

T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE ANABİLİM DALI

FARKLI AİLE TUTUMLARININ
OKULÖNCESİ DÖNEM 5 YAŞ ÇOCUKLARININ
BİLİŞSEL PERFORMANS DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Z. Elvan UCUR
031104108

İstanbul
Aralık 2005

T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE ANABİLİM DALI

FARKLI AİLE TUTUMLARININ
OKULÖNCESİ DÖNEM 5 YAŞ ÇOCUKLARININ
BİLİŞSEL PERFORMANS DÜZEYLERİNE ETKİSİ

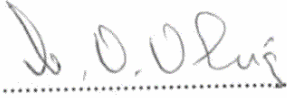
Hazırlayan
Z. Elvan UCUR
031104108

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Bayhan ÜGE


İstanbul
Aralık 2005

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Zeynep Elvan UCUR'a Ait "Farklı Aile Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Beş Yaş Çocuklarının Bilişsel Performanslarına Etkisi" Adlı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Bölümünde Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.


Başkan.....


Prof. Dr. Mücella ULUĞ

Üye.....


Yard. Doç. Dr. Bayhan ÜGE
(Danışman)

Üye.....

Dr. Bülent MADİ


TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başlangıcından son gününe kadar hiçbir sorumu yanıtı bırakmayan ve her türlü bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Bayhan ÜGE'ye teşekkür ederim.

Araştırmamda, doktora tezinin bir ürünü olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'ni kullanmama izin veren ve her türlü kaynağını benimle paylaşan Dr. Tamer ERGİN'e teşekkür ediyorum.

Yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğumda her konuda bana yol gösteren Dr. Bülent MADİ'ye ilgisi ve desteği için teşekkür ediyorum.

Uygulamam sırasında sağladığı imkanlar, verdiği destek ve güç için Dr. Hatice ERGİN'e teşekkür ederim.

İstatistik işlemlerini yapan Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a desteği için teşekkür ederim.

Tezimin bitişini görmek için sabırla bekleyen ve bütün zamanları bana hediye eden Levent MADİ'ye teşekkür ederim.

Kendine ayırdığı zamanı bile benimle harcamaya çalışan, yardımını hiç esirgemeyen dostum Psikolojik Danışman Burcu ERÜRKER'e teşekkür ederim.

Gönülden verdikleri destek ve güler yüzleri için İrem ÜSDİKEN, Hande ÖMERCİKOĞLU, Burcu DÜNDAR ve ismini burada saymadığım tüm değerli dostlarıma teşekkür ederim.

Sabırla beni dinleyen ve destekleyen annem, babam ve ağbime çok teşekkür ederim.

Hep yanımda olan en büyük desteğim eşim Şafak UCUR'a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Teşekkür	i
Tablolar ve Şekiller	v
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç	3
1.2. Hipotezler.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlıklar.....	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	
2.1. BEBEKLİK VE ÇOCUKLUKTA GELİŞİM.....	7
2.1.1. Fiziksel Gelişim ve Motor Becerileri.....	7
2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim.....	8
2.1.3. Bilişsel Gelişim.....	9
2.1.3.1. Bilişsel Değerlendirme ve Zeka Ölçümünde Yeni Testler.....	11
2.1.3.1.1. Kaufman Çocuk, Ergen ve Yetişkin Zeka Testi.....	12
2.1.3.1.2. The Das.....	13
2.1.3.1.3. Woodcock Johnson Zihinsel Yetenek Testi.....	13
2.1.3.1.4. PASS Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi	15
2.1.3.1.4.1. PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler	16
2.1.3.2 Bilişsel Gelişim ve Süreçleri.....	20
2.1.3.2.1. Bilişsel Süreçler	21
2.1.3.2.1.1. Algısal Gelişim.....	21
2.1.3.2.1.2. Kavram Gelişimi.....	27
2.1.3.2.1.3. Dil Gelişimi.....	28
2.1.3.2.1.4. Bellek.....	30

