

**T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**EBEVEYN KABUL-REDDİ İLE İLKÖĞRETİM
1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL GELİŞİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİDEM ALTAY
081106103**

İstanbul, Kasım 2012

**T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**EBEVEYN KABUL- REDDİ İLE İLKÖĞRETİM
1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL GELİŞİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİDEM ALTAY
081106103**

**Danışman Öğretim Üyesi:
Yar. Doç. Dr. Tamer ERGİN**

İstanbul, Kasım 2012

Ebeveyn Kabul-Reddi ile İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 6 yaş ilköğretim 1.sınıfta okuyan çocukların ebeveyn kabul ve reddi ile bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) ve Ebeveyn Kabul ve Red Ölçeği (Parental Acceptance and Rejection-PARQ) kullanılmıştır.

Yapılan çalışmanın örneklemini ilköğretim 1. Sınıfta okuyan kız ve erkek çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma grubunda 73 kız, 67 erkek olmak üzere toplam 140 çocuk ve ebeveyni çalışmaya katılmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların hiç birinin zekâ geriliği ve/veya çalışmayı etkileyecek bir hastalığı bulunmamaktadır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde bir devlet ilköğretim okulunun birinci sınıfında okuyan 140 çocuk (73 kız, 67 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla katılımcılara Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ), Bilişsel Değerlendirme Sistemi 5-7 Yaş Bataryası (CAS) ve demografik bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın istatistik analizleri “SPSS 17,0” paket programında yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi dönemde ebeveyn kabul-reddi ile çocuğun bilişsel gelişimi arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. CAS alt ölçeklerini oluşturan planlama, dikkat, eş zamanlılık ve ardıllık alanlarından sadece dikkat puanları cinsiyete göre farklılaşmıştır ve kız öğrencilerin dikkat puan ortalamalarının, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: CAS (Cognitive Assessment System), Ebeveyn Kabul-Reddi Ölçeği (EKRÖ), EKAR Kuramı, PASS Teorisi, Bilişsel Gelişim, Okul Öncesi.

The relationship between Parental Acceptance-Rejection and First Grade Elementary School Children's Cognitive Development

ABSTRACT

The purpose of the study is to explore whether there is a positive correlation between parental acceptance-rejection and the cognitive development of first grade children. Thus, the results of the study are expected to shed light on parental attitudes importance in children's cognitive development.

The research has been conducted as a correlation method. The sampling was done from hundred-forty (seventy-three of girls and sixty-seven of boys) children who were at the time attending to the first grade of a government primary school in Çekmeköy, Istanbul. To gather data, both parents of the children (who were administered CAS) were subjected to the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ), and the children were subjected to Cognitive Assessment System (CAS) (for ages 5- 7) and the personal information forms were used. The statistical evaluation was performed using the SPSS 17,0 Software. The relevance threshold was 0.05 in all analyses.

As a result, no correlation was found between the relationship of parental acceptance-rejection and the cognitive development of first grade children. Out of Planning, Attention, Simultaneous and Successive cognitive processes as described in the PASS Theory, only attention scores are correlated with respect to gender. And that female students attention scores are found to be higher than the score achieved by the male students.

Key words: Cognitive Assessment System (CAS), Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ), PARTheory, Pass Theory, Cognitive Development and Early Childhood

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
EKLER LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1 Ebeveyn Kabul Red Kuramı ve Teorik Geçmişi	4
1.1.1 Ebeveyn Sıcaklık Boyutu.....	6
1.1.2 Kontrol Boyutu.....	8
1.1.3 EKAR Kuramı'nın Alt Alanları.....	9
1.1.3.1 Kişilik Alanı.....	Alt 9
1.1.3.2 Baş Etme Alt Alanı.....	10
1.1.3.3 Sosyokültürel Alanı.....	Alt 10
1.2 Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	11
1.2.1 Gelişimi Etkileyen Temel Faktörler.....	12
1.2.1.1 Kalıtmacı Görüş.....	13
1.2.1.2 Çevreci Görüş.....	14
1.2.2 Bilişsel Gelişim Kuram ve Kavramları.....	15
1.2.2.1 Bilgiyi İşleme Kuramı.....	15
1.2.2.1.1 Bilgi Depoları.....	16
1.2.2.1.1.1 Duyusal Bellek.....	16
1.2.2.1.1.2 Kısa süreli Bellek	17
1.2.2.1.1.3 Uzun Süreli Bellek.....	18
1.2.2.1.2 Bilişsel Süreçler.....	19
1.2.2.1.2.1 Algı ve Duyum.....	20
1.2.2.1.2.2 Dikkat.....	20
1.2.2.1.2.3 Dil Gelişimi.....	21
1.2.2.1.2.4 Düşünme, Mantık Yürütme, Planlama ve Problem Çözme	22
1.2.2.1.3 Bilişsel Gelişim Kuramları.....	24
1.2.2.1.3.1 Piaget.....	25
1.2.2.1.3.1.1 Duyusal Motor Dönemi (0-2 Yaş).....	26
1.2.2.1.3.1.2 İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş).....	27

1.2.2.1.3.1.3	Sezgisel Dönem (5-7 Yaş).....	28
1.2.2.1.3.1.4	Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş).....	28
1.2.2.1.3.1.5	Soyut İşlemler Dönemi (11 Yaş ve Üzeri).....	29
1.2.2.1.3.2	Bruner.....	29
1.2.2.1.3.2.1	Eylemsel Dönem.....	30
1.2.2.1.3.2.2	İngesal Dönem.....	30
1.2.2.1.3.2.3	Sembolik Dönem.....	31
1.2.2.1.3.3	Vygotsky.....	31
1.2.3	Pass Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS).....	32
1.2.3.1	Pass Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler.....	34
1.2.3.1.1	Planlama.....	34
1.2.3.1.2	Dikkat.....	36
1.2.3.1.3	Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler.....	37
1.2.3.1.4	Ardıl Bilişsel İşlemler.....	38
1.3	Araştırmanın Amacı.....	40
1.4	Araştırmanın Önemi.....	41
2.	YÖNTEM.....	42
2.1	Örnekleme.....	42
2.2	Veri Toplama Araçları.....	44
2.2.1	Demografik Bilgi Formu.....	44
2.2.2	Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRO).....	44
2.2.3	Bilişsel Değerlendirme Sistemi(CAS) 5-7 Yaş Bataryası.....	47
2.2.3.1	Planlama Ölçeği ve Alt Testleri.....	49
2.2.3.2	Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri.....	49
2.2.3.3	Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri.....	50
2.2.3.4	Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri.....	50
2.3	İşlem.....	51
3.	BULGULAR.....	52
4.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.	KAYNAKÇA.....	76
6.	EKLER.....	83
7.	ÖZGEÇMİŞ.....	86

KISALTMALAR

CAS: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System)

PARQ: Ebeveyn Kabul-Red Anketi (Parental Acceptance-Rejection Questionnaire)

PASS: Planlama, Dikkat, Eş-Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler (Planning, Attention, Simultaneous, and Successive)

EKAR: Ebeveyn Kabul-Red Kuramı

EKRÖ: Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği

TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1. CAS ve PARQ Alt Testleri ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	52
Tablo 2. Planlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3. Eş Zamanlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4. Dikkat Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5. Ardıllık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 6. CAS Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 7. Planlama Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 8. Eş Zamanlılık Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 9. Dikkat Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10. Ardıllık Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11. Bilişsel Değerlendirme Sistemi Toplam Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	57

Tablo 12. Anne Sıcaklık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13. Anne Düşmanlık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 14. Anne İlgisizlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 15. Anne Ayrılıştırılmamış Red Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 16. Toplam Anne Kabul-Red Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 17. Anne Sıcaklık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 18. Anne Düşmanlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 19. Anne İlgisizlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 20. Anne Ayrılıştırılmamış Red Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 21. Toplam Anne Kabul-Red Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	62

EKLER LİSTESİ

EK I. Demografik Bilgi Formu.....	83
EK II. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS).....	.84
EK III. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ).....	85

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Çocukların erken çocukluk dönemi sadece fiziksel açıdan hızlı bir büyüme dönemi değil, aynı zamanda bilişsel gelişim açısından da hızlı bir gelişim dönemidir.

Çocuklar büyüdükçe, onların gelişimini ve davranışları etkileyen ve etkileyebilecek hayatlarında pek çok faktör vardır. Çocukların hayatlarını gelişim döneminde en önemli etken anne-baba figürüdür. (Zhou et al, 2002).

Ebeveyn kabul-reddinin, çocukların ergenlik ve yetişkinlikte kuracakları sosyal ilişkilerini, arkadaşlıklarını, akademik başarılarını, sağlıklı ruhsal bir yapıya sahip olmalarını ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak çok önemli ve etkileyici bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun hayatının ilk yıllarında fizyolojik ihtiyaçlar baskınken bir süre sonra bunlara psikolojik ihtiyaçlar da eklenmektedir. Bu noktada ailenin işlevselliği ve aile içi ilişkiler, anne ve baba tutumları çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaya başlamaktadır.

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 (Eryavuz, 2006).

Ana-babalar, eğitimciler, çocuğun çevresindeki diğer kişiler ve olaylar çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde son derece etkilidirler. Biraz dikkat ve ilgiyle, çocuğun olaylara bakış açısı ve yorumunun değiştirilebileceği, zihinsel faaliyetlerinin ilerdeki yaşamını etkileyecek kadar geliştirilebileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle ilk beş yaşta olmak üzere çocukların gelişimi üzerine anne ve babaların vakit ayırmasının çok önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle bu yıllarda çocukların merkezi sinir sistemi gelişimine çok olumlu katkıları olduğu belirtilmektedir (Kasuto,2005).

Çocukluk yaşantılarının kişilerin duygusal, davranışsal ve sosyal-bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini açıklayan kuramlardan biri de Ronald Rohner tarafından (1975, 1986) ortaya atılmış olan Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR Kuramı)'dır. EKAR Kuramı, ebeveyn-çocuk ilişkisinde çocuğun algıladığı kabul veya reddin nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya ve yordamaya çalışan bir sosyalizasyon kuramıdır. Rohner, kuramında evrensel bir yaklaşımı benimseyerek insan davranışının kültürlerarası genellenebilir ilkelerini tanımlamayı amaçlamıştır. EKAR Kuramı çerçevesinde dünyanın çeşitli yerlerinde yapılmış birçok çalışmada, çocuklukta algılanan ebeveyn kabul ve reddinin kişilerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki psikolojik uyumları üzerindeki etkileri incelenmiştir (Rohner, 1975,1986). Bu çalışmanın kuramsal temelini EKAR Kuramı oluşturmuş ve araştırmada EKAR Kuramı ölçekleri kullanılmıştır.

Dünyada ve ülkemizde; okul öncesi çocukların anne-babalarıyla olan ilişkilerinin ve bu ilişkinin çocukların bilişsel gelişimi üzerine etkisi çok az araştırılmış bir konudur. Bu nedenle EKAR Kuramı çerçevesinde yürütülmüş olan bu araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı ve ilk olarak ebeveyn kabul-red ölçeği ile bilişsel gelişimi konusunda yeni deneysel veriler sağlayacağı düşünülmüştür.

Günümüzde çocukların pek çok alanda olduğu gibi bilişsel gelişim alanında da ebeveyn kabul ve reddinin etkisi olabileceğini göstermek ve bu amaçla ortaya konan sonuçların anne-baba ve eğitimcilere yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada, çocukluk döneminde ebeveyn kabul ve reddinin çocuğun bilişsel gelişimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bunun yanı sıra, annenin eğitim düzeyi ile kabul/red davranışları arasındaki ilişki, ebeveyn kabul reddinin çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği ve cinsiyet farklılıklarının bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

Bu bölümde önce EKAR Kuramı'nın konuyla ilişkili görüşlerine, daha sonra erken çocukluk dönemi ve özellikleri, ardından bilişsel gelişim teorileri ve kuramlarına yer verilecektir.

1.1 EBEVEYN KABUL-RED KURAMI VE TEORİK GEÇMİŞİ

Ebeveyn Kabul-Red kuramı (EKAR), ebeveyn kabul-reddinin çocuğun genel uyumu üzerindeki etkilerini tahmin etmeyi, ebeveyn tarafından kabul edilmenin veya reddedilmenin nedenlerini, sonuçlarını ve konuyla ilgili diğer değişkenleri açıklamayı amaçlayan bir sosyalizasyon ve ömür boyu devam eden bir gelişim kuramıdır. Buna ek olarak, sosyokültürel sistemlerde yer alan birçok değişken arasındaki ilişkinin ortaya konmasını da amaçlamaktadır (Rohner, 1986, 2004 a; Rohner ve Rohner, 1980).

EKAR, ebeveyn kabul-reddinin çocukların davranışsal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki olası sonuçlarını araştıran bir kuramdır. Kuram, dünyadaki tüm insanların anne-babalarından veya çocuklukta onlara bakan kişiler tarafından sıcaklık almaya ihtiyaçları olduğu görüşünü benimser (Rohner, 1975). Başta Amerika Birleşik Devletleri ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalar sonucunda, ebeveyn kabulü ve anne baba tarafından sağlanan koşulsuz sevginin çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimini olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Ayrıca, bireylerin yetişkinlikteki psikolojik uyumları üzerindeki etkilerini göstermektedir (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ebeveyn kabul-reddinin şekli, sıklığı, süresi ve şiddetinin, kişilerin dini inançlarından aile yapılarına kadar pek çok sosyal özellikle de ilişkili olduğu belirlenmiştir. Rohner ve arkadaşları kuramı dünya çapında sınamak üzere çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir. EKAR Kuramı üzerine, farklı kültürlerde birçok araştırmacı tarafından çeşitli yöntemler kullanılarak çalışmalar yapılmıştır. Khaleque ve Rohner, (2001), EKAR Kuramı üzerine yapılan 200' den fazla çalışmayı

inceledikleri meta-analizde kuramın önemi üzerinde durmuşlardır (Rohner ve Khaleque, 2001)

Kuram, insan davranışının evrensel ilkelerini deneysel olarak oluşturmaya çalışarak; Dünyanın farklı ülkelerinde yapılan çalışmalarda temel amaçlardan biri, farklı kültürlerde yaşayan çocuk ve yetişkinlerin, çocukken maruz kaldıkları ebeveyn kabul ve reddine, kültürel, ırksal, cinsel, sosyal sınıf farklılıkları gibi koşullardan bağımsız olarak aynı şekilde tepki verip vermediğini belirlemektedir. Sıcaklık ihtiyacının kültür, ırk, fiziksel özellikler, sosyal statü, dil, coğrafya gibi kısıtlayıcı koşullardan bağımsız olarak tüm insanlıkta bulunduğu öne sürülmektedir (Rohner, 1986, 2000).

Kuram, “Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu” olarak isimlendirilen, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın niteliği ve ebeveynin çocuğa yönelik duygularını ifade etmesi üzerine odaklanmıştır. Kuram bir yandan ebeveynliğin kalitesini incelerken bir yandan da bunun çocuk ve yetişkinlerdeki olası sonuçlarını ele almaktadır. Ebeveyn kabulü, anne ve babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sıcaklık, sevgi ve desteğin ön plana çıkması olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn reddi ise anne ve babaların çocuğuna karşı belirgin bir şekilde duygu, sevgi ve şefkatini esirgediği, bunun yanı sıra, çocuğu inciten, rencide eden çeşitli psikolojik veya fiziksel davranışların sergilenmesi olarak tanımlanabilir. Ebeveyn ve çocuk ilişkisinin bir bileşeni olan sıcaklık boyutu, bir ucunda kabul, diğer ucunda reddin olduğu bir uzantıdır. Rohner’e göre (1986), bireylerin çocukluğunda ebeveynleri ile yaşadığı ilişkiler bu uzantının iki ucu arasında bir yerdedir. Sıcaklık boyutu, hem çocukla bakımvereni arasındaki sosyal etkileşime ait bir tutumu, hem de bu sosyal etkileşimin çocuğun zihnindeki tasarımına işaret eder. Kuramın iddia ettiği en önemli hipotez, kabul veya redde yola açan ebeveyn

davranışlarının kültürel olarak değişebileceği, ancak özellikle reddedilme algısının farklı toplumlarda kendilik değeriyle ilgili benzer sonuçları doğuracağıdır.

EKAR Kuramı, temel olarak “ebeveynliğin sıcaklık boyutu” olarak adlandırılan, ebeveyn-çocuk etkileşimine odaklanmıştır.

1.1.1 Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu

Her insan çocukluğunda ebeveynleri tarafından az yâda çok sevgi ve sıcaklık görmüştür. Ancak her bireyin algıladığı ve yaşadığı kabul edilme ve reddedilme farklı olduğundan ebeveyn kabul reddi bir uzantı olarak düşünülüp, algılanan bu sevgi ve sıcaklık, uzantı üzerine farklı şekilde yerleşebilir. Ebeveyn kabul reddi, bir uzantı olarak düşünüldüğünde, bir tarafta kabulün (sıcaklık ve sevgi, kabul edici davranışlar) diğer tarafta ise reddin (şefkat ve sevgi eksikliği, fiziksel veya sözel öfke ve davranışlar) yer aldığı ebeveynliğin sıcaklık boyutunu oluşturmaktadır (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkisinin bir bileşeni olan sıcaklık boyutunun bir ucunda, ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri sıcaklık, şefkat, ilgi yani “kabul etme” vardır. Boyutun diğer ucunda ise, bu duygu ve davranışların olmadığı veya esirgendiği, çocuğu inciten fiziksel veya psikolojik “reddetme” yer alır. Kuramda ebeveyn davranışlarının kabul veya reddinin kültürel olarak farklılaşabileceği ancak subjektif reddedilme algısının değişik toplumlarda kendilik değeriyle ilgili benzer sonuçları doğuracağı en önemli savdır (Rohner, 1986, 2000).

