

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

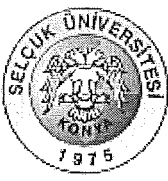
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN
BİLİŞSEL STİLLERİNİN ANNE DAVRANIŞLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

EBRU DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Zarife SEÇER

Konya- 2013



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı	EBRU DOĞAN
Numarası	104238031008
Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillерinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Ebru DOĞAN



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	EBRU DOĞAN		
	Numarası	104238031008		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç Dr. Zarife SEÇER		
Tezin Adı	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillерinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillерinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 04/09/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Doc. Dr. Zarife SEÇER	Danışman
Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Üye
Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN	Üye

İmza

ÖNSÖZ

Yapılan araştırmalar çocukların zekâ ve bilişsel gelişimlerinin sadece genetik faktörlerden kaynaklanmadığını ve değişmez olmadıklarını ortaya koymaktadır. Çocuğun yakın çevresi onun gelişiminde ve bakımında önemli rol oynamaktadır. Çocuğa sağlanan yakın çevrenin olumlu ya da olumsuz etkisi, büyük oranda aile üyelerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Bu nedenle çocukların öğrenme yaşantılarını etkileyebilecek bilişsel performansların biçimlenmesinde ailenin rolü büyüktür. Bu araştırmamın amacı, anne davranışlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stilleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yaptığım bu araştırmada desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Zarife SEÇER’e, teşekkür ederim.

Araştırmamda veri toplama aracı olarak kullandığım “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ)”ni geliştiren ve kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ hocalarıma teşekkür ediyorum.

Araştırmamın istatistik çalışmaları sırasında bana büyük destek olan sevgili arkadaşım Gülçin ZEYBEK’e ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, beni her zaman motive eden arkadaşım Elif YILMAZ’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma esnasında her türlü zorluğu birlikte aştığımız değerli arkadaşım Şenay PIRTIK’a teşekkür ederim.

Ölçekleri uygulama sırasında bana destek olan değerli öğretmen arkadaşlarım ve tüm öğrencilerime de teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca hayatım boyunca beni destekleyen, varlıklarından gurur ve onur duyduğum annem, babam ve biricik kardeşime sonsuz teşekkürler...

EBRU DOĞAN

Temmuz, 2013



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ebru DOĞAN	Numarası 104238031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç Dr. Zarife Seçer	
Tezin Adı		Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı anne davranışlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stilleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin, çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bilişsel stilleri ile anne davranışları arasında (ilgi ve şefkat gösterme, amaçlara ulaşmada yardımcı olma, tutarlı disiplin, standartların belirginliği, koruyuculuk, fiziksel cezalandırma, başarı için baskı, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma, duygusal cezalandırma) ilişkili olup olmadığı incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 öğretim yılında Karaman il merkezine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören okul öncesi dönemdeki 403 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların kişisel bilgilerinin edinilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların bilişsel stillerini belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Seçer ve diğerleri (2003) tarafından yapılan Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” nin A formu kullanılmıştır. Çocukların anne

davranışlarını ölçmek için ise Arı, Çağdaş ve Şen (1997) tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından geçerliliği değerlendirilen “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ)” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, Independent Samples T-Test, One-Way ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı testleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde 0,05 ve 0,001 anlamlılık düzeyi olarak benimsenmiştir.

Araştırma sonucunda;

Çocukların yaşları ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu,

Annenin öğrenim düzeyi ile çocukların hata sayısı ve tepki sürelerinin farklılaştığı,

Annenin koruyuculuk davranışı ve çocukların hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu,

Annenin fiziksel cezalandırma davranışı ve çocukların hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu,

Annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu,

Annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların tepki süresi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu test edilmiştir.

Araştırma sonucuna bakıldığında çocukların bilişsel stilleri üzerinde anne davranışlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak anne davranışlarının çocukların bilişsel stilleri üzerindeki olumlu etkisini arttırmak için “Anne Eğitim” programları hazırlanmalı ve bu programlar ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Bilişsel Stil, Anne Davranışları



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ebru DOĞAN	Numarası 104238031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Doç Dr. Zarife Seçer	
Tezin İngilizce Adı		Examination of the Cognitive Styles of Children in Preschool Period in terms of Mother Behaviours	

SUMMARY

Purpose of this study is to examine effect of mother behaviours on cognitive styles of children in preschool period. Within the framework of this general purpose, it has been examined whether or not cognitive styles of children in preschool period differ according to the demographic characteristics of children (age, gender, number of siblings, educational background of mother), whether or not there is a relationship between their cognitive styles and mother behaviours (showing interest and affection, helping them achieving their goal, consistent discipline, standard salience, protection, physical punishment, pressure for success, punishing by deprivation of privileges, emotional punishment).

Working group of study organized in relational screening model; consists of 403 children studying in independent nursery classes and also in the nursery classes of elementary schools randomly selected from Preschool Education Institutions of the Karaman city centre in 2011-2012 school-year and of their mothers. In study, as data collection tool, “the “Personal Information Form” was used to obtain personal information of children and the Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP) Form-A developed by Wright (1971) and validated and updated by Seçer et.al (2003) was used in order to determine cognitive skills of children. To measure

mother behaviours of children, “Parental Behaviour Rating Scale (BPRS)” developed by Arı, çağdaş and Şen (1997) and assessed by experts in terms of validity was used. Data obtained at the end of study were analyzed by using SPSS 16.0 package program. Independent Samples T-Test, One-Way ANOVA and Pearson correlation coefficient tests were used in the analysis of data. 0,05 and 0,001 level of significance was adopted in the analysis of data.

As a result of study; it was tested as follows;

There has been a statistically significant differentiation between the ages of children and their number of error points,

Educational level of mother and children’s number of errors and their response times became different,

There has been a positively significant relationship between protection behaviour of mother and children’s number of error points,

There has been a positively significant relationship between physical punishment behaviour of mother and children’s number of error points,

There has been a positively significant relationship between mother’s pressure for success and children’s number of error points,

There has been a positively significant relationship between mother’s pressure for success and children’s response time points.

When examining the result of study, it was seen that behaviours of mother has an effect on cognitive styles of children. Based on that result, “Mother Education” programs must be prepared and these programs must be generalized throughout the country to increase positive effect of mother behaviours on cognitive styles of children.

Keywords: Preschool Education, Cognitive Style, Mother Behaviours

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	I
Yüksek Lisans Tez Kabul Formu	II
Önsöz	III
Özet	IV
Summary	VI
İçindekiler	VIII
Tablolar Listesi	XII

Bölüm I

1.Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.1.1. Alt Amaçlar	3
1.2. Önem	6
1.3. Sınırlılıklar	6
1.4. Tanımlar	7

Bölüm II

2.İlgili Kuramsal Temeller ve Araştırmalar	8
2.1. Bilişsel Gelişme	8
2.1.1.Bilişsel Gelişme.....	8
2.1.2.Bilişsel Gelişim Kuramları.....	9
2.1.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	9
2.1.2.1.1. Duyu-Motor Dönem.....	14
2.1.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem.....	15
2.1.2.1.3. Somut İşlemlerDönemi.....	18

2.1.2.1.4. Soyut İşlemler Dönemi.....	18
2.1.2.2. Vygotsky' nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....	20
2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	21
2.1.3.Bilişsel Stil.....	22
2.1.3.1.Bilişsel Stil.....	22
2.1.3.2. İmpulsif Ve Reflektif Çocukların Özellikleri.....	26
2.1.3.2.1.İmpulsif ve Reflektif Çocukların Özelliklerine Etki Eden Faktörler.....	27
2.1.3.2.1.1.Yaş	27
2.1.3.2.1.2. Zekâ	27
2.1.3.2.1.3. Cinsiyet	29
2.1.3.2.1.4.Eğitim.....	29
2.1.3.2.1.5.Sosyal Sınıf Farklılıkları	30
2.1.3.2.1.6.Vücut Yapısı ve Doğum Sırası.....	31
2.2. Anne Baba Tutumu	31
2.2.1.Anne Baba Tutumları.....	31
2.2.1.1.Olumsuz Tutumlar.....	32
2.2.1.1.1.İtici Tutum.....	33
2.2.1.1.2. Aşırı Koruyucu Tutum.....	34
2.2.1.1.3. Aşırı Hoşgörülü Ve Şımartıcı Tutum.....	35
2.2.1.1.4. Yetkinci Tutum.....	36
2.2.1.1.5. Tutarsız Tutum.....	36
2.2.1.1.6. Otoriter (Baskıcı) Tutum.....	37
2.2.1.2.Olumlu Tutum.....	39
2.2.1.2.1. Demokratik Tutum.....	39
2.2.2. Anne Çocuk İlişkisi.....	40
2.3. İlgili Araştırmalar	42
2.3.1. Bilişsel Stil İle İlgili Yurt İçinde Ve Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42

2.3.2. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurt İçinde Ve Dışında Yapılan Araştırmalar..48

Bölüm III

3.Yöntem	54
3.1.Araştırma Modeli.....	54
3.2.Çalışma Grubu.....	54
3.3.Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1.Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ).....	56
3.3.1.1.“EKDDÖ” nün Puanlanması.....	56
3.3.1.2.“EKDDÖ” nün Güvenirliği.....	57
3.3.1.3.“EKDDÖ” nün Geçerliği.....	58
3.3.2.Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP).....	59
3.4.Verilerin Toplanması	60
3.4.Verilerin Analizi	61

Bölüm IV

4.Bulgular	62
-------------------------	----

Bölüm V

5. Tartışma ve Yorum	85
-----------------------------------	----

Bölüm VI

6. Sonuç ve Öneriler	101
6.1. Ailelere Öneriler.....	104
6.2. Araştırmacılara Öneriler.....	105

Kaynakça	106
-----------------------	-----

Ekler

Ek.1. Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ).....	111
Ek.2. Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP).....	116
Ek.3. Araştırma Yapılan Kurumların Listesi.....	118

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Piaget' nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....	13
Tablo 2.2. Bilişsel Üsluplar.....	23
Tablo 3. 1. Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 3. 2. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 3. 3. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 3. 4. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 4. 1. Çocukların Buldukları Yaş Grubuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Hata Sayısı T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4. 2. Çocukların Buldukları Yaş Grubuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Tepki Süresi T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 3. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Hata Sayısı T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4. 4. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Tepki Süresi T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4. 5. 1. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin N, Ve S Değerleri.....	65
Tablo 4. 5. 2. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66

Tablo 4. 6. 1. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin N, Ve S Değerleri.....	66
Tablo 4. 6. 2. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 4. 7. 1. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin N, Ve S Değerleri.....	68
Tablo 4. 7. 2. Anne Öğrenim Durumuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 4. 8. 1. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin N, Ve S Değerleri.....	70
Tablo 4. 8. 2. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4. 9. Annenin “İlgi Ve Şefkat Gösterme” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	72
Tablo 4. 10. Annenin “İlgi Ve Şefkat Gösterme” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	72
Tablo 4. 11. Annenin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	73

Tablo 4. 12. Annenin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	74
Tablo 4. 13. Annenin “Tutarlı Disiplin” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	75
Tablo 4. 14. Annenin “Tutarlı Disiplin” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	75
Tablo 4. 15. Annenin “Standartların Belirginliği” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	76
Tablo 4. 16. Annenin “Standartların Belirginliği” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	77
Tablo 4. 17. Annenin “Koruyuculuk” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	77
Tablo 4. 18. Annenin “Koruyuculuk” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	78
Tablo 4. 19. Annenin “Fiziksel Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	79

Tablo 4. 20. Annenin “Fiziksel Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	80
Tablo 4. 21. Annenin “Başarı İçin Baskı” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	80
Tablo 4. 22. Annenin “Başarı İçin Baskı” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	81
Tablo 4. 23. Annenin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	82
Tablo 4. 24. Annenin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	83
Tablo 4. 25. Annenin “Duygusal Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	83
Tablo 4. 26. Annenin “Duygusal Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çevremizdeki insanları dikkatle inceleyecek olursak hepsinin birbirinden farklı olduğunu gözlemleyebiliriz. Bu farklılıklardan çoğu zaman ilk dikkat çekenini fiziksel farklılıklardır. Ancak, bu farklılık sadece insanların dış görünüşleri, sesi ve kilosu ile sınırlı değildir. İnsanların yaşam tarzı, düşünce biçimleri, öğrenme yaklaşımları da birbirinden farklılık göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006).

Çocukların birey olarak bilgileri birbirlerinden farklı olarak kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları vardır. Bunlar, performans kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değil, daha çok düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır. Araştırmacıların bu farklılıkları araştırmaya giriştikleri yollardan biri de bir bireyin bilişsel stilini belirlemek ve değerlendirmektir (Seçer vd, 2009b).

Bilişsel stil, bireyin dış dünyadaki bilgileri belleğe alma, işleme, depolama ve kullanma biçimini belirleyen özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel stil kavramını ilk kez Allport, 1937’de gerçekleştirdiği çalışmasında, “bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlamasına verilen ad” biçiminde ortaya koymuştur. Onun ardından birçok araştırmacı farklı özelliklere göre bilişsel stil kavramını tanımlamıştır. Witkin, Moore, Goodenough ve Cox bilişsel stillerin geleneksel biçimde “kişilik” diye belirlenen bireysel özellikler üzerinde bir anlam taşıdığını belirtirlerken, Even, bilişsel stilleri, algılama, anlama, öğrenmede kullanılan bilgi süreçleri, problem çözme, çalışma, diğer insanlarla ilişki kurma, kariyer seçme, çocuk yetiştirme, grup etkinliklerine katılma ya da grup hareketlerine katılma biçimleri olarak tanımlamıştır. Messick ise bilişsel stili, bilgiyi işleme süreçlerinin işleyişindeki algılama, hatırlama ve problem çözme özellikleri olarak ortaya koymaktadır (Güven, 2007).

Çocuğun ilk sosyalleştiği yer olan ve toplumun temel taşı olarak nitelendirilen aile de bilişsel gelişimi ve bilişsel performansı etkileyen psikolojik nitelikli faktörler arasında literatürde yer almaktadır (Akt: Ucur, 2005).

Her çocuk bir toplumda doğar ve o toplum tarafından belirlenmiş kuralları ve sosyal rolleri öğrenmek zorundadır. Çocuğun yakın çevresi onun gelişiminde ve bakımında önemli rol oynar. Çocuğa sağlanan yakın çevrenin olumlu ya da olumsuz etkisi, büyük oranda aile üyelerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Anne babaların teşvik ettikleri ve ödüllendirdikleri şeyler, büyük olasılıkla çocuğun stiline yansıyacaktır. Çocukluk çağı süresince çocuklar binlerce soru sorabilirler. Anne babalar bu sorulara çeşitli şekillerde tepki verirler ve tepki veriş şekilleri çocukların geliştirdiği düşünme şekillerini etkileyebilir (Sternberg, 2009).

Çocuğa karşı olumlu davranışta bulunma, çocuğun ilk yaşantı örüntüsü açısından özellikle önemlidir. Ana ve babanın aldığı tavır, gösterdiği davranış çocuk açısından özellikle önemlidir. Çünkü ana - baba tutumları kişiliği şekillendirmedi, iyiye ve kötüye götürmede çok büyük bir etkendir. Ana - babalar çocuklarıyla en fazla onlara karşı olan tutumları açısından ilgilidirler. Ana - babanın olumlu, yapıcı davranışı çocukta sağlam bir kişiliği sağlarken; olumsuz, sert yıkıcı davranışlarıyla bozuk bir kişilik görünümü vermektedir. Araştırmacılara göre hoşgörölü ve demokratik evlerde bulunan çocuklar, arkadaş iliksilerinde daha etkin, daha girişken, daha yaratıcı fikirleri ileri sürebilen, rahatça kendini ifade edebilen çocuklardır. Buna karşılık sert bir denetim altında, değişken eğitim yöntemleriyle büyütölen çocuklarda, karşı çıkma, saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirme durumu ortaya çıkabilmekte, kendilerini ifade etmekte zorluk çekmektedirler (Ikizoğlu, 1993).

Yapılan araştırmalar çocukların zekâ ve bilişsel gelişimlerinin sadece genetik faktörlerden kaynaklanmadığını ve değişmez olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bireyin doğumundan itibaren ilk etkileşimde bulunduğu kişiler olan anne ve babanın çocuklarına yönelik tutumları ve davranışları, ailenin özellikleri ve aile içi etkileşim çocuğun gelişimini etkileyebilmektedir. Bu durum çocukların gerek öğrenme yaşantılarını gerekse de sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyebilecek bilişsel performanslarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Akt: Ucur, 2005).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında; “Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stilleri bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır ve anne davranışları ile arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde de aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.1.1. Alt amaçlar

1. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

2. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

3. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

7. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

8. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Annenin “Amaçlara ulaşmada yardımcı olma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

12. Annenin “Amaçlara ulaşmada yardımcı olma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

13. Annenin “tutarlı disiplin” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

14. Annenin “tutarlı disiplin” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

15. Annenin “standartların belirginliği” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

16. Annenin “standartların belirginliği” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

17. Annenin “koruyuculuk” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

18. Annenin “koruyuculuk” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

19. Annenin “fiziksel cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

20. Annenin “fiziksel cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

21. Annenin “başarı için baskı” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

22. Annenin “başarı için baskı” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

23. Annenin “ayrıcalıklardan yoksunlaştırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

24. Annenin “ayrıcalıklardan yoksunlaştırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

25. Annenin “duygusal cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

26. Annenin “duygusal cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Önem

Türkiye’de anne baba tutumu ve bilişsel stil ile ilgili son zamanlarda pek çok nitelikli araştırma yapılmıştır; ancak anne tutumunun bilişsel stil üzerinde etkisinin olup olmadığı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocukların kendilerine özgü bir dünya görüşü ve davranış biçimleri vardır. Henüz tam olarak gelişmemiş olmakla birlikte hızlı bir gelişme, değişme ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Uygun çevre koşullarında büyüyen çocukların gerek zihinsel, gerekse biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından potansiyelleri en üst düzeyde ortaya çıkabilmektedir. Çocuğun kendi kendini yöneten, özgüveni gelişmiş, benlik saygısı yüksek mutlu bir birey olarak gelişmesi büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve anne baba tutumlarına bağlıdır (Cirinlioğlu, 2010). Anne babaların tutum ve davranışlarındaki bu farklılıklar da farklı kişilik özellikleri taşıyan çocukların yetişmesine neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Bu düşünce ile yola çıkıldığında bilişsel stil üzerinde anne davranışlarının etkisinin olmaması mümkün değildir. Bu araştırma bu açıdan önem kazanmaktadır.

Böyle bir araştırmanın Türkiye’de yapılmış olması alanla ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesine katkıda bulunacağı gibi, bundan sonra konuyla ilgili yapılacak araştırmalara kuramsal bir çerçeve kazandırabileceği için de önem kazanmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi olacaktır;

1. Araştırma 2011–2012 öğretim yılı Karaman il merkezindeki anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören ve tesadüfî yöntemle seçilen 403 çocuk ve annelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada bulguları okul öncesi çocuklara uygulanan Kansas okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) ve annelerine uygulanan Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ) nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2003).

Tutum: Kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin, kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür (Keleş, 1976).

Anne –Baba Tutumu: Anne ve babaların, çocuğun gerek sosyal, gerek psikolojik, gerekse kişilik gelişimlerini etkileyecek yönde belirli bir birey, nesne yada ortamlara olumlu veya olumsuz şekilde bir tepkide bulunma eğilimidir (Yavuzer, 1998).

Stil: Tercih edilen düşünme şekli, sahip olduğumuz yetenekleri kullanma biçimimizdir(Sternberg,2009).

Bilişsel Stil: Bilişsel stil, bilgiyi alma, organize etme, kullanma, hatırlama ve gerektiğinde kullanmak üzere bellekte tutabilme sürecinde tercih ettiği yöntemleri ifade etmektedir (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977).

Hata sayısı: Araştırmaya katılan çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) A formunun her bir aşamasında doğru cevabı buluncaya kadar verdikleri yanlış cevapların toplamıdır.

Tepki süresi: Araştırmaya katılan çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) A formunun her bir aşamasını cevaplamaya başladıkları andan itibaren doğru veya yanlış ilk cevabı verinceye kadar geçen süredir.

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR

2.1. BİLİŞSEL GELİŞME

2.1.1. Bilişsel Gelişme

Biliş (cognition) sözcüğü, dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir ve şu süreçleri kapsar:

- Algılama: gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
- Bellek: algılana bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.
- Muhakeme: bilginin belirli bir anlam çıkarma ve sonucuna varma amacıyla kullanılabilmesidir.
- Düşünme: bilginin ve çözümlerinin nitelikçe değerlendirilmesidir.
- Kavrama: bilginin iki ya da daha fazla kısmın arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir (Yavuzer, 2012).

Doğumla birlikte başlayan bir süreç olarak bilişsel gelişim, bir anlamda organizmanın çevreye yönelik bir tür uyumudur. Bu uyum sürecinde organizma çevresinden gelen uyarıcıları alır, işler, değiştirir ya da olduğu gibi kabul eder, bunları birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirir. Piaget'e göre (Miller, 1997); bu gelişim, davranışçuların söylediği gibi boş bir levhanın dışsal faktörlerce doldurulması sonucu değil, aksine bireyin aktif olarak rol aldığı eylemlerin ya da bu eylemler üzerinde girilen bilişsel işlemlerin sonucu gerçekleşir. Yaşayan bir organizma olarak insan bu işlemler sonucunda, bilişsel gelişim açısından bir dengeye ulaşır. Ancak bu denge, hiçbir zaman sürekli değildir, yani birey yaşamın her döneminde kimi zaman an ve an yeni durumlarla, deneyimlerle karşılaşır ve bütün bunlar bilişsel sistemde dengesizliğe yol açar. Bu noktadan hareketle Piaget (1977) bilişsel gelişimi, yapısal bir dengesizlik durumundan yeni ve

daha üst düzeyde bir denge durumuna geçiş olarak tanımlamaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

2.1.1. Bilişsel Gelişim Kuramları

2.1.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget biyoloji, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi çeşitli sahalarda araştırma yapmış olan İsviçreli bir bilim adamıdır. Piaget, insan gelişimini zihnin gelişmesiyle açıklamaktadır. Bu amaçla, değişik yaşlardaki düşünce yapılarında görülen farklılıkları sistematik bir biçimde ortaya koymuştur. Piaget 1920'lerden itibaren çocuklarda zekâ gelişimi üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiştir. Ayrıca, çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir (Selçuk, 2005). Piaget, çocukların düşünce biçimini ilk kez ciddiye alan bilim adamıdır (Bak, 2011).

Zihinsel yaklaşımda, zihinsel yapı sindirim sistemine, bilgiler besin maddelerine benzetilir. Her besin maddesinin yenildikten sonra hazmedilip vücutta kullanılmasına benzer olarak, dış dünyadaki nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak hale getirilir. Algılanan bilgiler besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir. Böylece, yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan birey, eski tecrübelerinden faydalanarak daha etkili kararlar verir, karşılaştığı problemleri daha kolay çözümler (Selçuk, 2005).

Piaget'ye göre zeka, çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Burada uyum yapabilmeyi başa çıkabilme olarak da ele almak mümkündür. Çünkü insan çevresine uyum yaparken, aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Zekâyı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak tanımlamak önemli bir başarıdır, çünkü en azından üzerine basılabilecek bir temel bulunmuş olmaktadır. Kişi, içinde bulunduğu (özellikle fiziksel) çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum yapabiliyorsa o kadar zekidir denebilir (Bacanlı, 2005).

Evre kuramı olmasının uzantısı olarak, kuramında beş belirgin özelliği vardır.

1. Evre dengelenim halinde yapılandırılmış bir bütündür. Evreler şema veya işlemleri örgütlenmiş bir bütün oluşturmak üzere birbirleriyle bağlantılanmıştır. Piaget bir evreyi parçaları örgütleyen birleşik bir bütün olarak görmektedir.

2. Her evre bir önceki evreden türer; o evreyi içine alıp dönüştürür ve bir sonraki evre için hazırlar. Bir önceki evre yeni evre için yolu açar. Yeni evrenin kazanılması sürecinde bir önceki evreye yeniden çalışılır. Böylece çocuk bir kez yeni evreye ulaştınca bir önceki evreye geri dönüş yapamaz.

