyi Yapılandırma: Akran grubuna giriş ve provakasyon hikâyeleri, özelliklerine göre katılımcıların duruma bir tepki önermesini gerektirir. Çocukların problem çözme stratejilerini değerlendirmek için “Eğer bu durum sana

olsaydı sen ne yapardın?” sorusu sorulmuş bu sorunun cevabı “yetkin”, “saldırgan” ve “ilgisiz” olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir.

Akran grubuna giriş hikâyelerinde araştırmacı hikâyedeki eylemi yapan çocukların niyetine göre (oynamak istiyorlar, oynayıp oynamak istemedikleri belirsiz, oynamak istemiyorlar) çocuklara üç tür soru yöneltmiştir. Bu çerçevede araştırmacı “Hadi bu olayın senin başına geldiğini kızların/erkeklerin seninle oynamak istediklerini hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?”, “Hadi bu olayın senin başına geldiğini kızların/erkeklerin seninle oynamak istemediklerini hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?” ve “Hadi bu olayın senin başına geldiğini kızların/erkeklerin seninle tam olarak oynayıp oynamak istemediklerini bilmediğini hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?” sorularını sormuş ve öğrencilerin tepkilerini kodlamıştır. Akran grubuna giriş durumları için aktiviteye katılmak, akranları ile pazarlık yapmak gibi tepkiler “yetkin”; tehdit, etkinliği bozma, diğer kişiye yönelik herhangi fiziksel veya psikolojik zarara veya incinmeye sebep olma niyeti taşıyan tepkiler (ona aptal derdim, tekme atardım iterdim) “saldırgan” olarak değerlendirilmiştir. Hiçbir şey yapmama, alternatif bir etkinlik gerçekleştirme, durumdan uzaklaşmak ve terk etmek, omuz silkmek, ağlamak, surat asmak gibi tepkiler ve karşılaşılan sorunla alakasız yanıtlar “ilgisiz/yeteneksiz” olarak değerlendirilmiştir.

Provokasyona tepki hikâyelerinde araştırmacı eylemi yapan çocuğun niyetine göre “Hadi bu olayın senin başına geldiğini, diğer çocuğun bunu bilerek yaptığını hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?”, “Hadi bu olayın senin başına geldiğini, diğer çocuğun bunu kazara yaptığını hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?” ve “Hadi bu olayın senin başına geldiğini, diğer çocuğun bunu bilerek yaptığın hayal edelim. Sen ne söyledin/yapardın?” sorusunu sormuş ve öğrencilerin tepkilerini kodlamıştır. Provokasyona tepki durumları için akarana bunu neden yaptığını sormak, akranın özür dilesini istemek, kendine güvenen bir ifade bulunmak “yaptığın şey doğru değildi” gibi tepkiler “yetkin”; tehditler, fiziksel veya sözlü saldırganlık içeren ifadeler “saldırgan”; durumdan vazgeçmek, hiçbir şey yapmamak, ağlamak, çılgılık atmak gibi ifadeler ise “yetkin olmayan” yanıtlar olarak değerlendirilmiştir. Karşılaşılan sorunlarla doğrudan ilişkili olmayan yanıtlar ise “ilgisiz” olarak değerlendirilmiştir.

Beşinci Basamak-Tepkiye Karar Verme: Tepkinin değerlendirilmesi/karar verilmesi provokasyon ve akran grubuna giriş hikâyelerinin özelliklerine göre farklı ifadelerle başlamıştır. Örneğin “Şimdi kendini Demir’in yerine koy. Sen sana çarpan çocuğa ‘Aptal

mısın?’ dedin ve onu ittin (saldırgan). Bu iyi bir tepki midir?/Bunun nasıl bir fikir olduğunu düşünüyorsun?”

1. Çok kötü, 2. Kötü, 3. Çok iyi ve 4. İyi.

Bu soru katılımcıların tepkiyi göstermedeki güvenlerini özyeterliliklerini değerlendirmek amacıyla sorulmuştur. “Sen aynı şekilde davranır mıydın/?Sen bu şekilde davranır mıydın?”

Bu soru 4’lü dereceli ölçek üzerinden değerlendirilmiştir.

1. Her zaman böyle davranırım, 2. Çoğunlukla böyle davranırım, 3. Ara sıra böyle davranırım, ve 4. Hiç bir zaman böyle davranmam.

Altıncı Basamak-Seçilen Tepkinin Davranış Olarak Sergilenmesi: Bu aşamada çocuğun kendini hikâyedeki çocukmuş gibi hayal etmesi istenmiştir. Her bir hikâye için, çocuktan alınabilecek en yeterli yanıt açık bir şekilde ifade edilmiş ve söylenen en yeterli yanıt canlandırması istenmiştir. Araştırmacı, “Haydi hikâyenin içindeymiş gibi davranalım. Bana bunu (.....) nasıl söyleyeceğini göstermeni istiyorum” denmiştir. Çocuğun verdiği tepkiler aşağıdaki ölçütlere göre kodlanmıştır.

İçerik ve canlandırma bakımından (yeterli göz teması, uygun ses tonu, uygun yüz ifadesi ve vücut duruşu) varsa yeterli, içerik ve canlandırma bakımından yeterli ama kusursuz olmayan tepkiler varsa biraz yeterli, hem içerik, hem de canlandırma yoksa ya da çocuk şüpheye yer vermeyecek ölçüde başarısızsa, yetersiz olarak kodlanmıştır.

3.3.1.6. Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Güvenirliği

Sosyal Bilgi İşleme Beceri Görüşme Formu’ndan elde edilen verilerin güvenirliliğini belirlemek için DEHB’li 8 öğrenci ile aynı yaş ve cinsiyete sahip tipik gelişim gösteren 8 öğrencinin görüşme verileri araştırmacının dışında biri tarafından altı basamak için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Uzmanlardan alınan görüşler arasındaki uyum yüzdesi “Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyum yüzdesi; ipuçlarını kodlama basamağı için %96,7 ipuçlarını yorumlama basamağı için %89,3, hedef oluşturma/amaçların formüle edilmesi basamağı için %93,3, tepkiyi oluşturma basamağı için %90,5, tepkiye karar verme basamağı için %92,7 ve davranışların sergilenmesi basamağı için %90,1 olarak

hesaplanmıştır. Elde edilen değerin güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2003). Elde edilen bulgulara göre puanlayıcılar arasında bir tutarlılık olduğu ve puanlayıcılar arası uzlaşma anlamındaki güvenilirliğin sağlandığı sonucuna varılabilir.

3.3.1.7. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun Uygulama Güvenirliği

Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun uygulama güvenirliği analizlerini yapabilmek için öncelikle araştırmacı tarafından sergilenmesi gereken davranışlar belirlenmiştir. Araştırmacının sergilemesi gereken davranışlar Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu'nun uygulama ilkeleri, uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası başlıkları altında bildirimler hâline getirilmiş ve uygulama güvenirliği tablosu oluşturulmuştur. Uygulama güvenirliği hesaplamaları uygulama sırasında katılımcılardan izin alınarak çekilen kamera kayıtları üzerinden yapılmıştır. Kayıtlar sınıf öğretmenliği alanındaki bir uzmanca izlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmacı ilgili bildirime uygun davranış sergilediyse “uygun”, araştırmacı ilgili bildirime uygun davranmamışsa “uygun değil” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzman bütün formları doldurduktan sonra uygulama güvenirliliği analizi formülü $[(\text{Gözlenen araştırmacı davranışı} / \text{Planlanan araştırmacı davranışı}) \times 100]$ kullanılarak uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmacının uygulama güvenirliği %95 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Behavioral Rating Inventory of Executive Functions: BRIEF) Gioia ve arkadaşları (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy 2000a, s. 1-10; Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000b, s. 235-238) tarafından geliştirilen Yönetici İşlevler Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Türk toplumuna uyarlama çalışmaları Karakaş ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. (Karakaş & Doğutepe-Dinçer, 2011, s. 615). Yüksek ekolojik değere sahip oluğu kabul edilen BRIEF, yönetici işlevleri günlük hayatta karşılaşılan sorun çözme ve uyum davranışlarını içeren maddeler yoluyla ölçülmektedir (Karakaş & Doğutepe Dinçer; 2011).

BRIEF, 5 ile 18 yaş aralığındaki bireylere uygulanmaktadır (Gioia, Isquith, Retzlaff, & Espy, 2002; Gioia & Isquith, 2004; Karakaş & Doğutepe Dinçer, 2011b). BRIEF'te değerlendirmeleri anne veya baba (çocukla yakından ilgilenen ebeveyn tercih edilmektedir) Ebeveyn Formu'nu (BRIEF-E) doldurarak ve sınıf öğretmeni Öğretmen Formunu (BRIEF-Ö) doldurarak ayrı ayrı yapmaktadırlar (Karakaş & Doğutepe Dinçer, 2011b, s. 615). BRIEF'in Öğretmen Formu (BRIEF-Ö) ve Ebeveyn Formu'nun (BRIEF-E) her birinde 86 madde bulunmaktadır. BRIEF'te maddeler 8 alt ölçek altında düzenlenmiştir. Alt ölçeklerden Davranış Düzenleme Göstergesi (DDG) ve Üst Biliş Göstergesi (ÜG) olmak üzere iki gösterge puanı hesaplanmaktadır. İki gösterge puanının (DDG ve ÜG) toplamından Toplam Yönetici İşlevler Göstergesi (TYİG) hesaplanmaktadır (Doğutepe Dinçer vd., 2012, s. 1015).

DDG, Duygusal Kontrol (DK), Kaydırma (KY) ve Ketleme (KT) olmak üzere üç alt ölçek ölçekten oluşurken, ÜG ise Planlama /örgütlenme (P/Ö), Çalışma Belleği (ÇB), Başlatma (B), Malzeme Örgütlenme (MÖ) ve İzleme (İ) olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır (Doğutepe Dinçer vd., 2012, s. 1015). Ölçekteki maddeler 3 dereceli ölçek üzerinden değerlendirilmekte, Hiçbir zaman (1), bazen (2) ve çoğu zaman (3) olarak puanlanmaktadır. BRIEF'te yüksek puan, yönetici işlevlerde bozukluğa işaret etmektedir (Doğutepe Dinçer vd., 2012, s. 1015). BRIEF'in ölçtüğü özellikler Temel Bileşenler Analizi (PCA) ile incelenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler tarafından değerlendirilen örneklem DEHB tanısı almış, ilaçsız 80 DEHB olgusu ile bu gruba yaş (77-137 ay) bakımından eşleşmiş sağlıklı kontrol grubundan oluşmuştur. Sağlıklı kontrol grubu için açıklanan varyanslar, Öğretmen Formu'nda %87,49, Ebeveyn Formu'nda %81,50 (DEHB grubunda açıklanan varyanslar ise Öğretmen Formu'nda %75,34, Ebeveyn Formu'nda %71,44) olmuştur (Karakaş & Doğutepe Dinçer, 2011a, s. 182).

BRIEF Türk örneklemi üzerindeki araştırmalarda kullanılmıştır (DPT-HU-BAB 2006K120- 640-06-08). DEHB için ek tanı ölçütleri geliştirmeye yönelik proje kapsamında kullanılabilmesi için BRIEF'in maddelerinde, uygulama ve puanlama yönergelerinde gereken düzenlemeler yapılmıştır (Karakaş & Doğutepe Dinçer, 2011a, 2011b). Türk örnekleminde BRIEF'in orijinal formdaki özellikleri temsil ettiği belirlenmiştir (Erdoğan Bakar, Işık Taner, Soysal, Karakaş ve Turgay, 2011, s. 302-316). Çalışmada Türk kültürü için düzenlenmiş olan versiyonundan yararlanılmıştır.

3.3.3. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist-CBCL/6-18)

6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist-CBCL/6-18), Achenbach ve Edelbrock (1983) tarafından geliştirilmiştir. CBCL/6-18, CBCL 4-18'in (Achenbach, 1991a; Achenbach & Edelbrock, 1983) yeniden gözden geçirilip düzenlenmiş formudur (Erol & Şimşek, 2010, s. 2). Ölçekle 6-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin yeterlilik alanları, uyumsal işlevleri ve problem davranışları anne babalardan veya onlara bakım verenlerden alınan bilgilere göre değerlendirilmektedir. Ölçek bu amaçla, tanılama sürecine yardımcı olmada, yapılan müdahalenin etkisini değerlendirmede ve çocukların gelişimini izlemede kullanılabilmektedir (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012, s. 243).

Ölçekte aileye ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra, yeterlik ile ilgili maddeler ve çocuklarda görülen davranış ve duygusal sorunları tanımlayan 113 madde bulunmaktadır (Erol & Şimşek, 2010, s. 1-4). Sorun davranışlar son 6 ayda görülme sıklık derecesine göre 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilir ve maddeler çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılmaktadır (Erol & Şimşek, 2010, s. 2). Ölçekte puanlamaya dâhil edilmeyen, çocuğa özgü açık uçlu bazı sorular ve ifadeler bulunmaktadır. Bu sorular çocuğun herhangi bir hastalığının olup olmadığı anne ve babayı en çok kaygılandıran özellikleri, zihinsel ya da fiziksel yetersizliğinin varlığı, çocuğun beğenilen özellikleri ile ilgili durumlarını tespitle ilgili soruları içermektedir. CBCL/ 6-18 maddeleri üç ayrı kategoride toplanmaktadır (Erol & Şimşek, 2010, s. 2).

Ölçekten “İçe Yönelim” ve “Dışa Yönelim” olarak iki ayrı davranış belirti puanı elde edilmektedir. İçe Yönelim grubunu “Anksiyete/Depresyon, Sosyal İçe Dönüklük/Depresyon ve Somatik Yakınmalar”, Dışa Yönelim grubunu ise “Kurallara Karşı Gelme ve Saldırgan Davranışlar” alt testlerinin toplamı oluşturmaktadır. Ayrıca, her iki gruba da girmeyen “Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları ve Dikkat Sorunları” alt testleri yer almaktadır. Ölçeğin tümünden “Toplam Problem” puanı elde edilmektedir. Ölçekte ayrıca çocuğun aktivite, sosyallik ve okul durumunu değerlendiren Yeterlik bölümü vardır (Erol & Şimşek, 2010). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, Toplam Yeterlikte 0,90, İçe Yönelimde 0,93, Dışa Yönelimde 0,93, Toplam Problemde ise 0,93 iken; iç tutarlılık katsayıları aynı sıra ile 0,78, 0,87, 0,90 ve 0,94 olarak bulunmuştur (Erol & Şimşek, 2010, s. 98).

3.3.4. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi, SBDS (Social Skills Rating System) Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS'nin Türkçe adaptasyon çalışması Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen SBDS Öğretmen Formu kullanılmıştır. SBDS, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve bu beceriler ile ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ve akademik yeterlilikleri belirlemek amacı ile geliştirilmiş bir ölçektir (Kaner vd., 2012; Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Ölçeğin ana-baba, öğretmen ve öğrenci formu mevcut olup ölçek birçok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada, SBDS'nin ilköğretim düzeyi çocuklarını değerlendirmek için geliştirilen öğretmen formu kullanılmıştır. SBDS'de 3 ayrı ölçek bulunmaktadır. Bu ölçekler Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills), Problem Davranış Ölçeği (PDÖ/Problem Behaviors) ve Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ/Academic Competence)'dir (Gresham & Elliot, 1990).

SBÖ'de İşbirliği, Atılganlık ve Kendini Kontrol alt faktörlerinde toplam 30 madde bulunmakta, PDÖ'de ise Dışsallaştırılmış Davranışlar ve Hiperaktivite alt ölçeklerinde 18 madde yer almaktadır. AYÖ okuma yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren dokuz maddeden oluşmakta, böylece ölçekte toplam 57 madde yer almaktadır (Kaner vd., 2012, s. 504). SBDS-Sosyal Beceriler Ölçeği'nde öğretmenler çocukların davranışlarını 3'lü likert tipi asla/hiç (0), bazen (1), çok sık (2) puan olarak değerlendirmektedirler. SBDS-Problem Davranış Ölçeği, SBDS-Sosyal Beceriler Ölçeği'nde olduğu gibi puanlanmaktadır. SBDS-Akademik Yeterlilik Ölçeği'nde ise çocukların davranışları 5'li likert tipi ölçeğe göre değerlendirilmektedir (Kaner vd., 2012, s. 504-505).

Ölçeğin güvenirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında, Sosyal Beceri Alt Ölçeği, Cronbach Alpha katsayısı toplam puan için 0,96, işbirliği için 0,91, atılganlık için 0,93 ve kendini kontrol için 0,84 bulunmuştur. Problem Davranış Alt Ölçeği'nin toplam puanının Cronbach Alpha katsayısı 0,90, dışsallaştırılmış davranışlar için 0,93, içselleştirilmiş davranışlar için 0,86 cronbach alfa katsayıları elde edilmiştir. Akademik Yeterlilik Alt Ölçeği'nin ise toplam puanının cronbach alpha katsayısı, 0,97 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu & Özokçu, 2005, s. 47-57). Yapılan madde analizleri

sonucu elde edilen sonuçların orijinal formdan belirtilen sonuçlarla tutarlılık gösterdiği rapor edilmiştir (Sucuoğlu & Özokçu, 2005, s. 58).

Ölçeğin geçerliği, kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliliği ile ilgili araştırmalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanında uzman olarak çalışan kişiler SBDS'nin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Yapı geçerliliği ile ilgili araştırmalarda, kapsamla ve ölçeğin genel özellikleri ile ilgili olarak testin faktör yapısını belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucuna göre faktör yük değeri 0,30'un üzerinde olan ve yalnızca tek bir faktörde yüksek yük değeri olan maddeler ölçekte bırakılmıştır (Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için ilk adımda Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin ve çalışma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinden etik kurul kararı, katılımcılardan ise bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Öncelikle Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nin Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Poliklinik de DEHB tanısı almış araştırmaya dâhil edilme kriterlerine uygun katılımcılar psikiyatristlerle belirlenmiş ve ailelere psikiyatristler aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü ailelerden randevu alınmış ailenin randevu saatinde ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Aileden gerekli izinler alınmış daha sonra, öğretmenle çocuğun öğrenim gördüğü okulda görüşülmüş araştırmaya ilişkin formları doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek tipik gelişim gösteren çocukların ailelerine öğretmenler ve okul rehberlik servisindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlar aracılığı ile ulaşılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce DEHB tanısı alan ve almayan öğrencilerin öğretmenlerine, ebeveynlerine ve çocuklara araştırma sürecine ilişkin ayrı ayrı bilgi verilmiş ve araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için aileden izin, çocuktan ise onay alınmıştır. Ebeveynlere ve öğretmenlere formları nasıl tam ve doğru olarak dolduracaklarına ilişkin gerekli bilgiler verilmiş, öğretmenlerden ya da ailelerden gelen sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler formları araştırmaya dâhil edilen çocukların okullarındaki, okul rehberlik servisi odasında ya da psikiyatri kliniğinin bekleme salonunda doldurmuşlardır. Bu durum mümkün olmadığı nadir durumlarda değerlendiricilerin ölçekleri kapalı bir zarf içinde almaları ve doldurduktan sonra yine kapalı bir zarf içinde psikiyatri kliniğine ya da

okul rehberlik servisine bırakmaları sağlanmıştır. Ölçekleri değerlendiren anne babaların ve öğretmenlerin karışılacakları herhangi bir sorunla ilgili çözüm için araştırmacıyla yüz yüze ya da telefonla görüşecekleri iletişim bilgileri bırakılarak ölçeklerin tam ve doğru doldurulması sağlanmıştır.

Çocuklarla yapılan görüşmenin verileri, Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu ve buna ilişkin hazırlanan hikâyelerin videoları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verileri çocukların devam ettikleri okullarda, okul idaresinin uygun gördüğü, dikkat dağınıktan arındırılmış sessiz bir ortamda kayıt altına alınmıştır. DEHB'li çocuk ve tipik gelişim gösteren sınıf arkadaşı ard arda aynı gün içinde görüşmeye aynı ortamda alınmıştır. Çocuklar tek olarak çalışma odasına alınmış kısa bir sohbetten sonra kendilerine bazı öykülerin okunacağı ve bu öyküler hakkında bazı soruların sorulacağı söylenmiş; görüşme ile tepkileri ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Görüşme sonunda katılımlarından dolayı çocuklara teşekkür edilmiştir. Ayrıca ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda her çocuğun istediği hediyelerden oluşan bir hediye paketi hazırlanmış, hediye paketinden istedikleri bir hediye seçmeleri sağlanarak çocuklar ödüllendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 kabul edilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce puanların dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda, $p < 0,05$ çıktığı, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yöntemi özellikle dağılıma ilişkin bir bilgi olmadığında, diğer yöntemlerin kullanımının uygun olmadığı ya da parametrik varsayımların geçersiz olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Cheung & Lau 2008). Bootstrap yöntemi popülasyon hakkında çıkarsama yapmak amacıyla o popülasyonu oluşturan bireyler üzerinde incelenen konu ile ilgili olarak gözlemler yapılmakta ve elde edilen bilgidен popülasyon tanımlanabilmektedir. Alınan örneğin popülasyonu iyi temsil etmesi popülasyon parametresi için güvenilir tahminler yapılabilmesi için önemlidir. Bu nedenle çok sayıda ve büyük veri setlerinden oluşan örneklerle ihtiyaç duyulabilmektedir. Nitekim geniş popülasyonlara ait örnek sayısının artırılması çok fazla

zaman kaybına ve masrafa neden olmaktadır (Schmidheiny, 2008). Bu metodun esası küçük sayıdaki veri setleri içinde çeşitli istatistikleri belirleyebilmektir. (Sacchi, 1998; Takma & Atıl, 2006). Bootstrap yöntemi, tahmincilerin örnekleme dağılımlarına ilişkin standart hatalar, güven aralıkları ve kritik değerleri türetmek için kullanılmaktadır. Bu yöntemle var olan veri setinden şansa bağlı tekrarlı örneklemler yapılarak, parametrelere ait yaklaşık güven aralıkları tahmin edilebilmektedir (Schmidheiny, 2008). Verilerin analizinde her bir alt amaç için kullanılan yöntemler şunlardır:

“DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu’ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için öncelikle çocukların hikâyelerden aldıkları puanların ortalaması her bir basamak için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Daha sonra bu ortalama puanlar dikkate alınarak her bir basamaktaki kategorilerde yer alan çocuklar belirlenmiştir. Bu kategorilerde yer alan DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların puan farklılıklarının istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek için ise eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü olarak da adlandırılan eta-kare değeri bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünün bir ölçüsüdür (Mertler & Vannatta, 2005). Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansı açıklama miktarını gösteren η^2 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve 0,01, 0,06 ve 0,14 düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012; Cohen, 1988).

“DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlevler Davranışları Derecelendirme Ölçeği Evebeyn Formu’ndan, Yönetici İşlevler Davranışları Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’ndan, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu’ndan ve 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt bulabilmek için Tek Yönlü ANOVA’dan yararlanılmıştır. DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların puan farklılıklarının istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek için eta-kare(η^2) etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır.

“DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu’ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlevler Davranışları Derecelendirme Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, Yönetici İşlevler Davranışları Derecelendirme Ölçeği’nin Öğretmen Formu’ndan, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği’nin Öğretmen Formu’ndan ve 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” soruların yanıt bulabilmek için 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular ve yorumlar alt problemler doğrultusunda ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.1. Sosyal Bilgi İşleme Becerisine İlişkin Bulgular

DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu’ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sosyal Bilgi İşleme Görüşme Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	DEHB		NG		F	p	Eta-kare
	n	$\bar{X}(S_x)$	n	$\bar{X}(S_x)$			
1. İpuçlarını kodlama	25	2,74(0,42)	25	2,95(0,2)	5,177	,027*	0,097
2. İpuçlarını yorumlama							
Düşmanca değil	10	1,50(0,00)	18	1,61(0,11)	10,612	,003*	0,288
Düşmanca	15	1,34(0,11)	7	1,41(0,03)	2,034	,169	0,090
3. Amaçların formüle edilmesi							
Yeterli amaçlar	19	2,60(0,19)	25	2,78(0,13)	13,766	,001*	0,247
Yetersiz amaçlar	5	2,25(0,83)	-	-	-	-	-
İlgisiz amaçlar	1	1,33	-	-	-	-	-
4. Tepkiyi oluşturma							
Yetkin	19	3,46(0,12)	25	3,77(0,16)	52,417	,000*	0,555
Yetkin olmayan	5	3,00(0,16)	-	-	-	-	-
Saldırgan	1	2,42	-	-	-	-	-
İlgisiz	-	-	-	-	-	-	-
5. Tepkiye karar verme							
Yetkin nitelik	18	2,56(1,34)	25	2,82(0,15)	35,699	,000*	0,466
Yetkin olmayan nitelik	7	2,17(0,23)	-	-	-	-	-
Saldırgan nitelik	1	1,67	-	-	-	-	-
Yetkin özyeterlilik	19	2,58(1,13)	24	2,84(1,21)	45,445	,000*	0,526
Yetkin olmayan özyeterlilik	5	2,28(0,07)	1	2,33	,375	,573	0,083
Saldırgan özyeterlilik	1	1,67	-	-	-	-	-
6. Davranışın sergilenmesi	25	1,85(0,11)	25	2,70(0,08)	42,117	,000*	0,467

*p<0,05

Tablo 7'ye göre DEHB tanısı almış çocukların ipuçlarını kodlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,74$, tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını kodlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,95$ 'tir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde ipuçlarını kodlama puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,097$ bulunmuştur. Bu bulgu, DEHB'nin ipuçlarını kodlama puanları üzerinde “orta düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış düşmanca olmayan çocukların ipuçlarını yorumlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,50$, tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını yorumlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,61$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde düşmanca olmayan çocukların ipuçlarını yorumlama puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,288$ bulunmuştur. Bu bulgular, DEHB'nin ipuçlarını yorumlama puanları üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. DEHB tanısı almış düşmanca olan çocukların ipuçlarını yorumlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,34$, tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını yorumlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,41$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde düşmanca olmayan tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını yorumlama puanları daha yüksek olmasına rağmen çocukların puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

DEHB tanısı almış yeterli amaçlar sergileyen çocukları amaçların formüle edilmesi puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,60$, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,78$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde davranışların formüle edilmesi puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,247$ bulunmuştur. DEHB tanısı almış yetersiz amaçlar sergileyen çocukların davranışların formüle edilmesi puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,25$, ilgisiz amaçlar sergileyen bir çocuğun puanı $\bar{X}=1,33$ 'tür. Bu bulgular, DEHB'nin davranışların formüle edilmesi puanları üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış yetkin çocukların tepkiyi oluşturma puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,46$, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,77$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde yetkin çocukların tepkiyi oluşturma puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-

kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0.555$ bulunmuştur. DEHB tanısı almış yetkin olmayan çocukların tepkiyi oluşturma puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,00$, ilgisiz bir çocuğun puanı $\bar{X}=2,42$ 'dir. Bu bulgular, DEHB'in tepkiyi oluşturma puanları üzerinde "geniş düzeyde" bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış yetkin öz yeterli çocukların tepkiye karar verme puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,56$, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,82$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde yetkin öz yeterli çocukların tepkiye karar verme puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,466$ bulunmuştur. DEHB tanısı almış yetkin olmayan özyeterli çocukların tepkiye karar verme puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,17$, saldırgan özyeterlilik sergileyen bir çocuğun puanı ise 1,67'dir. Bu bulgular, DEHB'nin tepkiye karar verme puanları üzerinde "geniş düzeyde" bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. DEHB tanısı almış çocukların ipuçlarını kodlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,74$, tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını kodlama puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,95$ 'tir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde ipuçlarını kodlama puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,097$ bulunmuştur. Bu bulgu, DEHB'nin ipuçlarını kodlama puanları üzerinde "orta düzeyde" bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış çocukların davranışın sergilenmesi puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,85$, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,70$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde çocukların davranışların sergilenmesi puanları arasında tipik gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,467$ bulunmuştur. Bu bulgular, DEHB'nin davranışın sergilenmesi puanları üzerinde "geniş düzeyde" bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Ebeveyn Açısından Yönetici İşlev Davranışlarına İlişkin Bulgular

DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Alt boyutlar	Dikkat	n	$\bar{X}$	S_x	F	p	Eta-kare
Davranım düzenleme göstergesi	Duygusal kontrol	DEHB	25	21,00	3,01	38,707	,000*	0,446
		NG	25	16,40	2,14			
	Kaydırma	DEHB	25	15,88	1,81	31,163	,000*	0,394
		NG	25	12,88	1,99			
	Ketleme	DEHB	25	20,68	4,36	90,740	,000*	0,654
		NG	25	11,40	2,18			
	Toplam	DEHB	25	57,56	6,97	94,999	,000*	0,664
		NG	25	40,68	5,15			
Üst biliş göstergesi	Planlama	DEHB	25	26,56	3,91	67,835	,000*	0,586
		NG	25	17,72	3,68			
	Çalışma belleği	DEHB	25	21,56	3,15	107,245	,000*	0,691
		NG	25	12,72	2,88			
	Başlatma	DEHB	25	16,56	2,96	53,282	,000*	0,526
		NG	25	11,04	2,35			
	İzleme	DEHB	25	12,56	2,06	31,578	,000*	0,397
		NG	25	9,68	1,52			
	Malzeme örgütlenme	DEHB	25	18,04	3,02	58,839	,000*	0,551
		NG	25	11,24	3,24			
	Toplam	DEHB	25	95,28	12,80	89,285	,000*	0,650
		NG	25	62,40	11,79			
Yönetici İşlev Göstergesi		DEHB	25	152,84	18,96	102.690	,000*	0,682
		NG	25	103,08	15,60			

*p<0,05

Tablo 8'e göre DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu'nun Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nin duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=21,00$, kaydırma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=15,88$, ketleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=20,68$ ve Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=57,56$ 'dır. Tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu'nun Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nin duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,40$ 'tır. Kaydırma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=12,88$, ketleme alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}=11,40$ ve Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}=40,68$ 'dir.

DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu'nun Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=26,56$, çalışma belleği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=21,56$, başlatma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,56$, izleme alt boyutundan aldıkları

puanların ortalaması $\bar{X}=12,56$, malzeme örgütleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=18,04$ ve Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=95,28$ 'dir. Tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu'nun Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=17,72$, çalışma belleği alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=12,72$, başlatma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=11,04$, izleme alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=9,68$, malzeme örgütleme alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=11,24$ ve Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=6240$ 'tır.

DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=152,84$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=103,08$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde DEHB tanısı almış çocukların puanlarının tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların hem Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu'nun alt ölçekleri ve alt boyutlarından hem de tamamından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu bulgular DEHB'li çocukların yönetici işlevlerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha bozuk olduğunu ortaya koymaktadır. Eta-kare etki büyüklüğü değeri (η^2) 0.397 ile 0.691 arasında bulunmuştur. Bu bulgular, DEHB'nin; Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Anne/Baba Formu, formun alt ölçekleri ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğretmen Açısından Yönetici İşlev Davranışlarına İlişkin Bulgular

DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Alt boyutlar	Dikkat	n	$\bar{X}$	S _x	F	p	Eta-kare
Davranım düzenleme göstergesi	Duygusal kontrol	DEHB	25	21,36	4,41	110,819	,000*	0,698
		NG	25	10,80	2,40			
	Kaydırma	DEHB	25	21,24	2,42	37,642	,000*	0,440
		NG	25	17,00	2,47			
	Ketleme	DEHB	25	26,60	3,69	309,339	,000*	0,866
		NG	25	11,20	2,36			
	Toplam	DEHB	25	69,20	8,99	189,745	,000*	0,798
		NG	25	39,00	6,28			
Üstbiliş göstergesi	Planlama	DEHB	25	24,52	3,10	199,980	,000*	0,806
		NG	25	13,56	2,33			
	Çalışma belleği	DEHB	25	23,04	3,25	124,147	,000*	0,721
		NG	25	14,00	2,43			
	Başlatma	DEHB	25	16,64	1,98	110,160	,000*	0,697
		NG	25	10,80	1,96			
	İzleme	DEHB	25	16,32	3,76	102,439	,000*	0,681
		NG	25	7,92	1,75			
	Malzeme örgütleme	DEHB	25	24,56	3,23	230,336	,000*	0,828
		NG	25	13,20	1,89			
Yönetici İşlev Göstergesi	Toplam	DEHB	25	105,08	13,51	192,948	,000*	0,801
		NG	25	59,48	9,32			
		DEHB	25	174,28	20,94	217,209	,000*	0,819
		NG	25	98,48	14,92			

*p<0,05

Tablo 9'a göre DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nin duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =21,36, kaydırma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =21,24, ketleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =26,60 ve davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =69,24'tür. Tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nin duygusal kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =10,80, kaydırma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =17,00, ketleme alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}$ =11,20 ve davranım Düzenleme Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}$ =39,00'dur.

DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =24,52, çalışma belleği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =23,04, başlatma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =16,64, izleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =24,56, malzeme örgütleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =16,32 ve Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =105,08'dir. Tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği

Öğretmen Formu'nun Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=13,56$, çalışma belleği alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=14,00$, başlatma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=10,80$, izleme alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=13,20$, malzeme örgütleme alt boyutundan puanların ortalaması $\bar{X}=7,92$ ve Üstbiliş Göstergesi Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=59,48$ 'dir.

DEHB tanısı almış çocukların Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeğinin Öğretmen Formundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=174,28$, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=98,48$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde DEHB tanısı almış çocukların puanlarının tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların hem Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt ölçekleri ve alt boyutlarından hem de tamamından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu bulgular DEHB'li çocukların yönetici işlevlerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha bozuk olduğunu ortaya koymaktadır. Eta-kare etki büyüklüğü değeri (η^2) 0,440 ile 0,829 arasında bulunmuştur. Bu bulgular, DEHB'nin, Yönetici İşlev Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu, formun alt ölçekleri ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemine İlişkin Bulgular

DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Alt boyutlar	Dikkat	n	$\bar{X}$	S_x	F	p	Eta-kare
Sosyal Beceri	İşbirliği	DEHB	25	8,40	5,06	144,475	,000*	0,750
		NG	25	21,88	2,42			
	Atılganlık	DEHB	25	9,08	4,37	28,436	,000*	0,352
		NG	25	15,56	4,22			
	Kendini kontrol	DEHB	25	5,32	3,172	61,174	,000*	0,560
		NG	25	11,88	2,74			
	Toplam	DEHB	25	22,80	10,54	103,798	,000*	0,683
		NG	25	49,32	7,64			
	Problem davranışlar	DEB	25	16,96	5,47	122,896	,000*	0,719
		NG	25	2,72	3,37			
	İçselleştirilmiş	DEB	25	5,88	3,35	21,347	,000*	0,308
		NG	25	2,20	2,16			
	Toplam	DEHB	25	22,84	7,18	113,126	,000*	0,702
		NG	25	4,92	4,42			
Akademik yeterlik		DEHB	25	20,72	7,82	68,599	,000*	0,588
		NG	25	36,08	5,07			
Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi		DEHB	25	66,36	12,44	65,886	,000*	0,578
		NG	25	90,32	8,45			

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde DEHB tanısı almış çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu'nun Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nin işbirliği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =8,40, atılganlık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =9,08, kendini kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =5,32 ve Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =22,80'dir. Tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nin işbirliği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =21,88, atılganlık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =15,56, kendini kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =11,88 ve Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =49,32'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının DEHB'li çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği'nin Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nden ve işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir (p<0,05).

DEHB tanısı almış çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu'nun Problem Davranışlar Alt Ölçeği'nin dışsallaştırılmış alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =16,96, içselleştirilmiş alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =5,88 ve Problem Davranışlar Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =22,84'tür. Tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Problem Davranışlar

Alt Ölçeği'nin dışsallaştırılmış alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,72$, içselleştirilmiş alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,20$ ve Problem Davranışlar Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=4,92$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde DEHB'li çocukların puanlarının tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklara tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği'nin Problem Davranışlar Alt Ölçeği'nden ve dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

DEHB tanısı almış çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu'nun Akademik Yeterlik Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=20,72$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=36,08$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının DEHB'li çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'nun Akademik Yeterlik Alt Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

DEHB tanısı almış çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=66,36$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=90,32$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının DEHB'li çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri (η^2) 0,308 ile 0,750 arasında bulunmuştur. Bu bulgular DEHB'nin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu, alt ölçekleri ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. Davranış Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Alt ölçekler	Alt boyutlar	Dikkat	n	$\bar{X}$	S _x	F	p	Eta-kare
Toplam yeterlik	Etkinlik	DEHB	25	8,90	1,70	,390	,535	0,008
		NG	25	9,29	2,71			
	Okul	DEHB	25	5,35	1,83	13,015	,001*	0,213
		NG	25	6,99	1,35			
	Sosyallik	DEHB	25	2,22	,97	,970	,330	0,020
		NG	25	2,46	,74			
	Toplam	DEHB	25	16,46	3,18	6,014	,018*	0,111
		NG	25	18,74	3,39			
İçe yönelim	Anksiyete	DEHB	25	6,76	3,92	14,643	,000*	0,234
		NG	25	2,80	3,38			
	Sosyal içe dönüklük	DEHB	25	4,60	2,50	13,270	,001*	0,217
		NG	25	1,72	3,06			
	Somatik yakınmalar	DEHB	25	2,48	2,35	4,255	,045*	0,081
		NG	25	1,24	1,88			
	Toplam	DEHB	25	13,84	6,89	16,726	,000*	0,258
		NG	25	5,76	7,08			
Dışa yönelim	Kurallara karşı gelme	DEHB	25	3,24	2,30	31,066	,000*	0,393
		NG	25	,56	,71			
	Saldırgan davranışlar	DEHB	25	12,36	7,16	37,654	,000*	0,440
		NG	25	2,72	3,22			
	Toplam	DEHB	25	15,60	9,05	39,960	,000*	0,454
		NG	25	3,28	3,61			
Sosyal sorunlar		DEHB	25	8,16	4,76	37,013	,000*	0,435
		NG	25	1,92	1,91			
Düşünce sorunları		DEHB	25	2,84	2,19	2,064	,157	0,041
		NG	25	1,84	2,70			
Dikkat sorunları		DEHB	25	9,88	3,61	76,559	,000*	0,615
		NG	25	2,00	2,69			

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Toplam Yeterlik Alt Ölçeği'nin etkinlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =8,90, sosyallik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =5,35, sosyallik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =5,35 ve Toplam Yeterlik Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =16,46'dır. Tipik gelişim gösteren çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Toplam Yeterlik Alt Ölçeği'nin etkinlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =9,29, sosyallik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =6,99, sosyallik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =2,46 ve Toplam Yeterlik Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}$ =18,74'tür. Ortalama puanlar incelendiğinde, tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde, DEHB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların Toplam Yeterlik Alt Ölçeğinin etkinlik ve sosyallik alt boyutları

puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların Toplam Yeterlik Alt Ölçeği’nin okul alt boyutuyla toplam puanlar arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB’nin okul ve toplam yeterlik puanları üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği İçerik Yönelim Alt Ölçeği’nin anksiyete alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=6,76$, sosyal içerik dönüklük alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=4,60$, somatik yakınmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,48$ ve İçerik Yönelim Alt Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=13,84$ ’tür. Tipik gelişim gösteren çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği İçerik Yönelim Alt Ölçeği’nin anksiyete alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,80$, sosyal içerik dönüklük alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1,72$, somatik yakınmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1,24$ ve İçerik Yönelim Alt Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=5,76$ ’dır. Ortalama puanlar incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde, DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların İçerik Yönelim Alt Ölçeği’nin anksiyete, sosyal içerik dönüklük, somatik yakınmalar alt boyutlarıyla toplam puan arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare değerleri incelendiğinde 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeğinin İçerik Yönelim Alt Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Dışa Yönelim Alt Ölçeği’nin kurallara karşı gelme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3,24$, saldırgan davranışlar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=12,36$ ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Dışa Yönelim Alt Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=12,36$ ’dır. Tipik gelişim gösteren çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Dışa Yönelim Alt Ölçeği’nin kurallara karşı gelme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=0,56$, saldırgan davranışlar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,72$ ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Dışa Yönelim Alt Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3,28$ ’dir. Ortalama puanlar incelendiğinde, DEHB tanısı almış çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde, DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların Dışa Yönelim Alt Ölçeği’nin kurallara karşı gelme ve

saldırgan davranışlar alt boyutlarıyla toplam puan arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB'nin Dışa Yönelim Alt Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Sosyal Sorunlar Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=8,16$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=1,92$ 'dir. DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Düşünce Sorunları Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,84$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=1,84$ 'tür. DEHB tanısı almış çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği Dikkat Sorunları Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=9,88$, tipik gelişim gösteren çocukların puanların ortalaması $\bar{X}=2,00$ 'dir. DEHB'li çocukların Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları ve Dikkat Sorunları Alt Ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde, DEHB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Sorunlar ve Dikkat Sorunları Alt Ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB' Sosyal Sorunlar ve Dikkat Sorunları Alt Ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Düşünce Sorunları Alt Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında ise anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.6. Anne Baba Açısından Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Yönetici İşlev Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Anne Baba Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan 5000 Bootstrap örneklemini üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin Anne Baba Formundan Elde Edilen Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Tanı	Davranım Düzenleme Göstergesi				Üst biliş Göstergesi						Yönetici İşlev
		Duygusal Kontrol	Kaydırma	Ketleme	Toplam	Planlama	Çalışma Belleği	Başlatma	Malzeme Örgütlenme	İzleme	Toplam	
1. İpuçlarını kodlama	DEHB	,091	,216	,188	,214	,148	,077	,020	,170	,315	,171	,194
	NG	,248	,116	,156	,214	,236	,218	,225	,269	,237	,272	,276
2. İpuçlarını yorumlama												
Düşmanca değil	DEHB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	NG	,037	-,237	-,226	-,174	,023	,288	,322	,396	-,059	,182	,081
Düşmanca	DEHB	,009	,078	,356	,251	,250	,120	-,099	,103	,436	,213	,234
	NG	,519	,444	,245	,443	,471	,288	,495	,400	,441	,491	,547
3. Amaçların formüle edilmesi												
Yeterli amaçlar	DEHB	-,152	-,367	,033	-,139	-,106	-,251	,038	-,013	-,055	-,098	-,117
	NG	,096	-,121	-,330	-,146	-,300	-,274	-,319	-,217	-,089	-,277	-,257
Yetersiz amaçlar	DEHB	,134	,214	,421	,350	,695	,686	,349	-,479	,117	,554	,473
4. Tepkiyi oluşturma												
Yetkin	DEHB	-,106	,058	-,215	-,167	-,027	-,176	,113	,136	,007	,000	-,058
	NG	,100	,019	-,350	-,100	-,147	-,180	-,144	,013	-,058	-,133	-,133
Yetkin olmayan	DEHB	,134	,214	,421	,350	,695	,686	,394	,479	,117	,554	,473
5. Tepkiye karar verme												
Yetkin nitelik	DEHB	,025	-,015	-,090	-,055	,113	,012	,155	,370	,234	,179	,102
	NG	,089	,112	-,196	-,003	-,093	-,267	-,220	-,259	-,094	-,197	-,150
Yetkin olmayan nitelik	DEHB	-,564	-,703***	-,040	-,519	-,418	-,389	-,946**	-,504	-,242	-,537	-,553
	DEHB	,187	,154	,001	,119	,304	,206	,320	,489*	,339	,366	,294
Yetkin öz yeterlilik	NG	,062	-,031	-,290	-,110	-,175	-,152	-,138	-,133	-,093	-,159	-,156
Yetkin olmayan öz yeterlilik	DEHB	,256	-,268	,345	,169	,023	,334	,000	,218	,208	,201	,191
6. Davranışın sergilenmesi	DEHB	,664	,301	,367	,305	,481	,714	,924	,415	,125	,415	,354
	NG	,226	,131	,153	,209	,051	-,064	,062	-,183	,146	,029	,091