Ebeveynler çocuklarını kabul ettiklerini, fiziksel (öpme, okşama, sarılma gibi) ya da sözel (iltifat etme, övgü, çocuğa güzel şeyler söyleme gibi) olarak ifade edebilir.

Rohner (1986)'e göre, çocuğun ebeveynleri tarafından reddedilmesi, dört farklı şekilde görülebilir. 1) Soğuk ve Duygusuz (sıcaklık ve sevgisini esirgeyen), 2) Düşmanca ve Saldırgan, 3) Kayıtsız ve İhmalci, 4) Ayrışmamış Reddetme

“Ayrışmamış Reddetme” ebeveynlerin çocuklarına karşı kayıtsız kalan ya da onlara karşı sevgisiz davranışlarına ait açık bir davranışsal gösterge olmamasına rağmen, çocukların anne ve babaları tarafından sevilmediklerine inanmalarındır. Anne ve babalar çocuklarına karşı sıcak (veya soğuk/sevgisiz), ya da düşmanca, öfkeli, kızgın, tahammülsüz, huzursuz duygular veya zıt duygular hissedebilirler. Aynı şekilde, anne babalar çocuklarına karşı kayıtsız olup, onlara karşı ilgisizlik ve umursamazlık duyguları içinde de olabilirler (Rohner, 1986).

Bazı çocuklar anne baba sevgisiyle ilgili duygu ve davranışları hiç yaşamamışlardır. Onlar anne babalarından bunun yerine sadece düşmanlık ve saldırganlığın, kayıtsızlık ve ihmalin ya da ayrışmamış reddetmenin soğuk, şefkatten yoksun ifadelerini görmüşlerdir.

Anne babalar düşmanlık ve saldırganlık davranışlarını, genellikle öfke, kızgınlık, nefret gibi duygular ile yansıtırlar. Saldırganlık davranışı, anne babanın çocuğuna karşı fiziksel (vurma, itme veya zarar verici el-kol hareketleri gibi) veya sözel (alay etme, bağırma, aşağılama gibi) şekildeki davranışı ile gerçekleşebilir. Düşmanlık duygusu saldırganlığı getirirken, kayıtsızlık da, ihmali getirmektedir.

Kayıtsızlık içsel bir güdüleyici, ihmal ise kayıtsızlık duygusunun davranışa yansımış halidir. Ancak, kayıtsızlık ile ihmal arasında, düşmanlıkla saldırganlık arasında olduğu kadar doğrudan bir ilişki yoktur. Çünkü ebeveynlerin çocukların kayıtsızlıkla hiçbir ilgisi olmayan birçok nedenden dolayı ihmal edebilmelerindedir. Anne-

babaların çocuklarına karşı hissettikleri öfkeyle başa çıkabilmek için çocuklarını ihmal etmeleri bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir.

İhmal, hem ebeveynin fiziksel ve maddi olarak çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaması, hem de çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verememesi durumudur. Örneğin; bazı anne-babalar çocuklarına karşı fiziksel ve psikolojik olarak tepkisiz, hatta yokmuş gibi davranabilmektedir.

Anlatılan tüm bu sözel ve fiziksel davranış şekilleri çocukların kendilerini reddedilen ve sevilmeyen biri olarak algılamasına yol açabilir. Ancak, sıcak ve sevgi dolu olarak kabul edilebilecek bir ailede bile çocuk bazı zedeleyici duygu ve davranış ile karşılaşabilir. Dolayısıyla ebeveyn kabul veya reddi iki farklı bakış açısından ele alınıp, çalışılabilir: 1) Kişi tarafından algılanıp yaşanıldığı şekilde (fenomenolojik bakış açısı) veya 2) Bir ikinci kişi tarafından rapor edildiği şekilde (davranışsal bakış açısı). Yapılan araştırmalar, bu iki farklı bakış açısından genellikle benzer sonuçlar çıkarılsa da, farklı olduğu durumlarda fenomenolojik yaklaşımla elde edilmiş bilgilere daha fazla güvenilebileceğini ortaya koymuştur.

1.1.2 Kontrol Boyutu

Ebeveyn Kabul-Red kuramında, bir başka boyut da, bir ucunda özerklik diğer ucunda kontrolün olduğu kontrol boyutudur. “Ebeveyn kontrolü” çocukluk, ergenlik, yetişkinlik dönemindeki gelişim üzerinde önemli etkileri olan ebeveynliğin diğer bir boyutudur. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı’nda ebeveyn kontrolü, aşırı izin verici ile aşırı kısıtlayıcı ebeveyn davranışlarını içeren iki uçlu bir uzantı üzerinde kavramsallaştırılmıştır (Pettingill ve Rohner, 1985).

Kontrol ile ebeveynin çocuğun davranışlarını ne kadar sınırladığı veya kısıtladığı ve bu sınırlamaların ne kadar zorlandığı kastedilmektedir. Çocuklarının davranışlarını nadiren kontrol eden ebeveynler kuramda izin verici (düşük düzeyde kontrollü) olarak, çocuklarının davranışlarını dakika dakika kontrol eden ebeveynler ise kısıtlayıcı (yüksek düzeyde kontrollü) olarak tanımlanırlar. Ebeveynler, çocuklarını genellikle cinsellik, tuvalet eğitimi, belirli ahlaki değerler, evdeki görevler ve sadırganlık gibi alanlarda kontrol etmektedirler. Bu boyutun bir ucunda hiç kontrolün olmaması yani çocuğun sadece fiziksel sağlığı ve güvenliği için gereken kontrolü sağlarlar. Ayrıca, ebeveyn çocuğun yaptıklarına karşı yönlendirici değildir. Çocuğun kendi yolunu bulmasına ve kendi kararlarını almasına tamamen izin verir. Kontrol boyutunun diğer ucunda ise aşırı kontrol yer alır. Aşırı kontrol, ebeveynin birçok durum ve ortamda çok fazla kısıtlama ve kural getirerek çocuğu bu kurallara uymaya zorlaması şeklinde görülür. Bu tarz ebeveynler her an çocuğun davranışlarını takip eder ve çocuğun potansiyel gelişimini ve özerkliğini kazanmasını kısıtlar (Rohner ve Rohner, 1981).

1.1.3 EKAR Kuramının Alt Alanları

EKAR kuramının farklı üç alt alanı daha bulunmaktadır. Bunlar; “Kişilik”, “Baş Etme” ve “Sosyokültürel” alanlardır. Kuram, bu üç farklı alanda beş farklı soru sormaktadır.

1.1.3.1 Kişilik Alt Alanı

1-Ebeveynleri tarafından kabul edilen veya reddedilen çocuklar, dünyanın neresinde yaşarsa yaşasınlar, farklı sosyokültürel çevre, din, dil, ırk, cinsiyet farkı gözetmeden yaşadıkları herşeyde aynı şekilde mi tepki veriyorlar?

2- Ebevenleri tarafından kabullenilmiş veya reddedilmiş çocukların, yetişkinlik yaşamlarındaki uyum süreçleri nasıl farklılık gösterir? Çocukluk döneminde yaşanan ebeveyn çocuk ilişkisindeki deneyimler (kabullenilme ve reddedilme), kişinin yetişkinlik veya yaşlılık dönemine kadar sürer mi?

1.1.3.2 Baş Etme Alt Alanı

3- Ebeveynleri tarafından reddedilen bazı çocuklar ve yetişkinler nasıl oluyor da diğer çocuklara göre daha etkin bir şekilde karşılaştıkları olumsuz deneyimlerle başa çıkabiliyor?

1.1.3.3 Sosyokültürel Alt Alan

4- Bazı ebeveynler çocuklarına karşı sevgi, şefkat dolu iken, diğer ebeveynler çocuklarına karşı soğuk, umursamaz ve saldırgan davranmaktadırlar? EKAR kuramında öngörüldüğü gibi bazı ebeveynler çocuklarına karşı sıcak ve sevgi dolu davranırken, diğerlerinin soğuk, reddedici ve saldırgan davranmaları acaba psikolojik, ailevi veya toplumsal faktörlere mi bağlıdır?

5- Bireylerin çocuklukta yaşadığı veya ebeveynlerinde gördüğü kabullenilme ve reddedilme davranışı ile toplumun genel yapısı ve toplumda yer alan insanların davranış ve inançları arasında nasıl bir ilişki vardır? (Rohner ve Khaleque, 2005).

1.2 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM

Gelişim, döllenmeden ölüme kadar devam eden, zaman içinde sürekli değişime uğrayan, yapıda, düşüncede biyolojik veya çevresel faktörlere bağlı olarak değişiklik gösteren bireylerin davranışlarındaki değişim olarak tanımlanır. Gelişim süreci bebeklik, erken çocukluk, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemi olarak devam eden bir süreçtir (Bayhan ve Artan, 2011).

İnsan gelişimi fiziksel, sosyal, duygusal, cinsel, bilişsel, fizyolojik, kişisel ve ahlaki olmak üzere farklı alanlarda gözlenebilir. Bu gelişim alanları içinde bazı gelişim boyutları süreksizlik gösterirken, bazı alanları sürekli dir. Bunlardan, duygusal, sosyal, kişilik ve ahlak gelişimi süreklilik gösterirken, ömür boyu devam ederken, fiziksel, hormonal, cinsel ve bilişsel gelişme boyutları süreksizlik gösteririr. Gelişim sürecinin her basamağı birbirini takip eder, insanlar doğum ile birlikte bu gelişim basamaklarından geçerek hayat boyunca olgunlaşırlar. Bu olgunlaşma aşamaları bir öncelik-sonralık ve süreklilik şeklinde gerçekleşir. Birey hangi toplum, kültür ve coğrafi bölgede yaşarsa yaşasın, bu aşamalar bütün ırk ve kültürler için geçerlidir (Kulaksızoğlu, 2009).

Bebeklik ve erken çocukluk yılları gelişim açısından kritik yıllar olarak kabul edilir. İnsanın büyüme ve gelişmesinde belirli dönemler çok önemlidir. Bu dönemlere ‘Kritik Dönem’ denir. Bu dönem, çocuğun ebeveynleri tarafından gördüğü ilgi, şefkat, sıcaklık, kabul edilme ve çocuğun çevresel uyaranlara en açık olduğu ve bu uyaranların çocukta en güçlü etkiyi yaratacağı dönemdir (Aydın, 2005). Bu dönemde, ebeveynlerin destekleyici ve olumlu davranışları çocuğun gelişiminin en üst kapasitesine ulaşmasına olanak sağlar (Avcı, 2003). Sevgi yoksunluğu, uyaran

eksikliği ve besin yokluğu çocukta telafi edilemeyen kalıcı hasarlara yol açabilir (Kulaksızoğlu, 2009).

Sonuç olarak, insanın büyüme ve gelişmesinde birden fazla etmen rol almaktadır ve gelişim, bireyin dünyaya geldiği ve gelirken getirdiği biyolojik süreçlerle birlikte, çevresel faktörlerin de etkisi ile şekillenir (Cüceloğlu, 1997).

1.2.1 Gelişimi Etkileyen Temel Faktörler

Araştırmacılar, gelişim psikolojisi ile ilgilenmeye başladığı andan itibaren hep aynı sorunun cevabını bulmaya çalışmışlardır. Gelişimi doğumdan itibaren gelen genetik özellikler yani kalıtım mı belirler, yoksa kişinin yaşam boyunca öğrendiği ve deneyimlediği çevresel faktörler mi etkiler? (Erden ve Akman, 2004).

20. yy'a kadar araştırmacılar, bireyin gelişiminin daha çok anne babadan çocuğa aktarılan özellikler ile belirlendiğini düşünüyorlardı. Ancak, Pavlov'un köpekleri ile yapmış olduğu araştırmalar, gelişimde kalıtımın mı yoksa çevresel faktörlerin mi etkili olduğu konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden oldu. Pavlov'un köpeklerinin koşullanma yolu ile daha önceden görülmeyen tepkileri göstermesi, gelişimde öğrenmenin etkisinin olduğunu göstermiş oldu. John B. Watson, Pavlov'un çalışması üzerinde çalışıp insanlar üzerindeki etkilerini gözlemlemeye çalışmıştır. Watson 1921 yılında, 11 aylık Albert ile yaptığı çalışma sonucunda klasik koşullanmanın insanlarda belirli bir fobi yaratabileceğini göstermiştir. Özet olarak, Pavlov'un köpekleri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunun sadece köpekler için değil insanlar için de geçerli olabileceği sonucuna varılmış oldu. Pavlov ve Watson'ın deneyleri gelişimde önemli olanın kalıttan çok öğrenmeye dayalı çevresel etmenlerin olabileceğini savunan görüşleri ortaya çıkardı (Erden ve Akman,

2004). Bu iki farklı görüşlerin temsilcileri ve araştırmacıların çalışmaları kısaca paylaşılmıştır.

1.2.1.1 Kalıtımcı Görüş

Gelişim, döllenme ile başlayıp bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak devam eden bir süreçtir. Kadın reme hcreti olan yumurta ve erkek üreme hcreti olan spermde 23 kromozom bulunur. Döllenme sırasında, her iki üreme hcretinin birleşmesiyle 46 tek kromozomdan oluşsan hücre ortaya çıkar (Kulaksızoğlu, 2003.)

Genler, DNA adı verilen uzun zincirli amino asitlerden oluşmuştur. DNA yapı olarak sarmal bir merdiven şeklinindedir ve canlıyı oluşturan genler değişik şekilde DNA molekülünün içinde farklı kalıtımsal özellikler taşıyarak dizilmiştir. Çekirdek içinde bulunan DNA, canlının tüm yaşamsal faaliyetlerini yönetir.

Kalıtım ile ilgili bir başka kavram da genotip ve fenotip farkıdır. Genotip, anne babadan çocuğa geçen genetik özelliklerdir. Yani, bireyin potansiyel olarak genlerinde taşıdığı kalıtımsal özellikleri içerir. Fenotip ise fiziksel özellikleri yani dışarıdan gözlemlenebilen tüm davranış, kişinin eğilimleri, göz rengi, saç rengi gibi kişisel özelliklerini içerir. Ancak, genetik özelliklerin sağlıklı bir şekilde bireye aktarılması ve bireyin gelişiminin sorunsuz devam etmesinde belirleyici olan çevresel faktörlerdir (Aydın, 2005).

Sonuç olarak, Piaget, gelişimin hem genetik hem de çevresel faktörlerden etkilendiğini ancak kalıtımsal payın önemini vurgulamakla birlikte, hayatın herhangi bir aşamasında zihinsel işlevler açısından önceden belirleyici olamayacağını savunmuştur (Wadsworth, 1995).

1.2.1.2 Çevreci Görüş

Kalıtıma karşı çevre tartışması hem psikolojinin hem de felsefenin yıllardır ortak konularından biri olmuştur. Çevreci görüşe göre, bireyin gelişimindeki en önemli etken kişinin içinde büyüdüğü ortamın niteliği ve kalitesidir (Bee ve Bloyd, 2009).

Çevreci görüşün öncülerinden biri olarak kabul edilen filozof John Locke 17.yy'da bebeklerin doğuştan zihinlerini 'tabula rasa' yani boş bir levhaya benzetmiştir. Doğumla birlikte gelişim süresince edinilen deneyimler ve yaşanan olaylar bu boş levha üzerine izler bırakarak, birikir ve gelişime sebep olur. Bu bakış açısına göre, edinilen bütün bilgiler deneyimle kazanılır (Wadsworth, 1995).

Çevreci bakış açısına göre; herkes belirli bir kapasite ile doğar ve bu kapasite bireyin yaşadığı ortam veya maruz kaldığı uyaranların kalitesine göre şekillenir. Çevrenin gelişim üzerindeki etkileri doğumdan itibaren başlayan bir süreç olarak kabul edilir (Erden ve Akman, 2004). Çevrenin, bireyin davranışları üzerinde yarattığı etkiye veya gelişime 'öğrenme' denir. Öğrenme, yaşam boyunca bireyin tecrübe ve deneyimlerinin bir ürünüdür (Bayhan ve Artan, 2011).

Geçmişten bugüne yapılan araştırmalar sonucunda, gelişimin hem çevre hem de kalıtımın karşılıklı etkileşimi içinde olduğu kabul edilmektedir. Çevre tarafından yeterli uyarıcı ve öğrenme ortamı çocuk için oluşturulamazsa, çocuğun yeterli olarak gelişmesini beklemek mümkün değildir. Gelişimin tam ve sağlıklı sürmesi için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin önemi büyüktür (Senemoğlu, 2004).

Gelişim doğuştan gelen belirli genetik özellikler doğrultusunda, çocuğun doğum sonrasında edindiği deneyimler ve karşılaştığı uyaranlar yani çevresel faktörlerle şekillenir.