3. Evreler değişmez bir sıra izler. Hiçbir evre atlanamaz. Evreler belirli bir sırada ilerlemek zorundadır.

4. Evreler evrenselidir. Evrensel olan bu evrelerde geçiş hızı açısından insanlar arasında farklar vardır. Evrensel evreler dünyanın her yerinde çocuklar tarafından aynı sıra takip edilerek geçilir.

5. Her evre bir oluş, bir de olma dönemini kapsar. Her evrede başta hazırlık ve sonunda bir kazanım dönemi bulunur. Hem evre için hem de evreler arası değişimler bir bakıma aşamalı olarak gerçekleşir (Bak, 2011).

Piaget bilişsel gelişimini açıklarken kullandığı bazı temel kavramlar vardır. Bunlar; şema, özümleme-uyum kurma ve dengelemedir.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramındaki Temel Kavramlar

Zeka: Piaget, zekanın bir takım test maddeleriyle belirlenmesine karşıdır. Ona göre zekice davranmak, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamaktır. Diğer bir deyişle zekâ, organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder; gerek organizma, gerekse çevre sürekli değiştiğinden, bu ikisi arasındaki zekice etkileşimler de değişmek zorundadır. Organizma, değişen olgunlaşma düzeyine ve çevresiyle etkileşimlerine bağlı olarak değişik yaşantılar kazanır. Dolayısıyla organizmanın zekâ düzeyine bağlı olarak gösterdiği performansta da farklılıklar vardır (Senemoğlu, 2001).

Şema: Şemalar çocuğun dış dünyasını tanımaya yarayan ilk bilme formlarıdır ve daha sonra oluşacak formların meydana gelmesini sağlar. Şemalar aracılığıyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Erden ve Akman,1998).

Şemalar, bilişsel gelişim açısından son derece önemlidir. Çünkü bilişsel gelişim tamamen mevcut şemalara bağlıdır. Hiçbir bilgi kendi başına mevcut şemalardan bağımsız olarak hafızada ayrı bir yere yerleştirilmez. Her yeni bilgi, mevcut bilgiler ışığında, yani şemalara bağlı olarak yorumlanır ve işlemlere tabi tutulur. Özellikle, aşamalı bilgilerin söz konusu olduğu, yani birinci ünite öğrenilmeden ikinci ünitenin öğrenilemediği dilbilgisi, Türkçe, mantık, matematik gibi derslerde şemalar daha büyük önem taşır. Örneğin, bir öğrencinin paydaları farklı olan kesirleri öğrenebilmesi için, sayılan, rakamları, toplamayı, kesir kavramını, paydaları eşit kesirleri toplamayı, denklik kesirlerini bilmesi gerekir. Böylece matematiksel anlayışta bir gelişim söz konusu olur (Selçuk, 2005).

Özümleme-Uyum Kurma: Özümleme bir olay ya da deneyimi içeri alma ve bir şemanın parçası haline getirme sürecidir. Piaget bebeğin cam topu, bir lastik topu tuttuğu gibi eline almasını, topu, “topu tutma” şemasına özümlemesi şeklinde yorumlardı. Burada önemli olan nokta, özümlemenin etkin bir süreç olmasıdır. Her şeyden önce bilgileri seçici olarak özümleyiz. Yaşadığımız her deneyimi bir sünger gibi özümsemeyiz; bunun yerine, bir deneyimin önceden sahip olduğumuz şemalara uyan yönlerine dikkat ederiz. Örneğin, ders sırasında öğretmenin söylediği her şeyi not almaya ya da beynimizde depolamaya çalışabilirsiniz, ancak aslında yalnızca önceden sahip olduğumuz bir kavram ya da model ile bağlantı kurabildiğimiz düşünceleri özümleyersiniz (Bee ve Boyd, 2009).

Özümlemenin tamamlayıcı süreci olan uyum kurma özümleme yoluyla içeri alınan yeni bilgilere göre şemanın değiştirilmesidir. Hayatında ilk kez cam bir topu eline alan bebek, yüzeyinin kayganlığını daha önce lastik toplarla yaşadığı deneyimlerine dayanan beklentileriyle karşılaştıracak, bu duruma tepki verecek ve top tutma şemasını değiştirerek uyum kuracaktır. Böylece, farklı top türlerini farklı yüzey özelliklerini de hesaba katan bir top tutma şeması geliştirecektir. Dolayısıyla, Piaget’in kuramında uyum kurma gelişimsel değişimin anahtarı niteliğindedir. Uyum kurma yoluyla düşüncelerimizi yeniden örgütler, becerilerimizi geliştirir ve stratejilerimizi değiştiririz (Bee ve Boyd, 2009).

Piaget bütün organizmaların doğuştan bir çevreye uyum sağlama eğilimi olduğu ileri sürmektedir. Akıllı davranış, çevrenin gereklerine uygun davranıştır.

Uyum, bilişsel gelişimde olduğu kadar diğer gelişim alanlarında da etkili olan bir ilkedir. Organizmanın çevreye uyum yeteneği kuşkusuz tüm canlılar için ortak bir özelliktir ve Piaget'in de bilişsel gelişimi açıklamasında temel bir kavramdır. Piaget bilişsel gelişimi bir denge süreci olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ilerleme olarak tanımlanmaktadır. Bu dengeleme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerektirir (Bak, 2011).

Dengeleme: Piaget'ye göre uyum kurma sürecinin üçüncü parçası olan denge kurma, özümleme ile uyum kurmanın dengede olmasını sağlamak için şemaların periyodik olarak yeniden yapılandırılmasıdır (Bee ve Boyd, 2009). Doğal haliyle zihin kararlı ve tutarlıdır, dengelidir. Dengesizlik öğrenmeyi doğurur. Öğrenilen bilgiler önce dengesizlik doğurur, sonra dengeye kavuşurlar. Bu noktada bireysel farklılıklardan söz edilebilir. Bazı kişiler kolayca yeni denge durumuna ulaşabilirken, bazıları daha geç dengeye kavuşurlar. Kişinin zihin gelişimi kolay dengelenebildiğinde daha hızlı olur (Bacanlı, 2006).

Piaget'e Göre Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler

Piaget zihin gelişiminin dört faktörden etkilendiğini ifade etmiştir. Bunlar (Bacanlı, 2006):

1. Olgunlaşma: kişi olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler.
2. Yaşantı zenginliği kişinin zihin gelişimini de artırır.
3. Kültürel (toplumsal) aktarım: İçinde bulunulan toplum da kişinin zihin gelişimini etkilemektedir.
4. Dengelenme: Zihnin dengelenme eğilimi de zihin gelişimini etkiler. Doğal haliyle zihin kararlı ve tutarlıdır, dengelidir. Dengesizlik öğrenmeyi doğurur.

Bilişsel gelişimde ilerleme gerçekleşebilmesi için tüm bu nedensel etkenler, yani dengeleme, olgunlaşma, toplumsal aktarım ve deneyim etkileşim içine girmeli ve birbirini desteklemelidir (Bee ve Boyd, 2009).

Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

Piaget'in belli başlı çalışmaları altta yatan düşünce ve akıl yürütme yapılarındaki gelişimsel değişimler, bu yapıların farklı yaşlardaki çocukların eylemlerindeki anlatımı ve bu uyumsal değişimleri etkileyen etkenler üzerinde odaklanmaktadır. Çocuklara ilişkin gözlemlerinden ve deneyimlerinden yola çıkan Piaget, normal zihin gelişiminin bilişsel yapıların biçim değiştirmiş 4 dönemi içinde ilerlediği varsayımını ileri sürmektedir (Gander ve Gardiner, 2010). Bu dönemler sabitlemiş bir ardışıklıkta meydana gelir ve bu ardışıklık bütün çocuklar için önemlidir. Zihinsel gelişim dönemleri sabit bir sırada meydana gelse de farklı çocuklar bir dönemden diğerine farklı yaşlarda geçerler (Charles, 2003). Aynı zamanda bu dönemler bir hiyerarşi oluştururlar. Yani sonraki dönem önceki dönemlerin kazanımlarını da içerir (Bacanlı, 2006). Piaget, zihinsel gelişim dönemlerini dörde ayırır ve bu dönemler birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşur.

Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde incelemiştir. Bunlar;

1. Duyu- motor (sensory-motor) dönem (0- 1. 5 yaş/ 0- 2 yaş)
2. İşlem öncesi (preparational) dönem (1. 5 yaş- 6 yaş/ 2- 7 yaş)
3. Somut işlemler (concrete operational) dönemi (6- 12 yaş/ 7- 11 yaş)
4. Soyut işlemler (formal operational) dönemi (12- 18 yaş/ 11- 18 yaş)

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duygusal motor	0-2yaş	—Kendisini dış dünyadan ayırt etme —Refleks davranışlardan amaçlı davranışlara geçme —Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem Öncesi Dönem	2-7yaş	— Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade etme —Tek yönlü sınıflandırmalar yapma —Başlangıçtaki ben merkezlikte giderek azalma

Somut işlemler dönemi	7-11 yaş	<ul style="list-style-type: none"> —Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme —Konumunu kazanma —Üst düzeyde sınıflama yapma —Ben merkezlikten uzaklaşma —Somut yollarla problem çözme
Soyut işlemler dönemi	11 yaş +	<ul style="list-style-type: none"> —Soyut düşünme —Bilimsel yöntemle problem çözme —Değer ve inanç sistemini yapılandırma —Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

Tablo 2.1. Piaget' nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri (Senemoğlu, 2001)

2.1.2.1.1. Duyu-Motor Dönem

Bebek, bu aşamada dış dünyayı keşfetmede duyularını ve motor becerilerini kullandığından bu döneme duyu-sal-motor adı verilmektedir. Bütün bebekler doğuştan refleksif davranışlara sahiptirler. Yeni doğan bebeğin dudaklarına dokunduğunuzda emmeye başlar; elinizi avucuna koyduğunuzda yakalar. Bu refleksler, çocuğun ilk biliş şemasını oluşturur. Başlangıçta kendisini diğer nesnelere ayıramayan bebek, bu ilk şemaları (emme, tutma, yakalama vb.) yoluyla kendi vücudunu keşfetmeye çalışır. Daha sonra, diğer nesnelere etkinliklere başlar. Çıngırak, fincan vb. nesnelere tutar, emer, vurur. Onları, kendisinde var olan şemalarla tesadüfen keşfeder. Örneğin çıngırağı ağzına götürdüğünde bundan hoşlanmayabilir. Kendisinde var olan şemayı yeniden düzenleme yoluyla çevresini anlamayı sağlayacak yeni bilişsel yapılar geliştirmeye başlar. Gelecek sefer çıngırağı eline verdiğinizde, sadece ağzına götürmez, elinde sallar. Örneğin; yeni doğan bebeğe mama şişesini ters olarak verdiğinizde be emmeye çalışır. Oysa bir ya da iki ay sonra biberonun ne tarafından emileceğini öğrenir (Senemoğlu, 2001).

Bu dönemin en önemli zihinsel kazancı "sürekli nesne" kavramının edinilmesidir. Bebek ilk aylarda gözünün önünden giden nesnelere yok olduğunu zanneder; ancak bu dönemin sonunda var olmaya devam ettiklerini kavrar. Başlangıçta "gözden uzak olan, gönülden de uzak olur", bebeğin gözünün önünden giden top artık "yoktur", bebek etrafındaki nesne ve kişilerin görünüp yok olmaları ve yeniden ortaya çıkmaları ile ilgili çeşitli yaşantıların sonucunda, nesnelere bir yerlerde var olmaya devam ettiklerini "anlar", bu, aynı zamanda bebeğin nesneyi zihninde taşıyabildiği aşamaya geldiğinin işaretidir (Bacanlı,2006). Nesnenin sürekliliğinin gelişiminin hemen ardından çocuk "deneme-yanılma" yoluyla öğrenmeye başlar. Deneme yanılma yoluyla çocuğun, etrafında gördüklerinden de hareketle motor becerileri gelişmeye başlar (Yalçın, 2010).

Zihinde olay ve nesnelere taşımanın diğer bir işareti de ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklit, bebeğin görmüş olduğu bir olayı olay ortadan kalktıktan sonra tekrarlaması, o olayı taklit ertelenmiş taklit etmesidir. Örnek için, misafirlikte üzerine çay döküldüğü için telaşlanan bir kişiyi gören bebek, eve döndükten sonra üzerine çay dökülmüş gibi telaşlanırsa, ertelenmiş bir taklitle karşı karşıya kalınmış demektir. Ertelenmiş taklit, bebeğin, olayı "aklında tuttuğunu" ve eve gelince uyguladığını gösterir. Bu akılda tutma aşaması önemli bir zihinsel gelişim aşamasıdır. Bu akılda tutulanlar, daha sonra kavramları oluştururlar, Denebilir ki, çocuk bir tür ön-kavram oluşturmaktadır (Bacanlı, 2006).

Araştırmalar genel olarak Piagetin keşfettiği bilişsel gelişim örüntüsünü desteklese de görüşleri ile aksi yönde pek çok bulgudan da söz edilebilir. Elizabeth Spelke ve Renn Baillargeon'un çalışmaları ve diğer çalışmalar bebeklerin nesnelere anlayışı konusunda Piagetin çalışmalarına oranla daha ayrıntılı bilgileri içerir. Bu çalışmalara göre, bebeklerin nesne anlayışı Piagetin düşündüğünden daha gelişmiştir. Benzer şekilde bebeklerin bellek işlevlerini ve taklit kapasitelerini inceleyen çalışmalara göre Piaget bu yetenekleri hafife almıştır (Bee ve Boyd, 2009).

2.1.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem

İşlem öncesi dönem ikiye ayrılmaktadır. Bunlar;

a.Sembolik dönem ya da kavram öncesi dönem (2–4 yaş)

b.Sezgisel dönem (4–7 yaş)

a.Sembolik dönem ya da kavram öncesi dönem

2–4 yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönemde çocukların dili, çok hızla gelişir. Ancak geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları, kendilerine özgüdür; çoğu zaman gerçek değildir. Çocuklar bu dönemde kompleks kavramları ve ilişkileri anlayamazlar. Örneğin; çocuğa “su çok fazla, döneceksin” dediğimizde, çocuk “çok fazla” gibi kavramları anlayamadığından suyu dönecektir (Senemoğlu, 2001).

Çocuklar bu dönemde kendilerine özgü, çok fazla sembolik oyunlar oynarlar. Artık duyuşal-motor evreye göre düşünme becerisi daha da gelişmiştir. Bu dönemdeki çocuklar henüz konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. Çünkü henüz olayları oluşturan neden-sonuç ilişkisini anlayacak bilişsel yeterlilikten yoksundurlar (Charles, 2000: Akt. Yalçın, 2010).

Bu dönemin en önemli özelliğı sembolik fonksiyonun ortaya çıkmasıdır, Yani, bir önceki dönemde sürekli oldukları (gözden irak olanın dahi var olmaya devam ettiği) anlaşılın nesnelere, artık sembollerle (örn. kelimeler) temsil edilmeye başlanır; dil gelişir. Kişinin nesnelere zihninde canlandırabilir. Ancak, henüz o temsiller sembollerle işlem yapabilecek düzeyde değildir. Sembolik fonksiyon, başka bir açıdan eylemin düşünceye dönüşmesidir. Çocuk, karşısındaki eylem ve nesnelere zihinsel bir şemaya dönüştürebilmektedir (Bacanlı, 2006).

b.Sezgisel dönem (4–7 yaş)

4–7 yaş arasını kapsar. Çocuklar bu dönemde mantık kurallarına uygun düşünme yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Dil, hızla gelişmekte, yaşantılar yoluyla kazanılan davranışların sembolleştirilmesine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2001).

Bu dönemde çocuklar, henüz üst düzeyde sınıflama yapamazlar. Örneğin; nesnelere biçimlerine ya da renklerine göre sınıflayabilirler fakat ilişkilerinin tam olarak farkında değildirler. Ayrıca bütün bu parça arasındaki ilişkileri kuramazlar.

Örneğin; sınıftaki erkekler mi çok, kızlar mı, sorusuna eğer erkek sayısı çok ise, erkekler diyebilirler. Daha sonra, sınıftaki bütün öğrenciler mi çok, erkekler mi? diye sorulduğunda da erkekler çok cevabını verebilirler (Senemoğlu, 2001).

Korunum henüz gelişmemiştir. Çocuklar bu dönemde, nesnenin dikkat çekici özelliklerine odaklanmakta diğer özelliklerini gözden kaçırmaktadır. Bu dönemde çocuklar işlemleri tersine çeviremezler. Tersine çevirebilirlik bir işlemin son anından başlangıç noktasına doğru, düşünme yeteneğidir. Piaget'e göre, tersine çevirme, düşünmenin önemli bir yönüdür ve korunumun başlangıç noktasıdır. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki korunumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim v.b. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir. İşlem öncesi çocukları sayma ve karşılaştırmalarda kendilerine özgü hatalar yaparlar. Bu hatanın nedeni sayı kavramıyla ilgilidir (Arslan , 2008).

Korunum üzerine çalışmalar genel olarak Piagetin öngörülerini doğrulamıştır. Görev çok basit olduğunda bazı daha küçük yaştaki çocuklarda bir parça korunum anlayışı görülse bile, çoğu çocuk 5 ya da 6 yaşlarına ya da daha sonrasına dek korunum problemlerini tutarlı bir şekilde çözemez (Örneğin, Andreucci, 2003; Ciancio ve diğerleri, 1999; Gelman, 1972; Sophian, 1995; Wellman, 1982: Akt. Bee ve Boyd, 2009). Yine de, veriler okul öncesi çağıdaki çocukların bilişsel açıdan Piaget'in düşündüğünden biraz daha gelişmiş olduğunu gösteriyor (Bee ve Boyd, 2009).

4-6 yaş çocuklarının oyuncaklarıyla konuştukları, oyuncaklarına ve bazı objelere kimlikler verdikleri gözlenir. Oyuncak bebeklerini acıktığı için beslerler. Onların üzüldüklerini ifade ederek bebeklerini avutmaya çalışırlar. Söylediklerini oyuncak bebeklerinin anladığını düşünürler. Doğadaki cansız nesneye canlılarmış gibi davranmaya animizm denir. İşlem öncesi dönemde çocuklarda animist davranışlar gözlenir (Arslan, 2008).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, Piaget'nin ortaya koyduğu bazı özelliklerin daha erken yaşlarda öğretilebileceğini göstermektedir. Örneğin; uygun etkinlikler düzenlenerek ve basit bir dil kullanılarak çocuklara korunumun öğretilbildiği gözlenmiştir (Wood, 1998; Damon, 1977; Borke, 1971:Akt. Senemoğlu, 2001).

Ayrıca, Piaget'nin işlem öncesi çocuğun benmerkezli olduğu görüşü de yeniden değerlendirilmektedir. Çünkü son yapılan araştırmalar, bu yaştaki çocukların da basit konuları başkalarının görüşü açısından düşünebildiğini göstermiştir. Örneğin; anne, çocuğa hasta olduğunu söyleyip yattığında, çocuğun, annenin üstüne battaniye örttüğü, daha sessiz oynadığı, ilaç verdiği gözlenmektedir. İşlem öncesi dönemin sonuna doğru, çocukların benmerkezci davranışlarında azalma olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2001).

2.1.2.1.3. Somut İşlemler Dönemi

Piaget'nin bilişsel gelişim evresinin üçüncü basamağı somut işlemler evresidir. Bu evre 7–11 yaşlarını kapsar. Bu dönem boyunca çocuk, hızlı bir bilişsel gelişim gösterir ve mantıklı düşünmeye ve düşüncelerini organize etmeye başlar (Yalçın, 2010).

Çocuklar, bu dönemde nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler. Örneğin, nesnelere uzunluklarına, genişliklerine, ağırlıklarına vb. göre düzenleyebilirler. Bu beceriyi kazandıktan sonra geçişleri ve dönüştürmeleri daha kolay yaparlar (Senemoğlu, 2001). Çocuğun düşüncesi bu dönemde daha esnektir. Çocuk olayların nedenlerini açıklayabilir. Nesnelere büyüklük ve küçüklüklerine göre sıraya koyabilir. Bu sıraya yenilerini ekleyip çıkarabilir. Nesnelere mekânda yeri değişse bile bunların sayılarının değişmeyeceğini bilir. Tersine çevirebilme kavramını kazandıkları için korunum ilkesiyle ilgili bir sorunları yoktur (Arı v.d. 1999).

Somut işlemler dönemindeki çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı başkaları açısından da görebilirler. Ancak bu dönemde, düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise çözemezler. Soyut kavramları, çevresindeki model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar (Senemoğlu, 2001).

2.1.2.1.4. Soyut İşlemler Dönemi

Piaget'in zihinsel gelişimin son dönemi olarak nitelendirildiği bu aşama 11 yaşından sonradır. Biçimsel (formel) işlemler dönemi olarak da isimlendirilmektedir.

Somut işlem düşüncesi içinde olan küçük bir çocuk şimdiki zaman içindeki “gerçek” sorunlarla uğraşmak zorunda olduğu halde, soyut işlem düşüncesine sahip ergen, yakın çevreyi varsayımsal bir geçmişe ya da geleceğe bağlayan olası sorunlarla uğraşabilir(Arslan, 2008).

Ergenliğin başlamasıyla, vücutta değişmeler meydana geldiği gibi, beyinde ve beyin fonksiyonlarında da birçok değişme gözlenmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ergen, bu dönemde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine girmektedir. Ergen tümden gelim ve tüme varım akıl yürütme yollarının her ikisini de birlikte kullanabilir. Bilimsel yöntemle denenceler üretip her birini sırayla test ederek problemi çözebilir. Inhelder ve Piaget'ye göre, ergenlikte beynin olgunluğu, bu işlemleri yapmaya uygun hale gelmekle birlikte, soyut işlemleri başarabilmesi için beynin olgunlaşmasının yanı sıra soyut işlem yapmasını gerektirecek bir çevrede bulunması da gereklidir (Senemoğlu, 2001).

Ergenlik dönemine giren genç, okullarda münazara yaparken, grubun benimsediği fikri savunma görevi verildiğinde, grubu için tartışmada konu hakkında fikir üretip savunabilir (Charles, 2000; Kartal, 2005: Akt. Yalçın, 2010). Ergenlik döneminde de ergen ben-merkezciliği denilen, herkesin kendisine dikkat ettiği gibi bir düşünce biçimi görülür. Bu düşünce biçimi yüzünden ergen herkesi ona baktığı, onu gözlediğini düşünür ve kendini sürekli olarak sahnede hisseder. Hep kendisi ve kendi görünüşleri ile ilgilendikleri için diğerlerinin de aynı şeylerle ilgilendikleri hissine varır. Elkind'in “hayali izleyiciler” olarak adlandırdığı, etrafındaki pek çok insanın aynı şeye odaklandığına inanırlar. Böyle şeyler ergenlikte doruk noktaya ulaşır. Ergenler bu hayali izleyicilere oynamaktadır ve hayali izleyicilerin ergenin performansını ilginç bulacaklarını düşünmektedir. Bu durumda ergen hem giysileri ile hem de davranışları ile aşırıdır. Ergenler karşı cinsten kişilerin onun özelliklerini ve niteliklerini dayanılmaz bulacaklarını düşünür (Arslan, 2008).

Bazı araştırmacılar ise çocukların bu bilişsel dönem yeteneklerine Piaget'in belirttiğinden daha erken ulaştığını buldular (Butterworth, 1976: Akt. Gander ve Gardiner, 2010). Kimileri de çocukların çocuğun Piaget'in ileri sürdüğünden çok daha sonrasına kadar soyut işlem düşüncesine ulaşamadığına inanmaktadır (Neimark, 1975: Akt. Gander ve Gardiner, 2010). Hatta kimileri, Piaget'in dönem modelinin

düşünmede yaşa bağlı değişimlerinin bir betimlemesinden fazlasını sağlayamadığını, bu değişimler konusunda hiçbir açıklama getirmediğini bile ileri sürmüşlerdir (Brainerd, 1978: Akt. Gander ve Gardiner, 2010).