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,1

Tablo 12 incelendiğinde DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını kodlama puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Düşmanca olan ve olmayan DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların ipuçlarını yorumlama puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yeterli ve yetersiz amaçlar sergileyen DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). DEHB’li yetkin olmayan nitelikli öğrencilerin Tepkiye Karar Verme puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği’nin Anne Baba Formu’nun Üstbiliş Alt Ölçeği’nin Başlatma alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB’li yetkin özyeterli öğrencilerin Tepkiye Karar Verme puanları ile Üstbiliş Alt Ölçeği’nin Malzeme Örgütlenme alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB’li yetkin olmayan nitelikli öğrencilerin Tepkiye Karar Verme puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği’nin Anne Baba Formu’nun Davranım Düzenleme Göstergesi alt ölçeğinin Kaydırma arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,1$). DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların davranışın sergilenmesi puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yetkin ve yetkin olmayan DEHB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların tepkiyi oluşturma puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Anne Baba Formu’ndan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.7. Öğretmen Açısından Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Yönetici İşlev Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu’ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği’nin Öğretmen Formu’ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin Öğretmen Formu Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Tanı	Davranım Düzenleme Göstergesi				Üst biliş Göstergesi						Yönetici İşlev
		Duygusal Kontrol	Kaydırma	Ketleme	Toplam	Planlama	Çalışma Belleği	Başlatma	Malzeme Örgütlenme	İzleme	Toplam	
1. İpuçlarını kodlama	DEHB	,024	,140	,030	,062	-,051	-,018	-,240	-,054	,293	,004	,029
	NG	,175	,162	,123	,177	,178	,200	,215	,128	,044	,175	,184
2. İpuçlarını yorumlama	DEHB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Düşmanca değil	NG	-,128	,071	-,198	-,083	-,242	-,196	-,213	-,146	-,175	-,222	-,182
Düşmanca	DEHB	-,088	-,338	-,349	-,254	-,265	-,230	-,084	-,193	-,495	-,313	-,305
	NG	-,166	,047	,104	-,007	-,051	-,122	-,030	-,085	-,023	-,073	-,055
3. Amaçların formüle edilmesi	DEHB	-,151	-,211	-,183	-,207	-,311	-,328	-,474*	-,456*	-,379	-,417	-,351
Yeterli amaçlar	NG	-,060	-,161	,072	-,059	-,153	-,076	-,100	,055	,006	-,068	-,067
Yetersiz amaçlar	DEHB	-,431	-,868***	,237	-,434	-,640	-,674	-,723	-,428	-,068	-,493	-,518
4. Tepkiyi oluşturma	DEHB	,129	-,047	-,446	-,112	-,178	-,113	-,117	-,152	-,180	-,164	-,151
Yetkin	NG	-,118	-,207	-,190	-,198	-,061	-,183	-,145	-,184	-,155	-,159	-,183
Yetkin olmayan	DEHB	-,482	,000	-,445	-,422	-,038	,174	,065	,300	-,732	-,056	-,234
5. Tepkiye karar verme	DEHB	,282	,229	-,143	,148	,129	,059	-,045	,082	,081	,077	,107
Yetkin nitelik	NG	-,049	-,087	-,060	-,076	,110	-,010	-,012	-,060	,000	,011	-,025
Yetkin olmayan nitelik	DEHB	,607	,146	,420	,518	-,418	-,462	-,485	,347	,021	-,196	,107
Yetkin özyeterlilik	DEHB	,364	,342	,050	,298	,297	,159	,141	,244	,277	,254	,283
	NG	-,134	-,179	-,102	-,160	,081	,000	,002	-,083	,028	,010	-,061
Yetkin olmayan özyeterlilik	DEHB	-,406	-,238	-,240	-,315	-,203	-,319	-,533	-,181	-,177	-,269	-,292
6. Davranışın sergilenmesi	DEHB	-,079	,111	-,077	-,040	-,249	-,195	-,359	-,182	-,188	-,252	-,180
	NG	,056	-,334	,040	-,094	,110	,007	-,207	,070	,013	,002	-,039

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,1

Tablo 13 incelendiğinde DEHB’li yeterli amaçlar sergileyen çocukların Amaçların Formüle Edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin öğretmen formunun Üstbiliş Alt Ölçeği’nin Başlatma ve Malzeme Örgütlenme alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB tanısı almış yetersiz amaçlar sergileyen çocukların Amaçların Formüle edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin öğretmen formunun Davranım Düzenleme Göstergesi alt ölçeğinin Kaydırma alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,1$). DEHB’li ve normal gelişim gösteren çocukların ipuçlarını kodlama puanları ile Yönetici İşlev Ölçeği’nin Öğretmen Formundan, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.8. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Görüşme Formundan elde ettikleri puanlar ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeğinin öğretmen formundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan 5000 Bootstrap örneklemini üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Sosyal Beceri					Problem Davranışlar			Akademik Yeterlik	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
	Tanı	İşbirliği	Atılganlık	Kendini Kontrol	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam		
1. İpuçlarını kodlama	DEHB	,284	,042	,041	,166	,111	-,305	-,057	,434*	,389
	NG	-,199	-,058	-,175	-,158	,134	-,187	,011	,027	-,112
2. İpuçlarını yorumlama										
Düşmanca değil	DEHB	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	NG	-,419	-,163	-,083	-,237	-,110	-,028	-,108	-,043	-,310
Düşmanca	DEHB	,140	-,013	-,020	,049	-,102	-,195	-,165	-,585*	-,445
	NG	-,444	-,595	-,218	-,518	,053	,374	,303	,142	-,216
3. Amaçların formüle edilmesi										
Yeterli amaçlar	DEHB	,201	,218	,128	,215	-,109	-,490*	-,298	,314	,242
	NG	,251	-,041	-,078	,029	,033	,287	,166	,400*	,361
Yetersiz amaçlar	DEHB	,439	,073	,000	,183	-,036	-,727	-,365	,330	,038
4. Tepkiyi oluşturma										
Yetkin	DEHB	,084	-,202	-,114	-,069	,019	,072	,046	-,002	-,037
	NG	,392	,129	,095	,230	-,088	-,043	-,088	,109	,222
Yetkin olmayan	DEHB	-,090	,062	,333	,115	-,588	,160	-,481	-,318	-,431
5. Tepkiye karar verme										
Yetkin nitelik	DEHB	,124	,022	,068	,081	,005	,052	,028	,689**	,547*
	NG	,445*	,207	,159	,312	-,129	,044	-,077	,131	,311
Yetkin olmayan nitelik	DEHB	,236	,843*	-,078	,575	,324	-,225	,206	,507	,660
Yetkin öz yeterlilik	DEHB	-,130	-,186	-,186	-,188	,246	,036	,192	,661**	,394
	NG	,278	,210	,000	,201	-,145	-,058	-,139	,105	,173
Yetkin olmayan öz yeterlilik	DEHB	,100	,343	,256	,223	-,462	-,832***	-,552	,573	,243
	DEHB	,265	,256	,073	,255	-,096	-,312	-,219	,236	,242
6. Davranışın sergilenmesi	NG	,210	,021	,233	,162	,134	-,148	,030	,138	,240

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,1

Tablo 14 incelendiğinde DEHB’li çocukların İpuçlarını Kodlama puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği’nin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB’li düşmanca tepki veren çocukların İpuçlarını Yorumlama puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği’nin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

DEHB’li yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği’nin Problem Davranışlar Alt Ölçeği’nin İçselleştirilmiş alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Tipik gelişim gösteren yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği’nin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB’li yetkin olmayan nitelikli çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Sosyal Beceri alt ölçeğinin Atılganlık alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Tipik gelişim gösteren yetkin niteliğe sahip çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği’nin Sosyal Beceri Alt Ölçeği’nin İşbirliği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB tanısı almış yetkin olmayan özyeterli niteliğe sahip çocukların tepkiye karar verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Problem Davranışlar alt ölçeğinin içselleştirilmiş alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,1$). DEHB’li yetkin niteliğe sahip çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği’nin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB’li yetkin özyeterli niteliğe sahip çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Akademik Yeterlilik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

4.9. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi ve Davranış Derecelendirme Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.



Tablo 15

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Görüşme Formu ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Toplam Yeterlik					İçe Yönelim				Dışa Yönelim				Sosyal Sorunlar	Düşünce Sorunları	Dikkat Sorunları
	Tanı	Etkinlik	Sosyallik	Okul	Toplam	Anksiyete	Sosyal İçe Dönüklük	Somatik Yakınlıklar	Toplam	Kurallara Karşı Gelme	Saldırgan Davranışlar	Toplam	Sosyal Sorunlar			
1. İpuçlarını kodlama	DEHB	,016	,336	,341	,306	,067	-,049	-,018	,014	-,060	-,061	-,063	-,003	-,077	,046	
	NG	,154	-,170	-,177	,017	,124	,137	,151	,159	,191	,205	,221	,244	-,056	-,198	
2. İpuçlarını yorumlama																
Düşmanca değil	DEHB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	NG	,171	,081	,179	,184	,056	-,126	,057	-,018	-,120	-,186	-,179	,017	-,188	,071	
Düşmanca	DEHB	-,110	-,429	-,482	-,437	,246	,061	-,068	,134	-,035	,148	,115	,086	-,285	-,177	
	NG	,222	,351	,000	,334	-,400	-,584	-,131	-,388	-,149	-,422	-,406	-,645*	-,213	-,329	
3. Amaçların formüle edilmesi																
Yeterli amaçlar	DEHB	-,160	,327	,181	,138	-,025	,033	,020	,004	,229	-,061	,008	-,170	,132	,084	
	NG	,071	,140	,306	,179	-,371	-,275	-,408*	-,404*	-,204	-,491*	-,478*	-,392	-,291	-,482*	
Yetersiz amaçlar	DEHB	,192	,721	,076	,769	-,548	-,730	-,632	-,755	-,100	-,610	-,464	-,991**	-,598	-,530	
4. Tepkiyi oluşturma																
Yetkin	DEHB	-,101	-,069	-,260	-,174	,029	,250	,281	,205	,167	-,046	,004	-,168	,124	,081	
	NG	,084	,012	-,098	,051	,054	,150	,125	,124	,051	-,278	-,238	-,145	-,025	-,124	
Yetkin olmayan	DEHB	-,494	-,253	,208	-,376	-,160	-,896*	-,163	-,387	-,290	-,135	-,210	,498	-,411	,224	
5. Tepkiye karar verme																
Yetkin nitelik	DEHB	,309	,239	,193	,340	-,020	,241	,238	,159	,171	,056	,091	-,060	,508*	,118	
	NG	-,058	-,154	-,070	-,123	-,063	,113	,040	,029	-,207	-,150	-,175	-,166	-,139	-,097	
Yetkin olmayan nitelik	DEHB	-,210	,096	,508	,168	-,227	,102	-,039	-,082	,305	,382	,379	,252	-,848*	-,378	
	DEHB	,131	,198	,128	,207	,261	,364	,475*	,448	,123	,095	,108	,135	,402	,309	
Yetkin özyeterlilik	NG	,076	-,202	-,017	-,024	-,024	,088	-,067	,009	-,105	-,235	-,229	-,075	-,226	-,098	
Yetkin olmayan özyeterlilik	DEHB	,130	,175	,078	-,024	,162	,088	-,067	,209	-,105	,169	-,229	,140	,089	,116	
6. Davranışın sergilenmesi	DEHB	,015	,541**	,324	,418*	,085	,020	,181	,118	,175	,080	,107	,133	,094	,207	
	NG	-,260	-,028	-,114	-,244	-,083	,049	-,017	-,023	,023	-,071	-,059	-,116	-,243	,220	

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 15 incelendiğinde Tipik gelişim gösteren düşmanca tepkiler veren çocukların İpuçlarını Yorumlama puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Sosyal Sorunlar Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Tipik gelişim gösteren yeterli amaçlar sergileyen çocukların Amaçların Formüle edilmesi puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin İçe Yönelim Alt Ölçeği, bu alt ölçeğin Somatik Yakınmalar Alt Boyutu, Dışa Yönelim Alt Ölçeği, bu alt ölçeğin Saldırgan Davranışlar alt boyutu ve Dikkat Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). DEHB'li yetersiz amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Toplam Yeterlik Alt ölçeği ve bu alt ölçeğin Sosyallik alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). DEHB'li yetersiz amaçlar sergileyen çocukların Amaçların Formüle edilmesi puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin İçe Yönelim Alt Ölçeği'nden ve bu alt ölçeğin Sosyal İçe Dönüklük alt boyutundan ve Sosyal Sorunlar Alt Ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). DEHB'li yetkin olmayan çocukların Tepkiyi Oluşturma puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin İçe Yönelim Alt Ölçeği'nin Sosyal İçe Dönüklük alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

DEHB'li yetkin niteliğe sahip çocukların Tepkiye Karar verme puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Düşünce Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). DEHB'li yetkin niteliğe sahip olmayan çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Düşünce Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). DEHB'li yetkin özyeterliğe sahip çocukların Tepkiye Karar Verme puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin İçe Yönelim Alt Ölçeği'nin Somatik Yakınmalar puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). DEHB'li çocukların Davranışın Sergilenmesi puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Toplam Yeterlik Alt Ölçeği ve bu ölçeğin Sosyallik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı DEHB’li olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme süreçlerinin ve Yönetici İşlev becerilerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu’ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formunun ipuçlarını kodlama, ipuçlarını yorumlama, amaçların formüle edilmesi, tepkiyi oluşturma, tepkiye karar verme ve davranışın sergilenmesi alt basamaklarından elde edilen puanlar arasında DEHB’li çocuklar aleyhine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiyi işleme basamaklarındaki kategorilerde yer alan çocuk sayıları ve ortalama puanlar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların DEHB’li çocuklarla karşılaştırıldığında ipuçlarını kodlama basamağında daha iyi oldukları, ipuçlarını yorumlamada düşmanca yüklemeler yapmadıkları, daha fazla yeterli amaçları formüle ettikleri tepkiyi oluşturma da daha yetkin oldukları, tepkiye karar verirken daha yetkin nitelikli kararları seçtikleri ve davranışın sergilenmesinde de daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalar DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında sosyal işlevsellikte sıklıkla daha fazla problemler yaşadıklarını göstermektedir (Frankel & Feinberg, 2002; Huang-Pollock vd., 2009; Van der Oord vd.,

2005; De Boo & Prins, 2007). Nitekim DEHB'li çocukların çoğunun sosyal alanda sergiledikleri problemler, DEHB'nin klinik tablosunun bir parçası gibi görünmektedir (Gardner & Gerdes, 2015). Daha spesifik olarak DEHB'li çocuklar yaşlıları arasında daha az popülerdir ve yaşlıları tarafından daha sık reddedilmektedirler (Gaub & Carlson, 1997; Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg, & Melnick, 1997; Hodgens vd., 2000). Ayrıca, DEHB'li çocukların sosyal artamlarda sergiledikleri problemler öğretmenleri, ebeveynleri, akranları ve çocuğu gözleyen diğer kişiler tarafından da ifade edilmektedir. (Hodgens vd., 2000; Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina, & Milich, 2000; Maedgen & Carlson, 2000).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, DEHB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında Crick ve Dodge'nin formüle ettiği modelin altı adımının her birinde sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir (Crick & Dodge, 1994). Bu bağlamda araştırmanın bulguları genel olarak alan yazındaki bulguları destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazındaki araştırmalar, DEHB'li çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre çoklu sosyal bilgi işleme basamaklarında sınırlılıkları olduğunu göstermektedir (Andrade vd., 2012; Matthys vd., 1999).

Araştırmanın ilk amacı kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise DEHB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara oranla sosyal durumlara ilişkin daha az ipucu kodladıklarını göstermiştir. Bu sonuç DEHB'li çocukların ipuçlarını belirlemede sergiledikleri sınırlılıkları tespit eden diğer araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir (Andrade vd., 2012; Cadesky, Mota, & Schachar, 2000; Dodge & Newman, 1981; Matthys vd., 1999; Milich & Dodge, 1984 ; Moore, Hughes, & Robinson, 1992). Daha iyi kodlama becerisine sahip çocukların daha iyi sosyal işlevselliğe sahip oldukları ve daha düşük düzeyde depresyona sahip oldukları bildirilmektedir. Ayrıca sosyal ipuçlarını kodlamadaki eksikliklerin öğrenme güçlüğü, DEHB, depresyon, saldırganlık gibi, çeşitli bilişsel ve davranışsal sorunu olan çocuklarda da daha yaygın olduğu rapor edilmiştir (Dodge, 1993; Matthys vd., 1999; Tur-Kaspa, 2002). Ek olarak, DEHB ile karakterize edilen belirtiler (dikkatsizlik, hiperaktivite, dürtüsellik) muhtemelen sosyal bilgi işleme basamaklarını etkileyebilmekte, dikkatsizlik daha az sosyal ipuçlarına dikkat etmelerine, dürtüselikte sosyal durumlara olası tepkiler üretmek üzere daha az zaman harcamalarına neden olabilmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan sosyal problem durumlarında ipuçlarının kodlanması, tepki üretimi ve tepkinin seçimi basamaklarını inceleyen başka bir araştırmada ise, DEHB'li çocukların kontrol grubu çocuklarından sadece kodlanan ipuçlarının sayısı ve

üretilen tepki sayısı bakımından farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir (Matthys vd., 1999). Yani DEHB’li çocuklar daha az sayıda ipucu kodlamış ve sosyal problemlere karşı daha az sayıda tepki üretmişlerdir.

DEHB’li çocuklar, agresif davranış örüntülerine sahip çocuklarla bir yandanda aynı sosyal zorlukların çoğunu paylaşabilmektedirler yani, agresif çocuklar gibi, DEHB’li çocuklar akranları ile uygunsuz davranışlar sergilemektedir (Milich vd., 1982; Whalen, Henker, Collins, McAuliffe, & Vaux, 1979). Genel olarak araştırmalar DEHB’li çocukların çoğunun ya sosyal yetersizlik ya da agresiflik ya da her ikisinin bir kombinasyonunu sergilediklerini göstermektedir (Barkley, 2006). Bu bağlamda bakıldığında sosyal bilgi işleme ile ilgili yapılan daha önceki araştırmalarda, agresif çocukların, olumsuz sonuçlara sahip belirsiz sosyal durumlarda akran provokatörlere düşmanlık atfetme olasılıklarını agresif olmayan çocuklardan daha olası olduğunu göstermektedir (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982). Nitekim Dodge (1986), saldırgan çocukların genellikle belirsiz sosyal durumlarda düşmanca önyargıda bulunduklarını savunmuştur. Yani, bir provokatörün amacının belirsiz olduğu ve provokatörün eyleminin sonucunun olumsuz olduğu sosyal bir durumla karşı karşıya kaldığında, saldırgan çocukların diğer çocuğun niyetini düşmanca yorumlama ve agresif bir şekilde tepki üretme, tepki verme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, varsayımsal sosyal problemlerle karşı karşıya kaldıklarında, saldırgan çocukların saldırgan olmayan akranlarından daha fazla sayıda saldırgan çözüm üretmeleri konusunda bir yanlılıklarının olduğu bildirilmiştir (Dodge 1980; Milich & Dodge, 1984). Son olarak, Sosyal Bilgi İşleme Modelinin tepkiyi oluşturma basamağında, saldırgan çocukların kişilerarası durumlara yetkin davranışsal tepkiler verme konusunda nispeten sınırlı becerilere sahip oldukları bulunmuştur (Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985). Alanyazındaki çalışmalar DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında problemlili durumlara agresif çözümler önerme olasılıklarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Matthys vd., 1999; Waschbusch vd., 2002).

Bir başka araştırmada King vd., (2009) ilaç alan ve almayan DEHB’li çocuklarda ve kontrollerde sosyal bilgi işleme becerilerini araştırmışlardır. Araştırmacılar çocuklara akran etkileşimlerini gösteren senaryolar izletmiş ve her senaryoyu yorumlamalarını ve senaryoya olası tepkiler üretmelerini istemişlerdir. Sonuçlar, DEHB’li çocuklarda ilaç alan (metilfedinat) çocukların kontrollere göre daha fazla düşmanca tepkiler verdiklerini ancak plasebo alanlarda durumun değişmediğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, ilaç kullanımından

bağımsız olarak DEHB olan çocukların provakasyona, akran grubuna giriş senaryolarına göre daha fazla düşmanca tepkiler ürettiğini, aksine kontrol grubunda bu durumun olmadığını ortaya koymuştur. Bulgular, DEHB'li çocukların provakasyona karşı daha agresif tepkiler ürettiğini ve bunun metilfedinat uygulaması ile daha kötü bir hale getirilebileceğini ortaya koymaktadır. Alan yazındaki diğer bir bulgu ise DEHB'li çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem senaryolarına agresif çözümler ürettiklerini ve ürettikleri agresif çözümlerin olası olumsuz sonuçlarını da tahmin etmekte zorluklarını olduğunu ortaya koymuştur. Yine başka bir araştırma DEHB'li çocukların sosyal ipuçlarını tutarlı bir şekilde bütünleştirmede daha fazla zorluk yaşadıklarını, en son sağlanan bilgilerle sosyal durumları yorumlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Milch-Reich, Campbell, Pelham, Connelly, & Geva, 1999).