1.2.2 Bilişsel Gelişim Kuram ve Kavramları

Bilişsel gelişim kuramları, bireylerin çevreyi anlamlandırma, zihinde yapılandırma süreçlerinin nasıl işlediğini, bilişsel gelişim sürecini ve bu sürece etkileyen faktörleri inceleyen kuramlardır (Deniz, 2008). Sırasıyla irdenecek olan bilişsel gelişim kuramları aşağıdaki gibidir;

- Bilgiyi işleme kuramı
- Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı
- Bruner'in bilişsel gelişim kuramı
- Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramıdır.

1.2.2.1 Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışların yanısıra, bireylerin içsel yapıları ve bu yapı içerisinde gerçekleşen süreçlerle ilgilenmektedirler.

Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, bireyin zihninin içinde gerçekleşen süreçleri ve bu süreçlerin özelliklerini belirleyen ilkeleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenmeyi bilişsel bakış açısından inceleyen kuramlardan biri de “Bilgiyi İşleme Kuramıdır” (Senemoğlu, 2011).

Bilgiyi işleme kuramının ilgilendiği temel dört soru bulunmaktadır.

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geri getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramcıları, belleğin bilgisayara benzer bir şekilde bilgiyi işleyen bir sistem olduğunu düşünmektedirler. Çocukların yeni stratejiler üretmesi ve bunları farklı durumlar karşısında yeniden kullanmasını, bilgisayarın donanım ve programlarının geliştirilmesi ile daha iyi bilgi işlemcisine dönüşmesine benzetmektedirler. Bilginin işleme süreci ve bireyin zihninde öğrenmenin oluşumu, bilgiyi işleme sürecini yerine getirirken kullandıkları süreçler bakımından üçe ayrılmaktadır. Bunlar; *Bilgi Depoları*, *Bilişsel Süreçler* ve *Yürütücü Süreçlerdir* (Yeşilyaprak, 2011).

1.2.2.1.1 Bilgi Depoları

Bilginin içinde bulunduğu ve tutulduğu, bilgiyi işlemenin gerçekleştiği bölüme denir. Dışarıdan gelen uyarıcılar bu depolarda işlenerek bilgi formuna dönüştürülüp daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bilginin hazır halde saklandığı üç ana bellek deposu vardır; *Duyusal bellek (Duyusal kayıt)*, *Kısa süreli bellek (Çalışan bellek)* ve *Uzun süreli bellek* (Yeşilyaprak, 2011).

1.2.2.1.1.1 Duyusal Bellek

Duyusal bellek, çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce kısa süre için tutulduğu bilgi deposudur. Günlük yaşamımızda sürekli çevremizden gelen

uyarıcılar tarafından bombardımanına tutulmaktayız. Bilgiyi edinmenin ilk evresi olan duyuşsal kayıt aşamasında, çevreden gelen bu uyarıcılar duyuş organlarımız tarafından algılanıp sinir sistemine girmektedir (Senemoğlu, 2004).

Bireyin, çevresindeki tüm uyarıcılara tepki vermesi düşünülemez. Ancak, bu uyarıcıların duyuş organları tarafından algılanmadığını göstermez (Deniz, 2008). Duyuşsal kayıt aşamasındaki bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil etmekle birlikte sadece yarım saniye kadar kısa bir süre burada kalabilir. Duyuşsal kaydın kapasitesi sınırsız olmakla birlikte, görsel bilginin bir saniye, işitsel bilginin ise dört saniye kadar duyuşsal kayıta kalabileceğini belirtmektedir. Duyuşsal kayıta gelen dışsal uyarıcılar, beklenti ve dikkat süreçlerinin yani bireyin kendisi için uygun olan uyarıcıyı seçmesi ile kısa süreli belleğe gönderir. Sonuç olarak, dikkat ve seçici algı süreçleri süzgeç görevi yapar (Moates ve Schumacher 1980; Akt. Senemoğlu, 2011).

1.2.2.1.1.2 Kısa Süreli Bellek / Çalışan Bellek

Kısa süreli bellek sınırlı miktardaki duyuşsal bellekten aktarılan bilgiyi kısa süreli depolama görevini yürütür. “Çalışan bellek ise, bilginin anlamlandırılması ve örgütlenmiş bir formda uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan zihinsel işlemleri yapma görevini yerine getirmektedir” (Yeşilyaprak, 2011). Duyuşsal bellekte bilginin farkına varılmadığı (depolama süresi kısa olduğundan) ancak kısa süreli bellekte bilginin bilinçli olarak farkına varıldığı ve anlamlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca, kısa süreli bellekte depolanan bilgi, algılanan uyarıcının tam olarak kopyası değildir. Algılanan bilginin, yeniden düzenlenmiş olduğu ve farklı bir şekilde bellekte saklandığı görülmüştür. Kısa süreli bellekte bilgiler görsel ve işitsel olarak depolanır. Ancak, bilgiyi kodlama şekli bireyler arasında farklılık gösterir.

Bilginin kısa süreli bellekte kalma süresi yaklaşık 15-20 saniyedir. Bu süreçten sonra eğer bilgi işlenerek uzun süreli belleğe gönderilmezse unutulur. Bilgiyi işleme ve depolama sürecinde iki temel yöntem vardır. Birincisi; duyuşsal bellekten alınan bilginin hiç değiştirilmeden alındığı şekliyle depolanması yani ezberlenmesidir. İkincisi; daha önceden uzun süreli bellekte saklanan bilgi ile ilişkilendirilip şemalar şeklinde depolama işlemidir. Ezberleme yoluyla öğrenilen bilginin temel bilişsel süreci tekrardır. Tekrarlanan bilgi alındığı şekliyle uzun süreli hafızada depolanır. Anlamlandırma yoluyla öğrenme ise uzun süreli bellekte bulunan bilgi ile yeni algılanan bilginin kısa süreli bellekte ilişkilendirilmesi ile oluşturulan yeni bilgiye anlam verilmesiyle gerçekleşir (Yeşilyaprak,2011).

1.2.2.1.1.3 Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, yeni edinilen bilgilerin eskilerle birleştirilerek ve kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilginin depolanmasıdır. Uzun süreli belleğin kapasitesi belli değildir. Bu yüzden sınırsız olarak da kabul edilir.

Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için uzun süreli bellekte depolanması gerekmektedir. Algılanan bilgi uzun süreli belleğe girmeden önce tepki üretilmiş de olsa kısa sürede kaybolur. Örneğin adres defterinden bakılan adres tarifi arkadaşına anlatılarak paylaşılır. Yani bilgi uzun süreli bellekte depolanmadan direkt tepki üreticisine gönderilerek harekete dönüşmüştür. Ancak bu şekilde bilgi uzun süreli bellekte depolanmış sayılmaz. Daha sonra tekrar aktarılmak üzere hatırlanmak istenildiğinde hatırlanamaz. Bilgi kaybolmuştur (Yeşilyaprak, 2011).

Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi nasıl depolandığı ile ilgilidir. Bilgi, uzun süreli belleğe aktarılırken belli bir kodlama sistemi kullanılır. Yani bilgi ilişkili

şemalar içerisinde depolanır. “Şema; birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır” (Seifer, 1991; Akt. Erden ve Akman, 2004).

1.2.2.1.2 Bilişsel Süreçler

Biliş; sonradan kazanılmış veya işlenmiş bilgi sürecine denir. Biliş genellikle zihinsel süreçler olarak düşünülür. Bir başka deyişle, biliş zihnin yansımasıdır. (Bjorklund, 2000).

İnsanların bilgiyi öğrenme düzeyi ve hızı farklılık göstermektedir. Bunun en önemli sebebi, her insanın farklı yürütücü biliş, yetenek ve bilgiye sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Woolfolk, 1993). Çocuklarda yürütücü biliş 5-7 yaş arasında gelişmeye başlamaktadır. Dolayısıyla küçük çocuklara kıyasla, büyük çocukların yürütücü kontrol ve stratejilerini daha iyi kullanabildikleri gözlenmiştir (Flavell, 1985; Akt. Senemoğlu, 2011).

Bilgiyi işleme modeli iki temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğelerden biri daha önce bahsedildiği gibi üç çeşit bellekten oluşan *bilgi depolarıdır*. Bir diğeri ise bilginin alınması ve bilgi deposundan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan *bilişsel süreçlerdir*. Bu süreçler bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçişine yardımcı olan seçici algı ve dikkat; kısa süreli bellekte depolama için bilişsel tekrar ve gruplama; uzun süreli belleğe transfer etmek için ise kodlama ve geri getirme süreçleridir (Senemoğlu, 2011).

1.2.2.1.2.1 Algı ve Duyum

Algı, bireyin etrafındaki anlamsız fiziksel uyarlardan anlamlı bilgi çıkarma süreci olarak tanımlanır. Çocuğun kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasını sağlayan, bilgiyi edinip kullanılmasına yardım eden; algılama, hatırlama, bellek, kavram oluşturma, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerdir (Avcı, 2003; Aydın, 2000).

Duyum ve algılama sürecini inceleyen psikologlar alıcı organın yapısını, sinirsel enerjinin akış yollarını, çevrenin özelliği ile ortaya çıkan sinirsel enerjinin türü arasındaki ilişkiyi incelerler. Bu sinirsel enerji beyinde işlendikten sonra bir algısal ürün ortaya çıkmaktadır. Bu işleme algılama ve ortaya çıkan ürüne de algı denilmektedir. Alıcı organlar nesne ve olayların özelliklerine göre farklı duysal veriler (renk, koku, sıcaklık, vb.) üretmektedirler. Bu özellikler, duysal düzeyde nörofizyolojik enerjiye dönüşmekte ve bu aşamadan sonra algı süreci başlamaktadır. Günümüzde psikologlar, algılamının temelinde, doğuştan getirilen yetenekler ve çevre ile etkileşim sonucu öğrenilen becerilerin olduğunu benimsemektedirler (Cüceloğlu, 1997).

1.2.2.1.2.2 Dikkat

Dikkat, uyarıcılar üzerinde bir odaklaşma sürecidir ve öğrenme dikkat etme süreciyle başlar. Algıda seçicilikte en önemli işlevlerden biri dikkattir. Duyu organları tarafından gelen çeşitli uyarıcıları, beynin anlamlandırılma kapasitesi sınırlı olduğundan, dikkat belirli uyarıcılar üzerine yoğunlaşarak beynin o uyarıcıları işleme ve anlamlandırmasına yardımcı olur (Ault, 1977)

Algısal seçimi etkileyen uyarıcı ile ilgili değişkenlerin birincisi algılanan uyarıcının özellikleri, ikincisi ise algılayan bireyin özellikleri olarak gruplanır. Sonuç olarak, algısal seçim bireyin içinde bulunduğu ortam, ihtiyaç, ilgi ve değerler doğrultusunda ve uyarıcının değişkenliği, büyüklüğü, şiddeti ve tekrarı ile ilgilidir (Cüceloğlu, 1997).

1.2.2.1.2.3 Dil Gelişimi

Dil, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olan, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını öğretebilen, kendisini güvende hissetmesini sağlayan bir davranıştır (Yavuzer, 1993).

Dil gelişimini açıklayan farklı teoriler bulunmaktadır. Dil gelişimini inceleyen bazı görüşler; *Bilişsel yaklaşım*, *Davranışçı yaklaşım* ve *Psikolinguistik yaklaşım* olarak bilinmektedir.

Dil gelişimi çocuğun zihinsel gelişimine bağlı olarak gelişir. Duyduğu sesi ayırt etme ve hatırlama, dili dinleyerek gramer yapısını anlama, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme ve uygun sesleri telaffuz edebilmek için kasları kontrol etme ve düşünceleri sözcüklere aktarabilme yeteneği vardır (Gander ve Gardiner, 1998).

Bu görüşü destekleyen araştırmacılara göre dil gelişimi, çocuğun bilişsel gelişim alanlarından algılama, anlama, yorumlama, bellek, dikkat ve mantık yürütme gibi işlemlere bağlı olarak gelişim gösterir. Bu görüşün temsilcilerinden olan Piaget ve Bloom Bilişsel gelişim ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Çocuk dilinin anlam analizi yönünde yapılan çalışmalar göstermiştir ki, çocuklar önce kavramları öğrenip daha sonra konuşmaya başlamakta ve gramer yapılarını öğrenmeden önce de anlamlarını ifade edebilmektedirler (Aydın, 2005).

Davranışçı yaklaşıma göre, çocuklar dili herhangi birşeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Çocuk anadilini öğrenirken taklit etme, öğrenmenin önemli bir unsuru olarak kabul edilir. Çocuk sürekli olarak çevresinden duyduğu sesleri taklit etmek ister. Ancak sadece taklit etme davranışı çocuğun dili öğrenmek için yeterli gramer yapısı veya anlam gibi dilin karmaşık yapısını çözmesinde yeterli değildir. Dil bilimciler 1960'lı yılların başında, dil öğreniminin insanda doğuştan gelen bir yetenek olduğunu iddia etmişlerdir. Dil gelişimini psikolojik ve biyolojik temellere bağlı olarak açıklayan kurama “Psikolinguistik” kuram adı verilir (Kaya 2007; Akt. Aydın 2005).

Psikolinguistik yaklaşımıcılardan Noam Chomsky, insan beyinde dil öğrenmek için, doğuştan özel yapıya sahip olan bir şablon olduğunu ve insanın doğuştan *kalıtsal dilbilgisi* ile doğduğu görüşünü savunmuştur (Sprinthall ve Sprinhal, 1979; Akt. Aydın, 2005).

Doğuştan var olan bu şema, çocuğun konuşulan dili içselleştirmesini, gramer yapısını ve dilin kurallarını anlayarak öğrenmesini sağlar. Bu sayede dilin kurallarını, yapısını ve nasıl kullanacağını öğrenen çocuklar aynı aşamalardan geçerek biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde konuşmayı öğrenmiş olurlar (Erden ve Akman, 2004).

1.2.2.1.2.4 Düşünme, Mantık Yürütme, Planlama ve Problem Çözme

Düşünme, simgeler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Simgeler, olay ve nesne gibi bireyin çevresinde maruz kaldığı uyarıcıları ifade eder. Bilişsel faaliyetlerin bir başka işleyiş alanına düşünme denir. Düşünmenin gerçekleşmesi için öncelikle genelleme, ayırt etme ve soyutlama gibi işlemlerinin temelini oluşturan kavramların hatırlanması

gerekmektedir. Çocuğun belirli bilişsel olgunluğa erişebilmesi ancak mantık yürütme ile düşünmede yer alan gelişim ve değişimler sonucunda gerçekleşir. Bu değişimler çocuğun özellikle kavram oluşturma düzeyini yansıtır (Çukur,1994).

Akıl yürütme yeteneğinin başlangıcı iki yaş sonları kabul edilmektedir. İki yaşından önce çocuk mantık yürütme ve düşünmeye gerek duyulmayan davranışlar gösterirler (Kandır, 2003).

Mantık yürütme ise, yeni bir durum karşısında bireyin önceden öğrenmiş olduğu bilgi ve deneyimleri yeniden düzenleyerek, karşılaştığı soruna çözüm bulma sürecidir. Mantık yürütme ve düşünme yetisi zamanla kazanılır. Çocukta, 0-2 yaş döneminde mantık yürütme ve düşünme olmasa bile bunların ilkel örnekleri görülmeye başlanır. İki yaşın sonlarında düşünme çocuğun belirleyici olarak uğraşları arasında yer almaya başlar. Dört yaşına kadar, çocuk ön kavramlara sahip olur. Daha sonraki dönemde yedi yaşına kadar gözleme dayalı ve sezgi ile varılan sonuçlara gidilir (Çukur,1994).

Soyut işlemlerin gelişiminden sonra, mantık yürütme için gerekli değişimler oluşur. Yeni soyut yapısal gelişim süreci tamamlandıktan sonra, bireyler yeni bilgi alanlarını ve mantık yürütebilecekleri amaçları geliştirmeye başlarlar. Bireyin muhakeme kapasiteleri yeterince gelişirse de yetişkinler genel olarak içerik ve işleyiş hakkında soyut işleyişle, ergenlere göre daha çok düşünceye sahiptirler (Wadsworth, 1999).

Planlama, akıl yürütme görevlerinde de önemlidir. Özellikle orta çocuklukta çocukların mantıksal problemler çözmelerini gerektiren dama gibi farklı oyun popüler hala gelir. Çocuklar bu oyunları becerikli bir şekilde oynamak için, hem hedefleri hem de hedeflere ulaşmak için gereken araçları tahlil etmem zorundadırlar.

Araştırmacılar, farklı durumlarda artan planlama kullanımının, çocukları doğrudan yetişkin birinin kontrolü olmadan daha güvenilir kılan değişimlerden biri olduğunu göstermiştir (Cole ve Cole, 2001).