2.1.2.2. Vygotsky' nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Rus psikoloğu Lev Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2001).

Öğrenmenin sosyokültürel yönleri üzerinde duran Vygotsky, araştırmalarıyla çocuğun neyi nasıl öğrendiğini belirlemeye çalışmıştır (Yalçın, 2010). Vygotsky kavramları kendiliğinden edinilen kavramlar ve öğretilen kavramlar şeklinde ikiye ayırmaktadır. Kendiliğinden edinilen kavramlar gündelik hayatta kullanılan kavramlardır. Kardeş kavramı böyledir. Bu tür kavramlar tümdengelim yoluyla edinilir. Yani çocuk başlangıçta herkesin kardeş olduğunu düşünür, sonra kardeş olmayanları çıkara çıkara kardeşlere ulaşır. Öğretilen kavramlar ise gündelik hayatta değil okulda karşılaştığımız kavramlardır. Vygotsky sömürü kavramını örnek verir. Sınıfta A ülkesinin B ülkesini sömürdüğünü öğrenen çocuk, önceleri sömürüyü sadece "A'nın B'ye yaptığı" olarak algılar. Sonra başkalarının da başkalarını sömürdüğünü öğrene öğrene genellemeye ulaşır, yani öğrenilen kavramlar tümevarım yoluyla edinilmektedir (Bacanlı, 2006).

Vygotsky'e göre öğrenme, çocukların yakın gelişim alanlarında uğraşırken gerçekleşmektedir. Yakın gelişim alanı (proximal zone), çocuğun hâlihazırda sahip olduğu gelişim düzeyinin hemen üzerindeki gelişim alanıdır. Yakın gelişim alanındaki işler ile kastedilen ise, çocuğun kendi başına değil de arkadaşları veya yetişkinlerin yardımı ile başarabildiği görevlerdir (Arslan, 2008).

Vygotsky'e göre, çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinlerin önemli rolü vardır. Çünkü çocuğun tek başına başarabildiği işler olduğu gibi ondan daha üst düzeyde olan bir kişinin ya da yetişkinin rehberliğinde veya kendisinden daha bilgili bir yaşıtıyla yapacağı işbirliğiyle de başarabileceği durumlar vardır. İleri düzeydeki bilişsel süreçlerin temelinde dil vardır. Çocuklar düşüncelerini ifade edebildikleri oranda düşünme düzeyleri de gelişir (Yalçın, 2010).

Vygotsky, çocukta düşünce ve dil teorisini kurarken, düşünce ve dil üzerine önceden çalışmış diğer teorilerin varlığına rağmen, eleştirilerini daha ziyade Piaget'inkine yöneltmiştir. Bu eleştirilerine rağmen, Vygotsky için Piaget'in düşünce ve dil teorisinin önemi, çocuk muhakemesini büyükleriyle karşılaştırarak sahip olduğu eksiklikleri vurgulamak yerine, çocuğun nelere sahip olduğuna odaklanmasında; yani ilk kez "nicelik" yerine "niteliğe" önem verilmiş olmasında yatmaktadır. Çünkü Piaget'ten önce gelişim psikolojisinde hâkim olan eğilim gereği "çocuğun yapabildiklerini erişkinlerle kıyaslayarak var/yok şeklinde değerlendiren" yaklaşımın Piaget tarafından bozulması ve çocuk düşüncesinin kendine özgü niteliğini incelenmiş olması başlı başına bir devrimdir (Erdener, 2009).

Vygotsky tarafından ortaya konulan bir diğer önemli mekanizma da "içsel konuşma" dır. İçsel konuşmalar, çocuklar bir konuda düşünürken veya bir şey yaparken bu düşünme ve davranışa yol gösteren kendi kendine konuşmalarıdır. Vygotsky, diğer insanların konuşmalarını öğrenip daha sonra bu konuşmaları kendilerine yardım etmek için kullanan çocukların problemleri çözebildiklerini öne sürmüştür (Arı, 2006).

2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner'in teorik yaklaşımı Piaget'in teorisinden farklılıklar göstermekle beraber gelişimin formulasyonunda farklı bakış açısı getirmesi itibariyle incelenmeye değer bir yaklaşımdır. Her iki bilim adamının bildirdiği, hemfikir olduğu temel ortak yaklaşım insan gelişiminin bir seri ilerleyici ve her biri nitelik itibariyle diğerinden farklı safhalardan oluştuğu prensibidir (Aydın, 2005).

Bruner, öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini de içine alacak şekilde öğrenme teorisini genişletmiştir. Teori, özellikle Piaget'nin çocuğun zihinsel gelişimi araştırmalarına dayanmaktadır. Bruner, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen; bilgi parçalarını seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir. Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını evresel bir anlayışla irdeleyenlerden biri de Jerome Bruner'dir. Bruner'e göre gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç aşamada oluşur. Eylemsel evre (0-3 yaş), çocuğun nesnelere doğrudan etkileşerek, başka bir anlatımla yaparak yaşayarak öğrendiği evredir. Bilişsel gelişimin eylemsel evresinde olan çocuklar için, en kolay ve anlaşılabilir mesaj eylemlerdir (Senemoğlu 2004:53). İmgesel evrede, sözcükler ve kavramlar yoluyla bilgi edinilir. Bu evre Piaget'nin işlem öncesi evresini karşılamaktadır. Sembolik evre ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla anlatılmasıdır. Bireyin sembolik evreye ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar. Bruner çocuğun gelişiminde daha çok psikolojik dinamiklere ağırlık vermektedir (Aydın 2000: Akt. Kartal, 2005).

2.1.3. Bilişsel Stil

2.1.3.1. Bilişsel Stil

1960'lı yıllarda Witkin, tüm öğrenme stillerini ve kavramlarını kapsayan "bilişsel stil" terimini ortaya koymuş ve bilişsel stil kavramını bilgiyi işlemede kullanılan tipik yollar şeklinde tanımlamıştır (Ayersman ve Minden, 1995: Akt. Atasoy, 2004). Messick'e (1976) göre ise bilişsel stil; bireyin algılama, hatırlama ve problem çözmedeki tipik yollarını belirleyen sabit stratejiler, tercihler ve tutumlardır (Pithers, 2002: Akt. Atasoy, 2004). Bilişsel stiller kişinin nasıl düşündüğü ile ilgilidir. Her birey düşünme sürecinde kendi tercihlerine ve eğilimlerine sahiptir. Öğrenme stilleri bireylerin nasıl öğrendiklerini etkileyen diğer bir faktördür. Bilişsel stil kavramı geniş anlamda nasıl düşündüğümüz ile ilgili iken öğrenme stili hangi

koşullar altında en iyi öğrenildiği ile ilgilidir (Lever-Duffy, McDonald ve Mizell, 2003: Akt. Atasoy, 2004).

Bilişsel Üslubun Boyutu	Boyutun Doğası
Bilişsel Tempo: Düşüncelilik/İçtepisellik	Çok az hata olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi.
Alandan Bağımsızlık/Alana Bağımlılık	Şekilleri zeminlerinden ayrı olarak algılama yeteneği; bilgi işlemeyi etkin ve analitik ya da edilgin ve tümel biçimde kullanma eğilimi.
Kategorileme Genişliği	Kavramları kategorilere ayırmada geniş içerikliliğin(içerme) ya da dar içerikliliğin (dışlama) yeğlenmesi.
Kavramlaştırma Üslupları	Analitik ya da analitik olmayan kategorileme stratejilerini yeğleme.
Bilişsel Karmaşıklık/Yalınlık	Dünyayı çok boyutlu ya da biçimlerde yorumlama eğilimi.
Düzleştirme/Keskinleştirme	Belirgin imgelerin ya da ayrılaşmamış izlenimlerin bellekte tutulmasında değişiklik.
Sıkı Alan Kontrolü/Esnek Alan Kontrolü	Dikkatinin dağılmasına, zihnin başka yöne çekilmesine duyarlı olma.
Gerçekçi Olmayan Deneyimlere Hoşgörü	Doğru olduğu bilinenle, çelişkili algıları kabul etmeye isteklilik.
Riske Girme/İhtiyatlı Olma	Yüksek riski-yüksek kazancı ya da düşük riski-düşük kazancı yeğleme.
Görsel Algı/Duyusal Algı	Görsel girdiyle ya da kinetik duyuşsal girdiyle uğraşmayı yeğleme.

Tablo 2.2. Bilişsel Üsluplar (Kaynak: Ausburn ve Ausburn, 1978; Akt: Gander ve Gardiner, 2010)

Araştırmacılar birçok bilişsel üslup saptamışlardır. En çok araştırılan bilişsel üsluplardan biri bazen kavramsal tempo olarak da adlandırılan Bilişsel Tempo'dur. Bilişsel Tempo ya içtepisel ya da düşünceli olabilir. Bir problemi çözerken içtepisel çocuklar çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Düşünceli çocuklar ise daha uzun bir süre harcarlar ama çok daha az yanlış yaparlar. Çocukların içtepisel üsluba mı yoksa düşünceli bir üsluba mı sahip olduklarını belirlemek için yaygın olarak Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (Matching Familiar Figures Test) kullanılır. Bu test altı benzer şekilden hangisinin bir örneğin tam kopyası olduğunu bulmaya dayanır.

Mc Cluskey ve Wright bu testi alırken çocukların göz hareketlerini kaydettiler. Düşünceli çocukların özel parçaları karşılaştırarak ve olası yanıtları değerlendirerek örnek ile altı şeklin her biri arasında gidip geldiklerini buldular. İçtepisel olanlar daha az karşılaştırma yapmakta ve bazen şekillerden birini bile gözden geçirmemektedirler (Akt: Gander ve Gardiner, 1998, s: 342). MFFT sonucunda grubun ortalama hata sayısı ve tepki süresi bulunur. Ortalamanın altında ve üstünde puanlanan elemanlar yavaş yanlışılar, hızlı yanlışılar (impulsifler), hızlı doğrucular, yavaş doğrucular (reflektifler) olmak üzere dört gruba ayrılır. İçtepisel çocuklar çabuk yanıt vermeye kararlı iken, düşünceli çocuklar doğruluk üzerinde odaklaşıyor görünebilirler. Ancak, göz hareketleri araştırmaları düşünceli çocukların sadece daha uzun süren daha etkili yöntemler kullandıklarına işaret etmektedir. Okul öncesi kızlarda erkeklerde olduğundan daha erken düşüncelilik bulunduğu ilişkin bazı kanıtlar olmakla birlikte, genellikle bütün çocuklar büyüdükçe daha düşünceli olma eğilimindedirler (Akt: Gander ve Gardiner, 2010)

Okulöncesi dönemdeki çocukların hızlı doğrucu, yavaş doğrucu, hızlı yanlışı ve yavaş yanlışı olup olmadığını saptamak için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschool-KRISP) kullanılmaktadır. Bu ölçeğin hata sayısı ve cevap verme süresi puanlarına göre çocuklar hızlı doğrucu, yavaş doğrucu, hızlı yanlışı ve yavaş yanlışı olarak isimlendirilmektedir. Buna göre;

1. Hızlı doğrucular: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik ölçeğinde ortancanın altında hata yapıp ortancanın altında cevap verme süresine sahip olanlar.

2. Reflektifler(düşünceller)-yavaş doğrucular-: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik ölçeğinde ortancanın altında hata yapıp ortancanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar.

3. İmpulsifler(içtepiseller)-hızlı yanlışılar: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik ölçeğinde ortancanın üstünde hata yapıp ortancanın altında cevap verme süresine sahip olanlar.

4. Yavaş yanlışçılar: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik ölçeğinde ortancanın üstünde hata yapıp ortancanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar olarak tanımlanmaktadır. (Seçer v.d. 2008)

Araştırmacılar (Gander ve Gardiner, 1993) çocukların bilgileri birbirlerinden farklı olarak kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar çocukların performans kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değil, daha çok düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır. Uzmanların bu farklılıkları araştırdıkları yollardan birisi de, bireyin bilişsel üslubunu betimleme ve değerlendirme şeklindedir. Bilişsel üslup, çocukların bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzı olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacıların belirlediği bilişsel üsluplardan biri de kavramsal tempo diye de adlandırılan bilişsel tempodur. Bilişsel tempo içtepisel (impulsif) yada düşünsel (reflektif) olabilir. Reflektif-impulsif bilişsel stil yüksek derecede belirsizlik içeren problem çözme durumlarında bireylerin karar verme süreleri ile performanslarını içeren bilişsel sistemin bir özelliği olarak tanımlanır. Bireylerin problem çözmek için başvurdukları bilgiyi toplama, işleme, organize etme yolları birbirinden oldukça farklıdır. Reflektif-impulsif bilişsel stili, Benzer Şekilleri Eşleştirme testini (Matching Familiar Figures Test-MFFT) kullanarak ölçülebilen bir özellik haline getiren ilk araştırmacı Kagan ve meslektaşlarıdır (1964). Benzer Şekilleri Eşleştirme testi, alternatif pek çok şekil içinden modelin aynısını bulmak için görsel karşılaştırma yapmayı gerektiren bir testtir. Bunun sonucunda iki değişken ölçülür bunlar cevap verme zamanı dediğimiz latency ve doğru yanıt verme dediğimiz hata sayısıdır. Kagan ve meslektaşları bireyleri ortalama ile ilişkili olarak iki değişkendeki elde ettikleri puanlara göre iki gruba ayırmıştır. Buna göre reflektif bireyler yani uzun düşünme süresine sahip çok sayıda doğru yapanlar. İmpulsif bireyler, kısa düşünme süresi sahip çok az doğru yapanlar olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir deyişle, impulsif çocuklar Benzer Şekilleri Eşleştirme testine acele yanıtlar verme eğilimindedirler. Verileri ya da harekete geçiren etkileri çözümlmek, analiz etmek için çok az zaman kullanırlar. Bu yüzden pek çok hata yaparlar. Reflektif çocuklar daha dikkatlidirler. Verilerin analizinde daha fazla süre kullanırlar ve daha az hata yaparlar (Gargallo, 1993: Akt. Seçer, v.d. 2009a).

Çoğu araştırmacı sadece bu iki gurupla yani yansıtmacı (reflektif)- tepkiselci (impulsif) gurupla ilgilenir çünkü bu guruplar insanların önemli bir miktarını kapsar (yaklaşık %70; Reuchlin, 1991) ve bu guruplara ayırma Kagan ve arkadaşlarının 1964' deki çok çabuk cevap veren insanların (tepkiselci olanların) çok hata yaptıkları şeklinde, bu konuda ilk olarak ortaya koydukları hipotezi desteklemektedir (Rozencwajg, Corroyer, 2005, ss.451,463: Akt. Ceylan, 2008).

2.1.3.2. İmpulsif Ve Reflektif Çocukların Özellikleri

Bilişsel tempo kişilikle ilişkili görünmektedir. Messer ve Brodzinsky (1981) içtepisel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu bulmuşlardır (Seçer, 2003: Akt. Giren, 2008). Blakemore (1974) ise çocuklarda içtepiselliğin korku, ketlenme ve yeterlilik konusunda kaygı ile bağlantılı olduğunu bildirdiler (Seçer, 2003; Akt: Giren, 2008). Düşünceli çocuklar da kaygılı olabilir ancak bu çocukların kaygıları içtepisellerin aksine çözebileceklerini düşündükleri görevlere yöneliktir (Kagan ve Messer, 1975; Gander ve Gardiner, 2010: Akt. Giren, 2008).

Reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu ile kişilik özellikleri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi sınavan araştırmacılar, reflektif olan çocukların; saldırganlık (Marks, 2007), denetim odağı (Massari,1975) ve ahlaki davranış (Schleifer ve Douglas, 1973) açılarından daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, akademik başarı (Barret, 1977), okuma yeterliği (Egeland, 1974; Roberts, 1979; Hewett, 1983; Kagan, 1965b), problem çözme (Peters ve Bernfeld, 1983; Mckinney, 1978; Rosenberg, 1981), yaratıcılık (Fugua, Bartsch ve Phye, 1975), matematik performansı (Macken, 2001) açılarından da bu çocukların, impulsiflere göre daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Seçer, v.d. 2009a).

Düşünceli okulöncesi çocuklar anasınıfına geldiklerinde sayı ve miktar korunumunu başarma eğilimindedirler, ancak içtepiseller bunu başaramazlar (Barstis ve Ford, 1977: Akt. Giren, 2008). İkinci sınıfta düşünceliler bilişsel tempolarını duruma uydurabilirler, ama impulsifler bunu yapamazlar. Dolayısıyla düşünceli çocukların bilişsel ve akademik becerilerde, özellikle belirsiz ve bulanık durumlarda

daha başarılı oldukları söylenebilir (Sigel ve Bronsky, 1977; Seçer, 2003: Akt. Giren, 2008).

2.1.3.2.1. İmpulsif Ve Reflektif Çocukların Özelliklerine Etki Eden Faktörler

2.1.3.2.1.1. Yaş

Kagan (1965) yaşın artmasıyla birlikte çocukların MFFT performansında iyileşme olduğunu ileri sürmüştür. Çocukların hata sayılarında azalma, tepki sürelerinde de artma olduğunu ifade etmiştir (Seçer, 2004).

Nitekim Salkind ve Nelson (1980) yaptıkları çalışmada 10 yaşında MFFT hata sayısının azaldığını bunun yanında cevap verme süresinin arttığını bulmuşlardır. Ayrıca cevap verme süresi ve hata sayısı arasındaki negatif korelasyonunda yaşla birlikte daha büyük olmaya eğilimli olduğu fakat bu ilişkinin okulöncesi dönemdeki çocuklarda okul dönemindeki çocuklara göre daha az güçlü olduğu belirtilmiştir. Bu durumda yaşça küçük çocukların cevap vermeden önce düşünme süresinin problem çözme için faydalı olduğunun bilincinde olmamaları veya düşünme sürelerini arttıran stratejileri harekete geçirmemelerinden kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Seçer, 2004).

2.1.3.2.1.2. Zekâ

İçtepisellik-yoğun düşünme ile zekâ arasındaki ilişkiyi belirleme amacı ile yapılmış olan araştırmalarda, MFFT cevap zamanı ile IQ arasındaki korelasyonunun düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca MFFT hata sayısı ile IQ arasındaki korelasyonun orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu ilişkinin büyüklüğünde deneklerin yaşı ve zekâ testlerinin doğasından dolayı değişkenler saptanmıştır. 5 yaş ve daha küçük çocuklara genel ve MFFT'ye benzer içerikli zekâ testi uygulanmış ve sonuçta IQ ile cevap zamanı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulunmuştur. 5 yaş ve sözel içerikli zekâ testleri uygulanan çocuklarda ise IQ ile tepki süresi arasındaki ilişkinin düşük olduğu gözlenmiştir. Böylece yoğun düşünme-içtepisellik ve diğer değişkenler arasında olan bazı korelasyonlar IQ ile izah edilebilir (Akt: Durak Demirhan, 2007)

Finch ve diğeri (1982), duygusal rahatsızlığı olan 8-15 yaşlarındaki çocuklarda İmpulsivite ve reflektifliğe zekânın etkisini incelediler. Çocukların bilişsel üsluplarını MFFT ile zekâ seviyelerini de WISC-R ile değerlendirdiler. Sonuçta, Reflektif çocukların skorlarının; kelime IQ, performans IQ, tam ölçek IQ ve Kaufman'ın algısal organizasyon etkeninde, impulsif çocukların skorlarından önemli bir şekilde yüksek olduğunu buldular. Fakat dikkat dağınıklığından özgürlük ya da kelime anlaşılabilirliği faktörleri açısından iki grup arasında farklılık olmadığını buldular (Akt: Durak Demirhan, 2007)

Bu konu ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalarda, MFFT cevap zamanı ile IQ arasındaki korelasyon küçüktür (0.16). MFFT hata sayısı ile IQ arasındaki korelasyon orta düzeydedir (-0.31). Aynı zamanda bu ilişkinin büyüklüğünde deneklerin yaşı ve zekâ testlerinin doğasından dolayı değişkenlik vardır (özellikle çoktan seçmeli zeka testleri ile MFFT benzer içeriğe ve formata sahiptir). 5 yaş ve daha küçük çocuklara genel ve MFFT'ye benzer içerikli zekâ testi uygulanmış ve sonuçta IQ ile cevap zamanı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulunmuştur. 5 yaş ve sözel içerikli zekâ testleri uygulanan çocuklarda ise IQ ile cevap zamanı arasındaki ilişkinin düşük olduğu gözlenmiştir (Seçer, 2004).

Vigil-Colet ve Morales-Vives (2005: 199) zeka ile impulsif özellik arasında ters bir ilişki varken impulsif özellik ile akademik yetersizlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmacılara göre impulsif özellik zeka ile direkt ilişkili olmamasına rağmen bu özelliğin akademik başarı ile zeka arasında arabulucu değişken olarak görev yaptığını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle impulsif olma düzeyi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul yaşamında reflektif öğrencilerin impulsiflere göre daha başarılı olabilecekleri görülmektedir. İmpulsif özelliğin akademik başarıyı olumsuz etkilediği göz önüne alındığında, impulsif özelliği destekleyen faktörlerin belirlenip, çocuğun eğitiminden sorumlu paydaşların bu konuda bilinçlendirilmesi ve erken dönemde gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden bu araştırmada okul dönemdeki öğrencilerin bazı kişisel ve ailesel özellikler açısından reflektif ve impulsif olma özellikleri araştırılmıştır (Seçer v.d. 2009b).

2.1.3.2.1.3. Cinsiyet

Ward, 4-5-6 yaşındaki çocuklara MFFT uygulayarak cevap verme sürelerini test etmiştir. Bu üç yaş grubundaki kız çocukların erkek çocuklarından daha az hata yapmalarına rağmen cevap verme sürelerinde cinsiyet farklılığı olmadığını tespit etmiştir. Harrison ve Nadelman, 3-5 yaşında orta sınıftan gelen beyaz çocuklar, 5-6 yaşındaki düşük sınıftan gelen siyah çocuklar ve 6-8 yaşındaki orta sınıftan gelen beyaz çocuklardan oluşan bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Sonuçta bu çocuklar arasında MFFT'den alınan puanlarla ilgili cinsiyet farklılığına rastlamamışlar fakat 4-5 yaşındaki kız çocukların hem cevap sürelerinde hem de hata puanlarında daha reflektif olduklarını bulmuşlardır. Konu ile ilgili çalışmaları özetlersek bazı çalışmalarda cinsiyet farklılığı olduğu not edilirken bazılarında olmadığı belirtilmiştir. Cinsiyet farklılığına rastlanan çalışmalarda da kızların erkeklere göre daha reflektif olduğu tespit edilmiştir (Seçer, 2004).

Cinsiyete göre reflektif-impulsif bilişsel stil boyutunun farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda çelişkili sonuçlar yer almaktadır. Bazı araştırmacılar (Kagan ve diğerleri, 1964) çocukların cevap verme zamanlarında ve hatalarında cinsiyet farklılıklarının önemli olmadığını vurgularken, bazıları (Ward, 1968) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyetle reflektif olma durumu arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalarda (Meichenbaum ve Goodman, 1969; Roberts, 1979) kız çocuklarının erkek çocuklara göre reflektif olma yönünde daha ileri olduğu ifade edilmektedir. Ward (1968) ise cinsiyetle reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkinin özellikle okul öncesi dönemde önemli olduğunu ileri sürerken bu ilişkinin çocukların cevap verme süresi puanlarında değil, hata sayısı puanlarında olduğunu ileri sürmektedir (Seçer v.d. 2009a).