Diğer yandan başka bir araştırmaya bakıldığında, bu araştırmanın bulgusuna yine paralel olarak DEHB'li çocuklar, DEHB'li aynı zamanda Karşı Gelme Bozukluğu/Davranış Bozukluğu olan ve sadece Karşı Gelme Bozukluğu/Davranış Bozukluğu olan erkek çocuklara kıyasla sosyal ipuçlarını kodlamada ve bağımsız olarak videoya alınmış sosyal etkileşimlere hipotetik tepkiler üretme konusunda daha büyük eksiklikler göstermişlerdir (Matthys, Cuperus, Van Engeland, 1999). Ayrıca hiperaktivitesi olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklardan daha fazla agresif davranışlar gösterdiği ve karşı karşıya kaldıkları sosyal durumlarda daha agresif çözümlere başvurdukları görülmektedir (Rudolph, 2005).

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak çocukların sosyal bakış açılarının tespit edildiği bir gözden geçirme çalışmasında Milich ve Landau (1982), DEHB'li çocukların sosyal bakış açılarının tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bakış açıları kadar yetkin olduğunu bulgulamıştır. Buna ek olarak DEHB'li çocuklarla yapılan sosyal biliş çalışmalarının çoğu DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme ile ilgili sınırlılıklarının olduğuna dair kesin kanıtlar olduğunu ortaya koyamamıştır (Henker & Whalen, 1989). Başka bir çalışmada çocuklardan bir sosyal durumdaki davranışlarını iyi ya da kötü olarak değerlendirmeleri istendiğinde, DEHB'li çocuklar karşılaştırıldıkları akran grubundaki çocuklarından daha farklı tepkiler göstermemişlerdir (Whalen, Henker, & Granger, 1990).

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular Crick ve Dodge tarafından formüle edilen modelin altı basamağında da DEHB'li çocuklarda sınırlılıkların olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular genel olarak alan yazındaki bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonuçları DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme becerileri hakkında fikir vermekte ve sosyal bilgi işlemenin bazı yönlerinin tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla DEHB'de bozulabileceğini göstermektedir (Bloomquist vd., 1997).

Bu çerçeveden bakıldığında sosyal bilgi işleme basamaklarında tipik gelişim gösteren akranlara kıyasla yaşanan problemler DEHB'li çocuklarda iyi bilinen akran sorunlarına katkıda bulunan bir faktör olabilir (Hoza, 2007; Hoza vd., 2005; Pelham & Bender, 1982).

Alanyazında incelenen araştırmalar DEHB'li çocukların sosyal bilgi işlemede onlara özel sınırlılıklarının olduğunu ve problemler yaşadıklarını öne sürmekle birlikte mevcut araştırmada olduğu gibi bu çalışmalar hipotetik hikâyelere (vinyetlere) dayanmakta ve bunun sonucunda gerçek hayatta bir sosyal etkileşimde var olabilecek gerçek sosyal bilişi incelememektedir. Gerçek sosyal bir durumda katılımcılar sadece gözlemci olmayıp gerçek bir sosyal durum içerisinde aktif bir rol almaları önemli bir unsurdur. Her ne kadar varsayımsal hikâyeler ve videolar sosyal bilgi işleme ile ilgili yapılan çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme yolu olsa da (Dodge & Price, 1994; Dodge vd., 2003; Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009; Keil & Price, 2009), değerlendirme yapılan çocukların sosyal bilgi işleme becerileri gerçek durumlarla aynı olmayabilir. Buna rağmen araştırma sonucu DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme becerileri tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında DEHB'li çocukları aleyine olduğunu göstermektedir.

Araştırmada çocukların sosyal bilgiyi işleme basamakları herhangi bir duygusal uyarım hali olmadan incelenmiştir. Duygusal olarak harekete geçiren durumlarda sakin kalmayı başaran çocukların daha uygun sosyal beceriler sergiledikleri buna karşın, aşırı uyarılmış olan ve duygularla yapıcı olmayan bir şekilde ilgilenen çocukların agresif, çekingen veya etkinliği bozma eğilimi içinde oldukları bildirilmiştir (Eisenberg, Faber, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994). Her ne kadar Crick ve Dodge (1994) duyguları, her bir sosyal bilgi işleme aşamasının önemli bir parçası olarak görmüş olsa da; Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin, duyguları yeteri kadar açıklayamadığını kabul etmiştir. Lemerise ve Arsenio'a (2000) göre duygu süreçlerinin Crick ve Dodge'nin Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne dâhil edilmesi, çocukların sosyal davranışlarının daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir Lemerise ve Arsenio (2000) duygusallık ve duygu düzenlemesinin, sosyal bilgi işlemeyi etkilediğini ileri sürmüştür. Özellikle yüksek duygusallık ve düşük duygu düzenleme düzeyleri, sosyal-bilişsel süreçlerde yanlılığa yol

açabilmektedir. Örneğin; yoğun öfke yaşamaya eğilimli olan ve olumsuz duygularını düzenleyemeyen çocuklar, uyarılma durumlarını azaltmak için saldırgan hedeflere odaklanabilirler ve daha düşmanca ipuçlarını kodlayarak ve yorumlayabilirler ve tepki üretmede ve değerlendirmede daha çok kendilerine odaklanabilirler. Bunun bir sonucu olarak da, daha sonraki sosyal etkileşimler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan saldırgan bir tepki seçebilir ve davranışa dökebilirler. Bu bağlamdan bakıldığında karmaşık süreçleri tam olarak anlamak için, DEHB'li çocukların gerçek sosyal durumlarda sosyal bilgi işleme basamaklarında sınırlılıklarını belirleyebilmek için ek araştırmalara gereksimin vardır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü problemi kapsamında DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Forumu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Forumu'nun alt ölçeklerinden, alt boyutlarından ve ölçeklerin tamamından elde edilen puan ortalamalarının DEHB'li çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB'nin Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen formlarının alt ölçekleri ve alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında da DEHB'li çocukların yürütücü işlev becerilerine ilişkin problemler sergiledikleri tekrarlayan bir şekilde gösterilmiştir (Barkley, 1997a; Pennington & Ozonoff, 1996). Ayrıca bu konuda yapılan 165 araştırmanın 109'unda (%65) DEHB'li çocukların, DEHB'li olmayan çocuklardan daha önemli yönetici işlev bozukluğu gösterdiği tespit edilmiştir (Willcutt vd., 2005). Bu bağlamda alan yazındaki çalışmalar bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak DEHB'li çocukların yönetici işlevleri ile ilgili yapılan ölçümlerde tipik olarak gelişen akranlarına göre daha zayıf performans sergilediklerine işaret etmektedir (Barkley, 1997; Nigg, 2006; Sjöwall vd., 2013). Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte Corbett vd., (2009) Otizm Spektrum Bozukluğu, DEHB ve tipik gelişim gösteren çocuklarda yönetici işlev becerilerini inceledikleri bir çalışmalarında DEHB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla, uyanık olma, ketleme, çalışma belleğinde problemler sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Yine bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak DEHB ve yönetici işlevleri inceleyen 83 çalışmanın bir meta-analizi, DEHB'li çocukların tipik gelişim gösteren kontrol grubuna göre yönetici

işlev becerilerinde daha sınırlı performans sergilediklerini ortaya koymuştur ve yönetici işlevlerle ilgili sınırlılıkların da orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ve en fazla sınırlılığın ise tepkiyi ketleme, uyanık olma, çalışma belleği ve planlama ile ilgili alanlarda yoğunlaştığı gösterilmiştir (Willcutt vd., 2005).

Son dönemlerde öne çıkan teoriye dayalı modeller, DEHB'nin nöropsikolojik heterojenliğini vurgulamaktadır (Castellanos vd., 2006; Nigg, Willcutt, Doyle, Sonuga, & Barke, 2005). Örneğin bir meta analiz çalışmasının bulgularına göre DEHB'li çocuklarda yönetici işlev becerileri ile ilgili sınırlılıklar tepkiyi ketleme, çalışma belleği ve diğer yönetici işlevlerde yoğunlaşmasına rağmen heterojen bir dağılım da göstermektedir (Doyle, 2006). Nitekim bu bilişsel sınırlılıkların yetersizlikten etkilenen tüm çocuklar için geçerli olmadığı DEHB'li çocuklarla çalışılırken bu heterojenliğin göz önünde bulundurulması gerektiği önemle ve sıklıkla vurgulanmaktadır (Castellanos vd., 2006; Nigg, 2006; Nigg vd., 2005).

Ayrıca Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'ndan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında tipik gelişim gösteren çocukların anne babaları, çocuklarının yönetici işlev becerilerini öğretmenlere oranla daha sınırlı değerlendirirken DEHB'li çocukların öğretmenleri öğrencilerinin yönetici işlev becerilerini ebeveynlere oranla daha sınırlı değerlendirmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri ile ebeveyn değerlendirmeleri farklılaşabilmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak öğretmenler DEHB'li çocukların yönetici işlev becerilerindeki sınırlılıklarını ebeveynlere göre daha fazla bileşende ve daha problemlili olarak değerlendirebilirlerken, ebeveynler ise çocuklarının hem okuldaki hem de evdeki yönetici işlev becerileri konusunda hem fikir olamamışlardır (Mares, McLuckie, Schwartz, & Saini, 2007).

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği'nin Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nden, alt ölçeğin işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarından; Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden, alt ölçeğin dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş alt boyutlarından ve Akademik Yeterlik Alt Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında DEHB'li çocuklar aleyhine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB'nin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi alt ölçekleri ve alt

boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal alanda yaşanan problemler DEHB’li çocukların önde gelen bir yönünü oluşturmaktadır (APA, 2013; Barkley 1998). Bu bağlamda Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği’nin Sosyal Beceri alt ölçeğinden elde edilen bulgular alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Alan yazındaki bulgular özellikle DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren kontrol grupları ile karşılaştırıldığında sosyal işlevsel alanlarda uyumlarını önemli derecede azaltan birçok sosyal güçlüğe sahip olduklarını göstermektedir (Gentschel & MacLaughling, 2000; Hodgens vd., 2000; Hoza, 2007; McQuade & Hoza, 2008; Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010).

Araştırmalar DEHB’li çocukların sosyal olarak müdahaleci olduklarını göstermekte ve kontrol grubundaki çocuklara göre etkileşimleri bu anlamda daha sık başlattıklarını göstermektedir (Frankel & Feinberg, 2002; Pelham & Bender, 1982; Whalen & Henker, 1985). DEHB’li çocuklar diğer insanlarla etkileşime girme konusunda ve davranışlarını diğer insanlarla uyumlu bir şekilde sergileme konusunda güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu durum DEHB’li çocukların kurdukları etkileşimlerin negatif ve saldırgan olması ile sonuçlanabilmektedir. Araştırmalar DEHB’li çocukların sosyal ilişkilerinde kuralları ihlal ettiklerini, düşmanca ve kontrol edici olduklarını ve fiziksel ve sözlü saldırganlık sergilediklerini göstermektedir (Buhrmester, Whalen, Henker, MacDonald, & Hinshaw, 1992; Cunningham & Siegel, 1987). Yine bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak Alessandri (1992) bir araştırmasında okul öncesi DEHB’li çocukların ve kontrol grubunun sosyal oyun davranışlarını 6 hafta süre ile sosyal ve oyun etkileşimlerini ve oyun dışı davranışlarını videoya kayıt etmiştir. Video kayıtları dikkat seviyesi, bilişsel oyun ve sosyal katılım açısından analiz edilmiştir. DEHB’li çocukların DEHB’si olmayan çocuklarla kıyaslandığında oyunlarda daha az yetkin oldukları, daha fazla geçiş yaptıkları ve grup etkinlikleri sırasında daha az dikkatli oldukları ve daha az işbirliği sergiledikleri görülmüştür.

Araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak DEHB’li çocuklar içe yönelim problemlerini sağlıklı kontrol grubu ile kıyaslandığında daha fazla sergilemektedirler, yani daha fazla anksiyete, daha fazla çekingenlik ve uzaklaşma davranışları göstermektedirler (Hodgens vd., 2000; Lahey, Schaughency, Strauss, & Frame, 1984; Maedgen & Carlson, 2000; Milich, Balentine, & Lynam, 2001; Willcutt, Pennington, Chhabildas, Friedman, & Alexander, 1999). DEHB’li

çocukların sergiledikleri bu durum sosyal işlevleri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir. Yine araştırmanın bulguları DEHB’li çocukların dışsallaştırılmış davranış problemlerini tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmacılar; DEHB’li çocukların sergiledikleri problem davranışların saldırgan davranışlar gibi dışa yönelim problemlerinde yoğunlaştığını ve DEHB’li çocukların en azından üçte birinin, saldırganlık yönetimi ile ilgili eşzamanlı problemlere sahip olduklarını bildirmişlerdir (Barkley 2006; Hodgens vd., 2000; Maedgen & Carlson, 2000). Araştırmacılar ayrıca saldırganlığı DEHB’li çocukların en sık yaşadıkları sosyal problemlerden biri olarak bildirmişlerdir (Barkley, Fisher, Edelbrock, & Samalish 1991; Landau, Milich, & Diener, 1998). Yapılan başka bir araştırma okul öncesi dönemdeki 3 yaşında saldırganlık riski olan DEHB’li çocukların %67’sinin, 9 yaşına ulaştığında hala davranış problemleri sergilemeye devam ettiklerini bulgulamışlardır (Campbell & Ewing 1990). Buna ek olarak ayrıca araştırmacılar saldırganlık ve kurallara aykırı davranışların DEHB’li çocukların sosyal problemlerinde önemli bir rol oynadığını bildirmişlerdir (Nijmeijer vd., 2008). Bütünüyle bu durum incelendiğinde karmaşık sosyal ve davranışsal problemlerin bir sonucu olarak DEHB’li çocuklar tipik olarak ağır sosyal problemler sergilemekte ve akranları tarafından sıklıkla dışlanmaktadır (Hoza vd., 2005; Stormont, 2001).

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan akademik yeterlilik alt ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında ilgili alan yazınla paralellik göstermektedir. Araştırmalar DEHB’li çocukların yaklaşık %80’nin öğrenmede ve okulda sergilenmesi gereken akademik performansa ilişkin olarak çeşitli alanlarda farklı nitelikte problemler yaşadıklarını göstermektedir (DuPaul & Stoner, 2003, 2007; Merrell & Tymms, 2001; Özalp, 2006). Nitekim, DEHB tanılı çocukların tanı almayan çocuklara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu, akademik alanda yazılı anlatım, dinleme becerileri, okuma gibi alanlarda (Bender, 1997; Biederman, vd., 1996) ve zaman yönetimi, zamanın organize edilmesi gibi alanlarda yaşanan problemlerin beraberinde okul başarısızlığını getirdiği, eğitim yılı kaybettikleri, sınıf tekrarı yaptıkları veya eğitimlerine son vermek zorunda kaldıkları araştırmacılar tarafından bildirilmiştir (Biederman vd., 2005; Biederman vd., 2006; Caci vd., 2014; Cantwell & Baker, 1991; Faraone vd., 1991; Loe & Felmen 2007; Power vd., 2006). Araştırmalar DEHB’li çocukların en az %30’unun yaşı ve IQ’su ile orantısız olarak yönetici işlevlerde yaşanan sorunlar, isteksizlik, akademik güçlükler nedeni ile iyi olmayan akademik performans sergilediklerini bildirmektedir (Frick vd., 1991; Frick & Lahey, 1991).

Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde DEHB’li çocuklar akranları ile kıyaslandığında, akademik sorunlarını gidermek üzere verilen hizmetlerden daha fazla yararlandıkları (Biederman vd., 1996) ve okuldan uzaklaştırılmaya ya da atılmaya neden olacak davranışsal problemleri daha fazla sergiledikleri görülmektedir (Barkley, 2006;).

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nin toplam yeterlik Alt Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlarda tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının daha yüksek olmasına rağmen sadece okul alt boyutunda, Akademik Yeterlik Alt ölçeğinde DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. DEHB’li çocukların İçerik Yönelim Alt Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları, Dışa Yönelim Alt ölçeği ve ölçeğin alt boyutları, Sosyal Sorunlar ve Dikkat Sorunları alt ölçek puanlarının ise tipik gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların Düşünce Sorunları Alt Ölçeğinden elde ettikleri puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Eta-kare değerleri incelendiğinde DEHB’nin toplam yeterlik puanları üzerinde “orta düzeyde”, ölçekten, ölçeğin alt ölçeklerinden ve alt boyutlarından alınan puanlar üzerinde “geniş düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde Özdemir (2010b) DEHB’li olan ve olmayan Türk çocuklarının davranış profillerini karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında DEHB’li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında davranış problemlerinin klinik düzeyde olduğunu bulmuştur. Ayrıca bulguları Türk DEHB’li çocukların yüksek düzeyde saldırganlık, dikkat sorunları gösterdikleri ve istenmeyen davranışlar sergiledikleri yönündedir. Yine Özdemir (2009b) diğer bir araştırmasında DEHB tanısı almış Türk erkek çocuklarının klinik düzeyde problemler sergilediklerini ancak yeterlilik alanında normal düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Sorun davranışlar alanında ilk sırayı dikkat sorunları, ikinci sırayı saldırgan davranışlar ve üçüncü sırayı ise sosyal sorunlar almıştır.

DEHB’li çocukların sergiledikleri saldırgan davranış problemleri DEHB’li çocukların sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunları artırmasından dolayı önemli görülmektedir (Özdemir 2009b). DEHB’li çocuklar genellikle yüksek oranda akran reddi yaşamaktadırlar

(Mrug, Hoza, Pelham, Gnagy & Greiner, 2007). Bu bağlamda DEHB ile beraber saldırgan davranışlar sergileyen çocukların sadece DEHB belirtilerini sergileyen çocuklara oranla akran reddine daha fazla uğradıkları görülmüştür (Vitaro, Tremblay, Gagnon, & Pelletier, 1994). DEHB ile birlikte görülen saldırgan davranışların bir olumsuz sonucu ise DEHB'ye eşlik eden ve sık görülen karşı olma-karşı gelme bozukluğudur (McQuade & Hoza, 2008; Waschbusch, 2002). Ishii, Takahashi, Kawamura ve Ohta (2003) araştırmalarında Karşı Gelme Bozukluğu tanısı almış DEHB'lilerin akran ilişkilerinde daha fazla problem yaşadıklarını ve okulla gitmeyi red etme, depresyon ve anksiyete belirtileri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ek olarak araştırmalar DEHB'li kız ve erkek çocukların duygudurum ve anksiyete bozuklukları, antisosyal kişilik bozukluğu ve madde bağımlılığı gibi diğer psikiyatrik bozukluklarla karşı karşıya kalma olasılıkları daha fazla olduğu bildirilmektedir (Biederman vd.2006; Kadesjo & Gillberg, 2001; Lahey vd., 2002; Lee & Hinshaw, 2006).

Araştırmanın altıncı problemi kapsamında, DEHB'li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Anne Baba Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. DEHB'li yetkin/nitelikli olmayan çocukların tepkiye karar verme puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği Anne Baba Formunun Üstbilis Alt Ölçeği'nin Başlatma alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. DEHB'li yetkin özyeterli çocukların tepkiye karar verme puanları ile Üstbilis Alt Ölçeği'nin Malzeme Örgütlenme alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında ise Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Görüşme Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu'ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. DEHB'li yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeğinin Öğretmen Formunun Üstbilis Alt Ölçeği'nin Başlatma ve Malzeme Örgütlenme Alt Boyutu puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

DEHB'li çocuklarda yönetici işlev sınırlılıkları ile sosyal problemler arasında anlamlı ve anlamlı olmayan ilişkileri bildiren çalışmalar arasındaki tutarsızlıklar bulunmaktadır, seçilen örneklem demografik yapı, tanı süreci ve yönetici işlevlerdeki sınırlılıkları ölçmek üzere

seçilen ölçü araçları çalışmalar arasındaki ince farklılıkları yansıtabilmektedir (Barkley, 2011; Kofler vd., 2011, s. 806). Bu alışma bazı sonuçların anlamlı, bazı sonuçların anlamsız olması açısından diğerk çalışmalara benzer doğrultuda sonuçlanmıştır. Birçok araştırmada yönetici işlevler ve sosyal bilgi işleme veya benzer kavramlar arasındaki ilişki araştırılmıştır ancak sonuçlar tutarlılık göstermemektedir (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Van Aken & Matthys, 2009). Wolfe, Vannatta, Nelin ve Yeates (2015) doğum ağırlığı çok düşük olarak doğan çocuklarda hem yönetici işlevleri hem de sosyal bilgi işlemeyi inceleyerek önceki araştırmalar üzerinde durmuşlardır. Yönetici İşlevler (ketleme, çalışan bellek ve esneklik) bilgisayar ortamında ölçülmüş ve sosyal bilgi işlemenin tek basamağı olarak tepki üretme basamağı alınmıştır, bu basamak sosyal sorunları gösteren vinyetleri kullanarak ölçülmüştür. Yönetici işlevler ve tepkiyi üretme arasındaki korelasyon pozitif olarak bulunmuştur. Başka bir araştırmada agresif davranış gösteren ergenlerde yönetici işlevlerin (dikkati odaklama, ketleme ve çalışma) ile sosyal bilgi işlemenin (kodlama, yorumlama, tepkiyi oluşturma, tepkiyi değerkendirme ve tepkiyi seçme) arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Sonuçlar yönetici işlevlerle bilgi işlemenin ilk basamakları (kodlama, yorumlama, tepkiyi oluşturma) arasında bir ilişki olmadığı gösterilmiştir, ancak daha sonraki sosyal bilgi işleme aşamaları ile (tepkiyi değerkendirme ve seçme, yani karar vermeyi içeren bileşenleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Van Nieuwenhuijzen vd., 2017).