Problem çözmede çocuğun karşılaştığı sorun üzerine önce durum değerlendirmesi yapar ve daha sonra duruma göre çözüme ulaşma davranışı gerçekleşir (Kandır, 2003). Problem, bireyin ulaşmak istediği amaca engel olarak önüne çıkan engeller olarak ortaya çıkar. Problemlerde çözüme giden yol, problemin türü, karmaşıklığı ve zorluğuna göre farklılık gösterir. Bazı problemler mantık yürüterek çözümlenebilirken, diğerleri daha duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir (Cüceloğlu, 1997)

1.2.2.1.3 Bilişsel Gelişim Kuramları

İlk olarak 1930 yıllarında bilişsel gelişim süreçlerinden söz edilmeye başlanmıştır. Arnold Gessel'in olgunlaşmanın bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi ve bilişsel gelişimin niteliksel yönü üzerinde duran görüşler çoğalmaya başlamıştır. Gelişim dönemlerinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğunu ve bir dönemin gelişim süreci başarı ile tamamlanmadan diğer döneme geçilemeyeceğini savunmuştur. Bir diğer eleştiri alan görüşüde, çevresel faktörlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini görmemezlikten gelmesidir (Gessel, 1940; Akt. Erden ve Akman, 2004).

Piaget, Vygotsky ve Bruner, çocuğun çevresini nasıl algıladığını farklı yaş gruplarını inceleyerek anlamaya çalışmışlardır (Sutherland, 1992). Bilişsel gelişim denildiğinde ilk akla gelen Jean Piaget'dir. Piaget, çalışmalarında çocuklarda düşünme, mantık yürütme, kavram geliştirme gibi süreçleri araştırmaya başlamış ve bugün ki 'bilişsel gelişim kuramı'nı geliştirmiştir. (Deniz, 2008).

1.2.2.1.3.1 Piaget

Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'e göre gelişim süreci kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bütün çocuklar zihinsel işlemlerinin üç önemli ve değişmez işlevi ile dünyaya gelmektedir. Zihinsel gelişimin bütün aşamaları için geçerli olan bu temel işlevler; örgütlenme (şema), uyum sağlama ve dengelemedir (Kaya, 2010).

Bilişsel gelişim, gelişim süreçlerini ve farklı evreleri içermektedir. Piaget yaptığı çalışmalarda, bilişin nasıl bebeklikten ergenlik sonrasına kadar gelişim gösterdiği ile ilgilenmiş ve bilişsel gelişimi sürecinin kalıtım ve çevrenin ortak bir sonucu olduğunu savunmuştur (Siegel, 1998).

Piaget, zihinsel işlevlerin organizmanın bütün işleyişinden ayrı tutulamayacağını belirtmiştir. Bundan dolayı, Piaget, zihinsel işlevleri biyolojik faaliyetlerin özel bir şekli olarak düşünmektedir. Piaget, zihinsel ve biyolojik faaliyetlerin organizmanın çevresine adapte olması ve deneyimleri düzenlemekle birlikte genel sürecin bir parçası olduğunu savunuyordu. Piaget'nin öngördüğü zihinsel örgütlenme ve adaptasyon sürecini anlamak için 4 temel kavram bulunmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim sürecindeki tanımladığı kavramlar; şema, özümleme, uyum ve dengelemedir. Bu temel kavramlar, zihinsel gelişimin nasıl ve neden meydana geldiğini anlatmak için kullanılır (Akt. Wadsworth,1995).

Örgütlenme: Bireyin dış dünyadan edindiği bilgi, yaşantı ve davranışlara ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapısıdır. Örgütlenmiş bilgi, düşünce ve davranış kalıplarına şema denir (Kaya, 2010).

Uyum sağlama: Yeni bir nesne veya olayla karşılaşan çocuk onu bir önceki şemaya dayanarak anlamaya çalışır. Eski şema yeni olayı anlatmak için yeterli olmazsa, çocuk şemayı değiştirir ve dünyaya ilişkin yeni kuramını geliştirir. Şemanın bu şekilde değiştirilmesine uyum sağlama denir.

Dengeleme: organizmaya gelen her yeni bilgi, mevcut bilgilerle örtüşmediğinde zihinsel olarak bir dengesizlik durumu yaşanır. Çocuk yeni bir bilgiyle karşılaştığında bilişsel bir çelişki yaşar. Rahatsız edici olan ve zihinsel gelişimi destekleyen çelişkiyi çözmeye çabasına dengeleme denir (Yeşilyaprak, 2011).

Yeni doğmuş bir bebeğin öncelikli olarak içinde yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamlandırması gerekmektedir. Bu, yeni doğan bir bebek için başatması gereken en önemli problemdir. Bebeğin, içinde bulunduğu ortamı anlamlandırması için gerekli aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime 'Bilişsel Gelişim' denir (Deniz, 2008).

Piaget'e göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönemde ortaya çıkar. Çocuk, herbir döneme ait biliş yapılarını oluşturduğunda o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır ve çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla, çocuk bir gelişim dönemini atlayarak bir diğerine geçmemekle birlikte gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları farklılık gösterebilir (Senemoğlu, 2011). Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde incelemiştir. Aşağıda bu dönemler ve her bir dönemde meydana gelen gelişmeler açıklanmıştır.

1.2.2.1.3.1.1 Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş)

Bebek bu aşamada dış dünyayı keşfetmede duyularını ve motor becerilerini kullandığından dolayı bu dönemi duyusal-motor dönem adı verilmektedir.

Bebek başlangıçta kendisini etrafındaki nesnelere ayıramadığından emme, tutma, yakalama vb. yoluyla vücudunu keşfetmeye çalışır ve sonrasında diğer nesnelere etkinliklere başlar.

Bebeğin çevresiyle etkileşimleri sonucunda kazandığı yeni bilişsel yapılar, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara doğru ilerlemesini sağlar. Bu dönemin en önemli bilişsel gelişim adımlarından biri “*nesne sürekliliği*” nin gelişimi ve bir diğer önemli gelişim de “*deneme-yanılma*” yoluyla öğrenmenin oluşumudur. Çocuklar duyuşsal-motor dönemin sonuna doğru başlangıçta kullandıkları deneme-yanılma yoluyla problem çözme davranışlarından, daha planlı bir yaklaşım ile bilişsel olarak problem çözmeye doğru ilerlerler. Çocukların öncelikle nesne ve durumları bilişsel olarak sembolleştirmesine “*düşünmenin başlangıcı*” denir. Nesne ve durumların içselleştirilmesiyle kavram ve dil gelişiminin de başlangıcı oluşur (Senemoğlu, 2011).

1.2.2.1.3.1.2 İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)

Bu dönem kendi içinde “*sembolik*” ve “*sezgisel*” olarak iki aşamada ele alınır. Bir önceki dönemde başlayan nesnenin içselleştirilmesi ya da nesnenin sürekliliği işlevinin gelişimini kapsar.

Sembolik dönem (2-4 yaş) : Bu dönemde dilin öğrenilmesi, dış dünya ile ilgili bilgiler kavramlar aracılığı ile sembolleştirilerek saklanmaktadır. Çocuklar bu dönemde, sembolik oyunlarda yetişkinleri ya da çevresindeki varlıkları taklit etmenin, bilişsel gelişimlerinde olduğu kadar duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde de önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu dönemdeki çocuklar canlı olmayan nesnelere canlılık atfederler. Örneğin çocuklar güneşin ve ayın canlı olduğunu,

yürüdüğü veya konuşabildiğini düşünürler. Benmerkezci bir bakış açısı da içeren bu animistik düşünce çocuğun çevresindeki birçok nesne için geçerlidir. (Kaya, 2010).

Bir diğer önemli sembolik dönem özelliği olan benmerkezci düşünce, olayları başkasının bakış açısından görememe, başkalarının duygu ve düşüncelerinin farklı olabileceğini anlayamamaktır. Örneğin bir çocuğun telefonda amcasına elindeki kitabı okumasını istemesi benmerkezci düşüncenin bir sonucudur. Perspektif almaktaki bu yetersizlik çocukların oyunlarına yansımaktadır. Bu yaş çocukları oyun ortamında birlikte bulunmalarına rağmen daha bireysel, “*paralel oyun*” adı verilen oyun türünü tercih ederler.

1.2.2.1.3.1.3 Sezgisel Dönem (5-7 yaş)

Bu gelişim döneminde çocuklar sezgilerine dayanarak düşünür ve buna göre çıkarımlarda bulunurlar. Dil hızla gelişmekte olup, deneyimlerle kazanılan davranışların sembolleştirilmesine yardım etmektedir. Bu dönemin en belirgin özelliği, “*korunumun*” kazanılmamış olmasıdır. “Korunum, bir cismin veya nesnenin dış görüntüsündeki değişikliğe rağmen bir şey eklenip çıkarılmadıkça, nesnelerin niteliklerinin aynı kalacağına inanılmasıdır” Odaktan uzaklaşmama, tersine çevirememe, tek yönlü düşünme ve tek boyutlu sınıflandırma gibi üst düzey akıl yürütme ve problem çözme işlemlerini gerçekleştirememeleri korunumun kazanılmamasında önemli etkenler olarak gösterilir (Kaya, 2010).

1.2.2.1.3.1.4 Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş)

Bu dönemdeki çocuğun bilişsel gelişimi, olayları diğer insanların gözünden görme, sınıflandırma (bir grup nesneyi özelliklerine göre sınıflayabilme), sıralayabilme (

nesneleri uzunluk, ağırlık... vb.), tersine çevirme_(nesnelerin mekândaki konumları değiştirmelerle, miktar, hacim, sayı vb. özelliklerinde değişme meydana geleceğini anlarlar), cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayırımı gibi konularda gelişirler ve en üst düzeyde gruplama yapabilirler. Somut işlemler döneminde çocukların okula başlamaları bir tesadüf değildir. Yukarıda anlatılan bilişsel işlemlere ek olarak bu dönemde çocuklar, toplama ve çıkarma gibi işlemleri de zihinsel olarak yapabilirler. Ancak, bu dönemde hala çocuklar soyut problemleri çözememekle birlikte soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinde kullanabilmekte; fakat anlamlarını açıklayamamaktadırlar (Senemoğlu, 2011)

1.2.2.1.3.1.5 Soyut İşlemler Dönemi (11 Yaş Ve Üzeri)

Piaget'in bilişsel gelişimin son aşaması olarak nitelendirdiği bu dönemde çocuk, soyut kavramları anlayarak etkili bir şekilde kullanabilir. Bir problemin çözümünü değişkenler arası ilişkileri bularak, olasılıkları belirleyip test ederek çözüme sistemli bir şekilde ulaşır. Bu dönemde çocuklar toplumun yapısıyla, felsefesiyle, değerleri ve inançlarıyla ilgilenip geliştirmeye başlarlar. Tüme varım ve tümden gelim gibi farklı akıl yürütme yollarını birlikte kullanırlar. Soyut işlemler dönemindeki çocuklar, önceki döneme göre bir olayın değişik yönlerini ve bilgiyi soyut olarak görebilir, problemlere farklı açılardan bakabilir, dil gelişimi bakımından atasözlerinin / deyimlerin anlamlarını çıkarabilir ve yazılı dili yetişkinler kadar etkili kullanabilme becerisine erişirler (Deniz, 2008).

1.2.2.1.3.2 Bruner

Jerome Bruner, Piaget'e benzer şekilde bilişsel gelişim dönemlerini incelemiştir ve çalışmalarını 1960'lı yıllarda Piaget'in görüşleriyle bağlantılı olarak geliştirmiştir.

Bruner öğrenim sürecinin, dışarıdan edinilen yeni bilgilerin kazanıldığı veya var olan bilgilere yenilerinin eklenmesiyle gelişen aktif bir süreç olduğu düşüncesindedir. Bruner, çevreden algılanan bu bilgilerin kodlanması, işlenmesi, saklanması üzerinde çalışmış ve birbiri ardına yaşanan, yaşla birlikte ilerleyen bu zihinsel gelişimleri üç aşamada incelemiştir (Senemoğlu, 2011).

1.2.2.1.3.2.1 Eylemsel Dönem

Bruner'e göre Piaget'in duyu devinim dönemine denk gelen bu dönemde çocuk çevresini eylemlerle anlamaya çalışır ve çevresindeki nesnelere ilgili yaşantıyı onlara vurarak, dokunarak, ısıtarak vb. Kazanır. Bu dönemde sözel yönergeler ve imgesel sembol oluşturma çabaları herhangi bir eylemin yapılmasında etkisiz kalmaktadır. Örneğin çocuğa yüzmeyi öğretmeyi amaçlayan yetişkinin çocuğun bizzat yüzerek uygulamayı yapmasını sağlamak zorundadır (Deniz, 2008).

1.2.2.1.3.2.2 İmgesel Dönem

Piaget'in işlem öncesi gelişim dönemine denk gelen Bruner'in bilişsel gelişimin ikinci evresi imgesel dönem olarak adlandırılır. İmgeleme ve görsel belleğin gelişmesi ile beraber bilgi, görsel resimler şeklinde saklanır. Çocuğun bu dönemde görsel belleği gelişmiştir ve görsel algılamalar çocuğun dünyayı nasıl algılayacağını belirlemektedir. Çocuk duygusal algısının tutsağıdır. Yani çocuk gördüğü nesneyi, olayı nasıl algılayarsa zihninde o şekilde canlandırır. Örneğin bu dönemdeki çocuğa mevsimleri öğretirken, görsel olarak mevsim resimlerinin de gösterilmesi örnek verilebilir (Kaya, 2010).

1.2.2.1.3.2.3 Sembolik Dönem

Piaget'in soyut ve somut işlemler dönemine denk gelen bu dönemde çocuk, dil, mantık, matematik gibi bilimsel sembolleri ve anlamlarını kavramış olup bu sembolleri kullanarak iletişim kurabilir.

Çocuklar, bu semboller yoluyla daha fazla şey ifade edebildiği gibi eylem ve imgelerle açıklanamayan nesne ve durumları daha kolay ifade edebilir (Senemoğlu, 2011).

1.2.2.1.3.3 Vygotsky

Rus psikolog Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Vygotsky'e göre çocuklar çevresinde bulunan kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenme sürecine başlamaktadırlar.

Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, Piaget'in belirttiği gibi bireysel psikolojik süreçlerden önce sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenerek oluşmaktadır. Çocukların kazandıkları bilgi, beceri ve kavramların kaynağını, çocukların içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültürün sağladığı uyarıcılar ve bu uyarıcıların türü ve niteliği belirler (Senemoğlu, 2011).

Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminin ebeveynlerin, öğretmenlerin ve daha becerikli ve uzmanlaşmış yetişkinlerle kurdukları etkileşimin sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky'e göre çocuğun bilgiyi içselleştirmesine ve kazanmasına yardım edebilmesi için çevresindeki yetişkinin iki önemli noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan ilki, çocuğun bir yetişkin desteği olmaksızın kendi başına yapabileceği ve kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise

çocuğun gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini bir yetişkin eşliğinde çalıştığında belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun “gelişmeye açık alan” ıdır. “*Yakın* gelişim alanı, çocuğun hâlihazırda sahip olduğu gelişim düzeyinin hemen üzerindeki gelişim alanıdır” (Deniz, 2008).

Vygotsky'nin de belirttiği gibi, öğretmen, ebeveyn ve diğer yaşça büyük bireylerin, çocuğun bilişsel gelişimine, bir diğer deyişle yakınsal gelişim alanının etkili olarak kullanılmasında önemli etkisi vardır.

1.2.3 PASS Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)

PASS Teorisi, Das Naglieri ve Kirby tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile oluşturulmuştur. Das ve arkadaşları, zekâyı PASS ve bilişsel teoriler doğrultusunda, Luria'nın görüşlerinden faydalanarak yeniden yorumlamışlardır (Ergin, 2003).

PASS Teorisi'nin temeli Alexander Luria'nın görüşlerine dayanmaktadır. Alexander Luria, PASS Teorisi'nin temelini oluşturan Sovyet bilim adamıdır. Aynı zamanda, Rus bir psikolog olan Luria, çağdaş nöro-psikoloji biliminin temelini hazırlayan ve ”Nöroloji ve “Psikoloji” biliminin birbirleri olan ilişkisini çalışan ve sonucunda “Bilgiyi İşleme Modeli”ni oluşturan kişi olarak kabul edilir. Luria, Kanada, Amerika ve İngiltere olmak üzere birçok ülkede yayınlanan yayın ve dergilerde referans olarak gösterilir (Naglieri ve Das, 1997).

Luria'ya göre, “Ayrımcı” (Lokalizasyoncu) görüş beyindeki yapılar ve işlevleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Buna göre, beyindeki her bir yapının birebir

karşılık gelen işlevi bulunmaktadır. “Bütüncül” (Holistik) görüş ise, sadece bir psikolojik işlevin bile beynin bütünü tarafından gerçekleştirildiğini ifade eder. Beyinde bir grup anatomik yapının bir araya gelmesi ile oluşturduğu üç fonksiyonel sistemin, psikolojik işlevleri oluşturduğu düşünülmektedir.

Beynin birinci işlev alanı, zihinsel süreçlerin tonunu ve uyanıklığı sağlayan birimdir. Bireyin gerekli bilgiyi alıp işleyebilmesi için uyanık ve canlı olması gerekmektedir. Bu süreç “Dikkat” olarak adlandırılır ve bulunduğu yer subkortikal alan ve beyin sapıdır (Korkmaz, 2000).

İkinci işlev alanı beyin kabuğunda yer alır ve beyin kabuğunun görsel, işitsel ve dokunsal bölgelerini içerir. Duyu organları ile çevreden algılanan farklı görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlar değerlendirilir. İkinci işlev alanı, bilginin alınması, kodlanması ve depolanması ile ilgilidir. Naglieri (2001), bu ikincil işlev alanının PASS Teorisi’ndeki Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlerin işlev alanı olarak tanımlamıştır. Bellek de bu alanda gösterilir.