2.1.3.2.1.4. Eğitim

Pek çok çalışmada impulsif olan çocukların verilen eğitimle reflektif olabileceği ortaya koyulmuştur. Hain ve Hains (1988) ile Durak'ın (2007) konu ile ilgili yaptığı araştırmalarda impulsif suçlu çocuklara verilen eğitim sonucunda bu çocukların reflektif olma yönünde değişim gösterdikleri saptanmıştır. Lopez ve Lopez (1998); Seçer (2003) ve Gargallo'nun (1993) ilköğretim dönemindeki impulsif

çocuklara uyguladıkları düşünme eğitiminin sonuçlarına göre, impulsif çocukların daha reflektif olma yönünde davranış değiştirdikleri bulunmuştur. Ayrıca Yang (1985) dezavantajlı konumda olan okul öncesi dönemdeki çocuklara verdiği eğitimden sonra bu çocukların daha reflektif olduklarını bulmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, reflektif bireylerin impulsiflere göre akademik çalışmalarda ve kişisel yaşamlarında daha başarılı olma eğilimi gösterdikleri vurgulanmaktadır. Bununla birlikte reflektif ve impulsif olma özelliği ile ilgili eğitim alanında dünyada yapılan çalışmaların 60'lı yıllara dayandığı ve çoğunlukla okul dönemindeki çocuklar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Seçer v.d. 2009a).

2.1.3.2.1.5. Sosyal Sınıf Farklılıkları

5-12 yaş arası alt sınıftan ve orta sınıftan gelen ailelerin çocuklarına MFFT uygulanmıştır. Sonuçta alt sınıftan gelen ailelerin çocuklarının orta sınıftan gelen ailelerin çocuklarından daha fazla impulsif oldukları bulunmuştur.

Buna rağmen 5 yaşından alınan bir örneklem grubunda MFFT hata ve cevap verme süresi puanı ile IQ arasında oldukça yüksek bir korelasyon saptanmasına rağmen IQ kontrol edildiği zaman yoğun düşüncelilik-içtepisellik ile sosyal sınıf arasındaki ilişki ortadan kaybolmuştur (Seçer, 2004).

Bir başka alt sınıftan gelen erkek çocuklara birkaç kelime verilmiş ve bir cümle içinde bu kelimeleri kullanmaları istenmiştir. Orta sınıftan gelen erkek çocuklar karşılaştırıldıklarında alt sınıftan gelen erkek çocukların bu görevi daha kısa zamanda bitirdikleri ve pek çok gramatik hata yaptıkları bulunmuştur. Son olarak günün olayları tanımlanması istendiğinde alt sınıftan gelen çocukların bir kez daha orta sınıftan gelen çocuklardan daha kısa cevap verme süre puanları elde etmişleridir(Seçer, 2004).

Literatürde bireyin ailesel özellikleri ile reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çok araştırma vardır (Mumbauer ve Miller, 1970, Hallahan, 1970, Harrison ve Nadelman, 1972; Eski ve Black, 1971). Sosyo-ekonomik düzey açısından, orta sınıftan gelen çocukların alt sınıftan gelen çocuklara göre daha reflektif oldukları vurgulanmaktadır. Kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasında da ilişki olduğu ifade edilmektedir. Çok sayıda kardeş

sahibi olan çocukların diğerlerine nazaran daha fazla impulsif olduğu ileri sürülmektedir (Seçer v.d. 2009a).

2.1.3.2.1.6. Vücut Yapısı ve Doğum Sırası

Kagan (1966), erkek ve kızlarda düşüncelilik-içtepiselliğin vücut yapısı ile ilişkisini araştırmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfa giden çocuklardan oluşan bir örneklem grubunda çalışmasını sürdürmüştür. Kısa olan ve geniş göğüs çevresine sahip erkek çocukların uzun olan ve göğüs çevresi dar olan erkek çocuklardan daha fazla impulsif olduğunu öne sürmüştür. Kızlarda vücut yapısı ile bilişsel tempo arasında tutarlı bir ilişki olmadığını aynı örneklem grubunda gözlemiştir. Aynı zamanda bilişsel temponun vücut ölçüsü algısıyla ilişkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıfa giden impulsif erkek çocuklarının kendilerin ile aynı boya sahip reflektiflerden daha kısa olarak algılama eğiliminde olduklarını bulmuştur. Kagan (1966) araştırmasının sonuçlarını Walker (1962) çalışmasıyla da desteklemiştir. Walker, mezomorfik vücut yapısına sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların uzun vücut yapısına sahip çocuklardan daha fazla agresif ve daha fazla aktif olma eğiliminde olduğunu öne sürmüştür. Birinci sınıf ve üçüncü sınıfa devam eden erkek çocukları ile yapılan çalışmalarla reflektif ve impulsif özelliğin doğum sırası ile ilişkisi olmadığını tespit etmiştir (Seçer, 2004).

2.2.ANNE BABA TUTUMU

2.2.1.Anne Baba Tutumları

Çocuklar on yedinci yüzyıldan önce kabul edildiği gibi küçük yetişkinlikler değildirlir. Kendilerine özgü bir dünya görüşü ve davranış biçimleri vardır. Henüz tam olarak gelişmemiş olmakla birlikte hızlı bir gelişme, değişme ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Uygun çevre koşullarında büyüyen çocukların gerek zihinsel, gerekse biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından potansiyelleri en üst düzeyde ortaya çıkabilmektedir. Çocuğun kendi kendini yöneten, özgüveni gelişmiş, benlik saygısı yüksek mutlu bir birey olarak gelişmesi büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve anne baba tutumlarına bağlıdır. Anne baba tutumlarının sağlıklı

olması ise her şeyden önce onların hem kendi içinde dengeli, mutlu ve kendileriyle barışık olmalarına hem de birbirlerine karşı olumlu duygular beslemelerine bağlıdır. Anne babanın dengeli, mutlu ve uyumlu olmadığı bir ortamda yetişen bir çocuğun potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesi ve mutlu olması oldukça güçtür (Cirhinlioğlu, 2010). Anne-babanın kendi arasındaki ve çocukları ile kuracağı iletişim sekli bir anlamda onların ebeveyn tutumlarında kendini ortaya koyacaktır (Kıralp ve Ark., 2003).

Her ailenin, çocuk yetiştirme konusunda farklı tutum ve yaklaşımları vardır. Aynı ailede, bazı anne babaların bilerek ya da bilmeyerek, her çocuğuna karşı tutum ve davranışları farklı olabilmektedir. Anne babalar bazı çocuklarını daha çok sevmekte, bazılarını daha çok koruma altına almakta, bazılarını itici davranmakta, bazılarını daha fazla baskı uygulamakta, bazılarını karşı hoşgörülü yaklaşmakta, bazılarını ise diğer kardeşlerinden farklı imtiyazlar vermektedirler. Anne babaların tutum ve davranışlarındaki bu farklılıklar da farklı kişilik özellikleri taşıyan çocukların yetişmesine neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Çocuğun aile içindeki eğitimden gereği gibi yararlanabilmesi anne babaların, çocuklarına karşı yönelttikleri sağlıklı tutuma bağlıdır. Anne-babaların çocuklarına yönelttikleri tutumlarının sağlıklı olması ise büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygı göstermelerinden kaynaklanır (Çağdaş, 2003). Bu ortamı olumsuz açıdan etkileyen faktörler arasında; anne babanın kendi çocukluk yıllarında baskılı veya aşırı gevşek bir eğitim içinde büyümeleri, bugünkü yaşamlarında eşleriyle iletişim kuran mutlu bir yaşantıya sahip bir birey olmamaları, geç yaşta çocuk sahibi olmaları ve ailenin sosyo-ekonomik koşullarının iyi olmaması olabilir (Yavuzer, 2004).

2.2.1.1.Olumsuz Tutumlar

Olumsuz anne baba tutumları çocuğun psiko-sosyal ve fizyolojik gelişimini engelleyen her türlü anne-baba tutumu olarak adlandırılabilir (Sargın, 2003: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.1.1.İtici Tutum

Çağlar boyunca çeşitli uygarlıklarda dünyaya gelişleri hoş karşılanmamış mutsuz çocukların sayısı oldukça fazladır. Bazı ilkel insanlar sakat doğan çocuklarını yok etmişler. Afrika'da Bantu kabilesinin, üst kesici dişleri alttakilerden önce çıkan çocukları öldürdükleri saptanmıştır. Eski Isparta uygarlığında cılız ve sakat çocukların yaşamasına izin verilmemiştir. Çinliler iki cins arasındaki dengeyi korumak için bazen yeni doğmuş kız çocuklarını ölüme terk etmişler. Dünyanın çeşitli bölgelerinde de, ikizlerden birini öldürme geleneği uzun süre korunmuştur (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

İtme, anne-babaların çeşitli nedenlerden dolayı çocuğu istememesi, çocuğun sağlık hizmetlerini aksatarak, ona, düşmanca duygular beslenmesi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2001: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004). İtilen çocuk haklı haksız kardeşlerinin ve anne-babanın üstüne çullandığı çocuktur. Bu çocukların olumlu yönleri görmemezlikten gelinirken, olumsuz davranışları üzerine odaklanılır. Ne yaparsa yapsın kimseye yaranamaz. İki kardeş kavga etse de suçlu olan o olur. İşlemediği suçların hesapları ondan sorulur. Ona karşı önyargılı davranılır. “Kavgayı sen başlatmışsındır.”, “Ben seni bilmez miyim?”, “Sen adam olmazsın.”, “Senin yüzünden hasta oldum.” v.b. suçlayıcı yargılayıcı mesajlar gönderen anne-baba cezanın en ağırını ona verir. Anne-babanın üzerine yüklendiği bu çocuk en yaramaz, en sevimsiz, en başarısız çocukta değildir. Anne-baba bilinç dışı bir nedenle çocuğu itmektedir (Yörükoğlu, 1996: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

İtilen çocuklar genellikle ilgi çekmeye çalışırlar, çevrelerine saldırgan davranışlar gösterirler, düşmanca tutumlar geliştirirler ve yalnızdırlar. İtilme genellikle tek yönde değildir. Çocukta zamanla anne-babasına karşı itici tutum geliştirir. Sık görülen örneklerden biri, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarında görülen, anne babaların utanma duygusudur. Çocuk bu tepkiyi, sağlıklı bir gelişim için gerekli örneklerden ve sevgi ilişkilerinden yoksun kalmış olması sonucu gelişir (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.1.2. Aşırı Koruyucu Tutum

Koruyuculuk, sık rastlanan anne baba tutumu olarak gözlenmektedir. Anne babaların aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir(Yavuzer, 2004). Çocuğun kendini gerçekleştireceği faaliyetleri engelleyecek şekilde aşırı korunan ve müdahale edilen çocuklar ise daha az aktif, sosyal ilişkilerde pasif ve kas becerilerinden yoksun olarak yetişmektedir. Böyle yetişen çocuklar devamlı olarak bir yetişkinin koruma ve kollamasını arayan, özgüveni zayıf, girişimce olmayan, sorumluluk almaktan çekinen, kendi yapması gereken işleri başkalarının yapmasını bekleyen, zayıf- silik kişilikler sergileyen bireyler olabilmektedir. Bu durumda, çocuk psiko-sosyal açıdan olgunlaşamaz ve aşırı bağımlı bir birey olur. Bebeksi davranışlara yol açan bu tutum çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisini de bozmaktadır. Çocuk aşırı koruyucu olmadan, kendini gerçekleştirmesine izin verecek ölçüde belli bir denetimle yetiştirilmelidir. Çocuğa yaşına ve gelişimine uygun sorumluluklar verilmelidir (Cirhinlioğlu, 2010).

Aşırı koruyucu görünümdeki anne, çocuğuyla öylesine bütünleşir, ona öylesine kalkan olur ki, 2 yaşlarında çatal kasık kullanabilen çocuğa 8-9 yaşlarına gelse de eliyle yemek yedirir, kendi yatağında uyutur. Bu tür davranışlarıyla çocuğuna olan sevgisini dile getirdiğini, ona yardım ettiğini sanır. Ama gerçekte kendi yalnızlığını ve mutsuzluğunu telafi etmektedir. Çocuğun yeterli kas gelişimine sahip olduktan sonra, tuvaletini kendi kendine yapmasına, kendi başına yemek yemesine, kendi başına giyinip soyunmasına, arkadaşlarının evine gitmesine ve arkadaş davet edebilmesine fırsat vermek, onun kendine olan güvenini sağlayacak, psiko-soyal olgunluğunun gelişmesine yardımcı olacak ve otonom(özerk) bir birey olarak, gelecekte girişimci ve sosyal bir kişi olmasına imkan hazırlayacaktır(Yavuzer, 2004).

Araştırma bulguları, annelerin koruyuculuklarının babalara göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum Türk kültüründe, annelerden beklenen annelik rolünün çocuklarına karşı koruyucu davranmaları gerektiği beklentisinden kaynaklanabilir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Arı ve Seçer (2004) aşırı koruyucu anne baba tutumunun çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini azalttığını belirlemişlerdir.

Levy, aşırı koruyucu 20 anne üzerinde yaptığı incelemede; anne ile çocuğun sürekli beraber zaman geçirdiğini, annenin bebeğine karşı bebeksi davrandığını ve annenin çocuğun büyümesine/olgunlaşmasına izin vermediğini bulmuştur (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.1.3. Aşırı Hoşgörülü Ve Şımartıcı Tutum

Çocuk merkezci aileye, genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde yetişen tek çocuk olması halinde sıklıkla rastlanır. Böyle bir ortamda çocuk, ailede inisiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uyarlar (Yavuzer, 2004).

Bu tutumda ana babalar çocukları çevreye kasıtlı olarak zarar verse bile büyük bir hoşgörü ile karşılarlar. Çocuğa, davranışını kabul etmediklerini belirtmekten kaçınırlar. Çocuğun her istediğini yerine getirmek için çaba harcarlar. Eğitim anlayışlarında cezanın yeri yoktur. Anne babanın çocuğu yönetmesi gerekirken, çocuk anne babayı yönetmeye çalışır. Ailede uygulanan eğitim çocuk merkezlidir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Bu disiplin yöntemi, yanlış bir anlayışla, çağdaş eğitim uyguladıklarını sanan anne-babaların başvurduğu salt(mutlak) hoşgörü yöntemidir diyebiliriz. Ancak bu anne-babalar hoşgörü ile boş vermeyi birbirine karıştırırlar. Ara sıra sertleşmek gereğini duydukları zaman da kararsız davrandıklarından, çocuğu etkileyemezler. Bu tutumla, çocukların bencil, sorunsuz ve şımarık yetişmesi doğaldır (Yörükoğlu, 2002).

Bu çocuklar, daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü ihtiyaçlarının karşılanacağı ve isteklerinin buyruk niteliği taşıdığı beklentisi geliştirmişlerdir. Bu çocuklar, yetişkin olduklarında da toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya çalışırlar. Bunun yanı sıra, çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu çocuklar okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğralar ve kolay uyum sağlayamazlar (Yavuzer, 2004).

2.2.1.1.4. Yetkinci Tutum

Yetkinci anne-babalar, çocuktan başarılı olabilmesi için aşırı bir beklenti içindedir. Çocuklarının diğer çocuklardan daha başarılı olmasını isterler ve sık sık başka çocuklarla kıyaslarlar. Çocuğun göstermiş olduğu başarılarla yetinmezler. Çocuğa sürekli olarak nasıl daha başarılı ya da daha yeterli duruma gelebileceğini anlatırlar. Çocuktan beklentileri anlatırlar. Çocukların beklentileri genellikle onun yaşına, gelişim düzeyine, yeteneklerine uygun ve gerçekçi değildir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Yetkinci tutum genellikle çocukluk yılları güç şartlar altında, maddi imkânsızlıklar içinde geçmiş anne babalarda daha çok görülür. Bazı anne babalar ise isteyip de ulaşamadıkları hedeflerine çocuklarının ulaşmasını isterler. Bu nedenle çocuklarını kendi hedefleri doğrultusunda yönlendirirler (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Anne-babaların, çocuğun yeteneğini aşan bir beklenti içinde olmaları çocuğun itaatsiz, isyankâr olmasına neden olabilir. Anne-babalar aşırı kaygılarını bazen çocuğa yansıtırlar. Aşırı kaygı ise çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler. Yetkinci tutum, çocuğa ya aşırı hırslı ve atak ya da başarısız, çekingen ve yaşam sevincinden yoksun hale getirilebilir (Üstün, 1993; Tanaltay, 1990: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.1.5. Tutarsız Tutum

Anne babanın tutarsız tutumu, çocuğun eğitim ve gelişimini olumsuz açıdan etkiler. Buradaki tutarsızlık anne babanın görüş ayrılıklarında olabildiği gibi, anne veya babanın gösterdikleri davranış biçiminde de görülebilir (Yavuzer, 2004).

Anne-babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Çocuk hangi davranışını nerede, ne zaman istenmediğini önceden kestiremez. Tutumunu anne-babanın keyifli ya da öfkeli oluşuna göre ayarlamaya çalışır. Başka bir deyişle, çocuk davranışının doğru ya da yanlış oluşuna değil, “Ne zaman yaparsam cezadan kurtulurum?” sorusuna kafa yorar (Yörükoğlu, 2002).

Anne ile babanın çocuğun yanında, “çocuk konusunda” birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğersinin olumsuz tutumu ya da taraflardan birinin çocuk kayırması, çok sık rastlanan terbiye yanlışlarındandır. Diğers bir yanlış ise anne babanın şahsında yaşanabilir. Böyle durumda çocuğa sözünü dinletmek için çaba sarf eden annenin, bir isteğini yaptırmak üzere, önce yumuşak tonla konuştuğu, ardından sesini yükselttiği, çocuğun isteğini hala yerine getirmemesi halinde dövdüğü, ardından da diz çöküp özür dilediği görülür (Yavuzer, 2004).

Disiplinde tutarlılık çocukların neyi yapıp neyi yapamayacaklarını öğrenmelerine yardım eder ve böylece daha az engellenme daha az incinme duygusu yaşanır. Ana babalar hangi davranışların kabul edilebilir ve kabul edilemez olduğu konusunda aralarında anlaşmış olmaları çocuğun toplumsallaşma çabalarına katkıda bulunabilirler (Gander ve Gardiner, 2010).

Deur ve Parke (1970), anne-babaları tarafından saldırgan davranışları bazen ödüllendirilerek bazen de cezalandırılarak, tutarsız bir tutum içinde yetiştirilen bir grup çocuk üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; anne-babaları tarafından tutarsız bir tutumla yetiştirilen çocukların daha tutarlı bir tutumla yetiştirilen çocuklara oranla cezaya daha fazla direnç gösterdiklerini, saldırgan davranışlarda bulduklarını ve saldırgan davranışların bu çocuklarda kolayca değiştirilemeyeceğini ortaya koymuştur (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.1.6. Otoriter (Baskıcı) Tutum

Otoriter anne-baba tutumu, çocukla tartışmadan, anlaşmadan, pazarlık yapmadan, onun isteklerini dikkate almadan, anne-baba tarafından belirlenen kural ve emirlerin çok katı bir şekilde uygulanmasıdır (Ekşi, 1990: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

Otoriter anne baba, sevgisini çocukta istenilen davranışların oluşması için bir pekiştireç olarak kullanır. Eğer çocuk anne babanın istediği şekilde davranırsa sevgilerini gösterirler. Kendilerini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görürler ve çocuktan mutlak uyum beklerler (Cüceloğlu,1997)

Aşırı baskılı, otoriter tutum, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Ne yazık ki geleneksel aile yapımızda bu tür tutuma sık sık rastlanmaktadır. Bu tutumda anne-baba katı bir disiplin uygular. Çocuk her kurala uymak zorunda bırakılır (Yavuzer, 2004).

Çocuğun davranışlarını sürekli olarak denetlenmeye ve yönlendirmeye çalışan aşırı otoriter ve baskıcı bir tutum çocuğun kişiliğini hiçe saymaktadır. Katı bir disiplin anlayışı taşıyan bu tutumda çocuk ailenin koyduğu her kurala uymak zorundadır. Çocuğun duygu ve düşünceleri önemli değildir. Gerekirse dayak ve baskıyla engellenir. Böyle bir tutum çocuğun boyun eğen, korkak, kendine güvensiz, aşağılık duyguları içerisinde ve silik bir kişi olmasına neden olur (Cirhinlioğlu, 2010).

Otoriter tutumun benlik saygısı üzerindeki etkisini araştıran Coopersimth (1967), bu ailelerin erkek çocuklarında benlik saygısının düşük olduğunu belirtmiştir. Loob (1980), ise otoriter tutum içinde yetişen çocuklarda iç denetimin gelişmediğini, bu çocukların dıştan denetimli bir kişilik yapısı geliştirdiğini ortaya koymuştur (Dönmezer, 1999). Denham, Susane ve Others (1994), annelerinin kızgınlık ifade eden davranışlarına şahit olan çocukların, daha az sosyal uyum gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Ayrıca anneleri ile sağlıklı iletişim kuran çocukların sosyal uyumlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bayard –De Vole ve Fiebert (1977), tarafından okulöncesi çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların yaratıcılık puanları ile otoriter tutum arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Yani ebeveyn otoriterlik ölçüsü puanları yükseldikçe, yaratıcılık puanlarında düşme ortaya çıkmıştır (Davaslıgöl, 1994: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

Böyle bir tutumda çocuk anne-babasının eleştirisinden çekinir ve attığı her adımda yanlış yapma korkusu içine düşer. Duygularına ve isteklerine önem verilmediğini görerek bunları içinde tutmaya çalışır. Çocukla anne-babanın ilişkisi gergindir. Oyundan birkaç dakika gecikerek eve gelmek büyük sorun olur. Üstünü kirletmemeli, yemeğini son lokmasına kadar yemeli, dakika geçirmeden yatağına yatmalıdır. Kısacası böyle bir evde beğenilmeyen, hoş görülmeyen davranışların sayısı kabarıktır. Yaşa uygun çocuksu yaramazlıklar bile hoşgörülle karşılanmaz. Çocuktan yaşını üstünde olgunluk beklenir. Daha doğrusu çocukluğunu yaşamasına

olanak verilmez. Davranış esnekliği tanınmamış ve özgürlük sınırları bir hayli daraltılmıştır (Yörüköğlu, 2002)

2.2.1.2. Olumlu Tutum

İdeal anne-babayı belirlemek zor olmakla birlikte, başarılı anne-babalar, çocuğa karşı esnek ilgili ve hoşgörülü bir yaklaşım içinde olan anne-babalar. Olumlu tutuma sahip olan anne-babalar çocuğun ihtiyaçlarını sezinleyen, onunla sağlıklı iletişim kuran, karşı koymadan önce çocuğun isteklerini dinleyen, sorularına uygun cevaplar veren, çocukta iç denetimin gelişmesi için uygun ortam hazırlayan, sorumluluk duygusunu geliştiren, hak ve özgürlüklerin sınırlarını öğreten, çocuklarını korkutmadan kendi kendilerini disipline eden ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bir kişi olarak yetişmelerine imkan sağlayan anne ve babalardır (Yavuzer 2001: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.1.2.1. Demokratik Tutum

Anne-baba tutumu olarak en sağlıklı ve en başarılı olan tutum demokratik tutumdur. Demokratik tutum anne babanın, çocuğa karşı hoşgörülü, güven verici ve destekleyici yaklaşım içerisinde olmalarını gerektirir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Anne babaların çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa, sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir (Yavuzer, 2004).

Böyle, bir tutum çocuğu ayrı bir kişi olarak kabul edip değer vermeyi, saygı göstermeyi gerektirir. Çocuk aile içinde fikirlerini özgürce ifade etmesi ve bağımsız bir kişilik geliştirmesi için cesaretlendirilir. Bazı kısıtlamalar dışında çocuğun isteklerini gerçekleştirmesine izin verilir. Kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları belirlenerek çocuk bu sınırlar içerisinde özgür bırakılır. Demokratik ve hoşgörülü bir tutumla yetişen çocuklar özgürce düşünüp karar verebilen, kararlarının

sorumluluğunu yüklenen ve sonuçlarına katlanabilen bireyler olurlar. Özgüveni ve girişim yeteneği gelişmiş olan bu çocuklar kişilerarası ilişkilerde de daha başarılılardır. Fikirlerini serbestçe söyleyebilen, kendine ve diğerlerine saygılı, kendini gerçekleştirmeye ve geliştirmeye istekli ve yeterli bir birey olurlar (Cirhinlioğlu, 2010).

Arı ve Seçer (2004) demokratik anne baba tutumunun çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini artırdığını bulmuşlardır.