Bu tez araştırmasında yönetici işlevlerle sosyal bilgi işlemeleme basamaklarının bazı alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Bundan dolayı daha büyük örneklem grupları sosyal bilgi işleme ve yönetici işlev becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında ocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Görüşme Formu’ndan elde ettikleri puanlar ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi lği’nin ğretmen Formu’ndan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları, DEHB’li çocukların ipuçlarını kodlama puanları Sosyal Beceri Derecelendirme lği’nin Akademik Yeterlik Alt lği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak yine araştırma bulguları yetkin niteliğre sahip DEHB’li çocukların tepkiye karar verme puanları ve yine DEHB tanısı almış yetkin öz yeterliliğre sahip çocukların tepkiye karar verme puanları ile

Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu sosyal bilgi işleme becerisi daha yetkin olan DEHB'li çocukların akademik yeterlikliklerinin daha iyi olduğu yönündedir. Araştırmalar sosyal ve akademik yeterliliğin birbirleri ile bağlantılı olduğu yönündedir ve zayıf sosyal becerilerin daha sonraki akademik zorluklara neden olduğu ve akademik yetersizliklerin daha sonraki akran ilişkilerini etkilediğini göstermektedir (Coie & Krehbiel 1984; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001). Ek olarak araştırmalar, öğrencilerin akademik başarısının sosyal becerilerini etkilediğini ve sosyal becerilerin sonraki başarılarını önemli ölçüde etkilediğini rapor etmişlerdir (Chen, Huang, Chang, Wang & Li, 2010). Araştırmalar sosyal becerilerin öğrencilerin okula hazır olma durumlarını desteklediğini ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez, & Rouse, 2011). Dolayısıyla sosyal olarak daha yetkin olan çocuklar daha az yetkin olan çocuklara kıyasla akademik olarak daha fazla başarılı olabilmektedirler. Olumlu sosyal becerilere sahip olmak akademik başarı, akranlar tarafından sosyal olarak kabul görme, ait olma duygusu, olumlu olarak kendine güven, ahlaki gelişim, strese karşı direnç, işbirlikçi sosyal alış veriş becerileri ve saldırgan dürtülerin kişisel olarak kontrol edilmesi davranışları ile ilişkilendirilmiştir (Barkley, 2006; Stormont, 2001). Bu bulguları destekler nitelikte Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne dayanan araştırmalar uygun olmayan sosyal bilgi işleme düzeyine sahip çocukların sosyal açıdan uyumsuz olduklarını ve okulda problem davranışlar sergilediklerini bildirmişlerdir (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge, Laird, Lochman, & Zelli, 2002; Dodge & Price, 1994; Lansford vd., 2006; Schultz & Shaw, 2003).

DEHB'li çocukların davranış profilleri incelendiğinde bu çocukların sadece dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik gibi alanlarda değil, sosyal ilişkilerde, akademik başarı, kendine güven gibi iletişim becerileri gibi birçok alanda problem yaşadıklarını göstermektedir (Hodgens vd., 2000; Özdemir, 2009a; Treuting & Hinshaw, 2001).

Alanyazında DEHB'li çocuklar DEHB'nin belirtilerinin bir fonksiyonu olarak okul ortamında, davranış kontrolü, akademik başarı ve akran ilişkileri ile ilgili problemler de dahil olmak üzere çeşitli zorluklar yaşadıkları bildirilmektedir (Barkley, 2006). Alanyazında çoğu araştırma DEHB'li çocukların önemli derecede akademik başarısızlık, zayıf akademik performans ve eğitime ilişkin sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Hinshaw, 1992; Lee & Hinshaw, 2006; Loe & Feldman, 2007). Araştırmanın bu bulgusu DEHB'li çocukların

yaşadıkları bu güçlüklerin üstesinden gelebilmelerine katkı sağlayacak sosyal bilgi işleme becerileri basamakları ile akademik yeterlilik arasındaki ilişkiyi aydınlatacak daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt amacından elde edilen başka bir bulgu ise yetkin olmayan niteliğe sahip DEHB'li çocukların tepkiye karar verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Sosyal Beceri Alt Ölçeğinin atılganlık puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu göstermiştir.

Sosyal bilgiyi işleme basamağında yetkin niteliğe sahip olmayan çocuklar problem durumlarında uygun olmayan çözümlere başvurmaktadırlar. Daha önce de bahsedildiği gibi, DEHB'nin ana belirtilerinin sosyal işlevsellik üzerine olumsuz etkileri bulunabilmektedir. DEHB'li dürtüsel çocuklar, bazen sırada ön taraflara geçerek veya materyalleri diğer çocuklarla paylaşmayarak, oyunlarda kendilerine sıra gelmesini bekleme konusunda problem davranışlar sergileyebilirler. Benzer şekilde huzursuzluk, dikkatsizlik genelde DEHB ile ilişkilendirilmiştir (Barkley,2006). DEHB'li çocuklar için kısıtlayıcı durumlar ya da işbirliği gerektiren durumlar zorlayıcı olabilmektedir (Closson, 2011). Bu bağlamda Sosyal Bilgi İşleme Modelin'de de tepkiler üretildiğinde bir karar verilmeden önce hangi tepkinin davranışa dönüştürülebileceği ile alakalı olarak çeşitli açılardan değerlendirirler (Dodge & Crick, 1994). Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Özdemir de (2009a) çalışmasında DEHB'li çocukların akranları ilişkilerinde ciddi problemlerinin olduğunu belirtmiş ve dikkatsizlik dürtüsellik ve aşırı hareketli olmanın bu çocukların akran grubundaki performansını olumsuz bir şekilde etkilediğini ve çocukların akranları tarafından dışlandığını bildirmiştir. Araştırmacılar DEHB'li çocukları daha fazla etkinlik dışına çıkan, yıkıcı,yardım arayan, kendini daha az kontrol edebilen tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla inatçı olarak değerlendirilmektedirler (Flicek, 1992; Vile, vd., 2006). DEHB'nin klinik tablosunu ortaya koyan araştırmalarda DEHB'li çocukların huzursuz, agresif, olgunlaşmamış, proaktif, kural tanımaz ve duygusal davranışlar sergilediklerini bildirmiştir (Hinshaw & Melnick, 1995; Mikami & Hinshaw, 2003; Stroes, Alberts, & Van der Meere, 2003). Oyun ortamlarında da DEHB'li çocukların DEHB 'nin belirtilerine ilişkin sergiledikleri davranışlar akran reddini beraberinde getirebilmektedir. Akran reddi ile ilişkilendirilen davranışlar oyunda patronluk taslamak, müdahaleci olmak, oyunun kurallarına uymamak, hemen tartışmaya girmek, sinirli

davranmak gibi davranışlar olarak sıralanmıştır (Guevremont & Dumas, 1994; Pelham vd., 1990; Taylor, 1994; Whalen & Henker, 1985).

Araştırmanın bu alt amacına bağlı olarak başka bir bulgu ise, DEHB’li düşmanca tepki veren çocukların ipuçlarını yorumlama puanları ve yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Problem Davranış Alt ölçeğinin içselleştirilmiş puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise tipik gelişim gösteren yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Akademik Yeterlik Alt Ölçeği puanları arasında; yetkin niteliğe sahip tipik gelişim gösteren çocukların tepkiye karar verme puanları ile Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Sosyal Beceri Alt Ölçeğinin işbirliği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir.

Sosyal Bilgi İşleme Modeli, çocukların bir sosyal durum içindeyken süreci nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve değerlendirdikleri, iyi ya da kötü nasıl bir karara vardıklarına dair kapsamlı bir model sunmaktadır (Crick & Dodge, 1994). Bu modelin basamaklarında yeterli ve yetkin performans sergileyen çocukların sosyal açıdan yeterli oldukları varsayılmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmalar özellikle çocukların uygun sosyal becerilere sahip olduklarında okula uyum sağladıklarını, akademik yönden de başarılı olduklarını göstermektedir (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Cooper & Farran 1988, Ladd 1990; Malecki, & Elliot, 2002). Buna ek olarak araştırmalar aynı zamanda uyumsuz davranışlar ile akademik başarısızlığın da ilişkili olduğunu belgelendirmişlerdir (Hinshaw, 1992; Patterson, Capaldi, & Bank, 1991). Aynı zamanda işbirliği, yardım severlik paylaşma, empatik olma gibi prososyal davranışlarda akademik öğrenmeyi desteklediği bildirilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Görüşme Formu’ndan elde ettikleri puanlar ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları tipik gelişim gösteren düşmanca tepki gösteren çocukların ipuçlarını yorumlama puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeği’nin Sosyal Sorunlar Alt Ölçeği puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı

ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yine tipik gelişim gösteren ve yeterli amaçlar sergileyen çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Derecelendirme Ölçeğinin İç Yönelim Alt Ölçeği'nin Somatik Yakınmalar Alt Boyutunda orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulguları tipik gelişim gösteren çocukların Dışa Yönelim alt ölçeği, bu alt ölçeğin Saldırgan Davranışlar alt boyutu ve Dikkat Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bu alt amaçla ilgili başka bir bulgusu yetersiz amaçlar sergileyen DEHB'li çocukların amaçların formüle edilmesi puanları ile Sosyal Sorunlar Alt Ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu yönündedir. Ayrıca araştırma bulguları Yetkin olmayan DEHB'li çocukların tepkiyi oluşturma puanları ile İç Yönelim Alt Ölçeğinin Sosyal İç Dönüklük alt boyutu puanları arasına ve yetkin niteliğe sahip olmayan DEHB'li çocukların tepkiye karar verme puanları ile Düşünce Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu alt amacı ile ilişkili başka bir bulgu yetkin niteliğe sahip DEHB'li çocukların tepkiye karar verme puanları ile Düşünce Sorunları Alt Ölçeği puanları arasında; yetkin özyeterliğe sahip DEHB'li çocukların tepkiye karar verme puanları ile İç Yönelim Alt Ölçeğinin Somatik Yakınmalar puanları arasında ve DEHB'li çocukların davranışın sergilenmesi puanları ile Toplam Yeterlik Alt Ölçeği ve bu ölçeğin Sosyallik alt boyutu puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir.

Araştırmanın bu bulguları ele alındığında alan yazında araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Özdemir (2009) araştırmasında DEHB'li Türk çocukların Saldırgan Davranışlar Alt Testinin yanısıra Sosyal Sorunlar Alt Testinde de klinik düzeyde puanlar aldıklarını göstermiştir. Araştırma sonucu Türk DEHB'li çocukların uluslararası alan yazında sergilenen DEHB problem davranışları ile benzer örüntüde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca alan yazındaki araştırmaların bulguları DEHB'li çocukların geniş bir yelpazede sosyal ve duygusal sorunlar sergiledikleri yönündedir (Angold, Costello, & Erkanli, 1999; Biederman, 2005; Norvilitis, Casey, Brooklier, & Bonello, 2000). Yapılan araştırmalar bu problemlerin sadece çocukluk dönemindeki kişilerarası ilişkilere engel olmakla kalmayıp, aynı zamanda ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde de devam etmektedir (Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish, 1991; Young, 2000). Bulgular doğrultusunda sosyal bilgi işleme basamaklarına bakıldığında

sosyal bilgi işleme ile ilgili basamaklar alan yazınında sosyal bir durumla karşılaşıldığında bilişsiz olarak ilerleme gösterilen ayrık süreçler olarak ele alınmaktadır. Her ne kadar adımlar birbirinden ayrı olarak ele alınsa da sosyal bilgiyi işleme süreci döngüsel ve otomatik olarak gerçekleşen bir süreç olabilmektedir. Basamaklarda yapılan işleme hatalarının diğer basamakları etkilediği ileri sürülmektedir (Dodge & Crick 1994). Çocukların sosyal bilgi işleme sürecini değiştirerek antisosyal davranışlarında azaltılabileceğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Guerra & Slaby, 1990; Hudley & Graham, 1993). Rabiner ve Coie (1989) araştırmalarında sosyal bilgi işleme açıklarının ve ön yargının, daha sonraki dışsallaştırma davranış sorunları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda sosyal bilgi işleme adımları ile ilgili profiller ve bu profillerin problem davranışlarla karşılıklı ilişkisini tespit etmek üzere daha fazla araştırmaya gereksinim vardır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada DEHB’li olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerinin ve Yönetici İşlev Becerilerinin karşılaştırılması sonucunda DEHB’li çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu bölümde ulaşılan genel sonuç çerçevesinde ve araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uygulamalara ve araştırmalara yönelik bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sınırlı bir örneklem grubunda belirli sınıf ve yaş aralığında yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırmak amacıyla, farklı yaş gruplarında, farklı eğitim seviyelerinde ve cinsiyette daha fazla sayıda örneklem grubu ile sosyal bilgi işleme becerileri ve yönetici işlev becerileri arasındaki ilişkilerin belirlendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışmada sosyal bilgiyi işleme basamaklarının tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma hem yönetici işlevlerin sınırlı sayıda bileşeni ile (sadece çalışma belleği, davranış ketleme vb.) hem de belirli sosyal bilgi işleme basamakları (amaçları oluşturma, tepkiye karar verme gibi) arasındaki daha spesifik ilişkilere bakılarak yürütülebilir.

3. DEHB'li çocukların en çok yeterliliklerini sergileyebilecekleri ve en önemli sosyal alanlardan biri olan akran ilişkilerinde yaşanan problemleri anlamak gerekli olan müdahaleleri yapabilmek için DEHB'li büyük bir katılımcı grubu ile sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri ve profilleri tespit edilebilir.
4. Araştırma videoya kaydedilmiş kısa hikâyeleri kullanmak dışında, günlük yaşamda gerçek problem durumları yaratarak ya da diğer sosyal bilgi işleme değerlendirme yöntemleri kullanarak yeni alternatif yollarla tekrarlanabilir.
5. Sosyal bilgi işleme sınırlılıklarının dikkat eksikliği, çalışma belleği ile ilişkisine ya da tepki oluşmadaki sınırlılıkların dürtüsellikle ilişkisine doğrudan ve özel olarak bakılması DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme becerileri hakkında önemli bilgiler sağlayabilir.
6. DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme problemlerinin altında yatan nedenlerin belirlenmesi ile ilgili araştırmalar yapılabilir. En önemlisi bu araştırmalardan hareketle müdahale programlarının oluşturularak etkililiğine bakılabilir.
7. Sosyal bilgi işleme ve yönetici işlevlerdeki mevcut bozulmalar değerlendirerek önleyici amaçların tesbiti ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
8. DEHB'li çocuklarla birlikte farklı yetersizlik gruplarını karşılaştırılarak sosyal bilgi işleme becerisi ile yönetici işlevler becerileri arasındaki ilişki daha geniş bir kapsamda ele alınarak incelenebilir.
9. Sosyal bilgiyi işleme becerileri ve yönetici işlev becerilerine ilişkin doğrudan ve derinlemesine bilgi edinilebilmesi için, DEHB'li, tipik gelişim gösteren ya da farklı yetersizlik türünden etkilenmiş çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri ya da ebeveynleri ile farklı veri toplama yolları kullanılabilir.

5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler DEHB'li çocuklarla ilgili yaptıkları sosyometrik ölçümlere, sosyal bilgi işleme süreci ve yönetici işlev becerileri ile ilgili ölçümleri de dahil edebilirler. Öğretmenlerin DEHB'li çocukların sosyal bilgi işleme ve yönetici işlev becerileri ile ilgili gözlemler yapmaları ve kayıt altına almaları DEHB'li çocuklara uygulanacak olan sağaltım programlarının çok yönlü olmasına katkı sağlayabilir.
2. DEHB'li çocukların eğitim programlarını oluşturulurken akademik becerilerin yanı sıra en çok problem yaşanan alan olması nedeniyle sosyal bilgi işleme basamaklarını

destekleyecek şekilde sistemli sosyal beceri eğitime ve yönetici işlev becerilerini destekleyecek becerilerin eğitime yer verilmelidir.

3. Etkili müdahale programları geliştirmek adına DEHB'li çocuklarla çalışan öğretmenlerin hem sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesine hemde yönetici işlevlerle ilgili değerlendirme sürece düzenli olarak dahil edilmeleri sağlanmalıdır.
4. DEHB'li çocukların yönetici işlevler alanında daha yüksek düzeyde işlevde bulunmasına hizmet edecek şekilde akademik ve sosyal alanda öğretimsel müdahaleler uygulanmalı ve bu öğretimsel müdahaleler eğitim programlarının içerisine dahil edilmelidir.
5. Yönetici İşlevlerin bileşenlerinin sosyal yeterlilik ve akran ilişkilerinde başarılı olmak için şart olduğu göz önüne alınırsa çocukların sosyo-duygusal gelişimi için özellikle ketleme, duygusal, kontrol gibi becerilerin kazanılması DEHB'li çocukların erken müdahale programlarına dahil edilebilir.
6. DEHB'li çocukların ebeveynleri ile sosyal bilgi işleme becerilerinin ve yönetici işlevler becerilerinin geliştirilmesine yönelik evde ve etkileşim içerisinde oldukları diğer ortamlarda yapılabileceklerinin paylaşılması amacı ile aile ile bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.
7. Aileler sosyal bilgi işleme becerileri ve yönetici işlev becerilerini desteklemek adına müdahale programına dahil edilebilirler. Uygulanan müdahale programının etkisine bakılabilir.
8. Özel gereksinimli öğrencilerin yönetici işlev becerilerine sahip olmalarının öğrenme üzerindeki önemi ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.



KAYNAKLAR

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Vermont: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and revised child behavior profile*. Vermont: University of Vermont.
- Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 289-302.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801-814.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington.
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293.
- Andrade, B. F. (2006). *Finding the positive in a hostile world: Relationships between aspects of social information processing, prosocial behaviour, and aggressive behaviour, in children with ADHD and disruptive behaviour*. Doctoral Dissertation, Dalhousie University Institute of Philosophy, Canada.
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., Doucet, A., King, S., MacKinnon, M., McGrath, P. J., & Corkum, P. (2012). Social information processing of positive and negative hypothetical events in children with ADHD and conduct problems and controls. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 491-504.
- Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(1), 57-87.

- Antrop, I., Roeyers, H., Van Oost, P., & Buysse, A. (2000). Stimulation seeking and hyperactivity in children with ADHD. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 225-231.
- Antshel, K. M., Macias, M., & Barkley, R. A. (2009). The child with attention deficit hyperactivity disorder. In R. B. David, J. B. Bodensteiner, D. E. Mandelbaum, & B. J. Olson (Eds.), *Child pediatric neurology* (pp. 525-540). New York: Demos Medica.
- Aranson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). Ankara: Kaknüs.
- Ardıç, A. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 325-346). Ankara: Anı.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59–73.
- Ataman, A. (2012). Özel gereksinimli çocuk. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. (s. 25-54). Ankara: Vize.
- Austin, V. L., & Scierra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özekes, Çev.) Ankara: Nobel.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Aydilek-Çiftçi, M. (2017). *Erken çocukluk döneminde aile işlevselliğinin, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak sosyal problem çözme becerileri: Yapısal denklem modellemesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bachmann, L. M., Mühleisen, A., Bock, A., ter Riet, G., Held, U., & Kessels, A. G. (2008). Vignette studies of medical choice and judgement to study caregivers' medical decision behaviour: systematic review. *BMC medical research methodology*, 8(1), 50.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417- 423.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189 – 208.

- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation*, (vol. 8, pp. 47-90). New York. NY: Academic.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1285–1292.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendships and peer rejection as predictors of adult. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Bahçivan-Saydam, R. (2007). *Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda yürütücü/yönetici işlevler*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461.
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. (2005). *ADHD and the nature of self control*. New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. (2012). *The important role of executive functioning and self-regulation in ADHD*. http://www.russellbarkley.org/factsheets/ADHD_EF_and_SR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Barkley, R. (2016). *Managing ADHD in school: The best evidence-based methods for teachers*. Eau Claire, WI: PESI.
- Barkley, R. A. (1997a). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94.
- Barkley, R. A. (1997b). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit hyperactivity disorder. In E. J. Mash, (Ed.), *Child psychopathology* (pp. 75-143). New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford.

- Barkley, R. A. (2011). *Deficits in executive functioning scale (BDEFS)*. New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. A., Anderson, D. L., & Kruesi, M. (2007). A pilot study of the effects of atomoxetine on driving performance in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 10*(3), 306-316.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*(6), 775- 789.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: 1. An 8-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 29*(4), 546-557. <https://doi.org/10.1097/00004583-199007000-00007>
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C., & Smallish, L. (1991). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria . III. Mother-child interactions, family conflicts and maternal psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*(2), 233–255. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00304.x>
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., DuPaul, G. J., & Bush, T. (2002). Driving in young adults with attention deficit hyperactivity disorder. Knowledge, performance, adverse outcomes, and the role of executive functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society, 8*(5), 655–672.
- Baron, I. S., & Fennel, E. B. (2000). Neuropsychological and intellectual assessment of children. In B. J. Sadock, & V. A. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 722-732). New York, NY: Lippincott Williams and Wilkins.
- Barry, T. D., Lyman, R. D., & Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology, 40*(3), 259-283.
- Bender, W. N. (1997). *Understanding ADHD: A practical guide for teachers and parents*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A selective overview. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1215-1220.
- Biederman, J., Faraone, S., Milberger, S., Guite, J., Mick, E., Chen, L., ... & Spencer, T. (1996). A prospective 4-year follow-up study of attention-deficit hyperactivity and related disorders. *Archives of General Psychiatry, 53*(5), 437-446.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., & Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(5), 757.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T. E., Silva, J. M., ... & Faraone, S. V. (2006). Young adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder: a controlled 10-year follow-up study. *Psychological Medicine, 36*(2), 167-179.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 625-640.
- Bloomquist, M. L., August, G. J., Cohen, C., Doyle, A., & Everhart, K. (1997). Social problem solving in hyperactive-aggressive children: How and what they think in conditions of automatic and controlled processing. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(2), 172-180. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2602_5
- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 67*, 671-693.
- Boydak-Özan, M. (2016). Eğitim örgütlerinde şikâyet yönetimi: Vignette tekniği uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1127-1146.
- Bradley, C. (1937). The behavior of children receiving benzedrine. *American journal of Psychiatry, 94*(3), 577-585.