Üçüncü bölge ise “frontal lobe” tarafından kontrol edilir ve planlama süreci ile ilişkilendirilmektedir. Bu alanda plan yapma, yapılan planı denetleme, doğrulama veya düzenleme işleri yapılmaktadır (Ergin, 2003).

Das ve arkadaşları (1994) ’na göre, PASS Teorisi, zekâyı bilişsel işlevleri temel olarak yeniden kavramsallaştırmış ve buna göre insanın bilişsel aktiviteleri dört bölümde toplamıştır:

-Bilişsel kontrolü sağlayan *planlama* işlemleri

-İstenilen amaca ulaşmak için işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan “dikkat” işlemleri

-Bilgi üzerine işlem yapmanın iki formu olan “Eş zamanlı” ve “Ardıl bilişsel” işlemler, etkili işleyiş, bilginin planlamayla, dikkatle, “Eş zamanlı ve Ardıl bilişsel” işlemler bütünlemesi yoluyla sağlanır (Ergin, 2003).

1.2.3.1 PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler

1.2.3.1.1 Planlama

Das ve Naglier (1997)’e göre, planlama, bireyin problemlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği bilişsel işleme denir. Luria (1966)’ya göre, Planlama, davranışın programlanmasını, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar. Das (1980)’a göre ise Planlama, bireyin bir problemi çözmek ve bir amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejiler ve kararlar dizisidir. Shallice (1982), Planlama’yı denetimsel ve katılımcı bir sistem olarak adlandırmış ve hareket programlarının belli bir yöntem kullanılarak seçilmesinde geçerli olan bir işlem olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar hem bilişsel psikolojiden hem de nöropsikolojiden alınmış olup, ortak bir noktayı paylaşmaktadırlar. Paylaştıkları ortak nokta, Planlama’nın yönlendirici ve değerlendirici rolüdür. Planlı davranış rutin ve kalıplaşmış bir davranış değildir. Ancak, bu Planlama’nın sadece orijinal davranışla ilgili olduğu anlamına gelmez. Planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır.

Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir. Planlama amaçlı bir eylemdir, dürtü ve

hareketten önce oluşur. Planlama sırasında birey büyük olasılıkla içsel konuşmayı kullanarak davranışını kontrol eder. Ancak planlamayı içeren algısal görevlerde olduğu gibi her zaman iç gözlemi yansıtmayabilir. Broadbent, Fitzgerald işlevleri içeren faaliyetlerde ve bir probleme çözüm üretme sırasında aldığı kararlarda, çözüm için kullandığı stratejileri değerlendirmesini her zaman açık bir şekilde ve sözel olarak ifade edemeyebilir (Das, Naglieri, Kirby, 1994).

Planlı davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS Teorisini oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler. Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler Planlama ile karşılıklı etkileşim halindedir. Planlamada olduğu gibi diğer bilişsel işlemler de bilgiye dayanır. Aksi halde planlar eksik bilgili ve kullanışsız olacaktır. Planlama problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktivitelerde önemli role sahiptir. Stratejiler, planlar, karar verme işlevleri, problem çözme davranışını tanılamada sıkça kullanılırlar. İkincisi, beynin ön kısımları özellikle de en öndeki bölgenin zarar görmesi durumunda planlı davranışın bozulduğu gözlenmektedir (Ergin, 2003).

Beynin ön kısmının zarar görmesi durumunda planlamaya dayalı davranışlardaki bozulma planlamanın nöropsikolojik yönünü yansıtmaktadır. Bu bozulmalar bilişsel aktivitelerin kontrol edilmesindeki ve hataların değerlendirilmesindeki yetersizliklerde gözlenir. Bununla birlikte planlama davranışına bilimsel açıdan yaklaşıldığında; konuşmanın planlama için bir ön gereksinim olarak faaliyeti kontrol etmesi gerektiğini söylemenin dışında planlamanın hangi yaşta başladığı açık değildir. Yetişkin ve çocukların dürtüsel davranışlarının olduğu durumlarda konuşmanın kontrol edici rolünün olmadığı açıktır.

Davranışı kontrol için içsel konuşma gibi bir sembolik sistemin kullanılmaması 4-5 yaşın altındaki küçük çocuklarda planlamanın gerçekleşmediği konusuna bizi inandırabilir. Çünkü bu yaşlarda konuşmada kendini kontrol rolü henüz gelişmemiştir. Luria'nın görüşleri de bu konuyu desteklemektedir. Ancak bu açıklamalar bize 4-5 yaşın altındaki çocukların davranış için gerekli olan nöropsikolojik yapıya sahip olmadığı mesajını vermez. Aksine, bu çocukların sahip olmadıkları şey sadece ne yaptıkları değil, ne bildiklerini bilmelerine yarayan üst biliş aktiviteleridir (Das, Naglieri, Kirby, 1994).

1.2.3.1.2 Dikkat

Dikkat, tanımlanması zor bir kavram olmakla birlikte, bireyin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan zihinsel bir işlemdir (Naglieri ve Das, 1997).

Dikkat oldukça karmaşık bir psikolojik işlev olup her türlü bilinçli nöropsikolojik işlevin koşuludur ve algılamadaki aktif ve seçici bir öğeye verilen isimdir. Dikkat, “alertness” (uyanıklık) ve “arousal” (uyarılma) gibi ön koşullar içerir. “Arousal” ve “alertness”, nörofizyolojik ve nörolojik kavramlar olup, bireyin canlı, uyanık, çevreden gelen uyarıyı almaya hazır ve kendinden haberdar olmasını içerir (Luria 1981; Akt. Korkmaz, 2000).

Korkmaz (2000)'a (Akt. Kinsbourne) göre, dikkati oluşturan bileşenler; dikkatin odaklanması, dikkatin sürdürülmesi ve dikkatin esnekliğidir. Dikkatin odaklanması, bir şeyin sabit tutulması anlamına gelir. Dikkatin sürdürülmesi, dıştan ve içten gelen ilgisiz uyarıların tanınıp engellenmesini sağlar ve bu şekilde dikkat sürdürülür.

Dikkatin esnekliği ise, bir durumdan diğerine bölünebilmesidir. Bu özellik çocuklar için zor olan aynı anda iki şeyi yapmayı ifade eder (Das, Naglieri, Kirby, 1994).

Dikkat, istemli ve istemsiz olarak ikiye ayrılabilir. İstemsiz dikkat, kişinin herhangi özel bir amacı ya da çabası olmadığı halde, dış çevreye ortamındaki bazı nesnelere ve olayların birer uyarıcı niteliği alacak biçimde kişinin algı alanına kendiliğinden girmesine denir. İstemsiz dürtüler, afektif gereksinimler ve prenatal programlar rol oynar. İstemli dikkat sayesinde bilinçli algı söz konusu olur. Belli bir anda bir şey üzerine dikkati yoğunlaştırabilme, istemli dikkatin temel bir özelliğidir. Henüz tam olarak nedeni belirlenmiş olmasa da, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun, beynin dikkatle ilgili alanlarındaki hasarlardan ya da hastalıklardan meydana gelebileceği düşünülmektedir (Korkmaz, 2000).

Dikkatin bilinçle ve uyarılmayla olan ilişkisini vurgulamak da önemlidir. Dikkat ve uyarılmanın arasındaki bu ilişki beyindeki belirli işlev alanlarını etkilemektedir. Dikkat ile ilgili diğer bir konu ise, dikkatin neye verilip verilmeyeceği sürecini ele alan felsefi yaklaşımlardır. Bu seçimin birileri veya bir şey tarafından yönlendirilmesi gerekir (Das, Naglieri ve Kirby, 1994).

Dikkatin başlıca çeşit ve bileşenleri, uyarılma, dikkatte devamlılık ve seçici dikkat olarak tanımlanır.

1.2.3.1.3 Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler

Eş zamanlı işlem, uyarıcıların, uyarıcı dizisinin her bileşeninin diğerleriyle birleştirilmesinin gerektiği gruplar halinde içiçe geçirilmesini sağlar. Bu ilişkiler yeni bir ürün ya da yapının oluşumu için kullanılmakta ve bir bakıma var olan ayrı bir öğe ile sentezlenmelidir (Kirby ve Williams 2000).

Eş Zamanlı Bilişsel İşlem, bireyin ayrı uyaranları tek bir bütün halinde biraraya getirdiği veya birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Eş Zamanlı işlemlerin özünü, bireyin, anlaşılabilir ve kavranabilir bir bütünlük içinde uyarıcının parçalarını karşılıklı olarak ilişkilendirebilmesi oluşturur (Luria 1979; Akt. Ergin, 2003). Eş Zamanlı işlem güçlü bir uzamsal ilişki ve mantığa dayalı gramatik parçalardan oluşur. Eş zamanlı işlemlerin uzamsal yönü, hem uyaranların bir grup olarak algılanmasını hem de içselleştirilmiş karmaşık bir imaj oluşturulmasını içerir. Mantıksal gramatik boyutunu ise, kelime ilişkileri, edatlar ve çekimlerin anlaşılması yoluyla kelimelerin fikirler halinde biraraya getirilmesine olanak sağlar. Böylece kişi söylenen şeyi anlar. Bu sebeple, Eş Zamanlı işlemler sözel-gramatik aktiviteler kadar sözel olmayan uzamsal aktiviteleri de içerir (Naglieri ve Das, 1997).

Eş Zamalı Bilişsel İşlemler; uzamsal yetenekler ve imgelerle, anlamsal işlemlerle ve muhakeme ile özetlenmektedir.

1.2.3.1.4 Ardıl Bilişsel İşlemler

Bireyin, uyaranları zincir benzeri özel bir seri oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel işlemler “Ardıl İşlem Yapma” olarak adlandırılmaktadır. Ardıl işlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir.

Luria’ya göre birey, her faktörün sadece kendinden önce gelenlerle ilişkili olduğu ve uyaranların birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlandığı durumlarda ardıl işlem yapmaktadır. Ardıl işlemler, hem uyaranların dizilimini hem de ses ve hareketlerin sıralı bir biçimde oluşumunu içerir. Bundan dolayı ardıl işlemler, cümle yapmak için seslerin düzenlenmesiyle ve dilin anlamıyla yakın bir ilişkiye sahiptir. Planlı

davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS modelini oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler. Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler, Planlama ile karşılıklı etkileşim halindedir (Luria,1966; Akt. Ergin, 2003)

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel değerlendirme stratejileri yeterliliği ile ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ebeveyn kabul ve reddi ile çocukların bilişsel değerlendirme stratejileri yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra, bu ilişkide cinsiyet farkının ve bu farkın ebeveyn kabul ve reddi ile olan ilişkisi de araştırılmıştır.

Ebeveyn tutumunun çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri göz önünde tutularak, bu çalışmadaki amacımız, ebeveyn kabul ve reddinin bilişsel gelişim ile olan ilişkisini ve ayrıca bu ilişkide cinsiyet farklılıklarının da anne- baba kabulve reddi ile olan ilişkisini incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin Anne kabulü ile bilişsel gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin Baba kabulü ile bilişsel gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Cinsiyete göre öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Annenin eğitim durumuna göre çocuğa karşı gösterilen Kabul veya reddedici tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde çocukların pek çok gelişim alanında olduğu gibi bilişsel gelişim alanında da ebeveyn kabul ve reddinin etkisi olabileceğini göstermek ve çıkan sonuçlara göre anne-baba ve eğitimcilere yol göstermesi beklenmektedir. Yapılan literatür taramasında, ebeveyn kabul-reddi ile akademik başarı ve not ortalaması konusunda araştırmalara rastlanmakta olup, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bilişsel yeterlilikler alanında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatürdeki bir boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

Ebeveyn kabul ve reddi, çocukları ergenlik ve yetişkinlikteki kuracakları sosyal ilişkiler, arkadaşlıklar, akademik başarı, sağlıklı ruhsal bir yapıya sahip olmaları ve bireylere ve ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olan çok önemli ve etkili bir faktördür. Yapılan araştırmalar sonucunda da, dışlanmış yani ebeveynleri tarafından reddedilmiş çocukların daha düşmanca ve saldırgan (Erkman, 2004; Rohner, 2000,2003) ve daha dengesiz arkadaşlıklar ve sosyal ilişkiler kurduğu görülmüştür (Erkman, 2004; Levy, 1943, Rohner, 2000; Akt. Rohner & Khaleque, 2005). Bir başka araştırmada, ebeveyn kabul ve reddi teorisi incelemeleri ebeveyn reddi veya samimiyet/sıcaklık eksikliğinin düşmanlık ve saldırganlık, bağımlılık veya savunmacı bağımsızlık, öz güven, duygusallık, davranış problemleri ve diğer psikopatolojik rahatsızlıklara yol açmada büyük etkisi olabileceğini araştırmalarla kanıtlayarak göstermiştir. Buna ek olarak, Erkman (2004, 2003) Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği tarafından ölçülen ebeveyn kabulünün Türk çocuklarının sağlıklı psikolojik uyumu için de belirleyici önemli bir faktör olduğunu bildirmiştir

2.BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini İstanbul İli Çekmeköy ilçesinde bulunan bir devlet okulunun ilköğretim 1.sınıfında okuyan altı yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Ebeveyn kabul ve reddi ile çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışmaya katılan 140 çocuğun (73 kız, 67 erkek) hepsi altı yaş grubunda olan çocuklardır. Çalışmanın yürütülebilmesi için okul müdürü, sınıf öğretmeni ve ailelerinin izni alınmış ve çocuklara en uygun olan ders saatlerinde tamamen çocuk ve ailelerinin gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Bu kişilerin seçiminde;

-İlköğretim 1.sınıfta okumak, 6 ila 7 yaş arasında olmak,

-Anne ve babası birlikte yaşayan,

-Sayıları tanıyor ve sayabiliyor olmak,

-Çocuğun herhangi bir zekâ geriliği veya araştırma ölçeklerini doldurmayı engelleyecek fiziksel veya ruhsal bir probleminin olmaması, seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.1.'de araştırmaya katılan çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özelliklere ilişkin tablo verilmiştir

2.1.1 Örneklem Grubunun Demografik zelliklerine İlişkin Dağılımlar

<i>ocuk Cinsiyet</i>	N	<i>Anne</i>	N	<i>Baba</i>	N
Kadın	73	Okur-Yazar/ İlkokul	41	Okur-Yazar/ İlkokul	31
Erkek	67	Ortaokul	9	Ortaokul	19
<i>Kaçıncı ocuk</i>		Lise	45	Lise	40
Tek ocuk	30	Üniversite	34	Üniversite	39
İlk ocuk	49	çalışıyor	51	alışıyor	137
İkinci ocuk	37				
Üçüncü ocuk ve Üstü	24	Yaş \bar{X} =34.85 ± 5.22		Yaş \bar{X} =39.08 ± 5.01	
<i>Okul Öncesi Eğitim</i>		<i>Algılanan SES</i>	N	<i>Anne-Baba</i>	N
Alanlar	94	Düşük	71	Birlikte	140
Almayanlar	46	Orta	60	Ayrı	0
		Yüksek	9		

Çalışmaya katılan 140 çocuğun (73 kız, 67 erkek) hepsi altı yaş grubunda olup, çocukların 49'u ilk ocuk (30 tek ocuk), 37'si ikinci ocuk ve 24'ü üçüncü ocuk ve üstüdür. Çocukların 94'ü önceki yıllarda okul öncesi eğitim almışken 46'sı okul öncesi eğitim almamıştır. Çocukların hepsinin anne-babası birlikte yaşamaktadır. Bilgi alınabilen annelerin yaş ortalaması 34.85 (SS=5.22), babaların yaş ortalaması ise 39.08 (SS=5.01)'dir. Çocukların annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında 41 anne okur-yazar ve ilkokul mezunu iken, 9 anne ortaokul mezunu, 45 anne lise mezunu ve 34 anne üniversite mezunudur. Çocukların babalarının 31'i okur-yazar ve ilkokul mezunu, 19'u ortaokul mezunu, 40'ı lise mezunu ve 39'u ise üniversite mezunudur. Ailelerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzeye bakıldığında

ise 71'i kendini düşük, 60'ı orta ve 9'u ise yüksek sosyoekonomik seviyede algılamaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcılara, araştırmacı tarafından bu çalışma için oluşturulan demografik bilgi formu, Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 Yaş Bataryası uygulanmıştır. Araştırma boyunca verilerin toplandığı bu ölçme araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.2.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formundaki sorular çocuğun ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Formda bulunan sorular; çocuğun adı soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmadığı, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın yaşı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve çalışma durumu gibi bir sıra bilgi içermektedir.

2.2.2 Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ)

Ebeveyn Kabul Reddi Ölçeği (EKRÖ) (Ebeveyn formu) Rohner ve arkadaşları tarafından 1980 yılında Ebeveyn kabul ve red davranışlarının çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amaçlı hazırlanmış Likert tipi 73 maddelik ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Rohner ve arkadaşları, ölçeği oluştururken farklı kültürler arası geçerlilik ve güvenilirliği olması açısından bazı kriterleri göz önünde bulundurmuşlardır. Öncelikli olarak, ölçeğin evrensel bir uygulanabilirliği mevcuttur ve her bir alt ölçekte yer alan cümlenin uluslararası bir karşılığı bulunmaktadır. Ayrıca, ölçekte kullanılan maddeler kalıplaşmış, standart Amerikan İngilizcesi cümleleri ve deyimleri içermemektedir (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ölçeğin dört alt ölçeği şunlardır:

1. Sıcaklık/Şefkat Alt Ölçeği (20 madde)

Örnek: “Benim hakkımda güzel şeyler söyler”.