Anne babanın tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterin formasyonunda büyük önem taşır. Ana-baba-çocuk üçgeni, sevgi temeline dayanmalıdır. Özdeşim modeli olan anne baba bilmelidir ki, çocuğa nasıl bir davranış türü uygulanırsa, benzer davranışı da onda görecektir (Yavuzer, 2004).

Sonuç olarak; çocuğa yeterince ilgi, sevgi ve şefkat göstermeyen ya da sevgilerini bir koşula bağlayan, çocuğa kendi isteklerini zorla kabul ettirmek için baskı uygulayan otoriter anne-baba tutumu yerine belli sınırlılıklar içinde özgürce davranmasına imkân sağlayan, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını gerçekçi bir biçimde karşılayan, amaçlarına ulaşmasında ona yardımcı olan, sorunlarına çözüm yolları üretmesine imkân sağlayan, cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen, başarılı olması için baskı uygulamayan, tutarlı bir disiplin uygulayan aşırı koruyucu ve şımartıcı bir tutum içerisine girmeyen ona sevgi ve şefkat gösteren demokratik bir tutumla çocuğa yaklaşılması gerektiği söylenebilir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

2.2.2. Anne Çocuk İlişkisi

Çocuğun doğumdan sonra ilk etkileşimde bulunduğu ve kendine en yakın olan kişi annesidir (Ülgen ve Fidan, 1997). Doğum olayı hem çocuk hem de anne için psikolojik bir travmadır. Çocuğa annesinin karnındaki sıcaklığı, karanlığı, ritmi terk ederek dünyaya gelmesi dramatik bir kopma olayı olarak tanımlanmaktadır. Doğum olayının gerçekleşmesinin hemen sonraki dakikalar, hem anne hem de bebeğin bu yeni duruma uyumları ve aralarındaki ilişkinin oluşumu için önemli sayılmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Diğer yandan, annenin çocuğu ile olan ilişkisinin niteliği çocukta güven duygusunun gelişmesi ve yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Kısaca yeni doğan döneminin ilk üç gününde anne bebek yakınlığı bağlılığın gelişimi için son derece önemlidir (Ülgen ve Fidan, 1997: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004)

Annenin çocukla ilişkisinin en önemli evresi, doğumdan hemen önce başlayıp, doğumdan sonraki aylarda süregelen ilişkidir. Burada annenin başta eşinin desteği olmak üzere toplumca destek ve yardıma ihtiyacı vardır (Yavuzer, 2004).

Anne-çocuk beraberliğinin sürdürülmesinde en önemli sorun, annenin çocuğu kabul etmemesidir. Ülkemizde çocuğun cinsiyeti ve sayısı, onun kabul edilmemesini engelleyen sebepler arasında sayılabilir. Ne yazık ki, oturmamış evliliklerin ardından, planlanmadan dünyaya getirilen çocuklar, anne-çocuk ilişkisini zedeleyen önemli bir faktördür. Gerçek anne sevgisinden yoksun kalmış olan kişiler, yetişkin yaşamında zaten genellikle katı ve hırçın olurlar. Dolayısıyla böyle bir insanın dünyasına sıcak annelik duyguları yerleştirebilmek oldukça güçtür (Yavuzer, 2004).

Temel güven duygusunun oluşumunda annenin dengeli ve kararlı tutumu büyük önem taşır. Bunun temelleri ise, bebeklik döneminde beslenme, uyku ve temizlik ihtiyaçlarının belirli bir düzen içinde karşılanmasıyla atılır (Yavuzer, 2004).

Sağlıklı bir anne-çocuk ilişkisinin oluşumunda annenin ruh sağlığı da büyük önem taşımaktadır. Mutsuz bir evlilik sonucu, annenin eşinden yeterli ilgi görememesi, ailenin ekonomik sıkıntıları, babanın, çocuğun doğumunu isteksiz bir şekilde karşılaması, annenin gerginliğini arttıran, dolayısıyla anne-çocuk ilişkisini zedeleyen etmenlerdendir (Yavuzer, 2004).

Dr. Spitz, bu konuda yaptığı çalışmalar sonucu, çocuğun yaşamında annenin çekilmesi halinde gelişmede gecikme, gerileme ve duraklamaların görüldüğünü kanıtlamıştır (Yavuzer, 2004).

Son yıllarda anne baba ilgisine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda anne babalar çocuklarıyla ilgilendikleri zaman, çocukların, sosyo-ekonomik durumları, etnik kökenleri ya da ailelerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun başarı oranlarının arttığı, yüksek başarı düzeylerine sahip oldukları, okula daha iyi hazırlandıkları, olumlu tutum ve davranış sergiledikleri, güdülerinin ve

özgüvenlerinin arttığı, sosyal ve iletişim becerilerinin arttığı arkadaşları ile etkileşimlerinin daha olumlu olduğu, şiddet içeren davranışların azaldığı görülmüştür (Morgan, 2000: Akt. Orçan v.d. 2008)

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Bilişsel Stil İle İlgili Yurt İçinde Ve Dışında Yapılan Araştırmalar

Bilişsel tempo ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar, Seçer (2003), Durak Demirhan (2007), Giren Yaşa (2008), Ceylan (2008) ve Er (2012)'in yaptığı çalışmalardır.

Seçer (2003), 13-14 yaş grubu çocuklara uyguladığı Yoğun Düşünme Eğitimi Programının çocukların hata sayısı, tepki süresi ve ahlaki yargı düzeylerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencisi olan 354 çocuğa DIT ve MFFT-20 uygulamış, aldıkları tepki sürelerine göre tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile 60 çocuk (30'u kontrol grubu 30'u deneme grubu) belirlemiştir. Yoğun Düşünce Eğitimi Programı haftada iki kez olmak üzere 15 hafta uygulamıştır. Eğitimden sonra öntestte uygulanan ölçekler deneme ve kontrol grubu çocuklara tekrar uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yoğun düşünce eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı düzeyleri son test puan ortalamaları, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Durak Demirhan (2007), araştırmasında; Yoğun Düşünme Eğitimi Programının 13–15 yaş arası suçlu erkek çocukların tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini incelenmiştir. Çalışma evreni olarak seçilen Konya İl Emniyet Müdürlüğü'ne bağlı Çocuk Şube Müdürlüğü'nde suç kaydı bulunan 88 suçlu erkek çocuğa Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20 uygulanmıştır. Suçlu erkek çocukların Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20'den aldıkları süre puan ortalamasına göre tesadüfi eleman örnekleme yöntemi kullanılarak 28 suçlu erkek çocuk (14 kontrol grubu 14 deneme grubu) örneklem grubu olarak seçilmiştir. Yoğun düşünme eğitimi programı haftada iki kez olmak

üzere toplam 15 hafta uygulanmıştır. Eğitimden sonra öntestte uygulanan ölçekler deneme ve kontrol grubu suçlu erkek çocuklara yeniden uygulanmıştır. Deneme ve kontrol grubu suçlu erkek çocukların tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı düzeyleri puan ortalamaları arasındaki değişimler Mann Withney U Testi ve Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmıştır.. Deneme grubu suçlu erkek çocukların hata sayısı son-test puan ortalamaları kontrol grubu suçlu erkek çocukların hata sayısı son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde düşüktür.

Giren Yaşa (2008), Kendini Kontrol Eğitimi Programının okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubu çocuklarının tepki süresi, hata sayısı, ahlaki ve sosyal kural algısı puanlarına etkisini incelemiştir. Araştırmasına tesadüfı eleman örnekleme yöntemi ile seçtiği 17 çocuk deneme grubu, 17 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucu, impulsif çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili karmaşa yaşamakta olduklarını ortaya koymuştur. İmpulsif çocuklar; hızlı doğrucu, yavaş yanlışçı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kuralları daha az ciddiye alırken, reflektif ve yavaş yanlışçı akranlarına göre de sosyal kuralları daha az ciddiye almaktadırlar.

Ceylan (2008) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamına okul öncesi eğitim alan 208 çocuk oransız eleman örnekleme yoluyla almıştır. Veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılık düzeylerini ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu”, bilişsel tempolarını ölçmek için de “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu” kullanmıştır. Verileri SPSS paket programı (SPSS11.05) kullanarak Independent T test, One-Way ANOVA, Tukey-HSD, Pearson Moment Korelasyon testlerini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında ise; bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmazken, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin soruları bilme süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

Seçer ve diğerleri (2009) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında; okul

öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, annelerinin babalarının eğitim seviyelerine, devam ettikleri okul türüne göre Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepisellik Ölçeğinin A formundan elde ettikleri hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaşıp, farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-7 yaş arası toplam 1276 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların yasa, cinsiyete, kardeş sayısına, ebeveyn eğitim düzeyine ve devam ettiği okul türüne göre, Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte bu farklılaşma daha çok düşünme sürelerinde değil, hata sayılarında ortaya çıkmıştır. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma gözlenmekte, altı ve yedi yas dışında tüm yas grupları arasında ise anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi çocuklarının kardeşe sahip olmama durumunun ve kardeş sayısının artmasının hata sayısını etkilediğini ve bir kardeşe sahip olma özelliğinin ise hata sayısını daha da azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi arttıkça hata sayısının azaldığı bulunmuştur.

Er (2012), araştırmasında; farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 350 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların bilişsel tempolarını belirlemek için de Wright (1971) tarafından geliştirilen “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” nin A formu kullanılmıştır. 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini ölçmek için ise Gardner (1992) tarafından geliştirilen Test of Auditory Reasoning and Processing Skills-TARPS temel alınarak yeniden geliştirilen “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi-(SİMİBT)” kullanılmıştır. Araştırma sonunda ise; Yavaş doğrucu (Reflektif) çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarının, hızlı yanlışçı (İmpulsif) çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Kagan (1966) çalışmasının ana amacı reflektif veya impulsif olma eğilimi arasındaki ilişkiyi özellikle de bir seri öğrenme görevi üzerinde hata yapma ve içtepisellik arasındaki ilişkiyi sınamaktadır. Diğer amacı ise yoğun düşünme-içtepisellik boyutunun psikodinamiklerini yani bir çocuğu reflektif diğerini impulsif yapan endişe kaynakları, güdüler, beklentilerin neler olduğunu araştırmaktadır. Reflektif ya da impulsif olarak sınıflandırılan 3. Sınıf çocuklara üç farklı koşulda bir seri öğrenme görevi ile tanıştırmıştır. İki görev sunulduktan sonra 1. Gruba verilecek olan diğer görevin zor olduğu söylenmiş ve kontrol grubuna da özel bir talimat verilmemiştir. Tüm gruplar içindeki impulsif deneklerin deneysel müdahaleden sonra ve önce yanlılarının daha fazla olduğu gelecek görevin zor olduğu söylenen reflektif erkek çocuklarının da yanlılarında artı olduğu bulunmuştur (Akt: Seçer, 2004).

Ward (1968) okul öncesi dönemdeki çocuklarda yoğun düşünme-içtepiselliği analiz etmiştir. 5 test kullanmıştır. Tepki öncesi puanlarında cinsiyet farkına rastlanmazken hata sayısı puanlarında kız çocuklarının lehine bir sonuç elde etmiştir. Erkek çocuklarının hata sayısı puanı ile tepki süresi puanları arasında kızlara göre daha yüksek korelasyon olduğunu, kız çocuklarının hata sayısı puanı ile IQ puanları arasında erkeklere göre daha yüksek korelasyon olduğu bildirmiştir (Akt: Seçer, 2004).

Meichenbaum ve Goodman (1969) Kagan'ın MFFT si tarafında değerlendirilen yoğun düşünme-içtepisellik ile motor davranışın sözlü kontrolü arasındaki ilişkiyi anaokuluna devam eden 30 çocuk üzerinde sınamışlardır. Bir parmak şıklatmaya göre daha hızlı ve daha yavaş sözlerinin sözel kontrolü ve Luria depresyon görevi it, itme durumu gizli ve açık kendi kendine öğrenme koşulları altında sınamışlardır. Luria depresyon görevinde impulsif çocukların gizli kendi kendine öğrenme koşulunda reflektif çocuklardan daha büyük hata yaptıklarını ve daha az motor davranışın sözel kontrolüne sahip olduklarını bulmuşlardır. Parmak şıklatma görevinde açıklanan tek farklılık impulsiflerin motorik terzda kendi kendine öğrenmeyi kullanmalarının daha olası olduğunu, reflektif çocuklarda konuşmaların içeriğine daha fazla cevap verdiklerini bulmuşlardır. Diğer yandan impulsif çocukların motor davranışlarının kontrolünde sözlü kontrolün reflektif çocuklardan daha az etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Seçer, 2004).

Ostrov ve diğeri (1972), suçlu çocuklarda impulsiflik belirlemesi için üç ölçümden oluşan bir impulsiflik indeksi ileri sürdükleri çalışmalarında çocuklara renklerle ilgili ölçümler ve performans ve ayırım arasındaki ilişkinin miktarını ölçen Rorschach ölçeğini, kelime IQ' su içinde Wechsler ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmalarının sonucunda tahmin ettikleri doğrultuda impulsifliğin belirlenen indeks ile ölçümünün impulsiflerin kendini algılamaları ile ilişkili olduğunu ve dahası, daha sık suça karışan çocukların daha impulsif olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda yüksek sosyoekonomik seviyeden gelen suçlu çocukların düşük sosyoekonomik seviyedekilerden daha impulsif olduğunu da belirtmişlerdir (Akt. Durak Demirhan, 2007).

Lopez ve Lopez (1998), çalışmalarında İspanya'da bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfına giden 13-14 yaşındaki çocukların reflektifliğini (düşünceliliğini) artıracak bir eğitim programı sunmuşlardır. Bu çocukların reflektifliğini (düşünceliliğini) artırarak ahlak gelişimlerine ilerleme sağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Ahlak gelişimini iyileştirmek için klasik teknikler kullanmamışlar (ahlaki ikilemler gibi), bunun yanında reflektifliği (düşünceliliği) artıran bilişsel teknikler (problem çözme, kendi kendine öğrenme, tarama stratejileri ve bunun gibi) kullanmışlardır. Ölçek olarak, Cairns ve Cammock'un (1978) MFFT-20'si ve Rest'in DIT'ını kullanmışlardır. Elde ettikleri sonuca göre reflektiflikte (düşüncelilikte) artış saptamışlardır. Ayrıca, deney grubunun ahlak gelişimlerinin ilerlemesi de sağlanmıştır. Çalışmalarının asıl amacının, reflektifliği (düşünceliliği) bir bilişsel tempo olarak geliştirilirse aynı zamanda ahlak gelişimi de geliştirebilecekleri hipotezini sınamak olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Durak Demirhan, 2007).

Gargallo (1993), çalışmasında reflektif çocukların impulsif çocuklardan daha iyi akademik becerilere sahip olduklarını bulmuştur. İlköğretim okulu son sınıfa giden 12-13-14 yaş grubunda toplam 201 İspanyol çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde araştırma yapmışlardır. Reflektifliği (düşünceliliği) artıran bir eğitim programını ayrıntılı bir şekilde hazırlamış ve uygulamıştır. MFFT-20 üzerinde kız ve erkeklerin performansı arasında önemli bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ayrıca 13 yaşında reflektifliğin (düşünceliliğin) arttığını fakat 14 yaşında bunun olmadığını tespit etmiştir. Salkind ve Nelson'un MFFT ile ilgili bu noktadaki görüşlerinin

tersine, MFFT-20'nin bu yaşlarda yeterli olduğunu bulmuştur. Ayrıca İspanyol çocuklarının Salkind'in çalışmasında yer alan Kuzey Amerikalı çocuklardan ve Cairns ve Cammock'un çalışmasındaki Kuzey İrlandalı çocuklardan daha reflektif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kagan'ın MFFT testinden ziyade MFFT-20 ölçeği sonucu elde edilen düşüncelilik - içtepisellik (reflektiflik-impulsiflik) puanlarının daha yüksek güvenilirliğe ve tutarlılığa sahip olduğunu ve I (I scores for impulsivity) ve E (E scores of Efficiency) puanlarının yeterli olduğunu Gjerde, Block tarafından ifade edildiği gibi hızlı doğrucu ve yavaş yanlışlar arasında karışıklık olmadığını bulmuştur (Akt. Giren Yaşa, 2008).

Donfrancesco ve diğerleri (2005), öğrenme gücünün çeşitlerinde bilişsel impulsivitenin etkisini incelemek amacı ile çalıştıkları 110 çocuğu, öğrenme gücünü alanında uzman olan bir hastanede değerlendirdiler. Bu çocukların 30'u disleksi (okuma gücünü), 25'i yazma gücüne sahipti ve 55'i de kontrol grubunu oluşturan normal çocuklardı. Tüm çocuklara MFFT-20 testi uygulandı. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuma gücünü olan çocuklar, yazma gücünü olan çocuklara göre daha fazla yanlış cevap verdiler ve hem okuma hem de yazma gücünü olan çocuklar kontrol grubundan daha az doğru yanıt verdiler. Okuma gücünü olan çocuklar tepki süresinde tüm gruplardan hızlıydı ve diğer gruplara göre önemli bir derecede impulsiflerdi (Akt. Durak Demirhan, 2007).

Smith ve Waterman (2006), saldırganlık ve impulsivitede cinsiyet farkının etkilerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında, İngiltere'nin kuzeyinde bulunan üç ayrı hapisanede kalan 115 erkek ve 133 kız olmak üzere 248 mahkuma, ayrıca 114 erkek ve 122 kız olmak üzere 336 üniversite öğrencisine EXPAGG Anketini, Buss-Perry Saldırganlık Anketini, Saldırganlık Hareketleri Anketini ve Barratt İmpulsivite anketini uyguladılar. Araştırmanın sonuçlarına göre, şiddet içeren kız ve erkekler hem üniversite öğrencilerinden hem de şiddet içermeyen mahkumlardan daha saldırgan ve daha impulsif olarak belirlendi. Ayrıca, saldırganlık davranışları bulunan hem kız hem erkek tüm katılımcılarda daha önceki saldırganlık deneyimleri, impulsivite ve sinirlilik seviyelerindeki yükseklik belirlendi. Smith ve Waterman araştırmalarının sonucunda, cinsiyet farkının, özellikle saldırgan bireylerde olmak üzere, kendini rapor (Self Reported) etme (bilişsel, efektif ve davranışsal olarak)

ölçülerinde, mahkûmlarda mahkûm olmayanlara göre daha az olduğunu belirtmişlerdir(Akt. Durak Demirhan, 2007).

2.3.2. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurt İçinde Ve Dışında Yapılan Araştırmalar

Uçur (2005), Aile Faktörünün Çocukların Bilişsel İşlevlerdeki Performans Düzeylerine Etkisi adlı araştırmasında 5 yaş grubu çocuklarıyla, toplam 50 çocuk ve ailesi ile çalışmıştır. Araştırmada Jack A. Nagliere ve J.P. tDas tarafından geliştirilen ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Tamer Ergin (2003) tarafından standardize edilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) kullanılmıştır. Ölçekler, içerdiği alt testler ve toplam ölçek puanlarıyla anlamlandırılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile içi etkileşimin çocukların bilişsel işlevlerdeki performansları üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabildiği belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın temel sorusu olan “Ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile üyeleri arasındaki etkileşim çocukların bilişsel işlevlerdeki performansları üzerinde etkilidir” sorusuna yönelik, bu araştırma sonucuna göre anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Kartal (2005), araştırmasında Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından “Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmasını 2003–2004 öğretim yılında Osmangazi Halk Eğitim Merkezi’ne bağlı İstiklal ve Elmasbahçeler Kurs Merkezi’ndeki Anne-Çocuk Eğitim Programı’na devam eden 40 anne-çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne-çocuk ikilisi üzerinde yapmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının bilişsel gelişim düzeyleri, (ön Test-son Test) Bekman ve arkadaşları (1998:39) tarafından geliştirilen “Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği” uygulanarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın programa katılan çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Programa katılan annelerin ise,

çocuklarına uygulanan Zihinsel Eğitim Programı'nı ve programdaki sohbet konularını çok yararlı buldukları ve programın çocuğun okulda başarılı olmasına çok yardımcı olacağını düşündükleri belirlenmiştir.

Çamurlu Keser (2006), araştırmasında çocuk yetiştirme süreci içerisinde bağlanma ve ana babalık stillerinin rolünü incelemektedir. Araştırmanın örneklemini 6–11 yaş arası 180 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanma stiline annelik boyutlarına etkisi olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanan anneler, çocuk yetiştirme sürecinde kabul/ilginin yüksek, sıkı kontrolün düşük olduğu annelik boyutunu uygulamışlardır. Güvensiz bağlanma stillerinin ise kabul/ilgi boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Fakat sıkı kontrol boyutunda, üç güvensiz bağlanma stilinde de sıkı kontrolün yüksek olduğu annelik boyutunun uygulandığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, annenin bağlanma stiline özellikle kontrol boyutunda etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada annelik boyutunun çocuğun güvenli bağlanma stili üzerinde etkisi görülmektedir. Güvenli bağlanan çocukların annelerinin, kabul/ilginin yüksek olduğu çocuk yetiştirme stili uyguladıkları bulunmuştur. Çocuğun güvenli bağlanmasıyla sıkı kontrol içeren ana babalık stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Fakat Ana baba Tutum Ölçeği'nin gözlem altında tutma boyutuyla anlamlı bir pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Genel olarak sonuçlar, çocuğun güvenli bağlanmasının özellikle annenin kabul/ilgi boyutundan etkilendiğini göstermektedir.

Özerk (2006), araştırmasında, öncelikle anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve anne-babalık bilgi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların kendilerinde tanımladıkları davranış problemleri ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma 360 ana-baba ve 360 ergen olmak üzere 720 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma gruplarından biri olan anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının temel demografik özellikler ve bazı değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu bağlamda anne babalara PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Anne babaların, hamilelikten ergenlik dönemi sonuna kadarki süreçte anne babalık bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla da bir test geliştirilmesi hedeflenmiş ve ABBT (Annebabalık Bilgi

Testi) geliştirilerek anne babalara uygulanmıştır. ABBT ile ölçülen anne babaların bilgi düzeyleri de temel demografik özellikler ve bazı değişkenler bakımından incelenmiştir. Diğer araştırma grubu olarak 11-18 yaş grubu öğrenciler ele alınmış ve bu öğrencilerin kendilerinde değerlendirdikleri davranış problemlerinin neler olduğu YSR (Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği) ölçeği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu problemlerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve kardeş sayısı ile ilişkisine bakılmıştır. Bunun yanı sıra anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin gerek tutumlarının gerekse bilgi düzeylerinin 11-18 yaş grubu öğrencilerin kendilerinde değerlendirdikleri davranış problemleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı sorgulanmıştır. Anne babaların gerek tutum öğelerinin ve gerekse bilgi düzeyi öğelerinin, çocuklarının kendilerinde değerlendirdikleri davranış problemlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde belirlemediği görülmüştür.