- Branstetter, R. (2014). *The everything parent's guide to children with executive functioning disorder: Strategies to help your child achieve the time-management skills, focus, and organization needed to succeed in school and life*. New York. NY: Simon and Schuster.
- Braun, J., Kahn, R. S., Froehlich, T., Auinger, P., & Lanphear, B. P. (2006). Exposures to environmental toxicants and attention-deficit/hyperactivity disorder in U.S. children. *Environmental Health Perspectives*, 114(12), 1904–1909.
- Brown, E. T., (2009). *Dikkat eksikliği bozukluğu: çocuklarda ve yetişkinlerde odaklanamayan zihin* (E. Çetintaş Sönmez, Çev.) Ankara: ODTÜ.
- Brown, T. E. (2005). *Dikkat eksikliği bozukluğu*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Buhrmester, D., Whalen, C. K., Henker, B., MacDonald, V., & Hinshaw, S. P. (1992). Prosocial behavior in hyperactive boys: Effects of stimulant medication and comparison with normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 103-121.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V., Dominguez, X., & Rouse, H. L. (2011). Behavior problems in learning activities and social interactions in Head Start classrooms and early reading, mathematics, and approaches to learning. *School Psychology Review*, 40(1).
- Bunford, N., Brandt, N. E., Golden, C., Dykstra, J. B., Suhr, J. A., & Owens, J. S. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms mediate the association between deficits in executive functioning and social impairment in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 133-147.
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information-processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8(2), 220–236.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, J. M., DeWolfe, N. A., & Bawden, H. N. (1998). Assessment of attention-deficit hyperactivity disorder in preschoolers. *Child Neuropsychology*, 4(1), 49-66.
- Caci, H., Doepfner, M., Asherson, P., Donfrancesco, R., Faraone, S. V., Hervas, A., & Fitzgerald, M. (2014). Daily life impairments associated with self-reported childhood/adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder and experiences of diagnosis and treatment: Results from the european lifetime impairment survey. *European Psychiatry*, 29(5), 316-323.
- Cadesky, E. B., Mota, V. L., & Schachar, R. J. (2000). Beyond words: how do children with ADHD and/or conduct problems process nonverbal information about affect? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(9), 1160-1167.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(6), 871-889.
- Cantwell, D. P. (1996). Attention deficit disorder: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(8), 978-987.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24(2), 88-95.
- Capellini, S. A. (2016). *A handbook of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the interdisciplinary perspective*. Sharjah: Bentham Science.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carlson, B. E. (1996). Dating Violence: Students Beliefs About Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 3-18.

- Carlson, C. L., Lahey, B. B., Frame, C. L., Walker, J., & Hynd, G. W. (1987). Sociometric status of clinic-referred children with attention deficit disorders with and without hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(4), 537-547.
- Castellanos, F. X., Sonuga-Barke, E. J. S., Milham, M. P., & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: Beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(3), 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.01.011>
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and psychopathology*, 22(3), 583-592.
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational research methods*, 11(2), 296-325
- Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2000). Do executive function deficits differentiate between adolescents with ADHD and oppositional defiant/conduct disorder? A neuropsychological study using the six elements test and Hayling sentence completion test. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(5), 403-414.
- Closson, M. R. (2011). *Investigating the role of executive function in social decision making in children with ADHD* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/391345e5e24ab2957e04209bc57479c9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 1465-1478.
- Como, P. G. (2001). Neuropsychological function in Tourette syndrome. *Advances in Neurology*, 85, 103-111.
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1-19.

- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166(2-3), 210-222.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C., & Einfeld, S. (2010). Playing with a child with ADHD: A focus on the playmates. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17, 191–199.
- Cortese, S., Kelly, C., Chabernaud, C., Proal, E., Di Martino, A., Milham, M. P., & Castellanos, F. X. (2012). Toward systems neuroscience of ADHD: A meta-analysis of 55 fMRI studies. *American Journal of Psychiatry*, 169(10), 1038-1055.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244-254. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.244>
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.
- Cunningham, C. E., & Barkley, R. A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*, 217-224.
- Cunningham, C. E., & Siegel, L. S. (1987). Peer interactions of normal and attention-deficit-disordered boys during free-play, cooperative task, and simulated classroom situations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 247-268.

- Çorbacı-Oruç, A. Ç. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubuk, Z. F. (2012). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların bilişsel işlem performanslarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dawe, S., & Loxton, N. J. (2004). The role of impulsivity in the development of substance use and eating disorders. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28(3), 343-351.
- De Boo, G. M., & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.006>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198.
- Denckla, M. B. (1996). A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 263-278). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Denckla, M. B. (2005). Executive function. In D. Gozal & D. Molfese (Eds.), *Attention deficit hyperactivity disorder: From gens to patients* (pp. 165-183). Totowa, NJ: Humana.
- Denckla, M. B. (2007). Executive function: Binding together the definitions of attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 5-18). New York, NY: Guilford.
- Di Trani, M., Casini, M. P., Capuzzo, F., Gentile, S., Bianco, G., Menghini, D., & Vicari, S. (2011). Executive and intellectual functions in attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbidity. *Brain and Development*, 33(6), 462-469.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A. M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 521-542.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspective on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 375.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social Information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65(5), 1385-1397.
- Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. M. Stoff & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York, NY: John Wiley.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14(1), 60.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., & Bacchini, D. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*, 9310–9315.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of consulting and clinical psychology, 53*(3), 344.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2), 1-85.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, i*-85.
- Dodge, K., & Rabiner, D. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development, 75*(4), 1003-1008.
- Doğan, Ö., & Işıtan, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç, (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların eğitimleri içinde* (s. 273-303). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğutepe-Dinçer, E., Erdoğan-Bakar, E., Işık Taner, Y., Soysal, I., Turgay, A., & Karakaş, S. (2012). Connors derecelendirme ölçeğinin yönetici işlevlerle ilişkisi. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 32*(4), 1011-1025.
- Drayer, J. D. (2008). *Profiles of executive functioning in preschoolers with autism* (Doctoral dissertation).<https://search.proquest.com/docview/288089187?accountid=16645> sayfasından erişilmiştir.
- Dulcan, M. K. (Ed.). (2015). *Dulcan's textbook of child and adolescent psychiatry*. Arlington, VA: American Psychiatric.
- Dumas, M. C. (1998). The risk of social interaction problems among adolescents with ADHD. *Education & Treatment of Children, 21*(4), 447-460.

- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2007). ADHD in schools: Strategies for assessment and intervention. São Paulo: M. Books.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD and learning difficulties: What is the connection? In G. J. DuPaul & G. Stoner (Eds.), *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (pp. 72-108). New York, NY: Guilford.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into Practice*, 50(1), 35-42.
- Einsberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128
- Ellez, M. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. (s. 165-190). Ankara: Anı.
- Elliott, S., & Gresham, F. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Embregts, P. J. C. M., & Van-Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 922-931.
- Ercan, E. (2011). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış ilköğretim öğrencilerinde saldırganlığın ailesel ve bilişsel modellenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ercan, E. S. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Gendaş Kültür.
- Ercan, E. S., & Aydın, C. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Gendaş Kültür.
- Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, E., Ardic, U. A., Yazıcı, K. U., Basay, B. K., & Rohde, L. A. (2013). *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 30.
- Erden, M., & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.

- Erdoğan-Bakar, E., Işık-Taner, Y., Soysal, A. Ş., Karakas, S. & Turgay, A. (2011). Behavioral rating inventory and laboratory tests measure different aspects of executive functioning in boys: A validity study. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 302-316.
- Ergül, C. (2010). Erken çocukluk eğitimi. İ. Diken (Ed.). *Öğrenme güçlüğü içinde*. (s. 265-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, N., & Şimşek, Z. (2010). *Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçekleri el kitabı (CBCL, YSR ve TRF)*. Ankara: Mentiş.
- Erşan, E. E., Doğan, O., Doğan, S., & Sümer, H. (2004). The distribution of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13(6), 354-361.
- Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, C. M., Garcia, A. M., & Reed, G. M. (2015). Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: Validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 160-170.
- Evans, S. W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527-551. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.850700>
- Faraone, S. V., & Biederman, J. (2000). Nature, nurture, and attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Review*, 20, 568-581.
- Faraone, S. V., & Biederman, J. (2005). What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. *Journal of Attention Disorders*, 9(2), 384-391.
- Faraone, S. V., & Doyle, A. E. (2001). The nature and heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 10(2), 299-306.
- Faraone, S. V., & Mick, E. (2010). Molecular genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics*, 33(1), 159-180.

- Faraone, S. V., Biederman, J., Keenan, K., & Tsuang, M. T. (1991). Separation of DSM-III attention deficit disorder and conduct disorder: Evidence from a family-genetic study of American child psychiatric patients. *Psychological Medicine*, 21(1), 109-121.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1313-1323.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The World wide prevalence of ADHD: Is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104-113
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research, *Sociology*, 21(1), 105–114.
- Fine, A. H., & Kotkin, R. A. (2003). Social skills and children with attention deficit hyperactivity disorder and/ or learning disabilities realities and direction for treatment. In A. H. Fine, & R. A. Kotkin (Eds.), *Therapist's guide to learning and attention disorders* (pp. 295-332). San Diego, CA: Academic.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Flicek, M. (1992). Social status of boys with both academic problems and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 353–365.
- Frankel, F., & Feinberg, D. (2002). Social problems associated with ADHD vs. ODD in children referred for friendship problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(2), 125-146.
- Frankel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill
- Frick, P. J., & Lahey, B. B. (1991). The nature and characteristics of attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 163–173.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 289.
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A., Stettner, L., & Kakaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17(1), 50.

- Gadow, K. D., Nolan, E. E., Litcher, L., Carlson, G. A., Panina, N., Golovakha, E., & Bromet, E. J. (2000). Comparison of attention-deficit/hyperactivity disorder symptom subtypes in Ukrainian schoolchildren. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1520–1527.
- Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844-855.
- Gaub, M., & Carlson, C. L. (1997). Behavioral characteristics of DSM-IV ADHD subtypes in a school-based population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 103–111.
- Gentschel, D. A., & McLaughlin, T. F. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder as a social disability: Characteristics and suggested methods of treatment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(4), 333-347.
- Gerson, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 143-154. <https://doi.org/10.1177/108705470200500302>
- Gifford-Smith, M.E., & Rabiner, D.L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.). *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 61–79). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gioia, G. A., & Isquith, P. K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 135-158.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000a). *Behavior rating inventory of executive function*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resource.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000b). BRIEF: Behaviour rating inventory of executive function. *Child Neuropsychol*, 6(3), 235-238.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Retzlaff, P. D., & Espy, K. A. (2002). Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychology*, 8(4), 249-257.
- Grall-Bronnec, M., Wainstein, L., Augy, J., Bouju, G., Feullet, F., Venisse, J. L., & Sebillé-Rivain, V. (2011). Attention deficit hyperactivity disorder among pathological and at risk gamblers seeking treatment: A hidden disorder. *European Addiction Research*, 17(5), 231–240. <https://doi.org/10.1159/000328628>

- Grant, D. A., & Berg, E. A. (1948). *The Wisconsin Card Sorting Test: Directions for administration and scoring* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Grattan, L. M., & Eslinger, P. J. (1991). Frontal lobe damage in children and adults: A comparative review. *Developmental Neuropsychology*, 7(3), 283-326.
- Grenell, M. M., Glass, C. R., & Katz, K. S. (1987). Hyperactive children and peer interaction: Knowledge and performance of social skills. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(1), 1-13.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27.
- Greydanus, D. E., Pratt, H. D., & Patel, D. R. (2007). Attention deficit hyperactivity disorder across the lifespan: The child, adolescent, and adult. *Disease-A-Month*, 53(2), 70-131.
- Grizenko, N., Paci, M., & Joobar, R. (2010). Is the inattentive subtype of ADHD different from the combined/hyperactive subtype? *Journal of Attention Disorders*, 13(6), 649–657. <https://doi.org/10.1177/1087054709347200>
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology*, 26(2), 269.
- Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 164-172.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2013). A population study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal of Happiness Studies*, 14(5), 1529-1541.
- Gül, N., Tiryaki, A., Kültür, S. E. C., Topbaş, M., & Ak, I. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disruptive behavior disorders among school age children in Trabzon. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 20(1), 50–56.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: Introduction to special education. An introction to special education*. Boston, MA: Pearson.

- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson.
- Hana, T. K. (1993). *Social information processing skills of students with learning disabilities*. Doctoral Dissertation, Dalhousie University Institute of Philosophy, Chicago.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 25-31.
- Hendry, A., Jones, E. J., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, 42, 1-33.
- Henker, B., & Whalen, C. K. (1989). Hyperactivity and attention deficits. *American Psychologist*, 44(2), 216-223.
- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101, 443-463.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7(4), 627-647.
- Hinshaw, S. P., Carte, E. T., Fan, C., Jassy, J. S., & Owens, E. B. (2007). Neuropsychological functioning of girls with attention-deficit/hyperactivity disorder followed prospectively into adolescence: Evidence for continuing deficits?. *Neuropsychology*, 21(2), 263.

- Hinshaw, S. P., Zupan, B. A., Simmel, C., Nigg, J. T., & Melnick, S. (1997). Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development*, 68(5), 880–896.
- Hodgens, J. B., Cole, J., & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 443-452.
- Hogan, A. E., Scott, K. G., & Bauer, C. R. (1992). The adaptive social behavior inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high-risk three-year-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10(3), 230-239.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2005). *Sosyal psikoloji*. İ. Yıldız & A. Gelmez (Çev. Ed.). Ankara: Ütopya.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 655-663.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411-423.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., & Milich, R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development*, 71, 432–446.
- Huang-Pollock, C. L., Mikami, A. Y., Pfiffner, L., & McBurnett, K. (2009). Can executive functions explain relation between ADHD and social adjustment?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 679–691.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64(1), 124-138.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: “Hard-to-manage” preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 169-179.

- Huijbregts, S., Warren, A., Sonnevile, L., & Swaab-Barneveld, H. (2007). Hot and cool forms of inhibitory control and externalizing behavior in children of mothers who smoked during pregnancy: An exploratory study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 323-333.
- Ingram, S., Hechtman, L., & Morgenstern, G. (1999). Outcome issues in ADHD: Adolescent and adult long-term outcome. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 243-250.
- Irak, M. (2005). Hatırlamanın ve unutmanın farkındalığı: Sağlıklı bireylerde ve bazı beyin hasarlarında üst-biliş sürecinin işleyişi [Özel Ek Sayı]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-15.
- Ishii, T., Takahashi, O., Kawamura, Y., & Ohta, T. (2003). Comorbidity in attention deficit-hyperactivity disorder. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 57(5), 457-463.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213-233.
- Kadesjo, B., & Gillberg, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(4), 487-492.
- Kamarajan, C., & Porjesz, B. (2012). Psychology of Impulsivity. In M. A. Cyders (Ed.), 2 *brain waves in impulsivity* (pp. 22-44). New York: Nova Science.
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, I., & Çelik, S. (2012). *Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları [Measures developed and adopted in special education in Turkey]*. Ankara: Maya Akademi.
- Kanfer, R. U. T. H., Eyberg, S. M., & Krahn, G. L. (1983). *Interviewing strategies in child assessment. Handbook of clinical child psychology*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Karaceylan-Çakmakçı, F. (2012). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğretmen el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Karakaş, S. & Doğutepe-Dinçer, E. (2011b). *Information collection form for clinical child population. Nöropsikolojik testlerin çocuklar için araştırma ve geliştirme çalışmaları: BİLNOT-Çocuk*, Cilt II (Ek 5). Ankara: Nobel Tıp.

- Karakaş, S., & Doğutepe-Dinçer, E. (2011a). *Interdisciplinary discipline and neuropsychology. Nöropsikolojik testlerin çocuklar için araştırma ve geliştirme çalışmaları: BİLNOT-Çocuk*. Cilt I. İstanbul: Nobel Tıp.
- Karakaş, S., & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-227.
- Karakaya, I., Yıldız, Ö. Ö., Şişmanlar, Ş. G., Memik, N. Ç., Coşkun, A., Ağaoğlu, B., & Sancak, A. (2006). Metilfenidatın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda dikkat ve yürütücü işlevler üzerine etkisi: Bir olgu serisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 69-75.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri)*. (S. Kaner, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.
- Keil, V., & Price, J. M. (2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 43-52.
- Keklik, İ. (2011). Bilgi işleme kuramı. İ.Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 62-91). Ankara: Anı.
- Kempton, S., Vance, A., Maruff, P., Luk, E., Costin, J., & Pantelis, C. (1999). Executive function and attention deficit hyperactivity disorder: Stimulant medication and better executive function performance in children. *Psychological Medicine*, 29(3), 527-538.
- Keser, N. (2010). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların duygu ayarlama, anne baba tutumları, annenin DEHB belirti ve bilgi düzeyinin incelenmesi*. Yükesk Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kessler, M. L. (2009). *Reading comprehension and social information processing of students with and without learning disabilities* (Doctoral dissertation). <https://search.proquest.com/docview/305120789?accountid=16645> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınçaslan, A. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Türkiye Klinikleri Pediatric Sciences-Special Topics*, 6(2), 15-21.
- Kim, J. W., Kim, B-N., Kim, J. I., Lee, Y. S., Min, K. J., Kim, H-J., & Lee, J. (2015). Social network analysis reveals the negative effects of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on friendbased student networks. *PloS One*, 10, 1-14.
- King, S. (2007). *Social information processing and subtypes of aggressive behaviour in elementary age children with and without attention deficit hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation). <https://search.proquest.com/docview/304791384?accountid=16645> sayfasından erişilmiştir.
- King, S., & Waschbusch, D. A. (2010). Aggression in children with attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 10(10), 1581-1594. <https://doi.org/10.1586/ern.10.146>
- King, S., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Frankland, B. W., Andrade, B. F., Jacques, S., & Corkum, P. V. (2009). Social information processing in elementary-school aged children with ADHD: Medication effects and comparisons with typical children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 579-589.
- King, S., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Frankland, B. W., Corkum, P. V., & Jacques, S. (2009). Subtypes of aggression in children with attention deficit hyperactivity disorder: Medication effects and comparison with typical children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(5), 619-629.
- Kiriş, N., & Karakaş, S. (2004). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun zekâ testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(3), 139-152.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (S. Rakap, & S. Kalkan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Klimkeit, E., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D., & Tonge, B. (2006). Children should be seen and heard: Self-Report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 181–191.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S., & Alderson, R. M. (2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(6), 805-817.
- Kolko, D. J., Loar, L. L., & Sturnick, D. (1990). Inpatient social–cognitive skills training groups with conduct disordered and attention deficit disordered children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 737-748.
- Kopecky, H., Chang, H.T., Klorman, R., Thatcher, J. E., & Borgstedt, A. D. (2005). Performance and private speech of children with attention-deficit/hyperactivity disorder while taking the tower of hanoi test: Effects of depth of search, diagnostic subtype, and methylphenidate. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 625–638.
- Kristensen, H. A., Parker, J. D., Taylor, R. N., Keefer, K. V., Kloosterman, P. H., & Summerfeldt, L. J. (2014). The relationship between trait emotional intelligence and ADHD symptoms in adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*, 65, 36-41.
- Kusche, C. A., Cook, E. T., & Greenberg, M. T. (1993). Neuropsychological and cognitive functioning in children with anxiety, externalizing, and comorbid psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 172-195.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive social-learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127–157.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Burke, J., Rathouz, P. J., & McBurnett, K. (2002). Waxing and waning in concert: Dynamic comorbidity of conduct disorder with other disruptive and emotional problems over 17 years among clinic-referred boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 556.

- Lahey, B. B., Schaughency, E. A., Strauss, C. C., & Frame, C. L. (1984). Are attention deficit disorders with and without hyperactivity similar or dissimilar disorders?. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(3), 302-309.
- Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-251.
- Landau, S., Milich, R., & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Reading & Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 14(1), 83-105.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teachers' expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success?, *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(4), 241-255.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 709-718.
- Lasky-Su, J., Lange, C., Biederman, J., Tsuang, M., Doyle, A. E., Smoller, J. W., & Faraone, S. (2008). Family-based association analysis of a statistically derived quantitative traits for ADHD reveal an association in DRD4 with inattentive symptoms in ADHD individuals. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 147(1), 100-106.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aulona, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78, 1395-1404.
- Lauth, G. W., Heubeck, B. G., & Mackowiak, K. (2006). Observation of children with attention-deficit hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 385-404.

- Lee, S. S., & Hinshaw, S. P. (2006). Predictors of adolescent functioning in girls with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): The role of childhood ADHD, conduct problems, and peer status. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 356-368.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: The interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 168–180.
- Lemerise, E., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lewis, M., & Miller, S. M. (1990). *Handbook of developmental psychopathology*. New York and London: Plenum.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446–459.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York, NY: Oxford University.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., Hannay, H. J., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment*. New York, NY: Oxford University.
- Lim, K. G. (2002). *Executive functioning, social information processing, and social competence in school-aged children* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/275856163?accountid=16645>
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- MacBrayer, E. K., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 698-708.
- Mackie, S., Shaw, P., Lenroot, R., Pierson, R., Greenstein, D. K., Nugent, T. F., & Rapoport, J. L. (2007). Cerebellar development and clinical outcome in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 164(4), 647-655.