2. Düşmanlık/Saldırganlık Alt Ölçeği (15 madde)

Örnek: “Bana bir sürü ikinci şeyler söyler”.

3. İhmal/Kayıtsızlık Alt Ölçeği (10 madde)

Örnek: “Sanki ben hiç yokmuşum gibi davranırdı”.

4. Ayrışmamış Red Alt Ölçeği (10 madde)

Örnek: “Beni gerçekten sevmezdi”.

İlk alt ölçek olan sıcaklık/ şefkat, 20 maddeden oluşmakta olup, ebeveyn çocuk ilişkisinde ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri sevgi ve sıcaklığı ölçmektedir. İkinci alt ölçek olan düşmanlık/saldırganlık 15 madde içermektedir. Ebeveynin çocuğuna karşı gösterdiği sinir, öfke, fiziksel taciz ve kızgınlığı ölçmektedir. İhmal/kayıtsızlık alt ölçeği de 15 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte, ebeveynin

çocuğa karşı olan ilgisiz ve umursamaz davranışları ölçülmektedir. Son olarak, ayrışmamış red alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek, ebeveyn ile çocuk arasındaki reddedilen ve sevilmeyen duyguları ölçmektedir. Ancak, fiziksel veya görsel olarak sevgisizlik veya reddedilme davranışı gözlenmese de, çocuğun ebeveynleri tarafından algıladığı davranışlarda önemlidir (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ölçeğin puanlaması ile ilgili olarak, bu dört alt ölçeğin toplamı ile elde edilen ‘toplam puan’ ebeveynlerin çocuklarına karşı olan kabul- red algısının genel bir ölçüsünü göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 60 ile 240 arasında değişmekte olup; 60 puan en yüksek seviyede kabulü gösterirken, 240 puan en yüksek seviyede reddetme düzeyini gösterir (Rohner ve Khaleque, 2005). EKRÖ’de yer alan maddeler “hemen hemen her zaman doğru” (4 puan), “bazen doğru” (3 puan), “nadiren doğru” (2 puan), “hiç bir zaman doğru değil” (1 puan) şeklinde dörütlü Liket tipi bir ölçek üzerinde yanıtlanmaktadır.

Rohner’in 15 anne ile yaptığı bir çalışmada, Cronbach alfa katsayıları, sıcaklık-sevgi alt testi için. 74, ayrıştırlmamış reddetme alt testi için. 67 düzeyinde bulunmuştur.

Çocuk ve yetişkin formlarına benzerliği nedeniyle anne formunun geçerliliği yeterli kabul edilmiştir.

Ölçeğin İngilizce’den ilk çevirisi 1988’de Polat ve Sunar tarafından yapılmıştır.

Daha sonra Anje ve Erkman’ın da düzeltmeleriyle çeviri 1993’te son şeklini almıştır.

2.2.3 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 Yaş Bataryası

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), zekâ testlerine altermatif olarak üzerinde geliştirilmeye başlanmış ve testin içerik, yapı, ölçüt geçerlilik çalışmaları Naglieri ve Das tarafından 1997 yılında yapılmıştır. Das ve Naglieri tarafından yayınlanmış olan CAS, teorik geçmişini hem Luria'nın nöropsikoloji ile ilgili görüşlerinden hem de bilişsel psikolojiden almıştır.

Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Yar. Doç. Dr. Tamer Ergin tarafından standardize edilmiştir. Her yaş grubu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrı ayrı yapılmıştır.

Ergin (2003) tarafından CAS testinin 5 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmasının yapıldığı 306 kişilik bir örneklem içeren araştırmasında, CAS ölçeğini oluşturan her bir alt testin birbirleriyle ilişkileri 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

CAS "Standart Batarya"nın "Tam Puanı"nın oluşturduğu bilişsel işlem kategorilerinin, hem teori kapsamında hem Amerika Birleşik Devletleri örnekleme hem de bu araştırmanın örnekleminde benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. Her iki kültürde de benzer sonuçların elde edilmiş olması CAS' in kültürden arındırılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Ergin, daha sonra benzer analizleri 5-7 yaş formunun tamamı için yapmış ve aynı sonuçlara ulaşmıştır.

CAS, 5-17 yaşlar arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmış bir bataryadır. CAS, PASS Teori'sinden (Planning-Planlama, Attention-

Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Succesive-Ardıl) türetilmiştir. CAS'i oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla oluşturulmuştur (Ergin, 2003).

CAS Standart Bataryası

CAS STANDART BATARYA

1. PLANLAMA

Sayıları eEleştirme

Planlanmış Kodlar

Planlanmış Bağlantılar

2.EŞ ZAMANLI BİLİŞSEL İŞLEMLER

Matrisler

Sözel Uzamsal İlişkiler

Şekil Hafızası

3. DİKKAT

İfadesel Dikkat

Sayı Bulma

Algısal Dikkat

4.ARDIL BİLİŞSEL İŞLEMLER

Kelime Serileri

Cümle Tekrarı

Konuşma Hızı

Her alt testin yönergeleri ve materyalleri yaşlara göre belirlenmiş item gruplarına ayrılmıştır. Bu ayırım, küçük çocuklar tarafından (5-7 yaşlar) itemlerin içeriğinin kolay anlaşılmasını sağlamayı amaçlarken, daha büyük yaş gruplarındaki çocuklar tarafından da (8-17 yaşlar) çok kolay olarak algılanmaması için gereklidir.

Ergin (2003) tarafından Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'in alt testleri ve ölçtüğü özellikler aşağıda belirtildiği şekilde aktarılmıştır.

2.2.3.1 Planlama Ölçeği ve Alt Testleri:

CAS'ta yer alan planlama alt testleri, çocuğun bir hareket planı oluşturmasını ve bu planı uygulamasını, yaptığı faaliyetin hedefine uygun olup olmadığını değerlendirmesi için geliştirilmiştir. Strateji kullanma, faaliyeti belirli bir plana göre uygulama, planlı bir faaliyete odaklanmış bir şekilde sürdürme ve bilişsel işlemlerdeki farklılık düzeyindeki Planlama Ölçeği'nin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Planlama Ölçeği'nin üç alt testi vardır: Sayıları Eşleştirme Alt Testi, Planlanmış Kodlar Alt Testi, Planlanmış Bağlantılar Alt Testi.

2.2.3.2 Dikkat Ölçeği ve Alt Testleri:

CAS'ın Dikkat testlerinde başarılı olabilmek için dikkatin odaklanmış olması, seçici olması ve çaba gösterilmesi gerekir. Dikkatin odaklanması belirli bir aktiviteye yönlendirilmiş konsantrasyonu gerektirir. Seçici dikkat, göz ardı edilmesi zor olan uyarıcılar lehine bazı uyarıcılara tepki verilmesinin engellenmesini gerektirir. Dikkatin sürekliliği zamanla performansla meydana gelen değişiklikleri tanımlar. Bu değişiklik, problemi çözmek için gereken değişik miktardaki çabadan etkilenir (Naglieri ve Das, 1997).

Dikkat Ölçeği'nin 3 alt testi vardır: İfadeşel Dikkat Alt Testi, Sayı Bulma Alt Testi, Algısal Dikkat Alt Testi.

2.2.3.3 Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri:

Sözel ve sözel olmayan içerikli malzeme kullanılmış ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilerek bir bütün halinde sentezlenmiştir. Bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, görsel algı gibi bilişsel işlemler, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği'nin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Üç alt testi vardır: Matrisler Alt Testi, Uzamsal İlişkiler Alt Testi, Şekil Hafızası Alt Testi.

2.2.3.4 Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Alt Testleri:

Ardıl İşlem alt testleri çocukların olayların seri organizasyonunu anlayıp anlamadıklarını, anlamış iseler ne oranda anladıklarını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. İşitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belirli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat ve dilin anlamı ve kullanımı, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği'nin genel özellikleridir. Üç alt testi vardır: Kelime Serileri Alt Testi, Cümle Tekrarı Alt Testi, Konuşma Hızı.

2.3 İşlem

Bu araştırmaya ait uygulamalar, Ekim ve Kasım 2010 ayları arasında, bizzat tez sahibi ve tez danışmanı Yar. Doç.Dr. Tamer Ergin ve tarafınca uygulanmıştır. Tezin bu bölümünde çalışmanın nasıl uygulandığı anlatılmaktadır. Tezin 'örneklem' bölümünde deneklerin nasıl seçildiği anlatılmıştır. Çekmeköy ilinde bulunan devlet okulunun müdürüne izin mektubu yollanmış ve onay alındıktan sonra okul müdürüne çalışma ile ilgili açıklamalarda bulunulmuş ve uygulamaya başlanmıştır. Sınıfların uygun olduğu zamanlar ayarlanıp, bizzat araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sınıflar düzenlenip, öğretmenleri aracılığı ile bilgilendirme yapılmıştır. İzin ve gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, haftaiçi ders saatlerinde çocukların uygun oldukları zaman dilimi içersinde sınıf dışında bir oda ayarlanmış ve CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistem) uygulanmıştır. Anne ve babalar ile görüşülüp Anne Baba Kabul Reddi anketleri dağıtılmış, ölçeğin uygulamasına yönelik detaylı açıklama yapıldıktan sonra her çocuğun anne ve babasından bu anketleri doldurup sınıf öğretmenlerine ulaştırmaları istenmiştir. Buna ek olarak, ailelerden araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunun da doldurulması istenmiştir.

Araştırmada istatistiksel değerlendirme, SPSS 17,0 paket programında yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkilere bakarken Pearson çarpım momentler korelasyon analizi, bağımsız iki grup ortalaması arasındaki farka bakarken bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki farka bakarken ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda F değeri anlamlı bulunduğunda hangi gruplar arasında fark olduğunu test etmek için LSD (en küçük kareler farkı) testi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Verilerin analizinde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) testinin alt boyutlarının (faktörlerin) toplam puanları (Planlama, Eş Zamanlılık, Dikkat, Ardıllık ve Genel Toplam) ile Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin Anne Kabul-Red (PARQ Anne) Toplam ve Baba Kabul-Red (PARQ Baba) Toplam puanları kullanılmıştır.

Tablo 1'de Bilişsel Değerlendirme Sistemi testinin alt boyutları ile Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin Anne ve Baba Kabul-Red alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir.

Tablo 2.CAS ve PARQ Alt Testleri ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
Planlama (1)	1	,529**	,736**	,306**	,833**	,014	-,023	,106	,012	,037	,084	-,002	,028	,023
Eszamanlılık (2)	,529**	1	,443**	,399**	,766**	,095	,051	,049	,105	,055	,083	,012	,076	,083
Dikkat (3)	,736**	,443**	1	,364**	,801**	-,001	-,048	,085	,031	,052	,065	-,003	,008	,002
Ardıllık (4)	,306**	,399**	,364**	1	,665**	-,007	,014	-,026	,047	-,027	,058	-,046	-,005	,017
CAS_Toplam (5)	,833**	,766**	,801**	,665**	1	,087	,041	,131	,116	,101	,146	,056	,096	,099
Sıcaklık_Anne (6)	,014	,095	-,001	-,007	,087	1	,720**	,684**	,684**	,800**	,729**	,765**	,787**	,818**
Sıcaklık_Baba (7)	-,023	,051	-,048	,014	,041	,720**	1	,569**	,597**	,670**	,729**	,657**	,677**	,824**
Düşmanlık_Anne (8)	,106	,049	,085	-,026	,131	,684**	,569**	1	,762**	,806**	,729**	,817**	,777**	,796**
Düşmanlık_Baba (9)	,012	,105	,031	,047	,116	,684**	,597**	,762**	1	,783**	,771**	,823**	,819**	,881**
İlgisizlik_Anne (10)	,037	,055	,052	-,027	,101	,800**	,670**	,806**	,783**	1	,820**	,858**	,873**	,887**
İlgisizlik_Baba (11)	,084	,083	,065	,058	,146	,729**	,729**	,729**	,771**	,820**	1	,862**	,803**	,919**
Ayrıştırılmamış_Red_Anne (12)	-,002	,012	-,003	-,046	,056	,765**	,657**	,817**	,823**	,858**	,862**	1	,912**	,910**
Ayrıştırılmamış_Red_Baba (13)	,028	,076	,008	-,005	,096	,787**	,677**	,777**	,819**	,873**	,803**	,912**	1	,924**
PARQ_Toplam_Anne (14)	,038	,054	,036	-,027	,099	,874**	,711**	,904**	,837**	,946**	,858**	,939**	,917**	,929**
PARQ_Toplam_Baba (15)	,023	,083	,002	,017	,099	,818**	,824**	,796**	,881**	,887**	,919**	,910**	,924**	1

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü). N=137

Tablo 1'de görüldüğü üzere CAS ve PARQ alt testleri ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak, her iki ölçek kendi içindeki alt testleri ve toplam puanları ile anlamlı korelasyonlar göstermektedir ($p<.01$).

Cinsiyete Göre Bilişsel Farklılıkların İncelenmesi

Tablo 2’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin planlama puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(134)=-.75; p>.05$.

Tablo 2

Planlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama		7	92.9	16.	1.9			
	Kadın	2	2	63	6	.75	13	.45
		6	91.0	12.	1.5		4	5
	Erkek	4	0	67	8			

Tablo 3’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin eş zamanlılık puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(134)=-.01; p>.05$.

Tablo 3

Eş Zamanlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eş Zamanlılık		7	93.8	14.	1.6			
	Kız	2	1	37	9	.01	13	.99
		6	93.7	14.	1.8		4	2
	Erkek	4	8	88	6			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin dikkat puanları cinsiyete göre farklılaşmıştır, $t(134)=2.12$; $p<.05$. Kız öğrencilerin dikkat puan ortalamalarının ($\bar{x} = 99.47$), erkek öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 95.03$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Dikkat Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi

Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Dikkat		7	99.4	13.	1.6			
	Kız	2	7	93	4	2.1	13	.03
		6	95.0	9.8	1.2	2	4	6
	Erkek	4	3	7	3			

Tablo 5’da görüldüğü gibi, ardılık puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(134)=1.80$; $p>.05$.

Tablo 5

Ardılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi

Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Ardılık		7	98.3	13.	1.6			
	Kız	2	6	88	4	1.8	13	.07
		6	94.1	13.	1.6	0	4	4
	Erkek	4	7	12	4			

Tablo 6’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(134)=1.41; p>.05$.

Tablo 6

CAS Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
BDS Toplam		7	94.9	14.	1.7			
	Kız	2	0	58	2	1.4	13	.16
	Erkek	4	6	95	9	1	4	1

Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Bilişsel Farklılıkların

İncelenmesi

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin planlama puanları ebeveynlerin sıcak ya da soğuk oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir (PARQ Toplam puanları 140 altı olan ebeveynler sıcak, 140 ve üzeri olan ebeveynler ise soğuk olarak gruplandırılmıştır), $[t(135)=-.66; p>.05]$.

Tablo 7

Planlama Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama		1	91.4	15.	1.5			
	Sıcak	01	7	34	3	-	13	.51
	Soğuk	3	93.3	13.	2.2	.66	5	2

Tablo 8’da görüldüğü gibi, grupların eş zamanlılık puanları ebeveynlerin sıcak ya da soğuk oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir, $t(135)=-1.20$; $p>.05$.

Tablo 8

Eş Zamanlılık Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
		1	92.9	14.	1.4			
Eş Zamanlılık	Sıcak	01	2	73	7	-	13	.23
	Soğuk	3	96.3	13.	2.2	1.20	5	1
	k	6	1	75	9			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, grupların dikkat puanları ebeveynlerin sıcak ya da soğuk oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir, $t(135)=-.65$; $p>.05$.

Tablo 9

Dikkat Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
		1	96.9	12.	1.2			
Dikkat	Sıcak	01	9	54	5	-	13	.51
	Soğuk	3	98.5	11.	1.9	.65	5	4
	k	6	6	71	5			

Tablo 10’de görüldüğü gibi, ardıllık puanları ebeveynlerin sıcak ya da soğuk oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir, $t(135)=-.07; p>.05$.

Tablo 10

Ardıllık Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
		1	96.2	14.	1.4			
Ardıllık	Sıcak	01	9	53	5	-	13	.94
	Soğuk	3	96.4	10.	1.8	.07	5	4
	k	6	7	79	0			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ebeveynlerin sıcak ya da soğuk oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir, $t(135)=-1.59; p>.05$.

Tablo 11

Bilişsel Değerlendirme Sistemi Toplam Puanlarının Ebeveynlerin Sıcak ya da Soğuk Oluşlarına Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
		1	92.2	14.	1.4			
BDS Toplam	Sıcak	01	7	33	3	-	13	.11
	Soğuk	3	96.3	9.9	1.6	1.59	5	4
	k	6	9	5	6			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne sıcaklık puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır, $t(127)=-.385; p>.05$.