Eminoğlu (2007), araştırmasında; dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı merkez ilçelerinde bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 13 özel okulöncesi eğitim kurumundan 101 çocuğun ebeveyni ve dört yaş grubuna ait 7, dört-beş yaş grubuna ait 13, toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Davranış Derecelendirme Ölçeği, Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin davranışlarına ait bulgulara bakıldığında; EKDDÖ'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarının arasında yaşlarına göre ayrıcalıklardan yoksunlaştırma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($P < 0.05$). EKDDÖ'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarının arasında öğrenim düzeylerine göre ilgi ve şefkat gösterme ve ayrıcalıklardan yoksunlaştırma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Çakıcı (2006), yaptığı araştırmada; alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki 6 yaş grubunda çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerini, anne – çocuk ilişkilerini ve aile işlevlerinin anne – çocuk ilişkilerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Alt sosyoekonomik düzeyden 169 ve üst sosyoekonomik düzeyden 221

olmak üzere, toplam 390 çocuk ve annesi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda aile işlevleri ve anne – çocuk iliksilerinde, sosyoekonomik düzeyin belirleyici bir etken olduğu, sosyoekonomik düzey grupları arasında aile işlevleri ve anne-çocuk ilişkileri açısından anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Aile işlevlerinin sosyoekonomik düzey grupları arasında anlamlı derecede farklılıklar gösterdiği; Aile Değerlendirme Ölçeği iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar boyutları açısından üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin; problem çözme ve gereken ilgiyi gösterme boyutları açısından ise alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin daha sağlıklı işlevler gösterdikleri belirlenmiştir. Aile işlevleri arasında; annelerin yaşları, hane halkı büyüklüğü, ev tipleri, çocuk sayıları, çocukların cinsiyetleri, anne - baba evlenme yaşları ve evlilik sürelerine göre anlamlı farklar bulunmazken; babaların yaşları, anne ve babaların öğrenim durumları ve evlenme biçimlerine göre anlamlı farkların olduğu saptanmıştır. Anne – çocuk ilişkileri açısından, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin tüm boyutlarda üst sosyoekonomik düzeydeki annelere göre anlamlı derecede sağlıksızlık gösterdikleri; annelerin yaşları, meslek grupları ve çocukların cinsiyetlerinin anne – çocuk ilişkilerini etkilemediği; annelerin öğrenim durumları, aile tipleri (hane halkı büyüklüğü) ve çocuk sayılarının anne – çocuk ilişkilerini anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur. Aile işlevlerinin anne – çocuk ilişkilerine etkisi incelendiğinde, iletişim ve sıcaklık ve sevgi etkileşiminin bulunmaması dışında, her boyutta anlamlı etkileşimin olduğu ve bu etkileşimin bazı boyutlar açısından pozitif, bazıları açısından ise negatif olduğu saptanmıştır.

Şanlı (2007), araştırmasını; okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve bunları etkileyen etmenlerini incelenmek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 390 öğrencinin annesi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; Küçük yaşta, ev hanımı ve eğitim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı bulunmuştur. Eşin eğitim düzeyi yüksek olduğunda annenin olumsuz tutumlardan uzaklaştığı ve demokratik tutumu benimsediği saptanmıştır. Annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması durumunda demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların azaldığı belirlenmiştir.

Annelerin çocuğun cinsiyeti ve kendi babasının tutumuna göre tutumlarında fark olmadığı bulunmuştur.

Von Der Lippe (1999) Mısırlı annelerin, eğitim ve mesleki durumlarının çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemiştir. Örneklem 30 anneden oluşmuştur. Eğitimli ve çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarında geleneksel değerleri daha az benimsedikleri bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek annelerin, düşük annelere göre daha demokratik tutumda oldukları saptanmıştır (Akt: Şanlı, 2007).

Winsler, Madigan ve Aquilino (2005) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu olan 56 anne ve babanın çocuk yetiştirme tutumları arasındaki benzerlik incelenmiştir. İzin verici ebeveyn tutumları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Babaların anneleri daha fazla demokratik ve izin verici ancak daha az otoriter olarak gördükleri saptanmıştır. Annelerin kendilerini babalardan daha demokratik olarak algıladıkları belirlenmiştir. Anne babanın tutumu benzer olduğunda eşin tutumunun daha doğru algılandığı ortaya konulmuştur (Akt: Şanlı, 2007).

Laible ve Thompson tarafından (2002), yürümeye başlama yıllarında anne çocuk zıtlaşması üzerine yapılan bir araştırmada 63 anne ve çocukları ele alınmış yaşanan çekişmelerin görünümü ve sıklığındaki farklılıkların, çocukların daha sonraki sosyal duygusal gelişimlerdeki bireysel farklılıkları ile nasıl ilişkili olduğu 6 ay süren bir çalışma ile ortaya konulmuştur. Çocuklar 30 aylıkken, anneler ve çocuklar bir dizi laboratuvar faaliyetlerine ve 1.5 saatlik serbest ev gözlemlerine katılarak yaşananlar kaydedilmiş ve sonuç olarak anne ile çekişmelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Eminoğlu, 2007).

Levy, aşırı koruyucu anne baba tutumu ile ilgili 20 anne üzerinde yaptığı incelemede; anne ile çocuğun sürekli beraber zaman geçirdiğini, annenin bebeğine karşı bebeksi davrandığını ve annenin çocuğun büyümesine/olgunlaşmasına izin vermediğini bulmuştur (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

Deur ve Parke (1970), anne-babaları tarafından saldırgan davranışları bazen ödüllendirilerek bazen de cezalandırılarak, tutarsız bir tutum içinde yetiştirilen bir grup çocuk üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgular; anne-babaları tarafından tutarsız bir tutumla yetiştirilen çocukların daha tutarlı bir tutumla yetiştirilen çocuklara oranla cezaya daha fazla direnç gösterdiklerini, saldırgan davranışlarda bulduklarını ve saldırgan davranışların bu çocuklarda kolayca değiştirilemeyeceğini ortaya koymuştur (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

Otoriter tutumun benlik saygısı üzerindeki etkisini araştıran Coopersimth (1967), bu ailelerin erkek çocuklarında benlik saygısının düşük olduğunu belirtmiştir. Loob (1980), ise otoriter tutum içinde yetişen çocuklarda iç denetimin gelişmediğini, bu çocukların dıştan denetimli bir kişilik yapısı geliştirdiğini ortaya koymuştur (Dönmezer, 1999). Denham, Susane ve Others (1994), annelerinin kızgınlık ifade eden davranışlarına şahit olan çocukların, daha az sosyal uyum gösterdiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca anneleri ile sağlıklı iletişim kuran çocukların sosyal uyumlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bayard –De Vole ve Fiebert (1977), tarafından okulöncesi çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların yaratıcılık puanları ile otoriter tutum arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Yani ebeveyn otoriterlik ölçüsü puanları yükseldikçe, yaratıcılık puanlarında düşme ortaya çıkmıştır (Davaslıgöl, 1994: Akt. Çağdaş ve Seçer, 2004).

Yurtdışında yapılan anne baba tutumları incelendiğinde Baum Rind ve Maccoby ile Martin'in öne sürdüğü dört anne baba tutumunu birçok Amerikalı anne babayı bu sistemin dışında bıraktığı ve diğer etnik ve kültürel gruplardaki aile etkileşimlerini kapsamadığı konusunda eleştirilmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010). Bu model çerçevesinde okul öncesi dönemdeki çocukların anne davranışlarının çocukların bilişsel stilleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2011–2012 öğretim yılında Karaman il merkezine bağlı 46 okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 403 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Bu kurumların listesi ek1 de verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 3. 1. Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ay	F	%
60–72	248	61.5
73–84	155	38.5
TOPLAM	403	100

Tablo 3. 1.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların, 248'i 60-72 aylık (%61,5) ve 155'i 73–84 aylıktır (%38,5).

Tablo 3. 2. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%
Kız	195	51.6
Erkek	208	48.4
TOPLAM	403	100

Tablo 3. 2. 'de görüldüğü gibi, çalışma grubu, 195'i kız (%51,6) ve 208'i erkek (%48,4) olmak üzere toplam 403 çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 3. 3. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	F	%
Tek Çocuk	102	25.3
Bir Kardeş	193	47.9
İki Kardeş ve Üstü	108	26.8
TOPLAM	403	100

Tablo 3. 3. 'de araştırmaya katılan çocukların 102'sinin (%25,3) tek çocuk, 193'ünün (%47,9) bir kardeşi, 108'inin (%26,8) iki ve daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 4. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	F	%
İlköğretim	252	59.2
Ortaöğretim	93	21.8
Üniversite	58	19
TOPLAM	403	100

Tablo 3. 4. 'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin 252'sinin (%52,3) ilköğretim, 93'ünün (%21,8) ortaöğretim, 58'inin (%19) üniversite mezunu olduğu belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme” ve “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool” ölçekleri kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ)

“Ebeveyn kendi davranışlarını değerlendirme ölçeği” (EKDDÖ) anne-babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışlarını değerlendirmek amacıyla Arı, Çağdaş ve Şen (1997) tarafından, Devereux ve arkadaşlarının 1969'da oluşturduğu Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri esas alınarak geliştirilmiştir.

3.3.1.1. “EKDDÖ” nün Puanlanması

“EKDDÖ”; anne-babaların, çocuklarına karşı nasıl davrandıklarına ilişkin 21 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçekte anne-babalardan her bir maddenin seçeneklerinde kendilerini ifade eden derecelerden birini işaretlemeleri istenmektedir.

Algılanan anne-baba davranışları envanterinde belirtildiği gibi 1., 2., 3., 6., 7., 8., 11., 13., 14., 15., 17., 18., 19. ve 21. soruların seçenekleri “Hiçbir zaman” (1) “Nadiren” (2) “Bazen” (3) “Genellikle” (4) “Her Zaman” (5) puan verilerek derecelendirilmiştir. 4., 5., 9., 10., 12., 16. ve 20 soruların seçenekleri ise “Hiçbir zaman” (1) “Yılda Bir – İki - Kez” (2) “Ayda Bir” (3), “Haftada Bir “ (4), “Hemen Her Gün” (5) puan verilerek derecelendirilmiştir. Ölçek 5' li “Likert Tipi” dereceleme ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır.

Anne-babanın her bir maddeye verdikleri cevapların puanları toplanarak, her anne babanın tek tek alt ölçekler puanı elde edilmiştir. Her alt ölçekten elde edilen puanlar alt ölçekteki madde sayısına göre bazılarında 2-10 bazılarında ise 5-25 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksek oluşu anne – babada bu davranışın sık ya da yüksek düzeyde görüldüğü anlamına gelmektedir.

“EKDDÖ” anne-baba davranışlarını dokuz boyutta değerlendirmekte ve her boyut bir alt ölçeği oluşturmaktadır. İlgü ve şefkat gösterme alt ölçeği; 1., 19., amaçlara ulaşmada yardımcı olma alt ölçeği 4., 16., tutarlı disiplin alt ölçeği 6., 21., standartların belirginliği alt ölçeği; 8.,13., maddeleri kapsamaktadır. Anne-babaların yukarıda belirtilen her alt ölçekten almaları beklenen olumlu tam puan 10’dur. Olumsuzluğu ifade eden en düşük puan ise 2’ dir.

“EKDDÖ” de koruyuculuk alt ölçeği; 3., 15., fiziksel cezalandırma alt ölçeği; 5., 10., başarı için baskı alt ölçeği; 2., 18., ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt ölçeği; 9. ve 20. maddeleri kapsamaktadır. Anne-babaların yukarıda belirtilen her alt ölçekten almaları beklenen en düşük puan olan 2 olumluluğu ifade ederken, en yüksek puan olan 10 ise olumsuzluğu ifade etmektedir.

“EKDDÖ” de duygusal cezalandırma alt ölçeği; 7., 11., 12., 14., ve 17. maddeleri içermektedir. Anne-babaların yukarıda belirtilen bu alt ölçekten almaları beklenen en düşük puan olan 5 olumluluk en yüksek puan olan 25 ise olumsuzluk anlamına gelmektedir (Çağdaş,1997)

3.3.1.2.“EKDDÖ” nün Güvenirliği

Ölçeğin güvenilirlik çalışması, uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık ve ölçeğin aralıklı tekrarı tekniği ile yapılmıştır.

“EKDDÖ” nün geliştirme çalışmalarının ikinci aşamasında, hakemlerin her alt ölçeğe verdikleri puanlar arasındaki korelasyon “sınıflar-içi korelasyon” (intraclass correlations) tekniği ile hesaplanmıştır (Akt. Çağdaş,1997).

“EKDDÖ” nün Alt Ölçeklere Göre Güvenilirlik Kat Sayıları r):

1.İlgi ve şefkat gösterme	74
2.Amaçlara ulaşmada yardımcı olma	86
3.Tutarlı disiplin	78
4.Standartların belirginliği	76
5.Koruyuculuk	72
6.Fiziksel cezalandırma	81
7.Başarı için baskı	88
8.Ayrıcalıklardan yoksunlaştırma	85
9.Duygusal cezalandırma	84

“EKDDÖ” nün güvenilirliği ile ilgili ikinci çalışma, ölçeğin aralıklı tekrarı yöntemi ile yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen “EKDDÖ” puanları arasında İlgi ve şefkat gösterme için r: .76; Amaçlara ulaşmada yardımcı olma için r: .82; Tutarlı disiplin için r: .78; Standartların belirginliği için r: .77; Koruyuculuk için r: .72; Fiziksel cezalandırma için r: .79; Başarı için baskı için r: .78; Ayrıcalıklardan yoksunlaştırma için r: .76; Duygusal cezalandırma için r: .81 tutarlık katsayıları elde edilmiştir (Çağdaş,1997).

3.3.1.3.“EKDDÖ” nün Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışmasında, uzmanlar ölçeğin her maddesini, amaca uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Amaca uygunluk açısından puanlanmasında yararlanılan 5 hakemin değerlendirmeleri arasındaki yüksek tutarlılık, ölçeğin mantıksal geçerliği için önemli bir kanıt sayılmıştır (Çağdaş,1997).

3.3.2.Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)

Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” nin A formu Testi ise Wright tarafından 1971 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin yurt dışında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu yüzden ölçek, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim alanında doktorasını yapmış olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından ölçekteki her sekil, amaca uygunluk açısından, kapsam ve görünüş geçerliği açısından değerlendirmişlerdir. Uzmanlar ölçeğin Türkiye’de kullanılabileceği ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmişlerdir(Seçer ve Yasa, 2006).). Türkiye deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise Seçer ve diğerleri (2003) tarafından yapılmıştır.

Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulurken, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri incelenmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği için Konya’da okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon $r=0.83$ bulunurken, hata sayısında $r=0.78$ bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki

Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. A formu için Hata sayısı $r=0.74$; Tepki süresi $r=0.89$ bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı $p<.01$ düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Form A için tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı $r=0.85$; hata sayısı için $r=0.71$ bulunmuştur (Seçer ve Yaşa, 2006).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2011–2012 öğretim yılında Karaman il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfî olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 403 çocuktan ve onların annelerinden toplanmıştır. Öncelikle “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği” ailelere gönderilmiştir. Bu ölçeğin yanında çocukların kişisel bilgilerinin de belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” da aileye gönderilmiştir. Bu formda; çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı ve anne öğrenim durumları sorulmuştur. Anneler tarafından formları doldurulmuş olan çocuklara örgencilerin bilişsel stillerini ölçmek için Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” nin A formu araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmacı çocukla birlikte önce 5 örnek şekil üzerinde çalışmış, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçmiştir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla gösterilerek gösterilen şekil ve gösterilen şekle hemen hemen aynı olan şekil çocuğa aynı anda sunulmuştur. Araştırmacı çocuğun şekli bulması için komutu verdiği anda kronometreye basmış ve çocuğun ilk verdiği cevap süresini daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda not edilmiştir. Çocuğun verdiği cevap doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için yeniden teşvik edilmiştir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılmıştır. 10 şekil bir oturumda tamamlanmıştır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri çocukların demografik özellikleri ile anne davranışları, bağımlı değişkenleri ise tepki süresi ve hata puanıdır. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 16.0 paket programıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde, çocukların demografik özellikleri ile bilişsel becerileri arasındaki farklılığı belirlemek için Independent Samples T-Testi ve One-Way ANOVA; anne davranışları ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi ölçmek için de Pearson Korelasyon Katsayısı testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde 0,05 ve 0,001 anlamlılık düzeyi olarak benimsenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Çocukların Yaşına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 1. de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Çocukların Buldukları Yaş Grubuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Hata Sayısı T-Testi Sonuçları

Ay	n	\bar{X}	S	sd	t	p
60-72	248	6,64	4,09	401	3,72	0,00
73-84	155	5,17	3,48			

Tablo 4. 1. 'e göre 60-72 aylık çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 6,64, 73-84 aylık çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 5,17 dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların yaşları ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (t=3,72; p<0.01). Bu sonuç 73-84 aylık çocukların hata sayılarının 60-72 aylık çocukların hata sayılarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

2. Çocukların Yaşına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 2. de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Çocukların Buldukları Yaş Grubuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Tepki Süresi T-Testi Sonuçları

Ay	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
60-72	248	4,02	1379,46	401	1,10	0,27
73-84	155	4,18	1476,59			

Tablo 4. 2.'e göre 60-72 aylık çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 4,02, 73-84 aylık çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 4,18 dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların yaşları ile tepki süresi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,10$; $p<0,27$).

3. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 3. de sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Hata Sayısı T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	208	6,20	3,88	401	0,63	0,52
Erkek	195	5,95	3,98			

Tablo4. 3. ‘incelendiğinde kız çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 6,20, erkek çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 3,98 dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların cinsiyetleri ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,63$; $p<0,52$).

4. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aramak için verilere t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 4. de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Çocukların Cinsiyetine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği Tepki Süresi T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	208	4,10	1474,69	401	0,23	0,67
Erkek	195	4,07	1358,37			

Tablo 4. 4. 'incelendiğinde kız çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 4,10, erkek çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 3,07dir. Yapılan t testi sonucunda çocukların cinsiyetleri ile tepki süresi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,23$; $p<0,67$).

5. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5. de sunulmuştur.

Tablo 4. 5. 1. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin N, \bar{X} Ve S Değerleri

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	S
Tek Çocuk	102	6,21	4,08
Bir Kardeş	193	5,66	3,51
İki Kardeş ve Üstü	108	5,70	4,41

Tablo 4. 5. 1. incelendiğinde kardeş sayısına göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalamaları şöyledir: Tek çocuk olanların 6,21, bir kardeşi olanların 5,66 ve iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların 5,70'dir. Puan ortalamaları incelendiğinde, en çok hata yapan çocukların kardeşi olmayan (tek) çocukların oldukları görülmektedir. En az hata yapanların ise bir kardeşi olan çocukların olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı

olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4. 5. 2. sunulmuştur.

Tablo 4. 5. 2. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Gruplararası	77,41	2	38,70	2,52	0,08	-----
Gruplarıçi	6142,88	400	15,35			
Toplam	6220,29	402				

Tablo 4. 5. 2.'e göre, çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2,400)=2,520$; $p>0,05$).

6. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 6. da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. 1. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin N, \bar{X} Ve S Değerleri

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	S
Tek Çocuk	102	4,09	1407,40
Bir Kardeş	193	4,21	1405,24
İki Kardeş ve Üstü	108	3,85	1434,71

Tablo 4. 6. 1. incelendiğinde kardeş sayısına göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalamaları şöyledir: Tek çocuk olanların 4,09, bir kardeşi olanların 4,21 ve iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların 3,85'dir. Puan ortalamaları incelendiğinde, bir kardeşi olan çocukların tepki sürelerinin daha uzun olduğu görülmektedir. Tepki süresi en kısa olanların ise iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4. 6. 2. sunulmuştur.

Tablo 4. 6. 2. Kardeş Sayısına Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	8795240,16	2	4397620,08	2,20	0,11	-----
Gruplarıçi	7,995E8	400	1998628,50			
Toplam	8,082E8	402				

Tablo 4. 6. 2.'e göre, çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2,400)=2,20; p>0,05$).

7. Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanlarının incelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 7. de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. 1. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin N, \bar{X} Ve S Değerleri

Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	S
İlköğretim	252	6,69	4,17
Ortaöğretim	93	5,44	3,58
Üniversite	58	4,46	2,59

Anne öğrenim durumuna göre çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puanlarına ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 4. 7. 1. incelendiğinde; ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 6,69; ortaöğretim mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması 5,44 ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puan ortalaması ise 4,46'dır. Tablo incelendiğinde, üniversite mezunu

annelerin çocuklarının en az hata sayısı puan ortalamasına sahip olduğu, ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının ise en çok hata sayısı puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 4. 7. 2. de verilmiştir.

Tablo 4. 7. 2. Anne Öğrenim Durumuna Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Hata Sayısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Gruplararası	283,08	2	141,54	9,54	0,00	İlköğretim-Ortaöğretim, İlköğretim-Üniversite
Gruplariçi	5937,21	400	14,84			
Toplam	6220,29	402				

Tablo 4. 7. 2.'e göre, çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Ölçeği hata sayısı puanlarının annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde F değerinin 9,54 ($p < 0,001$) olduğu görülmektedir. Yapılan Scheffé test sonucuna göre ilköğretim mezunu anneler ile ortaöğretim mezunu annelerin çocukları arasında ve ilköğretim mezunu anneler ile üniversite mezunu annelerin çocuklarının yaptıkları hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgular ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıkları; üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıklarını ortaya koymuştur.

8. Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının İncelenmesi

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 8. de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. 1. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin N, \bar{X} Ve S Değerleri

Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	S
İlköğretim	252	3,97	1344,12
Ortaöğretim	93	4,06	1442,74
Üniversite	58	4,63	1579,34

Anne öğrenim durumuna göre çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puanlarına ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 4. 8. 1. incelendiğinde; ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 3,97; ortaöğretim mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması 4,06 ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puan ortalaması ise 4,63'dır. Tablo incelendiğinde, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının daha kısa tepki süresine sahip olduğu, üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ise daha uzun tepki süresine sahip olduğu görülmektedir.

Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 4. 8. 2. de verilmiştir.

Tablo 4. 8. 2. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği-A Formu Ölçeği Tepki Süresi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Gruplararası	2,11	2	1,05	5,36	0,00	İlköğretim- Üniversite, Ortaöğretim -Üniversite
Gruplarıçi	7,87	400	1967872,30			
Toplam	8,08	402				

Tablo 4. 8. 2. göre, çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği-A Formu Ölçeği tepki süresi puanlarının annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde F değerinin 5,36 ($p<0,001$) olduğu görülmektedir. Yapılan Scheffe test sonucuna göre ilköğretim mezunu anneler ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasında ve ortaöğretim mezunu anneler ile üniversite mezunu annelerin çocuklarının tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgular ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdiklerini; ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdiklerini ortaya koymuştur.

9. Annelerin “İlgi Ve Şefkat Gösterme” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 9. da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. Annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanlarının korelasyon katsayıları

	n	r	p
İlgi Ve Şefkat Gösterme	403	-0,03	0,58

Buna göre $r = -0,03$ ile annenin ilgi ve şefkat gösterme davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

10. Annelerin “İlgi Ve Şefkat Gösterme” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 10. da sunulmuştur.

Tablo 4. 10. Annenin “İlgi Ve Şefkat Gösterme” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
İlgi Ve Şefkat Gösterme	403	0,05	0,34

Buna göre $r = 0,05$ ile annenin ilgi ve şefkat gösterme davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

11. Annelerin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “Amaçlara ulaşmada yardımcı olma” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 11. de sunulmuştur.

Tablo 4. 11. Annenin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma	403	-0,04	0,38

Buna göre $r = -0,04$ ile annenin amaçlara ulaşmada yardımcı olma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

12. Annelerin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “amaçlara ulaşmada yardımcı olma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 12. de sunulmuştur.

Tablo 4. 12. Annenin “Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Amaçlara Ulaşmada Yardımcı Olma	403	0,07	0,17

Buna göre $r = 0,07$ ile annenin amaçlara ulaşmada yardımcı olma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

13. Annelerin “Tutarlı Disiplin” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “tutarlı disiplin” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 13. de sunulmuştur.

Tablo 4. 13. Annenin “Tutarlı Disiplin” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Tutarlı Disiplin	403	-0,08	0,12

Buna göre $r = -0,08$ ile annenin tutarlı disiplin davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

14. Annelerin “Tutarlı Disiplin” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “tutarlı disiplin” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 14. de sunulmuştur.

Tablo 4. 14. Annenin “Tutarlı Disiplin” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Tutarlı Disiplin	403	0,05	0,30

Buna göre $r = 0,05$ ile annenin tutarlı disiplin davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

15. Annelerin “Standartların Belirginliği” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “standartların belirginliği” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 15. de sunulmuştur.

Tablo 4. 15. Annenin “Standartların Belirginliği” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Standartların Belirginliği	403	0,02	0,69

Buna göre $r = 0,02$ ile annenin standartların belirginliği davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

16. Annelerin “Standartların Belirginliği” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “standartların belirginliği” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan

aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 16. da sunulmuştur.

Tablo 4. 16. Annenin “Standartların Belirginliği” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Standartların Belirginliği	403	-0,05	0,32

Buna göre $r = -0,05$ ile annenin standartların belirginliği davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

17. Annelerin “Koruyuculuk” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “koruyuculuk” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 17. da sunulmuştur.