- Maedgen, J. W., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30–42. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_4
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23
- Marcus, S. D., Fox, D., & Brown, D. (1982). Identifying school children with behavior disorders. *Community Mental Health Journal*, 18(4), 249–256.
- Mares, D., McLuckie, A., Schwartz, M., & Saini, M. (2007). Executive function impairments in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Do they differ between school and home environments?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(8), 527-534. <https://doi.org/10.1177/070674370705200811>
- Mariani, M. A., & Barkley, R. A. (1997). Neuropsychological and academic functioning in preschool boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 13(1), 111-129. <https://doi.org/10.1080/87565649709540671>
- Marks, D. J., Berwid, O. G., Santra, A., Kera, E. C., Cyrulnik, S. E., & Halperin, J. M. (2005). Neuropsychological correlates of ADHD symptoms in preschoolers. *Neuropsychology*, 19(4), 446.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377-384. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>
- Matthys, W., Cuperus, J. M., & Van-Engeland, M. (1999). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(3), 311–321.
- McGee, C. L. (2009). *Social information processing skills in children with histories of heavy prenatal alcohol exposure* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304849905?accountid=16645>
- McGee, C. L., Bjorkquist, O. A., Price, J. M., Mattson, S. N., & Riley, E. P. (2009). Social information processing skills in children with histories of heavy prenatal alcohol exposure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 817–830.

- McKeganey, N., Abel, M., Taylor, A., Frischer, M., Goldberg, D.J. ve Green, S. (1995). The Preparedness To Share Injecting Equipment: An Analysis Using Vignettes. *Addiction*, 90, 1253-1260
- McQuade, J. D., & Hoza, B. (2008). Peer problems in attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 320-324. <https://doi.org/10.1002/ddr.35>
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 90-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (1996). What they want and what they get: The social goals of boys with ADHD and comparison boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 169–185.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Brody, D., Fisher, P. W., Bourdon, K., & Koretz, D. S. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among US children in the 2001-2004 NHANES. [Comparative Study]. *Pediatrics*, 125(1), 75-81.
- Merrell, C., & Tymms, P. B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 43–56.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioural, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical procedures*. Glendale: Pyrczak.
- Mick, E., & Faraone, S. V. (2008). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(2), 261-284.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S. V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case-control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4), 378–385. <https://doi.org/10.1097/00004583-200204000-00009>

- Mikami, A. Y., & Hinshaw, S. P. (2003). Buffers of peer rejection among girls with and without ADHD: The role of popularity with adults and goal-directed solitary play. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 381-397.
- Mikami, A. Y., Lee, S. S., Hinshaw, S. P., & Mullin, B. C. (2008). Relationships between social information processing and aggression among adolescent girls with and without ADHD. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 761-771.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(3), 471-489.
- Milich, R., & Landau, S. (1982). Socialization and peer relations in hyperactive children. *Advances in Learning & Behavioral Disabilities*, 1, 283-339.
- Milich, R., & Landau, S. (1989). The role of social status variables in differentiating subgroups of hyperactive children. In J. Swanson & L. Bloomingdale (Eds.). *Attention deficit disorders: IV Current concepts and emerging trends in attentional and behavioral disorders of childhood*. (pp. 1-16). London: Pergamon.
- Milich, R., Balentine, A. C., & Lynam, D. R. (2001). ADHD combined type and ADHD predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4), 463-488.
- Millichap, J. G. (2010). *Attention deficit hyperactivity disorder handbook*. Berlin: Springer Science Business Media.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions of Psychological Science*, 21, 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moffitt, T. E., & Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functions in self-reported delinquents. *Development and Psychopathology*, 1(2), 105-118.

- Moore, C. M., Biederman, J., Wozniak, J., Mick, E., Aleardi, M., Wardrop, M., ... & Renshaw, P. F. (2006). Differences in brain chemistry in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder with and without comorbid bipolar disorder: a proton magnetic resonance spectroscopy study. *American Journal of Psychiatry*, 163(2), 316-318. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.163.2.316>
- Moore, L. A. (1990). *The social information processing abilities of rejected and nonrejected hyperactive children* (Order No. 9106971, Texas A & M University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 124-124.
- Moore, L. A., Hughes, J. N., & Robinson, M. (1992). A comparison of the social information-processing abilities of rejected and accepted hyperactive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 123-131. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2102_4
- Mrug, S., Hoza, B., & Gerdes, A. C. (2001). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. In D.W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.) *The role of friendship in psychological adjustment* (pp. 51-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001002>
- Newcorn, J. H., Halperin, J. M., Jensen, P. S., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., Cantwell, D. P., ... Hechtman, L. (2001). Symptom profiles in children with ADHD: Effects of comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 137-146. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00008>
- Nigg, J. T. (2006). *What causes ADHD?: Understanding what goes wrong and why*. New York, NY: Guilford.
- Nigg, J. T., & Casey, B. J. (2005). An integrative theory of attentiondeficit/hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences. *Development and Psychopathology* 17(3), 785–806. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050376>

- Nigg, J. T., & Hinshaw, S. P. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention-deficit hyperactivity disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(2), 145-159.
- Nigg, J. T., Willcutt, E. G., Doyle, A. E., & Sonuga-Barke, E. J. (2005). Causal heterogeneity inattention-deficit/hyperactivity disorder: Do we need neuropsychologically impaired subtypes?. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1224–1230.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 692-708.
- Nikolas, M. A., & Burt, S. A. (2010). Genetic and environmental influences on ADHD symptom dimensions of inattention and hyperactivity: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(1), 1–17.
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Masionneuve, M. F., Keuhn, S. M., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 293-305.
- Norvilitis, J. M., Casey, R. J., Brooklier, K. M., & Bonello, P. J. (2000). Emotion appraisal in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and their parents. *Journal of Attention Disorders*, 4(1), 15-26.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Null, K. C. (2006). *How to write a story*. Industry Way Westminster, CA: Teacher Created Resources.
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623-1643.
- Olthof, T., Ferguson, T. J., & Luiten, A. (1989). Personal responsibility antecedents of anger and blame reactions in children. *Child Development*, 1328-1336.

- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behaviour: A meta-analysis. *Child Development, 73*(3), 916-934.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 105-116.
- Ozonoff, S., & McEvoy, R. E. (1994). A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology, 6*(3); 415-431.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 32*(7), 1081-1105.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., & Filloux, F. (1998). Inhibitory deficits in Tourette syndrome: A function of comorbidity and symptom severity. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*(8), 1109-1118.
- Öktem, F. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında ve özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 477-497). Ankara: Kök.
- Öncü, B., & Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 5*(2), 111-119.
- Özalp, A. (2006). *Hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, okul başarısı, çocuk psikolojisi*. İstanbul: Epsilon.
- Özdemir, S (2008). Duygu ve davranış bozukluğu olan olan öğrenciler İ.H.Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 103-124). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. (2006a). Burnout levels of teachers of students with AD/HD in Turkey: Comparison with teachers of non-AD/HD students. *Education and Treatment of Children, 29*(4), 693-709.

- Özdemir, S. (2006b). *First step to success program: Implementation effectiveness with Turkish children with attention deficit hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation), <https://www.researchgate.net/publication/258174587>_ sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2009a). Peer relationship problems of children with AD\HD: Risk factors and new directions in interventions. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 42-59.
- Özdemir, S. (2009b). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan Türk erkek çocuklarının davranış profillerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 252-266.
- Özdemir, S. (2010a). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 292-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2010b). A Comparison of problem behavior profiles in Turkish children with AD/HD and non-AD/HD children. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 8(1), 281-298.
- Özdemir, S. (2011). The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of Turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 168-177.
- Özdemir, S. (2012). Kaynaştırma eğitiminde sosyal uyumun desteklenmesi A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 103-124). Ankara: Vize.
- Özdemir, S. (2013). Özel Eğitim. G. H. Diken. (Ed.), *Duygu davranış bozukluğu olan öğrenciler* içinde (s. 371- 406). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, B., Ak, A., & Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.

- Öztürk, M., & Başgül, S. (2015). *Çocuklarda dürtüsellik: Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanı ve tedavisi*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Palmer, E. D. & Finger, S. (2001). An early description of ADHD (Inattentive subtype): Dr Alexander Crichton and 'Mental Restlessness'(1798). *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 66-73. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00324>
- Pasini, A., Paloscia, C., Alessandrelli, R., Porfirio, M. C., & Curatolo, P. (2007). Attention and executive functions profile in drug naive ADHD subtypes. *Brain and Development*, 29(7), 400–408. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2006.11.010>
- Pastor P. N., & Reuben C. A. (2008). Diagnosed attention hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004–2006. *National Center for Health Statistics, Vital Health Statistics*, 10, 237.
- Paternite, C. E., Loney, J., Salisbury, H., & Whaley, M. A. (1999). Childhood inattention-overactivity, aggression, and stimulant medication history as predictors of young adult outcomes. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 9(3), 169–184.
- Patterson, G.R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139–168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pelham, W. E., & Bender, M. E. (1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. *Advances in Learning & Behavioral Disabilities*, 365-436.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Price, J. M., & Landsverk, J. (1998). Social information-processing patterns as predictors of social adaptation and behavior problems among maltreated children in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 22(9), 845–858.

- Rabiner, D., & Coie, J. (1989). Effect of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 25(3), 450.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Rahman, N. (1996). Caregivers' sensitivity to conflict: The use of the vignette methodology. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 8(1), 35-47.
- Rasmussen, E. R., Neuman, R. J., Heath, A. C., Levy, F., Hay, D. A., & Todd, R. D. (2004). Familial clustering of latent class and DSM-IV defined attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) subtypes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 589-598. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00248.x>
- Reed, S. K. (2004). Cognition: Theory and applications. *Thomson Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 162-170.
- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243–262. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004375>
- Retz, W., Retz-Junginger, P., Henges, G., Schneider, M., Thome, J., Pajonk, F.G., & Rösler, M. (2004). Psychometric and psychopathological characterization of young male prison inmates with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 254(4), 201–208.
- Rhodes, S. M., Coghill, D. R., & Matthews, K. (2005). Neuropsychological functioning in stimulant-naïve boys with hyperkinetic disorder. *Psychological Medicine*, 35(8), 1109-1120. <https://doi.org/10.1017/S0033291705004599>
- Rooney, K. J. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 198-208). New York, NY: Routledge.
- Roselló-Miranda, B., Berenguer-Forner, C., Baixauli-Fortea, I., & Miranda-Casas, A. (2016). Modelo integrador de la adaptación social de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad [Integrating model of social adaptation of children with attention deficit / hyperactivity disorder]. *Revista de Neurología*, 62, 85-91.

- Royall, D. R., Lauterbach, E. C., Cummings, J. L., Reeve, A., Rummans, T. A., Kaufer, D. I., & Coffey, C. E. (2002). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. A report from the Committee on Research of the American Neuropsychiatric Association. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 14(4), 377-405.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 263-275. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(83\)90022-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(83)90022-9)
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. (pp. 571-645) Hoboken, NJ: Wiley.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. L., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different developmental pathways to and from social isolation in childhood. *Internalizing and Externalizing Expressions of Dysfunction*, 2, 91-122.
- Rudolph, T. (2005). *The effects of a social skills training program on children with ADHD: Generalization to the school setting* (Graduate theses and dissertations). <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1837&context=etd> sayfasından erişilmiştir.
- Sacchi, M.D., 1998. A bootstrap procedure for high-resolution velocity analysis. *Geophysics*, Vol:63(5).
- Sakarya, G. (2013). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda, Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği IV ve nöropsikolojik testlerle ölçülen yönetici işlev bozuklukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sakız, G., & Yetkin-Özdemir, E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme içinde* (s. 1-27). Ankara: Nobel.
- Salend, S., & Rohena, E. (2003). Students with attention deficit disorders: An overview. *Intervention in School and Clinic*, 38(5), 259–266.
- Samancı, O. (2016). *Okul ve hayat başarısında ailenin rolü*. Erzurum: Nitel.

- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Saydam, R. B., Ayvaşık, H. B., & Alyanak, B. (2015). Executive functioning in subtypes of attention deficit hyperactivity disorder. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 52(4), 386.
- Scheres, A., Oosterlaan, J., Geurts, H., Morein-Zamir, S., Meiran, N., Schut, H., & Sergeant, J. A. (2004). Executive functioning in boys with ADHD: Primarily an inhibition deficit?. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19(4), 569-594.
- Schmidheiny, K. (2008) The Bootstrap. Universitat Pompeu Fabra Short Guides in Microeconometrics <https://www.schmidheiny.name/teaching/upf/appliedI/topic10/bootstrap2up.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schoemaker, K., Bunte, T., Wiebe, S. A., Espy, K. A., Deković, M., & Matthys, W. (2012). Executive function deficits in preschool children with ADHD and DBD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), 111-119.
- Schultz, D., & Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, 12(3), 440-460. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00242>
- Se'guin, J. R., & Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.) *Developmental origins of aggression* (pp. 307– 329). New York, NY: Guilford.
- Séguin, J. R., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (2007). The contribution of "cool" and "hot" components of decision-making in adolescence: Implications for developmental psychopathology. *Cognitive Development*, 22, 530–543.
- Séguin, J. R., Arseneault, L., Boulerice, B., Harden, P. W., & Tremblay, R. E. (2002). Response perseveration in adolescent boys with stable and unstable histories of physical aggression: The role of underlying processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43, 481–494.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Valera, E., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2005). Impact of gender and age on executive functioning: Do girls and boys with and without attention deficit hyperactivity disorder differ neuropsychologically in preteen and teenage years?. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 79-105.

- Semerci, Z. B., & Turgay, A. (2014). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Alfa.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.
- Sergeant, J. A., Geurts, H., Huijbregts, S., Scheres, A., & Oosterlaan, J. (2003). The top and the bottom of ADHD: A neuropsychological perspective. *Neuroscience and Biobehavioural Reviews*, 27(7), 583–92.
- Serrano, V. J. (2017). Exploring social information processing of emotion content and its relationship with social outcomes in children at-risk for attention-Deficit/Hyperactivity disorder (Order No. 10669788). <https://search.proquest.com/docview/1989709492?accountid=16645> sayfasından erişilmiştir.
- Shea, B., & Wiener, J. (2003). Social exile: The cycle of peer victimization for boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1/2), 55-90.
- Sjoblom, C. E. (2000). *Aggression and social information processing in typical children and children with developmental delays* (Order No. MQ49656). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304600332). <https://search.proquest.com/docview/304600332?accountid=16645>, sayfasından erişilmiştir.
- Sjöwall, D., Roth, L., Lindqvist, S., & Thorell, L. B. (2013). Multiple deficits in ADHD: Executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 619-627.
- Social emotional assessment and learning (SEAL) programs (2017). <http://www.sealprograms.com/default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Solmaz, D. (2016). *Bursa ili Nilüfer merkez ilçede okula başlangıç çağı çocuklarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaygınlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sonuga-Barke, E. J. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1231-1238.

- Sonuga-Barke, E. J., Dalen, L., & Remington, B. (2003). Do executive deficits and delay aversion make independent contributions to preschool attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(11), 1335-1342.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Sowell, E. R., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., Toga, A. W., & Peterson, B. S. (2003). Cortical abnormalities in children and adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 362(9397), 1699-1707.
- Soysal, A. Ş. (2007). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu alttıplerinde dikkat, yönetici işlevler ve üst-biliş performansının oluşturduğu ilişkiler örüntüsünün incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sparrow, E. P., & Erhardt, D. (2014). *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. Hoboken, NJ: Wiley
- Spetie, L., & Arnold, E. L. (2007). Attention deficit hyperactivity disorder. In M. Lewis (Ed.), *A comprehensive textbook* (pp. 438-439). Baltimore: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Spodak, R., & Stefano, K. (2014). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu kontrol altına alma* (A. Dülger, Çev.). İstanbul: Platform.
- Staller, J., & Faraone, S. V. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder in girls: Epidemiology and management. *CNS Drugs*, 20(2), 107-123.
- Stormont, M. (1998). Family factors associated with externalizing disorders in preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 21(3), 232–251.
- Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, 38(6), 521-531.
- Stubbe, D. E. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder overview: Historical perspective, current controversies, and future directions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 9(3), 469-479.

- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes. *Psychological Bulletin*, 95(1), 3-28.
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes,. *Psychological Bulletin*, 95, 3-28.
- Sucuoglu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sübaşı, G. (2007). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma Uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Takma, Ç , Atıl, H . (2006). Bootstrap Metodu ve Uygulanışı Üzerine Bir Çalışma 2. Güven Aralıkları, Hipotez Testi ve Regresyon Analizinde Bootstrap Metodu. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43 (2);63-72.
- Tamam, L., Güleç, H., & Karataş, G. (2013). Barratt dürtüsellik ölçeği kısa formu (BIS-11-KF) Türkçe uyarlama çalışması/short form of barratt impulsiveness scale (BIS-11-SF) Turkish adaptation study. *Noro-Psikiyatri Arşivi*, 50(2), 130.
- Taşkın, B. (2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu alt tipleri ile cinsiyet ve davranışsal özellikler arasındaki ilişkinin klinik dışı bir grupta değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Teicher, M. H., Ito, Y., Glod, C. A., & Barber, N. I. (1996). Objective measurement of hyperactivity and attentional problems in ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(3), 334-342.
- Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012). What causes attention deficit hyperactivity disorder?. *Archives of disease in childhood*, 97(3), 260-265.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attentiondeficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), 994-1001.

- Thome, J., & Jacobs, K. A. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *European Psychiatry*, 19(5), 303-306.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In R. M. Lerner, W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 646–718). New York, NY: Wiley.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, J., Saldaña, D., & Rodríguez-Ortiz, I. R. (2016). Social information processing in deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 326-338.
- Treuting, J. J., & Hinshaw, S. P. (2001). Depression and self-esteem in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: Associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 23-39.
- Tseng M. H., Henderson, A., Chow, S. M. K., & Yao, G. (2004). Relationship between motor proficiency, attention, impulse, and activity in children with ADHD. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(6), 381-388.
- Tseng, W. L., Kawabata, Y., Gau, S. S. F., & Crick, N. R. (2014). Symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and peer functioning: A transactional model of development. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1353-1365.
- Tuckman, A. (2012). *Understand your brain, get more done*. Plantation, FL: Speciality.
- Tunstall, D.F. (1994). *Social Competence Needs in Young Children: What the research says*, paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- Tur-Kaspa, H. (2002). Social cognition in learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 11- 31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Uekermann, J., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., Wiltfang, J., & Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34(5), 734-743.
- Van der Oord, S., Van der Meulen, E. M., Prins, P. J., Oosterlaan, J., Buitelaar, J. K., & Emmelkamp, P. M. (2005). A psychometric evaluation of the social skills rating system in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43(6), 733-746.
- Van Lieshout, M., Luman, M., Buitelaar, J., Rommelse, N. N. J., & Oosterlaan, J. (2013). Does neurocognitive functioning predict future or persistence of ADHD? A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 539-560.
- Vance, A.L., Maruff, P., Barnett, R., 2003. Attention deficit hyperactivity disorder, combined type: better executive function performance with longer-term psychostimulant medication. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 37 (5), 570–576.
- Van-Nieuwenhuijzen, M., de Castro, B. O., Van-Der Valk, I., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2006). Do social information-processing models explain aggressive behaviour by children with mild intellectual disabilities in residential care?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(11), 801–812.
- Van-Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Van Aken, M. A. G., & Matthys, W. (2009). Impulse control and aggressive response generation as predictors of aggressive behaviour in children with mild intellectual disabilities and borderline intelligence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 233-242.
- Van-Nieuwenhuijzen, M., Van-Rest, M. M., Embregts, P. J. C. M., Vriens, A., Oostermeijer, S., Van-Bokhoven, I., & Matthys, W. (2017). Executive functions and social information processing in adolescents with severe behavior problems. *Child Neuropsychology*, 23(2), 228-241.
- Verte, S., Geurts, H. M., Roeyers, H., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). Executive functioning in children with autism and Tourette syndrome. *Development and Psychopathology*, 17(2), 415-445.

- Vile Junod, R.E., DuPaul, G.J., Jitendra, A.K., Volpe, R.J., & Cleary, K.S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology, 44*, 87–104.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Pelletier, D. (1994). Predictive accuracy of behavioral and sociometric assessments of high-risk kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(3), 272-282.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Wåhlstedt, C., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2008). ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictors of later behavioral problems. *Developmental Neuropsychology, 33*(2), 160-178.
- Wallis, D., Russell, H. F., & Muenke, M. (2008). Genetics of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Psychology, 33*(10), 1085-1099.
- Walton, E., Pingault, J. B., Cecil, C. A., Gaunt, T. R., Relton, C. L., Mill, J., & Barker, E. D. (2017). Epigenetic profiling of ADHD symptoms trajectories: A prospective, methylome-wide study. *Molecular Psychiatry, 22*(2), 250.
- Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive/impulsive/inattention problems and conduct problems. *Psychological Bulletin, 128*, 118–150. doi:10.1037/0033-2909.128.1.118.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(1), 25-43. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development, 63*(6), 1321-1335.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe function in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology, 4*, 199-230.

- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39*(6), 463-482.
- Weyandt, L. (2006). *The physiological bases of cognitive and behavioral disorders*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weyandt, L. (2007). *An ADHD primer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weyandt, L. L. (2005). Executive function in children, adolescents, and adults with attention deficit hyperactivity disorder: Introduction to the special issue. *Developmental Neuropsychology, 27*, 1–10.
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., & Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35*(4), 421-435.
- Whalen, C. K., & Henker, B. (1985). The social worlds of hyperactive (ADHD) children. *Clinical Psychology Review, 5*(5), 447-478.
- Whalen, C. K., & Henker, B. (1991). Social impact of stimulant treatment for hyperactive children. *Journal of Learning Disabilities, 24*(4), 231-241.
- Whalen, C. K., Henker, B., & Granger, D. A. (1990). Social judgement processes in hyperactive boys: Effects of methylphenidate and comparisons with normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*(3), 297-316.
- Whalen, C.K., Henker, B., Collins, B., McAuliffe, S., & Vaux, A. (1979). Peer interaction in a structured communication task: Comparisons of normal and hyperactive boys and of methylphenidate (ritalin) and placebo effects. *Child Development, 50*, 388–401.
- Wheeler, J., & Carlson, C. L. (1994). The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD without hyperactivity: A comparison of their peer relations and social deficits. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2*(1), 2-12.
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 46*(2), 116-131.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics, 9*(3), 490-499.

- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-1346.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Chhabildas, N. A., Friedman, M. C., & Alexander, J. (1999). Psychiatric comorbidity associated with DSM-IV ADHD in a nonreferred sample of twins. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(11), 1355-1362. <https://doi.org/10.1097/00004583-199911000-00009>
- Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2010). *The complete guide to special education: Proven advice on evaluations, IEPs, and helping kids succeed*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, V. B., Mitchell, S. H., Musser, E. D., Schmitt, C. F., & Nigg, J. T. (2011). Delay discounting of reward in ADHD: Application in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3), 256-264.
- Wodka, E. L., Mostofsky, S. H., Prahme, C., Gidley-Larson, J. C., Loftis, C., Denckla, M. B., & Mark-Mahone, E. (2008). Process examination of executive function in ADHD: Sex and subtype effects. *The Clinical Neuropsychologist*, 22(5), 826-841.
- Wolfe, K. R., Vannatta, K., Nelin, M. A., & Yeates, K. O. (2015). Executive functions, social information processing, and social adjustment in young children born with very low birth weight. *Child Neuropsychology: A Journal On Normal And Abnormal Development In Childhood And Adolescence*, 21(1), 41–54.
- Wolraich, M. L., Hannah, J. N., Baumgaertel, A., & Feurer, I. D. (1998). Examination of DSM-IV criteria for attention deficit hyperactivity disorder in a county-wide sample. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19(3), 162-168.
- Wolraich, M., Brown, L., Brown, R. T., DuPaul, G., Earls, M., Feldman, H. M., & Visser, S. (2011). Subcommittee on attention-deficit/hyperactivity disorder; steering committee on quality improvement and management. ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1007-1022.
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., & Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: A meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, 54(10), 941-955. <https://doi.org/10.1177/0009922814567873>

- Yazgan, Y. (2010). *Hiperaktif çocuk okulda. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar, rehberlik servisleri ve anne babalar için temel bilgi ve öneriler*. İstanbul: Doğan Egmont.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğit, R., & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., & Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: A meta-analytic review. *Cognitive and Behavioural Practice*, 6(4), 320-331.
- Young, S. & Smith, J. (2017). *Helping children with ADHD: A CBT guide for practitioners, parents and teachers*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young, S. (2000). ADHD children grown up: an empirical review. *Counseling Psychology Quarterly*, 13(2), 191–200. <https://doi.org/10.1080/095150700411728>
- Youngwirth, S. D., Harvey, E. A., Gates, E. C., Hashim, R. L., & Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Neuropsychological abilities of preschool-aged children who display hyperactivity and/or oppositional-defiant behavior problems. *Child Neuropsychology*, 13(5), 422-443. <https://doi.org/10.1080/13825580601025890>
- Yulaf, Y., (2010). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerde yürütücü işlevlerin davranışsal ve nörokognitif yöntemlerle değerlendirilmesi*, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zentall, S. S. (2006). *ADHD and education: Foundations, characteristics, methods, and collaboration*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-329.



EKLER



Ek-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-605-E.4787400
Konu: Tez Uygulama İzni

07/05/2015

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 22.04.2015 tarih ve 832 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazınız gereği Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında Öğretim Görevlisi olarak görev
yapan Hidayet DİKİCİ'nin Niğde İl Merkezindeki ekli onayda belirtilen okullarda "Dikkat
Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren
Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçleri ve Yürütücü İşlev Becerilerinin
Karşılaştırılması"konulu tez uygulaması ile ilgili Valilik Makamının 05.05.2015 tarih ve
4679961 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa KARACA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki :1-Valilik Onayı (1 Sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof Dr Mustafa BAYRAK tarafından 13.05.2015 tarihinde onaylanmıştır.
Doğrulama Kodu: <http://emza.mgde.edu.tr/emza/default.aspx?Code=A35B8EFFX2>
Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: argo51@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: A ÇELEBİ Memur
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 00ac-7db6-3c8a-8a38-c914 koda ile teyit edilebilir.

Ek-2. Niğde Üniversitesi Etik Kurul Kararı

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C. NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

Toplantı Tarihi :12/02/2016
Toplantı Sayısı :02

KARAR-2016/02-02: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi Hidayet DİKİCİ ve Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçleri Ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması" isimli proje başvurusunun Üniversitemiz Zübeyde Hanım Sağlık Yüksekokulu Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nalan GÖRDELES BEŞER'in ekli raporu doğrultusunda etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof.Dr. Mehmet ŞENER
(Başkan)

Prof.Dr. Ayten ÖZTÜRK
(Üye)

Prof. Dr. Çiğdem ULUBAŞ SERÇE
(Üye)

Prof.Dr. Esen GÜRBÜZ
(Üye)

YILLIK İZİNLI
Prof.Dr. Faruk ARAL
(Üye)

Prof.Dr. Zeliha YILDIRIM
(Üye)

Doç.Dr. Mehmet ÖZEL
(Üye)

Yrd.Doç.Dr. Nalan GÖRDELES BEŞER
(Üye)

Batuhan TAŞDURMAZ
(Üye)



Ek-3. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi İzin Yazısı



T.C.
SAĞLIK BAKANLIĞI
Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu
Niğde İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği

NİĞDE İLİ KAMU HASTANELERİ BİRLİĞİ GENEL
SEKRETERLİĞİ - NİĞDE İLİ KHBGS TIBBİ HİZMETLER
BAŞKANLIĞI
25.03.2016 08:38 - 63524359 - 663.08 - E 480
00021203269

Sayı : 63524359/663.08
Konu : Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 23/03/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgi tarihli yazınız ile “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçleri ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması” konulu çalışmanızı Birliğimize bağlı Niğde Devlet Hastanesinde yapmak için izin istenmiştir.

İlgili çalışmanın, Niğde Devlet Hastanesinde hizmeti aksatmayacak şekilde yürütülmesi, araştırmaya katılımların gönüllülük esasına göre yapılması, kişisel verilere ve özel hayatın korunmasına özen gösterilmesi, yapılacak çalışmanın sonucunun Kurumumuz bilgisi dışında ilan edilmemesi kaydıyla sağlık tesisimizde yapılması Genel Sekreterliğimiz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Uzm.Dr. Fatih BALCI
Genel Sekreter

Dağıtım:

Gereği:

Hidayet DİKİCİ

Niğde Üniversitesi Eğitim. Fak.

Eğitim Bilimleri Bölümü Kampüs/NİĞDE

Bilgi:

Niğde Devlet Hastanesi

Belgenin aslı Elektronik İmza ile

İlhanur TAYANCI

Tıbbi Sekreter

25.03.2016

Adres: Aşağı Kayabaşı Mah. Hastaneler Cad. Çocuk Hastanesi 51100 NİĞDE - Tıbbi Hizmetler Başkanlığı
(Uzm. A.KAYA)
TEL: 0388 221 2626 (127) FAX: 0388 221 2627 E-Posta: ayten.kaya@saglik.gov.tr

Ek-4. Bilgilendirilmiş Veli Olur Formu

Ben (Hidayet DİKİCİ) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde “Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin Karşılaştırması” konulu doktora tezini hazırlamaktayım. Bu kapsamda çocuğunuzun öğretmeninden ve sizden bazı ölçü araçlarını doldurmanız istenmektedir. Ayrıca çocuklarınızın sosyal bilgi işleme becerilerini değerlendirmek üzere görüşme yapmaya izin vermeniz istenmektedir. Sizin sorulara vereceğiniz cevaplar ve çocuklarınızla yapılan görüşmeler en güvenilir şekilde korunacak araştırmacı dışında kimse sizin ve çocuğunuzun yanıtlarınızı görmeyecektir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizin ve çocuğunuzun kimlik bilgileriniz kesinlikle açıklanmayacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmaya katılmama ve araştırmadan çekilme hakkına sahiptir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek ödemedede yapılmayacaktır. Araştırmadan kendi isteğinizle ayrıldığınızda ya da araştırmacı tarafından araştırma kapsamı dışında tutulduğunuzda sizin zararınıza bir durum oluşmayacaktır. Söz konusu çalışma için Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için siz değerli velimizin de onayı gerekmektedir. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını uygun buluyorsanız lütfen aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

Konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterseniz aşağıdaki iletişim bilgilerinden bana ulaşabilirsiniz ya da çalıştığı kuruma gelebilir, yüz yüze görüşebilirsiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliğinden dolayı teşekkür ederim.

Aşağıda imzası olan ben “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

- 1.Bu çalışmayı yürüten Öğr. Gör. Hidayet Dikici çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği konusunda ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
- 2.Araştırmacı Öğr. Gör. Hidayet Dikici’ye çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
- 3.Araştırmacı Öğr. Gör. Hidayet Dikici’ye araştırma ile ilgili isteklerimi anlattım ve onu bu bilgilerin ayrıntılarını açıklamaya, araştırmacı ve gönüllü arasındaki sırları korunması şartıyla yetkili kılıyorum.

4.Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Öğr. Gör. Hidayet Dikici ile tam bir uyum içinde çalışmayı kabul ediyorum.

5.Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı kabul ediyorum.

6.Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM

Öğrencinin Adı Soyadı:

“Çocuğumun Çalışmaya katılması uygundur”

Velinin Adı Soyadı:

İmza:.....

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi :

İmza :.....

İletişim Bilgileri

Öğr.Gör. Hidayet DİKİCİ

hdikici @ohu.edu.tr

Ek-5. Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Bu Form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı “Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin bu becerilerdeki düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin ve sizin araştırmaya gönüllü olarak katılımınızın ve çocuğunuzun görüşmemizde verdiği cevapların, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkacak olası kesintileri önleyebilmek amacıyla çocuğunuzla yaptığım görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Çocuğunuza her çocuğun günlük yaşantısında başına gelebilecek olayları anlatan 12 tane hikâyeden oluşan video serisi izletilecek ve videoda izlediği hikâyedeki çocuğun yerine kendini koyması istenecektir. Çocuğunuza bu gündelik olaylara verebileceği tepkiler hakkında sorular sorulup kayıt altına alınacaktır. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin isteği ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Bu araştırmaya çocuğunuz katıldığı için ve siz size verilen ölçekleri doldurduğunuzdan dolayı size ödeme yapılmayacak, bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Bu araştırmaya katılmanız size ek bir yükümlülük ya da zarar getirmeyecektir. Kimlik bilgileriniz kesinlikle açıklanmayacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yapılan kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir. Bu araştırmaya katılmak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Bu sözleşmeyi okuyup bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verilen güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için ve gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Sorumlu Araştırmacı

Öğr.Gör. Hidayet DİKİCİ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Çalışmaya Katılan Anne Babaların Beyanı:

Araştırmanın amacını anladım. Bu araştırma kapsamında çocuğumun görüşmelere katılmasını, çocuğumun ses kaydının yapılmasına izin veriyorum.

Veli Adı Soyadı..... İmza.....



Ek-6. Aydınlatılmış Öğretmen Onam Formu

Sayın Öğretmen;

Bu Form, araştırmanın amacını sizin ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri ve Yönetici İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin bu becerilerdeki düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, hedef öğrenciler için gerekli verileri toplayabilmek için, öğretmeni olduğunuz öğrenci ile ilgili gözlemlerinize dayalı olarak size verilen ölçekleri doldurmanızı istiyoruz. Bu ölçekleri doldurmanıza ilişkin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencinizin kimlik bilgileri ve öğrencinizle ilgili olarak doldurduğunuz ölçü araçlarındaki bilgiler kesinlikle gizli kalacak, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Okulun öğrencilerin ve sizin gizliliğiniz kesinlikle muhafaza edilecektir. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı

Öğr. Gör. Hidayet Dikici

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Çalışmaya Katılan Öğretmenin Beyanı:

Araştırmanın amacını anladım. Bu araştırma kapsamında istenilen ölçekleri doldurmayı kabul ediyorum.

Öğretmenin Adı Soyadı: İmza.....

Ek-7. Aydınlatılmış Çocuk Onam Formu

Merhaba,

Benim adım Hidayet Dikici. Gazi Üniversitesinde doktora öğrenciyim. Bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmada seninle birlikte çalışmak istiyorum. Sana her çocuğun günlük yaşantısında başına gelebilecek olayları anlatan 12 tane hikâyeden oluşan video serisi izleteceğim. Senden videoda izlediğin hikâyedeki çocuğun yerine kendini koymanı isteyeceğim. Videoları senden dikkatlice izlemeni isteyeceğim. Her hikâye ile ilgili sana sorular soracağım. Sorduğum soruların doğru ya da yanlış cevabı yok. Sadece senin sorduğum sorularla ilgili ne düşündüğünü öğrenmek istiyorum. Benden başka kimse verdiğin yanıtları duymayacak ve bilmeyecek. Bu bir test değil. Bu yüzden endişelenmene hiç gerek yok, bunu bir oyun gibi düşünebilirsin. Çok eğlenceli bir etkinlik olacak. Aramızdaki konuşmaları tekrar dinlemek için kaydedeceğim. İstersen çalışma sonunda kayıtları birlikte dinleyebiliriz. Bu çalışmaya katılman ve cevapların benim araştırmam için çok faydalı olacak. Eğer katılmak istiyorsan aşağıdaki kutucuğa (X) işareti koy lütfen. Bu sözleşmeyi okuduğun ve araştırmaya katılmak isteğin için teşekkür ederim.

ÇALIŞMAYA KATILAN ÇOCUĞUN BEYANI

Araştırmada benden ne istendiğini anladım. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Ek-8. Uzman Görüşü Alma Erkek Formu Örneği

AÇIKLAMA:

Aşağıda çocukların içinde bulunabilecekleri sosyal durumlardan kesitler verilmiştir. Lütfen aşağıda yazılı olan hikâyeleri okuyarak ve bu kesitleri anlatan videoları izleyerek çeşitli eylemler içinde bulunan çocuklardan belirtilen çocuğun niyetini aşağıdaki kriterleri kullanarak belirleyiniz.

Akran Grubuna Giriş

Tepkisiz: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından ne olumlu nede olumsuz olarak (tepkisiz) olarak algılanır.

Olumlu: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından pozitif (arkadaşça) olarak algılanır.

Olumsuz: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından negatif (reddedici) olarak algılanır.

Provakosyona Tepki:

Belirsiz: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca mı? Yoksa değil mi? söylenemez.

Düşmanca değil: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca olarak tanımlanmaz (kazara).

Düşmanca: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca olarak tanımlanır.

ERKEK	TEPKİSİZ	OLUMLU	OLUMSUZ
Akran grubuna giriş			
1. Ahmet uzun teneffüste sınıfta kalmıştır ancak; teneffüs boyunca yapacak bir işi yoktur. Okul bahçesine çıkınca iki sınıf arkadaşının birlikte oyun oynadıklarını görür. Ahmet de onlarla oynamayı çok ister. Oyun oynayan arkadaşlarına doğru yürür; arkadaşları oynamaya devam ederler.			
2.Utku oyun saatinde top oynamayı çok istemektedir. Oyun saati başladığında, arkadaşının futbol oynadığını görür. Arkadaşı, gülümseyerek Utku'yu yanına çağırır ve onunla futbol oynamak istediğini söyler.			

3. Hakan iki arkadaşının birlikte oyuncaklarla oynayarak, güldüklerini ve eğlenceli vakit geçirdiklerini görür. Onlara katılmak ister. Çocukların yanına gider, “Merhaba ben de sizinle oynayabilir miyim?” der. Ancak arkadaşları “Hayır, oynayamazsın.” derler.			
	BELİRSİZ	DÜŞMANCA	DÜŞMANCA DEĞİL
Provokasyona tepki			
1.Can yeni aldığı ayakkabılarını giyer ve okula yürüyerek gider. O gün ayakkabılarını ilk defa giyen Can onları çok beğenmektedir. Yolda yürürken aniden arkadaşı ona çarpar. Can dengesini kaybeder ve çamur birikintisine basar. Yeni ayakkabıları çamur içinde kalır.			
2.Kaan boncuklarıyla oynarken bir arkadaşı yanına gelir. Arkadaşı, “Boncuklarını görebilir miyim?” der. Arkadaşı boncuklarının ipini çeker ve boncuklar ipten yere saçılır. Arkadaşı “Ayy” der ve ağzını kapatır.			
3.Yemek saatinde öğretmen öğrencilerin sıraya girmesini ister. Mert de ilk sırayı almak için, acele bir şekilde ayağa kalkar ve ilk sıraya girer. Sonra, başka bir arkadaşı aniden Mert’e çarpar ve onu yere düşürür. Başını kaldırdığında, arkadaşının sırasını kaptığını görür.			

Ek-9. Uzman Görüşü Alma Kız Formu Örneği

AÇIKLAMA:

Akran Grubuna Giriş

Aşağıda çocukların içinde bulunabilecekleri sosyal durumlardan kesitler verilmiştir. Lütfen aşağıda yazılı olan hikâyeleri okuyarak ve bu kesitleri anlatan videoları izleyerek çeşitli eylememler içinde bulunan çocuklardan belirtilen çocuğun niyetini aşağıdaki kriterleri kullanarak belirleyiniz

Tepkisiz: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından ne olumlu nede olumsuz olarak (tepkisiz) olarak algılanır.

Olumlu: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından pozitif (arkadaşça) olarak algılanır.

Olumsuz: Akran grubuna girmek isteyen çocuğun isteğine karşı akranlarının niyeti toplumdaki birçok insan tarafından negatif (reddedici) olarak algılanır.

Provakosyona Tepki:

Belirsiz: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca mı? Yoksa değil mi? söylenemez.

Düşmanca değil: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca tanımlanmaz. (Kazara)

Düşmanca: Genellikle eylemi yapan çocuğun niyeti toplumdaki birçok insan tarafından düşmanca tanımlanır.

KIZ	TEPKİSİZ	OLUMLU	OLUMSUZ
Akran grubuna giriş			
1. Yaprak uzun teneffüste sınıfta kalmıştır ancak; teneffüs boyunca yapacak bir işi yoktur. Okul bahçesine çıkınca iki sınıf arkadaşının birlikte oyun oynadıklarını görür. Yaprak’ da onlarla oynamayı çok ister. Oyun oynayan arkadaşlarına doğru yürür; arkadaşları oynamaya devam ederler.			
2.Dilay oyun saatinde top oynamayı çok istemektedir. Oyun saati başladığında, arkadaşının futbol oynadığını görür. Arkadaşı, gülümseyerek Dilay’ı yanına çağırır ve onunla futbol oynamak istediğini söyler.			

3. Ece iki arkadaşının birlikte oyuncaklarla oynayarak, güldüklerini ve eğlenceli vakit geçirdiklerini görür. Onlara katılmak ister. Çocukların yanına gider, “Merhaba ben de sizinle oynayabilir miyim?” der. Ancak arkadaşları “Hayır, oynayamazsın.” derler.			
	BELİRSİZ	DÜŞMANCA	DÜŞMANCA DEĞİL
Provokasyona tepki			
1.Pelin yeni aldığı ayakkabılarını giyer ve okula yürüyerek gider. O gün ayakkabılarını ilk defa giyen Pelin onları çok beğenmektedir. Yolda yürürken aniden arkadaşı ona çarpar. Pelin dengesini kaybeder ve çamur birikintisine basar. Yeni ayakkabıları çamur içinde kalır.			
2.Azra boncuklarıyla oynarken bir arkadaşı yanına gelir. Arkadaşı, “Boncuklarını görebilir miyim?” der. Arkadaşı boncuklarının ipini çeker ve boncuklar ipten yere saçılır. Arkadaşı “Ayy” der ve ağzını kapatır.			
3.Yemek saatinde öğretmen öğrencilerin sıraya girmesini ister. Selen de ilk sırayı almak için, acele bir şekilde ayağa kalkar ve ilk sıraya girer. Sonra, başka bir arkadaşı aniden Selen’e çarpar ve onu yere düşürür. Başını kaldırdığında, arkadaşının sırasını kaptığını görür.			

Ek-10. Sosyal Bilgi İşleme Becerisi Değerlendirme Formu

SOSYAL BİLGİ İŞLEME DEĞERLENDİRME FORMU (KIZ)

Öğrencinin Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Okul:

Sınıf Düzeyi:

TGGÇ : ()

DEHB: ()

TANIŞMA VE RAHATLAMA:

Yönerge: Şimdi seninle birlikte çalışacağız. Benimle çalışmaya hazır mısın? Sana, senin ve diğer çocukların günlük yaşantısında başına gelebilecek olayları anlatan kısa hikâyelerin videolarını izleteceğim. İzlediğin hikâyelerde çocuklar var. Senden hikâyede sana söylediğim çocuğun yerine kendini koymanı istiyorum. Lütfen ben videoyu başlattığımda dikkatlice izle. İzlediğin hikâyelerle ilgili sana bazı sorular soracağım. Sorduğum soruların doğru ya da yanlış cevabı yok. Sadece sorduğum sorularla ilgili ne düşündüğünü öğrenmek istiyorum. Benden başka kimse verdiğin yanıtları bilmeyecek ve duymayacak. Bu bir test değil. Bu yüzden endişelenmene hiç gerek yok, bunu bir oyun gibi düşün, çok eğlenceli olacak. Aramızda geçen konuşmaları daha sonra tekrar dinleyebilmek için kaydedeceğim. Şimdi bilgisayarın ekranına bakmanı istiyorum. Hazır mısın? Haydi, başlayalım.....



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...