Tablo 12

Anne Sıcaklık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne Sıcaklık	İlköğretim	49	29.76	7.89	1.13	-.385	127	.701
	Lise ve Üniversite	80	30.32	8.32	0.93			

Tablo 13’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne düşmanlık puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır, $t(127)=-1.680; p>.05$.

Tablo 13

Anne Düşmanlık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne	İlköğretim	49	25.45	9.27	1.32	-1.680	127	.095
Düşmanlık	Lise ve Üniversite	80	28.32	9.53	1.07			

Tablo 14’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne ilgisizlik puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır, $t(126)=-1.214; p>.05$.

Tablo 14

Anne İlgisizlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne İlgisizlik	İlköğretim	49	23.46	10.11	1.46	-1.214	126	.227
	Lise ve Üniversite	80	25.76	10.56	1.18			

Tablo 15’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne ayrıştırılmamış red puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır, $t(127)=-1.599; p>.05$.

Tablo 15

Anne Ayrıştırılmamış Red Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne Red	İlköğretim	49	18.45	9.86	1.41	-1.599	127	.112
	Lise ve Üniversite	80	21.70	11.96	1.34			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “toplam anne kabul-red puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır, $t(127)=-1.395$; $p>.05$.

Tablo 16

Toplam Anne Kabul-Red Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Anne Kabul-Red	İlköğretim Lise ve Üniversite	49 80	96.69 105.86	33.40 37.85	4.77 4.23	-1.395	127	.165

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne sıcaklık puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(136)=.305$; $p>.05$.

Tablo 17

Anne Sıcaklık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne Sıcaklık	Kadın Erkek	73 65	30.14 29.71	7.96 8.58	.93 1.06	.305	136	.761

Tablo 18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne düşmanlık puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(136)=1.114; p>.05$.

Tablo 18

Anne Düşmanlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne	Kadın	73	27.75	9.35	1.09	1.114	136	.267
Düşmanlık	Erkek	65	26.00	9.09	1.13			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne ilgisizlik puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(135)=.609; p>.05$.

Tablo 19

Anne İlgisizlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne İlgisizlik	Kadın	72	25.04	11.05	1.30	.609	135	.544
	Erkek	65	23.97	9.38	1.16			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “anne ayrıştırılmamış red puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(136)=-.049$; $p>.05$.

Tablo 20

Anne Ayrıştırılmamış Red Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Anne Red	Kadın	73	19.86	10.57	1.24	-.049	136	.961
	Erkek	65	19.95	11.23	1.39			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin “toplam anne kabul-red puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır, $t(136)=.507$; $p>.05$.

Tablo 21

Toplam Anne Kabul-Red Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Anne	Kadın	73	102.38	36.25	4.24	.507	136	.613
Kabul-Red	Erkek	65	99.29	35.12	4.36			

4. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ebeveyn kabul-reddi ile 6 yaş ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel işlevleri arasındaki ilişki incelenerek, bazı değişkenler açısından farklılıkları araştırılmıştır.

Literatürde, ebeveyn kabul ve reddi ile ilgili bilişsel gelişim alanında çok fazla çalışma yapılmamış olmasından dolayı ve özellikle okul öncesi dönemde ebeveyn tutum ve davranışlarının çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için araştırma yapılması amaçlanmıştır.

Bu bölümde demografik özelliklere, PARQ (Ebeveyn kabul ve red ölçeği) ait bulgular ve CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) ile arasındaki ilişki sırasıyla tartışılacaktır.

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

CAS sonuçları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, CAS'ın Dikkat Ölçeği dışında hiç bir alanda cinsiyet farkı sonuçları anlamlı bulunmamıştır. CAS sonuçları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında Dikkat Ölçeği kızların lehine anlamlı bulunmuştur.

Akın'ın (2006) 11 yaş çocuklarının CAS ve alt testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yaptığı ilişkisiz grup testi sonuçları matrisler, sözel uzamsal ilişkiler ve eş zamanlı bilişsel işlemler ölçekleri toplamda erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, dikkat ölçeği; sayı bulma ve algısal dikkat alt testlerinde kız

öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmada da Akın (2006) tarafından yapılan çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin dikkat ölçek puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer olarak, CAS alt boyut puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde planlama, eş zamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak, kız öğrencilerin dikkat puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu fark, kız çocuklarının dikkat becerilerinin erkek çocuklara oranla daha gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Korkmaz (2000) yaptığı bir çalışma sonucunda, dikkat gelişiminin temelde istemli dikkatin gelişmesini ifade ettiğini ve bunun da içten gelen eğilimlere hakim olunması ve dıştan gelen ilgisiz uyaranların önlenmesi, dikkatin sağlanması ve devamı için efor uygulama yetisinin gelişmesi olarak tanımlamıştır.

Szatmari ve arkadaşları (1989)'na göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun (DEHB), ortalama rastlanma sıklığı %3-17'dir. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre, DEHB erkeklerde 3-9 kez daha sık rastlanmakta ve 6-9 yaş arası çocuklar daha fazla risk altındadır (Akt. Korkmaz, 2000).

Pek çok çalışma beyin gelişimi ve beyinsel örgütleniş anlamında cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır. Lambe ile Kelly ve arkadaşlarına göre (1999), kadınlarda temporal korteks daha hızlı olgunlaşmaktadır. Erkek maymunlarda orbital prefrontal korteks gelişirken, kadınlarda inferior temporal korteksin geliştiği gösterilmiştir. Bu farklılıklar, cinsiyet hormonlarının beyin gelişimi üzerindeki etkisi ile açıklanmaktadır.

Orbitofrontal korteks nesnelere ayırt etme görevleri ile ilgiliyken, inferior temporal korteks görsel ayırt edicilik işlevi açısından önemlidir (Akt. Korkmaz, 2000). Bu durum PASS teorisi baz alınarak yapılmış olan birçok çalışma bulgusu tarafından da desteklenmektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda, Warrick ve Naglieri (1993), ilköğretim çocukları üzerinde PASS bilişsel işleme modelini cinsiyete göre incelemiştir; üçüncü sınıfta kızların dikkat puanlarının erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer araştırma ise, Naglieri ve Rojahn (2001) tarafından 1100 kız ve 1100 erkekten oluşan bir örnekleme yapılmıştır. Planlama ve dikkat ölçeklerinde kızların erkeklerden yaklaşık olarak 5 puan daha fazla aldıkları sonucu bulunmuştur.

Sonuçlar, Ergin (2003)'in yapmış olduğu araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Araştırmada, CAS sonuçları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, kızların lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Aynı şekilde, Eryılmaz (2008), 10-11 yaş grubundaki 196 öğrenciyle yaptığı araştırmada, dikkat ölçeğinin kızların lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Bir diğer benzer çalışma ise Kalyoncu (2008) tarafından 10-11 yaş grubundaki 206 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada, dikkat ölçeğinde kızların performansının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öz (2009) ise 9-10 yaşları arasındaki 84 öğrenciden oluşan bir örnekleme yaptığı araştırmasında, dikkat ölçeği toplam puanında cinsiyetler arasında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde, Aslan (2009) tarafından 5-6 yaş grubundaki 240 öğrenciyle yapılan çalışmada tüm CAS ölçeklerinde kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak, Uzunhasanoğlu (2009) 14 yaşındaki 207 öğrenciyle yaptığı araştırmasında, kız öğrencilerin dikkat ölçeği puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bulgular, mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Örneklem Grubunun Ebeveyn Kabul-Red Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeni Ebeveyn Kabul Red davranışına göre incelendiğinde literatürdeki sonuçlar ile örtüşerek, Ebeveyn Kabul ve Red davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Brody ve diğerleri (1994) annelerin çocuklarına karşı gösterdikleri sevgi ve şefkat davranışlarının çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermediğini, annelerin hem kız hem de erkek çocuklarına karşı eş düzeyde yakınlık ve şefkat gösterdiğini bulmuştur.

Özdiker (2002) yapmış olduğu çalışma sonucunda, annelerin çocuklarına karşı olan kabul-red davranışlarının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir.

Ayrıca Turner ve diğerleri (2001) ebeveynlerin çocuklarına karşı olan kabul davranışlarının nedenlerinin çocuklarının cinsiyet farklılığından kaynaklanmadığını ve

çocukların cinsiyeti ile ebeveyn kabul-reddi arasında, bu araştırmanın da sonuçları ile örtüşerek, anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Literatürde yapılan araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucunu da desteklemektedir.

Örneklem Grubunun Anne Kabul-Red Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Anne eğitim durumu değişkeni, anne kabul red davranışına göre incelendiğinde literatürdeki sonuçların tersine, anne kabul ve red davranışları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar (1993) öğrenim almış annelerin çocuklarına karşı tutumlarında olumlu ilerlemelerin olduğunu bulmuşlardır. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının akademik başarıları ve problem çözme becerilerinin de buna bağlı olarak geliştiğini iddia etmişlerdir.

Annenin eğitim düzeyi ve kabul-reddi arasında literatürde de anlamlı bulgulara rastlanmıştır. Erkan ve Toran (2010)'a göre, annelerin gelir düzeyi, yaşı ve ailedeki çocuk sayısının çocuğa karşı olan kabul ve red davranışlarını anlamlı düzeyde etkilediğini belirtmiştir.

Haj-Yahia ve Abdo-Kaloti (2003), annenin eğitim düzeyi ile çocuklarına gösterdiği fiziksel veya psikolojik (kabul-reddeci davranışları) saldırganlığın ilişkili olduğunu ve özellikle eğitim düzeyi düşük olan annelerin saldırgan, kin ve nefret gibi reddedici tutum ve davranışları daha fazla gösterdikleri belirtilmiştir.

Campo ve Rohner (1992) ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri kabul veya red davranışlarının eğitim seviyesine göre farklı olduğunu ve eğitim seviyesinin

ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarda belirleyici bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Linnatsalo (2002) öğretim seviyesinin annenin çocuğa gösterdiği kabul ve red davranışlarını etkilediğini, öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin daha kabul edici davranış ve tutumlar sergilediğini belirtmiştir.

Anjel (1993)'de diğer çalışmalarla örtüşerek öğrenim seviyesinin annenin kabul ve red davranışı üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Anne eğitim değişkeni kabul ve red davranışına göre incelendiğinde, değişkenler arasında, literatürdeki bulguların tersine, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuçların bu yönde sonuçlanmasının temel nedeni yaşadığımız zamanda değişen çevresel uyarıcıların, eğitici televizyon programları, bilgilendirici anneye yönelik hazırlanan seminerlerin eskiye göre çok daha kolay ulaşılabilmesi bireylerin kişisel gelişimine ve eğitime katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu da, annenin eğitim düzeyini olumlu yönde etkilemekte ve eğitim düzeylerinden kaynaklanan çocuk gelişim düzeyindeki farkı minimize edebileceğini veya etkisini kaldırmış olabileceğini düşündürmektedir.

Örneklem Grubunun CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Testi ile PARQ (Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği) Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulguların Yorumlanması

Yapılan çalışmada, **PARQ ile CAS** arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Literatürde, Ebeveyn Kabul-Red kuramı ve CAS ile daha önceden yapılmış bir çalışma

bulunmamakla birlikte, ebeveyn kabul ve reddedici davranışlarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri üzerindeki ilişkisi de incelenmemiştir.

Ebeveyn tutumlarının ergenlerin bilişsel gelişimi üzerindeki etkisinin literatürde incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin sergiledikleri red davranışlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerinde negatif etkisi olduğu düşünülmektedir (Medina, 2008). Bu araştırmada ele alınan örneklem grubunun okul öncesi dönem olması nedeniyle ebeveyn kabul ve red davranışlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini görmek açısından henüz erken bir dönem olduğu, okul öncesi dönemde yaşanan ebeveyn çocuk ilişkisinin bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin daha sonraki ergenlik yıllarında gözlemlenebileceği ve bu sebeple elde edilen sonuçlarda ebeveyn kabul reddi ile 6 yaş çocuklarının bilişsel gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı düşünülmektedir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda, ebeveynin çocuğa karşı gösterdiği sıcaklık ve hassasiyetin çocuğun bilgi işlem becerilerini desteklediği görülmüştür (Tamis-LeMonda ve Bornstein, 2002).

Bebek, erken çocukluk döneminde dikkat, hafıza, dil gelişimi, yönetici biliş (executive functions) ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar da benzer şekilde bu beceriler ile ebeveyn kabul ve red davranışları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb, 2004). Yapılan araştırmalar çocukların zekâ ve bilişsel gelişimlerinin sadece genetik faktörlerden kaynaklanmadığını ve değişmez olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları bağ ve devamlı olarak gösterilen hassasiyet, fiziksel temas, yakınlık ve şefkat çocuğun zaman içindeki bilişsel gelişimini pozitif

yönde etkilemekte ve desteklemektedir. Yapılan araştırmalara göre, özellikle erken yaşta kurulan pozitif ebeveyn çocuk ilişkisi uzun vadede çocuğun gelişimine destek olacak sinir gelişiminine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. (Tamis-LeMonda ve Bornstein, 2002).

Yapılan bir araştırmada, genel psikolojik uyumu en bozuk olan grup, çocuklukta hem anne hem de babası tarafından reddedilmiş kişilerken; en sağlıklı uyum, çocuklukta hem anne hem de babasıyla ilişkide kabul algılamış olan kişilerde görölmüştür. Genel psikolojik uyumu göreceli olarak sağlıklı olan kişiler, çocuklukta anne-babalarıyla ilişkide çok daha fazla kabul algılamışlardır. Anne-baba kabulü ile başlayan süreçte, algılanan kabul, kişileri hem daha sağlıklı bir psikolojik uyuma hem de kabulün yaşandığı yakın duygusal ilişkilere taşımaktadır.

Strage & Brandt (1999) ise 236 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarı puanlarının hem şuanki hem de geçmiş ebeveyn tutum ve davranışları ile pozitif korelasyon gösterdiğini bulunmuştur.

Wang (2006) ise 104 beyaz Amerikalı ve Asya orijinli lise öğrencisi ve ebeveynlerinden oluşan bir örnekleme yaptığı çalışmada, ebeveyn kabul-reddi, kültür ile öğrencilerin akademik başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Kansas yakınlarında yaşayan 104 beyaz ve Asya kökenli Amerikalı araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, beyaz Amerikalı gençlerde, ebeveyn kabul/sıcaklığı ve reddi ile çocuğun akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Asya kökenli Amerikan gençlerde ise, sadece ebeveyn kabul/sıcaklığı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki görölmüştür.

Fulton & Turner (2008) kız ve erkek olmak üzere toplam 245 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme yaptığı araştırmada, öğrencilerin okul not ortalaması ile ebeveyn kabul/sıcaklığı arasında pozitif ilişki bulmuştur. Ebeveyn tutumlarının, çocuk ve ergenlik süresince motivasyon inançları gelişimini desteklediği ve bu inançların üniversite yılları boyunca da önemini koruyarak devam düşünülmektedir.

Khaleque ve Rohner (2002a) algılanan ve gösterilen Ebeveyn Kabul-Red üzerinde doğrudan sosyo-kültürel faktörlerin etkin olduğu ve ebeveyn kabul-reddinin toplum ve aile içi ilişkilerden kaynaklandığını belirtmiştir.

Khaleque ve Rohner (2004) ise farklı sosyo-kültürel dokuya sahip ülkelerde sevgi ve şefkat düzeyinin yüksek olduğu ailelerde, anne ve çocuk arasında kabul edici bir tutumun olduğu, sevgi düzeyinin düşük olduğu ailelerde ise anne çocuk arasında reddedici bir tutumun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, annelerin çocuklarına karşı olan kabul-red davranışlarının ülkeler arasında farklı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakış açısına göre, dikkat, algı-duyum, hafıza, yazılı dili anlama gibi bilişsel süreçlerin tümü bireyin sosyal çevresi, maruz kaldığı uyaranlar ve yakın çevresi ile olan ilişkileri ile şekillenmektedir. Dolayısıyla, bilişsel gelişim ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri sevgi, şefkat, ilgi gibi kabul edici davranışlar doğrultusunda geliştiği savunulmaktadır. En uygun öğrenme ortamının ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçları ve becerilerini destekleyecek, duyarlı ebeveyn davranışlarının sonucu oluşan yapı iskelesi (scaffolding) ile gerçekleştiği düşünülmektedir. (Medina, 2008).