Tablo 4. 17. Annenin “Koruyuculuk” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Koruyuculuk	403	0,18	0,00

Buna göre $r=0,18$ ile annenin koruyuculuk davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin koruyuculuk davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

18. Annelerin “Koruyuculuk” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “koruyuculuk” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 18. de sunulmuştur.

Tablo 4. 18. Annenin “Koruyuculuk” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Koruyuculuk	403	-0,05	0,37

Buna göre $r = -0,05$ ile annenin koruyuculuk davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

19. Annelerin “Fiziksel Cezalandırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “fiziksel cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 19. da sunulmuştur.

Tablo 4. 19. Annenin “Fiziksel Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Fiziksel Cezalandırma	403	0,11	0,02

Buna göre $r=0,11$ ile annenin fiziksel cezalandırma davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin fiziksel cezalandırma davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

20. Annelerin “Fiziksel Cezalandırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “fiziksel cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 20. de sunulmuştur.

Tablo 4. 20. Annenin “Fiziksel Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Fiziksel Cezalandırma	403	-0,08	0,09

Buna göre $r = -0,08$ ile annenin fiziksel cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

21. Annelerin “Başarı İçin Baskı” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “başarı için baskı” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 21. de sunulmuştur.

Tablo 4. 21. Annenin “Başarı İçin Baskı” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Başarı İçin Baskı	403	0,15	0,00

Buna göre $r=0,15$ ile annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A

Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin başarı için baskı davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

22. Annelerin “Başarı İçin Baskı” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “başarı için baskı” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 22. de sunulmuştur.

Tablo 4. 22. Annenin “Başarı İçin Baskı” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Başarı İçin Baskı	403	-0,11	0,02

Buna göre $r = -0,11$ ile annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin başarı için baskı davranışı arttıkça çocuğun tepki süresi kısalmıştır.

23. Annelerin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “ayrıcalıklardan yoksunlaştırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 23. de sunulmuştur.

Tablo 4. 23. Annenin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma	403	0,05	0,33

Buna göre $r = 0,05$ ile annenin ayrıcalıklardan yoksunlaştırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

24. Annelerin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “ayrıcalıklardan yoksunlaştırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 24. de sunulmuştur.

Tablo 4. 24. Annenin “Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Ayrıcalıklardan Yoksunlaştırma	403	-0,02	0,76

Buna göre $r = -0,02$ ile annenin ayrıcalıklardan yoksunlaştırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

25. Annelerin “Duygusal Cezalandırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “duygusal cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4. 25. de sunulmuştur.

Tablo 4. 25. Annenin “Duygusal Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Duygusal Cezalandırma	403	0,06	0,27

Buna göre $r = 0,06$ ile annenin duygusal cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

26. Annelerin “Duygusal Cezalandırma” Davranış Puanları İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formu Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Annenin “duygusal cezalandırma” davranışı ile Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aramak için verilere korelasyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.26. da sunulmuştur.

Tablo 4. 26. Annenin “Duygusal Cezalandırma” Davranışı İle Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Korelasyon Katsayıları

	n	r	p
Duygusal Cezalandırma	403	-0,04	0,41

Buna göre $r = -0,04$ ile annenin duygusal cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puan ortalamaları bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve anne öğrenim düzeyi) ve anne davranışları açısından bulgular özetlenerek literatür ışığında tartışılmıştır.

İlk olarak Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanlarının *yaşa göre* farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için t testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda 73-84 aylık çocukların hata sayılarının 60-72 aylık çocukların hata sayılarından daha düşük olduğu bulunurken; tepki sürelerinde herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Solis-Camara ve Fox (1985) şehirde yaşayan 23 ve 9 yaşından 87 çocuğa MFFT'nin farklı formlarını uygulamışlardır. 5 yaşındaki çocukların MFFT performanslarında daha hızlı ve daha yanlışçı olduklarını bunun yanında 9 yaşındaki çocukların ise daha yavaş ve doğrucu olduklarını bulmuşlardır. Gargallo (1993) yaptığı bir çalışmada 12-13-14 yaş çocukların hata sayılarında farklılığa rastlanırken tepki sürelerinde yaşlara göre anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. 12'den 13 yaşa kadar çocukların hatalarının azaldığını ve tepki sürelerinin uzadığını tespit etmiştir. 14 yaşında da hata sayılarının arttığını ve tepki sürelerinin azaldığını bulmuştur. Salkind ve Nelson (1980) 5-12 yaş arası 2800 çocuğa MFFT uygulamıştır. Hata sayısı ve tepki süresi arasındaki korelasyonun 10 yaşında en üst düzeye ulaştığını ve 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük deneklerde bu durumun daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. Ceylan (2008), yaptığı çalışmada yaş ile hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulamazken; yaş ile süre arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. 6 yaş grubu çocukların, 5 yaş grubu çocuklarına göre soruları daha kısa sürede cevapladıkları sonucuna ulaşmıştır. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009), nin yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki

çocukların düşünme sürelerinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmazken, hata sayılarında fark bulunmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma bulunmuştur. Bu azalma yalnızca altı ve yedi yaş çocuklarında anlamlı bulunmazken, diğer tüm yaş grupları arasında yaşla doğru orantılı olarak hata sayılarında azalma oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Seçer, Çeliköz, Erişen ve Durak (2009) yaptıkları araştırmada sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin düşünme sürelerinde ve yaptıkları hata sayılarında yaş değişkeni açısından fark bulunmuştur. Öğrencilerinin yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma olmaktadır. Bu azalma yalnızca on üç, on dört yaş öğrencilerinde anlamlı bulunmazken, on iki-on bes yaş çocukları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Yaşı büyük öğrencilerinin yaşı küçük çocuklara göre daha az sayıda hata yaptıkları görülmektedir. Düşünme süreleri açısından yaş grupları değerlendirildiğinde ise; on beş yaş öğrencilerinin düşünme süreleri on üç yaşındaki öğrencilerinin düşünme sürelerinden yüksektir. Yapılan bu çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada bilişsel becerilerin yaşa göre farklılaştığı, çocukların yaşları arttıkça hata sayılarında azalmanın olduğu söylenebilir. Bu farklılaşmanın nedenin ise bilişsel becerilerin yaşla birlikte artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanlarının ***cinsiyete göre*** farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için t testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısı ve tepki süresi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Gargallo (1993), çalışmasında MFF20 üzerinde kız ve erkeklerin performansı arasında önemli bir farklılık olmadığını saptamıştır. Harrison ve Nadelman (1970) 3,5 yaşında orta sınıftan gelen beyaz çocuklar, 5-6 yaşındaki düşük sınıftan gelen siyah çocuklar ve 6-8 yaşındaki düşük sınıftan gelen siyah çocuklardan oluşan bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Bu çocuklar arasında MFFT'den alınan puanlarla ilgili cinsiyet farklılığına rastlanmamış fakat 4,5 yaşındaki kız çocukların hem cevap sürelerinde hem de hata puanlarında daha reflektif olduklarını bulmuşlardır (Akt:

Messer, 1976). Ceylan'ın (2008) yaptığı araştırmada cinsiyet ile hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar araştırma sonucunu desteklemektedir. Seçer, Çeliköz, Erişen ve Durak (2009) yaptıkları araştırmada cinsiyeti farklı olan öğrencilerin BSET20 ölçeği hata sayıları ve cevap verme süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucun varmışlardır.

Ward (1968) MFFT süre puanlarında cinsiyetlere göre herhangi bir farka rastlanmazken hata puanlarında kız çocuklarının lehine bir sonuç elde etmiştir. 4-5-6 yaşındaki çocuklara MFFT uygulayarak tepki sürelerini test etmiştir. Bu üç yaş grubundaki kız çocuklarından daha az hata yapmalarına rağmen tepki sürelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Atasoy'un (2004) yaptığı araştırmada öğrencilerin bilişsel stil puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunduğunu tespit edilmiştir. Acremont ve Linden (2005), Whiteside ve Lynam (2001) tarafından impulsivite ve boyutlarının tanımları ile ilgili karmaşaya cevap olarak geliştirilen UPSS Impulsive Behaviour Scala (İmpulsivite davranışları ölçeği)'nin Fransızca uyarlamasını yapmışlardır. İmpulsivitenin dört ayrı boyutunu (Acelecilik(Urgency)), Öncelikli derin düşünmede eksiklik-yoğun düşüncede eksiklik (lack of Premeditation), Sebatta eksiklik (lack of Preseverance) ve duygusal arayış (Sensation Seeking) meydana çıkararak bu ölçeği,geçerlilik çalışması ve cinsiyet faktörünün etkisini incelemek için 13–19 yaşlarındaki 314 kızdan ve 314 erkekte oluşan gruba uygulamışlardır. Sonuçunda kızların acelecilik skorlarının ve erkeklerin duygusal arayış skorlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır (Akt: Durak Demirhan, 2007). Smith ve Waterman (2006), saldırganlık ve impulsivitede cinsiyet farkının etkilerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında, İngiltere'nin kuzeyinde bulunan üç ayrı hapisanede kalan 115 erkek ve 133 kız olmak üzere 248 mahkuma, ayrıca 114 erkek ve 122 kız olmak üzere 336 üniversite öğrencisine EXPAGG Anketini, Buss-Perry Saldırganlık Anketini, Saldırganlık Hareketleri Anketini ve Barratt İmpulsivite anketini uyguladılar. Araştırmanın sonuçlarına göre, şiddet içeren kız ve erkekler hem üniversite öğrencilerinden hem de şiddet içermeyen mahkumlardan daha saldırgan ve daha impulsif olarak belirlendi. Ayrıca, saldırganlık davranışları bulunan hem kız hem erkek tüm katılımcılarda daha önceki saldırganlık deneyimleri,

impulsivite ve sinirlilik seviyelerindeki yükseklik belirlendi. Smith ve Waterman araştırmalarının sonucunda, cinsiyet farkının, özellikle saldırgan bireylerde olmak üzere, kendini rapor (Self Reported) etme (bilişsel, efektif ve davranışsal olarak) ölçülerinde, mahkûmlarda mahkûm olmayanlara göre daha az olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Durak Demirhan, 2007). Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) yaptıkları araştırmada cinsiyetleri farklı olan okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, hata sayılarının cinsiyete göre değiştiğini gözlenmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar ise araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Bilişsel gelişimin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği düşünüldüğünde çocukların bilişsel stillerinde farklılığın gözlenmemesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanlarının *kardeş sayısına göre* farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için verilere Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda hata sayısı ve tepki süresi puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yani çocukların hata sayısı ve tepki süresini sahip oldukları kardeş sayısı etkilememektedir.

Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlar olduğuna rastlanmıştır. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) nin araştırmasındaki sonuç kardeş sayısının etkili olduğudur. Bu etki, çocukların düşünme sürelerinde değil, hata sayıları üzerindedir. Tek olan çocuklarla 2 ya da daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar, bir kardeşe sahip olan çocuklara göre daha fazla hata yapmaktadırlar. Eska ve Black'in (1971) aile büyüklüğünün yani, çok sayıda kardeşe sahip olma durumunun çocukların impulsif olma özelliğini artırdığını ileri sürmektedir (Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009). Yapılan bu araştırmalar araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresinin puanları *annelerinin öğrenim düzeyine göre* farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için

verilere Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıkları; üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıkları bulunmuştur. Tepki süresi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında ise ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdikleri; ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle anne eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların hata sayısı azalırken sorular karşısında düşünme süresi uzamıştır.

Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) nin yaptığı araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Araştırmada annelerin eğitim düzeyine göre çocukların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha uzun düşünme sürelerine sahip olduğu, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının ortaöğretim mezunu ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer bir araştırma ise Ceylan (2009) benzer sonuçlar elde etmiştir. Ceylan (2009) anne eğitim seviyesi ile hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Anne eğitim seviyesi ilköğretim ile yüksekokul –üniversite ve ortaöğretim ile yüksekokul –üniversite olan çocukların hata sayıları arasında fark olduğunu; anne eğitim seviyesi Yüksekokul –üniversite olan çocukların soruları cevaplama da daha az hata yaptıklarını görmüştür. Anne eğitim seviyesi ile süre arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Seçer, Çeliköz, Erişen ve Durak (2009) yaptıkları araştırmada annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin hata sayısı ve düşünme süreleri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuşlardır. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler annesi ilköğretim, ilkokul, okuryazar ve okuryazar olmayan öğrencilerden daha uzun düşünme sürelerine sahip olduğu, daha az hata yaptıkları sonucuna varılmıştır. Baç Uslu (2005) tarafından yapılan araştırmada annelerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocukların Kural Yokluğu Algısı, Kuralların

Değiştirilebilirliği Algısı alt boyutları ve Toplam Sosyal Kural Algısı puan ortalamaları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Kağıtçıbaşı(1998)'na göre; Erken Destek Projesi kapsamında uygulanan programın çocuk ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, bilişsel gelişim ve okul başarı göstergeleri incelendiğinde, anne eğitimi ve eğitim kurumunun olumlu etkileri görülmektedir. Hemen hemen bütün bilişsel ölçümler, eğitim veren okul öncesi kurumun ev ortamından çok daha üstün olduğunu göstermektedir. Eğitici bir okul öncesi ortamından gelen çocuklar, tüm testlerde en yüksek puanları almışlardır. Yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına karşı baskıcı tutumlarının azaldığı, demokratik tutum düzeyinin arttığını göstermektedir. Ayrıca annelerin babalara göre daha koruyucu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Arı vd., 1995, Özyürek, 2004: Akt. Poyraz ve Özyürek, 2005).

Hamarta (2007) yaptığı araştırmada probleme olumsuz yaklaşım, akılcı problem çözme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözmenin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varmıştır. Anne eğitim durumu okur yazar olmayan örgencilerin probleme olumsuz yaklaşım, içtepisel ve kaçınan yaklaşım puanları annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan örgencilerden daha yüksek bulunmuş, ayrıca anne eğitim durumu okur yazar olmayan çocukların akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha düşük bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Meksika kökenli Amerikalı anneler ve çocuklarıyla yapılan bir dizi araştırma, düşük anne eğitim düzeyinin, düşük sosyal sınıf konumunun ve azınlık dilinin çocukların yetersiz bilişsel performansının belirleyicileri olduğuna işaret ediyor (Kağıtçıbaşı,1998). Araştırmacılara göre eğitim düzeyi yüksek annelerin ebeveynlik yeterlilik algısı da yüksektir (Coleman ve Karraker, 2000: Akt. Seçer v.d. 2009). Diğer yandan annenin eğitimsizliği, çocuğa ayırdığı süreyi ve ilgiyi azaltmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2001: Akt. Seçer v.d. 2009). Eğitim düzeyi yüksek annelerin

ebeveynlikle ilgili kendilerini yeterli görmeleri bu görevi yerine getirirken daha profesyonel davranmalarına neden olabileceği ileri sürülebilir. Diğer yandan eğitim düzeyi düşükçe annenin annelikle ilgili kendini yeterli görme algısının azaldığı ve kendini annelik konusunda yeterli görmeyen bir annenin ise çocuğunu bilisel yönden nasıl destekleyeceğini bilemediği söylenebilir (Akt. Seçer v.d. 2009).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin, Coleman ve Karraker (2000) eğitim düzeyi yüksek annelerin ebeveynlik yeterliği algısının da yüksek olduğunu bulmuştur. Holloway ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada annelerin eğitim düzeyleri ile bu puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde etmiştir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında araştırmanın sonucuyla ilgili olarak annelerin eğitim seviyesinin yükselmesiyle annenin kendini annelik konusunda daha yeterli gördüğü bu yeterlilik ise çocuklarının bilişsel alanlarını olumlu şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Annenin **“ilgi ve şefkat gösterme”** davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Clayer, Ross ve Campbell (1984) Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği (AET) ve Eysenck Kişilik Anketi (EKA) uyguladıkları 81 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, bireylerin dışadönük kişilik özelliği göstermelerini, hem anne hem de babanın şefkatli, motive edici ve performans-odaklı tutumları ile ilişkili bulmuşlardır (Akt. Arslan,2010). Ucur (2005), araştırmasında 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin (anne ve babanın) gereken ilgiyi gösterebilme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, Sears, Maccoby ve Levin (1957) anne babanın çocuklarına sevgi göstermesinin, aile içinde sağlam, durağan ilişkilerin çocukların sosyal kural bilgileri de içeren ahlak gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Akt. Baç Uslu, 2005). Bir başka araştırma ise ebeveynlerin ilgisizliğini çocukların depresyon, anksiyete geliştirmeleri ve aile hayatına uyumda zorluk

çekmeleri ile ilişkili bulmuş, özellikle erkeklerin, dışadönük kişilik özellikleri geliştirmeleri ile ebeveynlerin duygusal sıcaklık göstermelerinin ilişkili olduğunu bulmuştur (Kitamura ve Fujihara, 2003: Akt. Arslan, 2010). Kuzgun (1972) tarafından yapılan “Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi” konulu araştırma bulguları, temeli ilgi ve sevgiye dayalı demokratik aile tutumu içinde yetişmiş kişilerin kendilerini daha çok gerçekleştirmiş olduklarını ortaya koymaktadır. İlgi ve şefkat gösterilmeyen otoriter ana-baba tutumunun egemen olduğu aile ortamında yetişen gençlerin ise kendilerini gerçekleştirmede başarısız oldukları gözlenmiştir (Akt. Çağdaş,1997).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde anne babanın çocuğa karşı tutumunun çocuğun bazı gelişim alanlarının doğrudan ve ya dolaylı yoldan etkilediği görülmüştür. Fakat araştırma annenin “ilgi ve şefkat gösterme” davranışının çocuğun bilişsel stiline doğrudan etkilediği sonucuna ulaşamamıştır. Bu durum alan yazında yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Annenin *“amaçlara ulaşmada yardımcı olma”* davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Yapılan pek çok araştırma, çocukların onlar için önemli olan anne-babaları tarafından olumlu davranışlar göstermeleri için teşvik edildiklerinde, olumlu davranış gösterme konusunda isteklerinin ve davranış gösterme sıklığının arttığını ortaya koymaktadır. Uzmanlar, çocuklara amaçlara ulaşmada yardımcı olma ve teşvik etmenin, çocukta olumlu sosyal davranışlar oluşturma konusunda etkili strateji olduğu görüşünde birleşmektedir (Wittmer ve Honig, 1994: Akt. Çağdaş, 1997).

Çocuğa amaçlara ulaşmada yardımcı olma, çocuğa önem ve değer vermenin önemli bir göstergesidir. Çocuğun amaçlarını yardıma değer bulma, ulaşabilmesi için destek ve ilgi gösterme, çocuğa önemli, işe yarar, değerli olduğunu ifade etmenin bir yoludur. Böyle bir yardımı alan çocuk gerçekten amaçlara ulaşabileceğini, başarıya

ulaşmanın kendi elinde olduğunu anne davranışlarıyla pekiştirir (Yeşilyaprak, 1989: Akt. Çağdaş, 1997).

Anne davranışının çocuğun başarısında etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Bu başarının çocuğun bilişsel stili ile de bağlantılı olduğu düşünüldüğünde araştırma bulgularını destekler nitelikte olmadığı gözlenmektedir.

Annenin “*tutarlı disiplin*” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalara bakıldığında Parke ve Duer (1972) ile Strassberg, Dodge, Bates ve Petit’in (1992) annelerin disiplin yöntemlerindeki tutarlı olmayan uygulamaları çocuklardaki davranım problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada anneleri aynı tür davranışları karşısında farklı zamanlarda farklı şekilde tepkiler veren çocukların, disiplin sorunlarının daha belirgin olduğu görülmüştür. Annelerin disiplin yönteminde bir tutarlılığın olmaması beklenildiği üzere en temelinde çocukta bir güvensizliğe neden olabilir. Annesinin aynı durumda ne zaman ne tepki vereceğini tahmin edemeyen çocuk, şansını zorlamaya ve sınırları mümkün olduğunca denemeye devam edebilir (Socolar ve Stein, 1996: Akt. Gülterler, 2007). Belirsizlik aynı zamanda kaygının da temel sebebidir. Kaygı bozukluklarının temelindeki adil olmayan dünya inancı, her an başına bir şey gelebilmesi korkusu belirsizliklerle pekişir. Kişilerin buldukları ortamda ve yaşadıkları dünyada neler olabileceğini tahmin edemezlerse kaygı düzeyleri artarak, istenmeyen hatta kendilerinin bile onaylamadığı kaygı yatıştırıcı davranışlar içerisine girebilirler (Mash ve Wolfe, 2002: Akt. Gülterler, 2007). Ekşi, 1990; Hetherington, 1986; Kağıtçıbaşı, 1990; Rice, 1990; Schiamberg, 1998, yaptıkları çalışmada; anne-babaların çocuklarına karşı tutarlı bir disiplin uygulamalarının, çocukları ile olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocuğun sosyalleşme süreci içinde toplumun değer yargılarını ve rollerini üstlenmesinde, tutarlı disiplinin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (Karadayı, 1993: Akt. Çağdaş, 1997).

Birçok araştırma, ana-baba disiplininin birçok yönünü inceliyor ve bunu çocuk ve ergen gelişimi ve okul performansına bağlıyor. Çalışmalar yetkili ana-babalık ile çocuk ve ergenlerin akademik başarısı ve psikososyal yeterliği arasında tutarlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor. Bu da gösteriyor ki, ana-baba disiplininin etkileri çocukluğun ötesinde ergenlik döneminde de devam etmekte. Baskın (kısıtlayıcı) ana-baba kontrolü ve düzenleyici (işlevsel) ana-baba kontrolü birbirinden ayrıştırılmış ve düzenleyici kontrolün gelişimsel sonuçları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Kağıtçıbaşı,1998). Anne-babaların çocuklarına karşı uyguladıkları disiplindeki tutarsızlık, çocukta dengeli değer yargılarının oluşmasını güçleştirir. Aynı davranışları anne-baba bir kez cezalandırır, başka bir zamanda görmezlikten gelirse ya da ödüllendirirse, çocuk hangi davranışın uygun olduğunu bilemez. Saldırgan davranışları bazen ceza, bazen de ödülle karşılanan bir grup çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada, bu çocukların tutarlı disiplinle yetiştirilmiş çocuklara oranla cezaya direnç gösterdikleri ve saldırgan davranışlarının devam ettiği gözlenmiştir (Gençtan, 1989: Akt. Çağdaş, 1997).

Yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde annenin çocuğuna “tutarlı disiplin” uygulaması çocuğun davranışlarını etkilediği görülmüştür. Fakat araştırma bulgularına bakıldığında bilişsel stilini etkiler nitelikte olmadığı görülmektedir.

Annenin “*standartların belirginliği*” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Çocuğun davranışlarının anne ve babadan nasıl bir tepki alacağını, hangilerinin cezalandırılacağını, hangilerinin ödüllendirileceği konusunda açık bir görüş kazanması, çocukta davranışları ile sonuçları arasında bir bağlantı bilincinin oluşmasını sağlayarak içsel denetimi geliştirmektedir (Yeşilyaprak, 1989: Akt. Çağdaş, 1997). Çocukta içsel denetimin gelişmesi ise çocuğun toplumsal olaylarda daha aktif, girişimci olmasını, öz güveni yüksek, bağımsız bir kişilik yapısı geliştirmesini sağlayarak onun işbirliği ve başkaları ile sosyal ilişkilerinde daha

başarılı olmasını kolaylaştırabilir (Çağdaş, 1997). Çocuktaki bu içsel denetimin gelişmesinde annenin davranışlarındaki tutarlılığın önemi büyüktür. Annenin kendi standartlarını belirleyip ona göre davranması ve çocuğun bunu bilmesi disiplin açısından önemlidir.

Literatüre bakıldığında annenin “standartların belirginliği” davranışının çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz. Fakat araştırma bulguları bu sonucu destekler nitelikte değildir.

Annenin “*koruyuculuk*” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin koruyuculuk davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır. Tepki süresi puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlgili çalışmalara bakıldığında Korkmazlar (1980), tarafından yapılan bir çalışmada üniversite mezunu anne-babaların çocuklarına ilköğretim mezunu anne babalara göre daha az koruyucu davrandıkları ve bu çocukların çevreden daha bağımsız oldukları saptanmıştır (Akt. Eminoğlu, 2007). Xia ve Qian (2001) 127 ergenin oluşturduğu örnekleme ebeveyn yetiştirme tutumları ile gençlerin ruhsal sağlığını değerlendirmeleri üzerine yaptıkları çalışmada; ebeveynlerin, reddedici, yadsıyıcı, öldürmeye eğilimli ve aşırı koruyucu olmalarının ergenlerin birçok psikosomatik belirtiler göstermesi ile bu ergenlerin genel ruh sağlıklarının bozulması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu ergenlerin ebeveynlerinin kabul ve duygusal sıcaklıklarının çok düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Arslan, 2010). PARI Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu ile ACL Gösteriş, Değişiklik, İdeal Benlik, Yaratıcılık özellikleri arasında negatif yönlü, Oto-kontrol özelliğiyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre aşırı koruyucu ve baskı içeren tutum sergilendiğinde yaratıcılık ve ideal benlik gibi bağımsız bireysel özelliklerin keldiği ve bu tutum sebebiyle oto-kontrol özelliğinin arttığı söylenebilir (Akt. Durmuş, 2006). Clayer, Ross ve Campbell (1984) yaptıkları çalışmada hem anne

hem de babalarının tutumlarını, kardeşler arasında eşitlik gözetmeyen, hoşgörüsüz ve aşırı koruyucu olarak niteleyen bireylerin, kişilik anketinin nörotisizm boyutundan diğerlerine göre daha yüksek puanlar elde ettiklerini göstermektedir (Akt. Arslan, 2010). Konuyla ilgili yapılan başka bir araştırmada Geçtan (1969) ebeveynlerin aşırı koruyuculuğunun bireyin benlik imajını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Akt: Günalp, 2007).

Buna göre; aşırı koruyucu, müdahaleci tutumlar sergileyen ve çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını, çocuğun annenin fedakarlığını anlaması gerektiğini düşünen ebeveynlerin çocuklarının, planlama ve dikkat boyutlarını içeren bilişsel performanslarında düşüklük olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu ve müdahaleci tutumlar sergileyen ebeveyn, çocuğun edilgenleşmesine neden olabilmekte ve problemlerini çözmede etkin olmasını engelleyebilmektedir (Kağıtçıbaşı,1998). Bu bulguları doğrultusunda çocukların kendi problemlerini çözmelerine fırsat tanınmaması ve onun yerine çözümler üretilebilmesi, annenin “koruyuculuk” davranışı ile, çocukların planlama ve problem çözme becerilerinde düşüşe neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Annenin “*fiziksel cezalandırma*” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin fiziksel cezalandırma davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır. Tepki süresi puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilir ve arkadaşları (1988) nın yapmış olduğu çalışmada, ülkemizde 3-12 yaşları arasındaki çocukların dayak cezası alma sıklığını ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunları belirlemek amacıyla geniş çaplı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, dayak cezasının en fazla 4 yaş çocuklarına uygulandığını ortaya koymaktadır. Aile bireyelerine göre incelendiğinde, ailede çocuğa en fazla dayak cezası veren kişinin anne olduğu gözlenmiştir. Annelerin

eğitim düzeylerindeki farklılığa göre incelendiğinde ise annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarını cezalandırırken dayağa daha az başvurdukları görülmüştür (Akt. Çağdaş, 1997). Bilir ve arkadaşlarının (1991), Türkiyenin 16 ilinde 4-12 yaşları arasındaki çocuklara anne-babaların, fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarını incelemek üzere yaptıkları bir başka araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akt: Çağdaş, 1997). Bu araştırmanın sonucuna bakıldığında ailenin çocuğa uygulandığı “fiziksel cezalandırma” davranışın oldukça sık rastlandığı görülmektedir.

Yine Erkman (2004) 462 Türk ebeveyni üzerinde yaptığı çalışmasında ebeveyn kabul reddi kontrol leği ile kişisel ceza leğinin katı adalet, ebeveyn reddi, ebeveyn kontrol ve cezalandırma davranışlarını araştırmış; araştırma sonucunda katı ebeveynlik ile algılanan ebeveyn reddi arasında önemlilik istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulmuştur (Akt. Arslan, 2010). Eminoğlu (2007) araştırmasında annelerin EKDD’ye ait fiziksel cezalandırma boyutu ile, ocukların DD’ye ait sosyal ilişkiler boyutu puanları arasında, anlamlı doğrusal bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Araştırma bulgularına bakıldığında annenin “fiziksel cezalandırma” davranışının çocuğun hata sayısının arttırdığı ve buna bağlı olarak da bilişsel performansı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yani araştırma sonucu yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Annenin “*başarı için baskı*” davranışı ile ocukların Kansas Okul ncesi Dönemdeki ocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik leği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin başarı için baskı davranışı arttıça çocuğun hata sayısı artmıştır. Tepki süresi puanları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin başarı için baskı davranışı arttıça çocuğun tepki süresi kısalmıştır.

Anne-babaların çocuklarına başarılı olmaları için uyguladıkları baskı ile ilgili kültürler arası karşılaştırmalı olarak yapılan ve Kağıtcıbaşı’nın da katıldığı bir

araştırmada, ¼lkemizde annelerin ¼ocuklarından ilk sırada yer alan beklentilerinden biri de onların başarılı olmalarıdır. Dokuz ¼lkeyi kapsayan bu araştırmada ilgin¼ olan nokta, ¼ocuklarından başarı konusunda en y¼ksek beklentileri olan anneler T¼rk Anneleridir (Hoffman, 1987; Yeşilyaprak, 1989: Akt. ¼aędař, 1997).

Annelerin ¼ocuklarına başarılı olmaları i¼in baskı uygulamaları, onların kendinden bekleneni yerine getirmeme, anne-babasının sevgisini kaybetme, onları hayal kırıklığına uğratma kaygısı ya da ceza alma korkusu yaşamalarına neden olabilir. ¼ocukta oluşan başarısızlık kaygısı, onu yeni girişimlerden ve denemelerden alıkoyar. Anne ve babası tarafından s¼rekli arkadaşlarıyla kıyaslanan ¼ocuk, kendisinin ger¼ekten yetersiz ve başarısız olduğunu d¼ř¼n¼r. Bu durum ¼ocuęun g¼venini, motivasyonunu buna bağlı olarak da başarısını olumsuz y¼nde etkiler. Başarı i¼in baskının yaratacağı olumsuz duyguların ¼ocuęun ¼aresizlięi benimsemesine yol a¼acaęı ve onun dış g¼çlere bağımlılığını arttıracaağı s¼ylenebilir (Yeşilyaprak, 1989; Yavuzer, 1995: Akt. ¼aędař,1997). Bu doğrultuda d¼ř¼n¼ld¼ę¼nde araştırma sonucu beklenen bir sonu¼tur.

Annenin *“ayrıcalıklardan yoksunlaştırma”* davranışı ile ¼ocukların Kansas Okul ¼ncesi D¼nemdeki ¼ocuklar İ¼in D¼ř¼ncelilik-İ¼tepisellik ¼l¼eęi-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki s¼resi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak i¼in uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı g¼r¼lm¼ř¼t¼r.

Yurtdışında ve ¼lkemizde anne-babalara ¼ocuęun gelişimi ve eğitimi konusunda yapılan eğitim ¼alıřmalarının sonunda, anne-babaların ¼ocuklarını ayrıcalıklardan yoksunlaştırarak cezalandırma davranışlarında ¼nemli sayılabilecek d¼zeyde azalmanın olduğu g¼zlenmiřtir (Wint ve Brown 1987; Gordon 1996a, Kağıtcıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993: Akt. ¼aędař, 1997).

Anne babanın ¼ocuęa ceza amacıyla mahrum bırakma davranışı sık rastlanan davranışlardandır. Araştırma sonucunda bu davranışın ¼ocuęun bilişsel stilini etkilemediği g¼r¼lmektedir.

Annenin “*Duygusal Cezalandırma*” davranışı ile çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucuna bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Kuzgun (1972)’un yaptığı çalışmada, sevgi yokluğu ve sıkı disiplin ile nitelenen otoriter tutumun, kendini gerçekleştirme için en olumsuz ortam olduğunu, sevgi-anlayış ve serbest seçme ile karakterize edilen demokratik ortamın ise, kendini gerçekleştirmede en olumlu ortam olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Günalp, 2007). Yesilyaprak’ın (1989) anne-baba tutumunun bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkileri konulu araştırma sonuçlarından biri, koruyuculuğun, fiziksel ve duygusal ceza yöntemleri uygulamanın, kişiliği olumsuz yönde etkilediğidir (Akt. Günalp, 2007). Bilir ve arkadaşları (1988) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da, anne babaların %40.7’ sinin çocuklarını duygusal cezalar vererek cezalandırdıkları görülmüştür. Araştırmada annelerin çocuklarına yeterli sevgi göstermeme, onlara önem vermeme, tehdit edici davranma ve reddetme şeklindeki duygusal cezalar verdikleri gözlenmiştir (Akt: Çağdaş, 1997). Ucur (2005) yapmış olduğu araştırmada 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin (anne ve babanın) duygusal tepki verebilme becerileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Konu ile ilgili yapılan bir diğer çalışma olarak Eminoglu’nun (2007) araştırmasında annelerin EKDDÖ’ye ait duygusal cezalandırma boyutu ile, çocukların DDÖ’ye ait sosyal ilişkiler boyutu puanları arasında, anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu saptamıştır.

İlgili çalışmalara bakıldığında ailelerin bu davranışı sıkça uyguladığı ve bu davranışın sonuçlarının çocuğu etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde araştırma sonucunun beklenmeyen bir sonuç olduğu görülmektedir.

Anne babanın davranışlarının çocuğa olan etkisi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Ucur (2005) araştırmasında 5 yaş çocuklarıyla çalışılmış; toplam 50 çocuk ve ailesine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile içi etkileşimin çocukların bilişsel işlevlerdeki performansları

üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabildiği belirtmiştir. Kasuto (2005), çalışmasında aile etkileşiminin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasında özel okullara giden çocukların resmi okullara giden çocukların puanlarına oranla daha yüksek olduğunu yani bu çocukların bilişsel gelişiminin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmanın örneklem grubu içerisinde yer alan devlet ve özel okullarda okuyan öğrencilerin farklılık gösteren söz konusu bilişsel performanslarında, farklı etkenlerin varlığını düşündürmektedir. Tüm bu çalışmalar annenin davranışlarının çocuğun bilişsel stili üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçları şunlardır:

1. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda çocukların yaşları ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuca göre 73–84 aylık çocukların hata sayılarının 60–72 aylık çocukların hata sayılarından daha düşüktür.

2. Araştırma sonucuna göre yapılan t testinde çocukların yaşları ile Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik -İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde yapılan t testi sonucunda çocukların cinsiyetleri ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

4. Cinsiyete göre çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

5. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6. Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tes etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

7. Annelerinin öğrenim düzeyine göre çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları incelenmiştir. Sonuca göre ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıkları; üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha az hata yaptıkları görülmüştür.

8. Araştırma bulgularına göre ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdiklerini; ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha kısa sürede tepki verdikleri bulunmuştur.

9. Annenin ilgi ve şefkat gösterme davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

10. Annenin ilgi ve şefkat gösterme davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

11. Annenin amaçlara ulaşmada yardımcı olma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

12. Annenin amaçlara ulaşmada yardımcı olma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

13. Annenin tutarlı disiplin davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

14. Annenin tutarlı disiplin davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

15. Annenin standartların belirginliği davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

16. Annenin standartların belirginliği davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

17. Annenin koruyuculuk davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İnceleme sonucuna göre annenin koruyuculuk davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

18. Annenin koruyuculuk davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

19. Annenin fiziksel cezalandırma davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Sonuca göre annenin fiziksel cezalandırma davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

20. Annenin fiziksel cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

21. Annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki

test edilmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre annenin başarı için baskı davranışı arttıkça çocuğun hata sayısı artmıştır.

22. Annenin başarı için baskı davranışı ve çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre annenin başarı için baskı davranışı arttıkça çocuğun tepki süresi kısalmıştır.

23. Annenin ayrıcalıklardan yoksunlaştırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

24. Annenin ayrıcalıklardan yoksunlaştırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

25. Annenin duygusal cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği hata sayısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

26. Annenin duygusal cezalandırma davranışı ile çocukların Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeği tepki süresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılabilecek öneriler aşağıda belirtildiği gibidir:

6.1.Ailelere Öneriler

- Çocuklarından yaş seviyelerine uygun davranışlar beklemeleri,
- Çocuklarına daha faydalı olmak amacıyla yeni bilgilere açık olmaları,
- Çocuklarına çok fazla koruyucu davranmamaları,
- Çocuklarına karşı fiziksel cezalandırmadan kaçınmaları,

➤ Çocuklarına başarılarının artması için baskı uygulamak yerine gerekli durumlarda yardımcı ve destek olmalarıdır.

6.2.Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma daha geniş bir örneklem grubu üzerinde yapılabilir.
- Aynı çalışma, farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklara Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği uygulanarak impulsif çocukların erken dönemde tespit edilip erken müdahale programları uygulanması yararlı olacaktır.
- Araştırma okul öncesi çocuğunun bilişsel stili ile anne davranışı arasında ilişki olup olmadığına belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer bir çalışma farklı yaş gruplarına da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahioglu -Lindberg, E.N. (2011). "Piaget Ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim", *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:19 No:1 S:1-10.
- Arı, R. (2006). *Gelişim Ve Öğrenme, Testlerle Desteklenmiş 3. Baskı*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Arı R, Seçer Z. (2004). *Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Arı, R. Üre, Ö. Yılmaz, H. (1999). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.
- Arslan, E. (2008). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. (Editör: M. Engin Deniz) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. (12. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Baç Uslu, B. (2005) Alt Sosyo Kültürel Özellikler, Annenin Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Cinsiyetin Çocukların Ahlak ve Sosyal Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bee, H, Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çeviren: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Bak, M. (2011). *Çocuk Gelişimi*. Cinius Yayınları, İstanbul.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri*. Doktora Tezi, Konya.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*, 2.Basım. Konya: Eğitim Kitabevi
- Charles, C.M. (2003). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*. (4. baskı). Çeviren: G. Ülgen. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin, Anne-Çocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne – Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Çamurlu Keser, C. (2006). *Annenin Bağlanma Düzeyi Ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk Gelişimi Ve Ruh Sağlığı (Okul Öncesi Dönem. 2. Basım*. Ankara: Nobel Yayınları
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Durmuş R. (2006). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme- öğretme: Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 85–103.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları İle Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gander, M.J. Ve Gandiner., H.W. (2001). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. (Dördüncü Baskı). (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gargallo, B. (1993). Basic Variables in Reflection-İmpulsivity: A Training Programme to Increase Reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (2), 151-167.
- Gargallo, B. (1993). PIAAR. Programa De Intervencion Educativa Para Aumentar La Atencion Y La Reflexividad. Madrid, TEA.
- Giren, S. (2008). *Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Algıları İle Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Gülterler, D. (2007). *Anne-Babaların Uyguladıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocukların Disiplin, İçselleştirme, Sosyal Yeterlik Ve Bilişsel Olgunlaşma Sorunları İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günalp, A. (2007). *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Öz güven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güven, B. (2007). *Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış: Bilişsel Stillere*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Edu 7, Cilt 2, Sayı 2,Çanakkale. bulentg@Comu.Edu.Tr

- Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Annebaba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Harrison, A. Ve Nadelman, L. (1972). Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children. Child development, 43, 657-668.
- İkizoğlu, M. (1993). *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*. Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(1998). *Kültürel Psikoloji*. Yapıkredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kartal, H. (2005). *Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın 6 Yas Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi*. Doktora tezi, Bursa.
- Kasuto, Selin Aytun (2005). *Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Keleş, Ruşen, (1976). *Toplumbilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kıralp, Y., Dinçyürek, S., _ahin, S. ve Karagülmez, Ç.(2006). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Ana-Baba Tutumu ve Bazı Aile Özellikleri Açısından İncelenmesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D. (2006). *Bireysel Farklılıklar Ve Eğitime Yansımaları*. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Eds.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar (Ss. 1-11) İçinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Messer, S. B. (1976). Reflection-İmpulsivity: A Review. Psychological Bulletin, 83 (6), 1026-1052
- Özerk, H. (2006). *Anababaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Tutumlarının, Bilgi Düzeylerinin Ve 11 – 18 Yaş Grubu Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara.
- Poyraz, H. Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Poyraz, H. Özyürek, A. (2005). *Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları Ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 166

- Salkind, N. J. Ve Nelson C. F. (1980). *A Note on the Developmental Nature of Reflection-Impulsivity*. *Developmental Psychology*, 16 (3),237-238.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Seçer, Z. (2004). *Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi* (Hiperaktif ve Dikkat Eksikliği Olan Çocuklar İçin). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Seçer, Z. Çeliköz, N. Erişen, Y. Durak, T. (2009b). *İlköğretim Öğrencilerinin Düşünme Becerileri*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:24, S.93-104
- Seçer, Z. Çeliköz, N. Yaşa, S. (2008). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:20, S.561
- Seçer, Z. Çeliköz, N. Yaşa, S.(2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:19, S.413
- Seçer, Z. Sarı, H. Çeliköz N. Ve Üre, Ö. (2009a). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:21, S.405
- Seçer, Z. ve Yaşa S. (2006). *Bilişsel Tempo'nun Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, Cilt 2 İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (13.Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. 39-46. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solist-Camara, R. P. Ve Solist-Camara, V. P. (1985). *Reflection-Impulsivity in Mexican Children: Cross-Cultural Relationships*. *The Journal of General Psychology*, 112 (3), 285-290.
- Sternberg, R.J. (2009). *Düşünme Stilleri*. Çeviren: Esin Güngör. İstanbul: Sev Yayıncılık
- Tümkiye, Yıldırım Doğru, Özgün, Tepeli, Arslan, Erden, İnci, Orçan, Yılmaz (2008). *Sosyal Gelişim*. (Editör: M. Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım
- Ulusoy, A. Ve Diğerleri. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Ucur, Z. E.(2005). *Farklı Aile Tutumlarının Okulöncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Performans Düzeylerine Etkisi*. Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ward, W. C. (1968). *Reflection-İmpulsivity İn Kindergarten Children*. *Child Development*, 39, 867-874.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. ve Cox, P. W. (1977). *Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications*. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. 15. Basım. İstanbul : Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-Baba ve Çocuk*. 17. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. 34. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yörükoğlu, A.(2002). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. (25. Basım) İstanbul: Özgür Yayınları

EK-1

EBEVEYN KENDİ DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

(EKDDÖ)

Açıklama

Bu ölçek annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranış biçimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekteki ifadeler, annelerin günlük yaşantısında çocuklarına karşı göstermiş olduğu davranışları içermektedir.

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin çocuğunuza karşı davranışınızı en iyi yansıtan seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

Vereceğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim.

Ebru DOĞAN

Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

EBEVEYN KENDİ DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

(EKDDÖ)

1. Çocuğum bana ihtiyaç duyduğunda ona yanında olduğumu hissettiririm.
 Hiçbir zaman
 Nadiren
 Bazen
 Genellikle
 Her zaman

2. Çocuğumun diğler çocuklardan daha başarılı olmasını isterim.
- () Hiçbir zaman
() Nadiren
() Bazen
() Genellikle
() Her zaman
3. Çocuğumu odasında yalnız başına bıraktığı zaman neden yokken başına bir şey geleceğı kaygısına kapılırım.
- () Hiçbir zaman
() Nadiren
() Bazen
() Genellikle
() Her zaman
4. Çocuğumun öğrenmek istediğı şeyleri öğretirim.
- () Hiçbir zaman
() Yılda bir-iki kez
() Ayda bir
() Haftada bir
() Hemen her gün
5. Çocuğumu kaba etlerine vurarak cezalandırırım.
- () Hiçbir zaman
() Yılda bir-iki kez
() Ayda bir
() Haftada bir
() Hemen her gün
6. Çocuğumdan bir şeyi yapmasını istediğimde, ona nedenini açıklarım.
- () Hiçbir zaman
() Nadiren
() Bazen
() Genellikle
() Her zaman

7. Çocuğum beni canımdan bezdirir.
- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman
8. Çocuğum sevmediğim bir şeyi yaptığında nasıl davranacağımı bilir.
- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman
9. Çocuğuma ceza vermek istediğimde, arkadaşları ile oynamasına izin vermem.
- Hiçbir zaman
- Yılda bir-iki kez
- Ayda bir
- Haftada bir
- Hemen her gün
10. Çocuğumu cezalandırmak istediğimde veya öfkeli olduğimde onu tokatlarım.
- Hiçbir zaman
- Yılda bir-iki kez
- Ayda bir
- Haftada bir
- Hemen her gün
11. Sevmediğim bir şey yaptığında küserim, yüz vermem.
- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

12. Çocuğumu azarlar, ona bağıırım.

- Hiçbir zaman
- Yılda bir-iki kez
- Ayda bir
- Haftada bir
- Hemen her gün

13. Çocuğum ondan ne beklediğimi ve nasıl davranmasını istediğimi bilir.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

14. Çocuğum sevmediğim bir şeyi yaptığında, incinir ve düş kırıklığına uğrarım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

15. Çocuğum mikrop kapıp hastalanacağı veya bir kazaya uğrayacağından korkarım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

16. Çocuğum kendi başına becermesi gereken bir faaliyeti yapamadığında ona yardım ederim.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

17. Çocuğumu kusurlu (hatalı) davranışlarından dolayı suçlar ve utandırırım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

18. Çocuğumun elbiselerini temiz tutması konusunda titizlenirim.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

19. Çocuğum sıkıntılı ve kaygılı olduğunda ona yardım edip rahatlatırım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

20. Çocuğum hatalı davrandığında, onu bir süre sevdiği (oyuncak, TV seyretme vb.) şeylerden yoksun bırakarak cezalandırırım.

- Hiçbir zaman
- Yılda bir-iki kez
- Ayda bir
- Haftada bir
- Hemen her gün

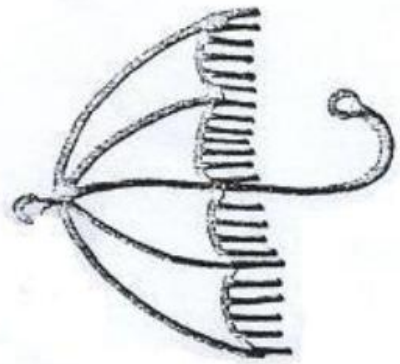
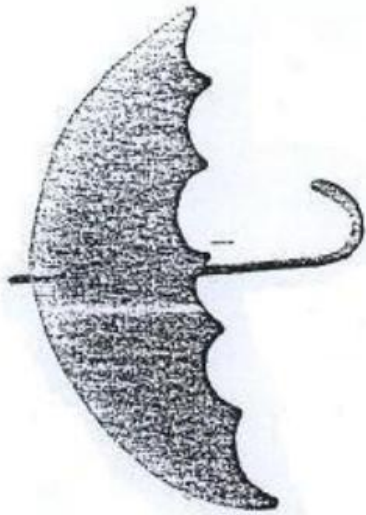
21. Çocuğuma bir ceza verdiğimde, niçin ceza verdiğimi, ona açıklarım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Genellikle
- Her zaman

EK-2

**KANSAS REFLECTION-IMPULSIVITY SCALE FOR PRESCHOOL
(KRISP)**





EK-3

Çalışma Yapılan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Listesi

- Nefise Sultan Kız Teknik Ve Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu
- Yavuz Sultan Selim İlköğretim Okulu
- Bifa-1 İlköğretim Okulu
- Mümine Hatun İlköğretim Okulu
- Karamanoğlu Mehmet Bey İlköğretim Okulu
- Piri Reis İlköğretim Okulu
- Vali Ali Akan İlköğretim Okulu
- Yunus Emre İlköğretim Okulu
- İsmet İnönü İlköğretim Okulu
- Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
- Sabiha Gökçen İlköğretim Okulu
- Yem Sanayi İlköğretim Okulu