Sonuç olarak, literatürdeki araştırmalar ebeveyn kabul red davranışları ve bilişsel gelişim arasında doğrudan ve dolaylı olarak bir bağ olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmada çıkan sonuçlarda, CAS ile EKRÖ arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. EKAR Kuramı, ebeveyn kabul ve reddinin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile arasındaki ilişkiyi inceleyen ve araştıran bir kuramdır. Bu nedenle araştırmada, EKRÖ puanlarının da farklılaşabileceği, daha geniş bir örneklem (özel ve devlet okul ebeveynleri gibi farklı sosyo-ekonomik düzeyde) ve farklı gelişim dönemlerini de içine alan farklı yaş grupları ile uygulanması farklı sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde yapılan çalışmalarda, ebeveyn kabul red davranışları ile bilişsel gelişim arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak, bu yapılan çalışmalar ebeveyn tutum ve davranışlarının ergen çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunun literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarından farklı çıkmasının bir diğer sebebi olarak da, bu araştırmada ebeveyn kabul red davranışlarının okul öncesi çocukların bilişsel gelişim üzerindeki etkisini araştırmış olmasıdır. Ebeveyn kabul red davranışlarının okul öncesi çocuklarının bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini görebilmek için erken bir dönem olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, araştırmada ölçekler, algılanan ebeveyn kabul-reddi için çocuklar tarafından doldurulmuş olsaydı, CAS ve EKRÖ arasında anlamlı bir farklılığın gözlenmesi beklenebilirdi. ocuk tarafından algılanan anne ve baba kabul-reddi ve buna bağlı çocuğun bilişsel gelişimi arasındaki farkı görebilmek açısından farklı bulgulara rastlanabilirdi. Ebeveynin gösterdiği kabul-red tutum ve davranışları ocuk tarafından daha farklı algılanılabileceği ve buna bağlı olarak değişik sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, algılanan yerine ebeveyn kabul- red öleğininin tercih edilmesinin ana sebebi, çalışmanın yapıldığı örneklem grubunun yaş olarak küçük olması ve gerek

zaman kısıtlılığı (okul saatlerinde çocuklara uygulama saati) gerekse ölçekteki itemlerin küçük çocuklar tarafından algılanmasının zor olacağı ve olası yanlış anlamamanın çalışmanın sonuçlarını doğru yansıtmayacağı şeklindedir. Bir diğer gerekçe ise, CAS uygulaması ortalama bir ila bir buçuk saat olarak sürmüştür. Aynı öğrencilerin en az bir buçuk saat kadar tekrar bir çalışmaya davet edilmesinin dikkat ve ilgi kaybı yaratacağı düşünülerek, algılanan ebeveyn kabul-red ölçeği tercih edilmemiştir.

Araştırma, bilişsel gelişimi uygulanan CAS doğrultusunda çocuğun bilişsel performans düzeyleri ile ilişkisi araştırılan faktörlerin belirlenmesinde kullanılan ölçeklerin (EKAR) alt testlerinin ve çocukların bilişsel gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeğin (CAS) kapsadığı alt ölçeklerle sınırlıdır.

4.2. Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Araştırmamızda ortaya çıkan bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Anne-baba kabul-reddi, çocukları ergenlik ve yetişkinlikteki kuracakları sosyal ilişkiler, arkadaşlıklar, akademik başarı, sağlıklı ruhsal bir yapıya sahip olmaları ve bireylere ve ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olan çok önemli ve etkileyici bir faktördür. Bu sebeple, ebeveynlerin çocukları ile kuracakları tutum ve davranışların farkında olmaları ve bu davranışların önemini çocukların ilerideki sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı ya da zarar vereceğini anlamaları sağlayacak eğitimler düzenlenebilir.

2. Bilişsel işlevlerde ortaya çıkan problemlerin okul öncesi dönemde tespit edilmesi ve ebeveynlerin olumsuz, reddedici tutum ve davranışlarının nedenlerinin incelenip belirlenmesi ve ileride daha büyüyerek ortaya çıkacak problemlerin önlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmamız ebeveyn kabul-reddi ile 6-7 yaş ilköğretim birinci sınıf çocuklarının bilişsel gelişimindeki farklılıkları belirlemek için yapılmıştır. Bu çalışmanın daha değişik yaş grupları ile yapılması, örneklem grubunun daha büyük tutulması ile daha geniş bir ebeveyn kitlesine ulaşılabileceği, dolayısıyla, ebeveyn tutum, davranışları, kabul veya reddedici yapıları ile ilgi daha heterojen ebeveyn kabul veya reddedici ebeveyn profili ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi anlamak açısından uygun olacaktır.

4. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarına karşı olan kabul ve reddedici davranışlarının çocuklarının bilişsel gelişimi ile ilişkisi incelenmiştir. Ancak, algılanan ebeveyn kabul ve reddi ile çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi

incelemenin önemli olduğu düşünölmekte ve bir başka araştırma olarak önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akın, G. (2006). Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS) testinin onbir yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışmasının uygulanması çocuk gelişimi ve eğitimi programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anjel, M. (1993). The Transliteration Equivalence, Reliability and Validity Studies of The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A Tool For Assessing Child Abuse. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Aslan, M. (2009). 5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, İstanbul.

Ault, R.L. (1977). Children's Cognitive Development. Piaget's theory and the process approach. Michigan: Oxford University Press.

Avcı, N. (2003). Yaşama Merhaba-Gelişimde 0-3 Yaş. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aydın, B. (2000). Gelişimin Doğası, Editör: Binnur Yeşilyaprak, Gelişim Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Ankara: Nobel Basımevi.

Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2011). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bee, H. ve Bloyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (O.Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Bjorklund, David F. (2000). Children's Thinking. Wadsworth, USA: 2000.

Brody, H.G., Moore, K., & Gleib, D. (1994). Family Processes During Adolescence as Predictors of Parent-Young Adult Attitude Similarity: A Six-Year Longitudinal Analysis. *Family Relations*, 43(4), 369-373.

Bilir, Ş., ve Dabanlı, D. (1998). Ergenlik Çağındaki Sosyal Gelişimine Aile Tutumlarının Etkisinin Araştırılması. *Aile Yazıları III: Birey, Kişilik Toplum*, Ankara: T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, 157-173

Campo, A.T., ve Rohner, R.P. (1992). Relationships between Perceived Parental Acceptance-Rejection, Psychological Adjustment, and Substance Abuse among Young Adults. *Child Abuse&Neglect*, 16,429-440.

Cole, M., & Cole, S. (2001). The Deveopment of Children. United States Of America: Worth Publishers.

Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temek Kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çukur, A. (1994). Kurum Bakımı Altında Bulunan Okul Öncesi Dönemi Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

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

Deniz, E.M. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (1.baskı). Ankara: Maya Akademi.

Elliot, M.T & Harden, K.P. (2011) Early childhood cognitive development and parental cognitive stimulation: evidence for reciprocal gene–environment transactions. *Developmental Science*, Volume 15, Issue 2.

Eryılmaz, S. (2008). 10-11 yaşındaki öğrencilerin benlik kavramları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsani Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul

Fulton, E. & Turner, L.A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, Vol.28, No.5,521-534. University of South Alabama, Mobile, AL, USA

Landry, S.H. The role of parents in early childhood learning. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:16.Availableat:<http://www.childencyclopedia.com/documents/LandryANGxp.pdf>.

Erden, M. & Akman, Y. (2004). Gelişim ve Öğrenme. (13.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergin, T. (2003). Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Erkan, S. & Toran, M. (2010, April.). Child Acceptance-Rejection Behaviors of Lower and Upper Socioeconomic Status Mothers: *Social Behavior and Personality*, an international journal.

Erkman, F. (2003, February). Turkish Children's Perception of Parental Warmth, Corporal Punishment and Psychological Adjustment. Paper presented at the 32nd Society for Cross-cultural Research Conference. Charleston, South California, USA.

Erkman, F. (2004, February). Parental Acceptance-Rejection, and Psychological Adjustment in Turkish Families. Paper presented at the 33rd Society for Cross-Cultural Research Conference. San Jose, California: USA.

Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta Algılanan Ebeveyn Kabul veya Reddinin Yetiskinlik Dönemi Yakın İlişkileri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.

Gander, M.J., ve Gardiner, H.W. (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çevirenler: Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B. Ankara: İmge Kitabevi

Haj-Yahiya, M., ve Abdo-Kaloti, M.R. (2003). The Rates and Correlates of Exposure of Palestinion Adolescents to Family Violence: Toward an Integrative-Holistic Approach. *Child Abuse&Neglect*, 27(9), 781-806.

Healy, J.M. (1997). *Çocuğunuzun Gelişen Akli*. İstanbul: Enka Okulları.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı Ailede Başlar: Çok Amaçlı Eğitim Modeli*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel Psikoloji; Kültür Bağlamında İnsan ve Aile. *Sosyal Psikoloji Dizisi: 2(2)*, İstanbul: Evrim Yayınları.

Kalyoncu, Ş. (2008). 10-11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel değerlendirme sistemi ile yönetici işlevler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsani Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.

Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kaya, A. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Khaleque, A. ve Rohner, P.R. (2001). Reliability of the perceived parental control scale: A meta-analysis across ethnic groups. Center of Parental Acceptance and Rejection, School of Family Studies, University of Connecticut.

Khaleque, A., ve Rohner, R.P. (2002a). Reliability of Measures Assessing the Pancultural Association between Perceived Parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(1), 86-98.

Khaleque, A., ve Rohner, R.P. (2004) Congruence and Uncongruence in Mothers' Versus Children's Reporting of Maternal Acceptance: A Comprative Study of Finland and Pakistan. *Society Cross-Culturel Resarch (SCCR)*, 33rd Annual Meeting, San Jose.

Kim, D., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33.

Kirby, J.R., ve Williams, N.H. (2000). Learning Problems: A Cognitive Approach. Toronto: Kagan and Woo Limited.

Korkmaz, B. (2000). Pediatrik Davranış Nörolojisi. İstanbul: Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Yayınları, No: 230.

Kulaksızoğlu, A. (2003). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Kulaksızoğlu, A. (2009). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Landry, S.H. The role of parents in early childhood learning. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:16.<http://www.childencyclopedia.com/documents/LandryANGxp.pdf>.

Linnatsalo, S. (2002). Kasvatuksellinen Hyväksyntä Ja Torjunta Kolmessa Sukupolvessa. Absract in English.

Medina, M.A. (2008). Interpersonal Acceptance. *Journal of International Society for Interpersonal Acceptance and Rejection*. 3(2), 3-4

Naglieri, J., ve Das, J.P. (1997). Cognitive Assessment System Interpretive Handbook. Illinois: Riverside Publishing.

Naglieri, J.A. (2001). Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. [Elektronik kopya] *Roepet Review*, 23(3), 151-157.

Naglieri, J. A., Rojahn, J. (2001). "Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes and achievement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93. No. 2. 430-437

Oktay, A. (1999). Yasemin Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon.

Öz, M. (2009). Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel performansına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsani Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.

Özdiker, J.B. (2002). A study on the Relationship between ADHD Children's Perception of Their Relationship with Their Mothers and the Mothers' Child Acceptance-Rejection Behaviors. Unpublished master's thesis. Istanbul: University of Marmara.

Uzunhasanoğlu, A. (2009). Bilişsel değerlendirme sisteminin (CAS) 14 yaş grubu için ön norm çalışması ve akademik başarının bilişsel işlemlerle ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, İstanbul.

Pettingill, S.M. ve Rohner, R.P. (1985). Korean-American Adolescents' Perceptions of Control, Parental Acceptance-Rejection and Parent-Adolescent Conflict. In I.R. Lagunes, & Y.H. Poortinga (Eds.), *From a Different Perspective: Studies of Behavior Across culture*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Rohner, R.P. (1975). *They Love Me, Love Me Not: A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection*. New Haven, CT: HRAF press

Rohner, R.P., ve Rohner, E.C. (1980). Antecedents and Consequences of Parental Rejection: A Theory of Emotional Abuse. *Child Abuse & Neglect*, 4:189-198

Rohner, R.P. ve Rohner E.C. (1981). Parental Acceptance-Rejection and Parental Control: Cross-Cultural Codes. *Ethnology*, 20,(3): 245-260.

Rohner, R.P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundation of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Rohner, R.P. (2000). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Rohner R.P. (2000). Glossary of Significant Concepts in Parental Acceptance-Rejection Theory. (Online at Babylon.com)

Rohner, R.P. (2004a). Extended Parental Acceptance-Rejection Bibliography [online]. Available: <http://vm.uconn.edu/~rohner>.

Rohner R.P. ve Britner, P.A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36 (1), 16-47.

Rohner, R.P. & Khaleque, A. (2005). Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection. United States of America: Rohner Research Publications.

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Özsen Matbaası.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. (20.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Siegler, R.S. (1998). Children's Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Strage, A. & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, Vol 91(1).

Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today: Piaget and his critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Tamis-LeMonda, C.S., & Bornstein, M.H. (2002). Maternal Responsiveness and Early Language Acquisition. *Advances in Child Development & Behavior*. 29, 89-108.

Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). Fathers and Mothers at Play with Their 2-Year Olds: Contributors to Language and Cognitive Development. *Child Development*. 75, 1806-1820.

Toran, Mehmet.(2005).Farkli Sosyo-Kültürel Düzeyleri Sahip Annelerin Çocuklarını Kabullenme ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Master Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Anabilim Dalı.

Turner, A.P., Sarason, I.G., ve Sarason, B.R. (2001). Exploring the Link Between Parental Acceptance and Young Adult Adjustment. *Cognitive Therapy and Research*. 25(2), 185-199.

Yavuzer, H. (1993). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1995). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). Çalışan Anne ve Çocuk: Siz Başarılı Seçtiniz. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2011). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim.(8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Lasoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., et al. (2002, May/June). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73 (3).

Wadsworth, B.J. (1995). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. Boston: Allyn & Bacon

Wang, C.H. (2006). *Parenting Style and Child School Performance for Caucasion and Asian Americans*. Unpublished Master's Thesis in the Department of Psychology and Research in Education and the Faculty of Graduate School of the University of Kansas.

Warrick, P. D., Naglieri, J. A. (1993). Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes. *Journal of Educational Psychology*, 85, 4.

Woolfolk, A.E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

EK 1:

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Adı Soyadı:
Doğum Tarihi:
Cinsiyet:

Kardeş Sayısı: Tek () Ailedeki kişi sayısı.....
Kaçıncı çocuk:

Çocuğun Okul Başarısı: Düşük: () Orta: () Yüksek: ()

Aile Durumu:

Annenin Doğum Tarihi:.....
Babanin Doğum Tarihi:.....

Annenin en son bitirdiği okulu belirtiniz.
Okur-yazar **İlkokul:**..... **Ortaokul:**..... **Lise:**..... **Üniversite:**.....

Babanin en son bitirdiği okulu belirtiniz.
Okur-yazar **İlkokul:**..... **Ortaokul:**..... **Lise:**..... **Üniversite:**.....

Anne: **Baba:**
Çalışıyor mu? **Çalışıyor mu?**

Aile: Çekirdek: () Geniş: ()

Anne-Baba: Sağ: () Ölü: ()
Hangisi: Boşanmış: () Beraber: () Ayrı: ()

Ailenin yaklaşık gelir düzeyi:.....
Size göre ailenizin aylık geliri:.....

Sağlık Durumu: Sürekli Bir Hastalığı Var mı? ()
Kullandığı İlaç Var mı? ()

EK 2:

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 Yaş Bataryası

CAS (Cognitive Assessment System)

EK 3:

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRO)

Didem Altay

Agaoglu My Town 12 A2 Tepeustu-İSTANBUL

0216 6501207 / 0532 3329543

email: daltay83@gmail.com

WORK EXPERIENCE

- | | |
|--------------------------|---|
| Oct'11 – | Millward Brown
Market Research, Consumer Insight |
| March'11- Sept'11 | Portal One Systems, Inc. Vancouver,BC Canada
Business and Marketing Coordinator |
| Sept'08 – June'10 | Bilfen Schools

Psychologist |

INTERNSHIPS AND PART-TIME JOBS

- | | |
|------------------------|---|
| Oct'10 - Dec'10 | Portal One Systems, Inc. Vancouver,BC Canada
3 months of internship in marketing department |
| June'09-Sept'09 | Göztepe Training and Research Hospital,
Psychiatry and Psychology Clinic, Istanbul
Training/Clinical Psychologist |
| June'06-Sept'06 | Beymen, İstanbul
Intern at HR Department |

EDUCATION

- | | |
|-------------------|--|
| 2008- 2012 | Maltepe University, Istanbul
Master's degree in Clinical Psychology |
| 2002-2007 | Simon Fraser University, Vancouver, Canada
Major in Psychology
Initially studied Computer Engineering for 3.5 years |
| 2004-2005 | Koc University, Istanbul
Exchange student at Computer Engineering in Faculty
of Applied Science |

1994-2001

Private Dogan High School, Istanbul

SKILLS

Language skills : *Fluent in spoken and written English*

Computer skills : Intermediate level German
Microsoft Office Applications

HONORS

- Honor degree in high school
- University of British Columbia English Institute Honor Student, 2001-2002

CERTIFICATES

- Psychometric and Projective tests taken:
- Wiscr-IV Intelligence test
- Play Therapy Workshop, BC Canada
- Cognitive-Behavioral Therapy
- Rorschach, C.A.T & T.A.T (The aim of the projective tests is to explore people's individual functions psychodynamically and giving awareness about their capacity of change and their psychological behavior.)
- Minnesota Multiphasic Personality Inventory II
- Developmental tests
- Dr.Christine Padesky , CBT Therapy Workshop

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

2005-2006 **Vancouver Turkish-Canadian Friendship Society, Vancouver**
Social Activities Director

- Organized and managed numerous social and cultural activities for the Vancouver Turkish-Canadian Friendship Society
- Developed excellent relations between members
- Developed strong leadership and communication skills

1988-1993 **Galatasaray Sports Club**
Professional Swimmer

PERSONAL INFORMATION

Date/Place of Birth : 04.04.1983, Istanbul

Marital Status : Single

Country of Nationality: Turkey

Driving License : B