2.1.3.2.1.5. Düşünme, Mantık Yürütme, Planlama ve Problem Çözme.....	31
2.1.3.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler ve Yapılan Bazı Araştırmalar.....	34
2.1.3.3.1. Okul Öncesi Çocuğun Gelişiminin Desteklenmesinde Kullanılan Bazı Eğitim Programları.....	37
2.1.3.4. Bilişsel Gelişimi Açıklayan Temel Kuramlar	41
2.1.3.4.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı.....	41
2.1.3.4.2. Bilgi İşleme Kuramı.....	50
2.1.3.4.3. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi.....	51
2.1.3.4.4. Heinz Werner Kuramı.....	52
2.1.3.4.5. Jerome Bruner Kuramı.....	52
2.1.4. 5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri.....	53
2.2. AİLE.....	55
2.2.1. Sağlıklı Aile.....	56
2.2.2. Sağlıksız Aile.....	58
2.2.3. Anne-Baba-Çocuk İlişkisi.....	59
2.2.4. Ailede Çocuk Yetiştirme Tutumları.....	60
BÖLÜM III	
3.1. Yöntem.....	70
3.2. Metod.....	70
3.3. Evren ve Örneklem.....	71
3.4. Veri Toplama Araçları	71
3.4.1. Bilgi Formu.....	71
3.4.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI).....	71
3.4.3. Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ).....	73
3.4.4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi.....	75
3.4.5. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	76
3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	77

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YÖNTEM

4.1. Örneklemin Demografik Dağılımı.....	78
4.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.....	83
4.3. Aile Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.....	88

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	116
5.1.1. Öneriler.....	128
5.2. Özet.....	129
Summary.....	130

KAYNAKÇA.....	131
---------------	-----

EKLER	136
-------------	-----

EK 1 Örnekleme Grubunun “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Boyutları İle İlişkisi'ni Belirten Özet Tablolar	137
EK 2 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARI) Boyutları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları İlişkisi'ni Belirten Özet Tablolar	142
EK 3 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) Boyutları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları İlişkisi'ni Belirten Özet Tablolar	146
EK 4 Ailelere Mektup	152
EK 5 Bilgi Formu	153
EK 6 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)	155
EK 7 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)	160
EK 8 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	163

TABLolar VE ŞEKİLLER

Tablolar

	Sayfa
Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	78
Tablo 2: Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	78
Tablo 3: Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	78
Tablo 4: Çocuğun Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	79
Tablo 5: Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	79
Tablo 6: Örnekleme Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler....	79
Tablo 7: Örnekleme Grubunun Çocuk Sırası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler....	80
Tablo 8: Örnekleme Grubunun Aile yapısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	80
Tablo 9: Anne ve Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	80
Tablo 10: Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	81
Tablo 11: Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	81
Tablo 12: Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	81
Tablo 13: Çalışan Annenin Çocuğuyla İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	82
Tablo 14: Annenin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	82
Tablo 15: Babanın Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler.....	82
Tablo 16:PARI Aşırı Annelik Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	83
Tablo 17:PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	84
Tablo 18:PARI Ev Kadınlığını Rolünü Reddetme Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	85
Tablo 19:PARI Geçimsizlik Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	86

Tablo 20: PARI Artık Boyut ya da Disiplin Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	87
Tablo 21: ADÖ Problem Çözme Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	88
Tablo 22: ADÖ Problem Çözme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	89
Tablo 23: ADÖ İletişim Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı...	90
Tablo 24: ADÖ İletişim Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı...	91
Tablo 25: ADÖ Roller Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı...	92
Tablo 26: ADÖ Roller Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı...	93
Tablo 27: ADÖ Duygusal Tepki Verebilme Boyutu (Anne Boyutu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	94
Tablo 28: ADÖ Duygusal Tepki Verebilme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	95
Tablo 29: ADÖ Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	96
Tablo 30: ADÖ Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	97
Tablo 31: ADÖ Davranış Kontrolü Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	98

Tablo 32: ADÖ Davranış Kontrolü Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	99
Tablo 33: Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 34: Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları.....	102
Tablo 35: Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 36: Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan Scheffe Analizi Sonuçları	107
Tablo 37: Örneklem Grubunun Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları.....	109
Tablo 38: Örneklem Grubunun Annelerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları.....	111
Tablo 39: Örneklem Grubunun Babalarının Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları.....	113

Şekiller

Sayfa

Şekil 1: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Safhaları.....	48
Şekil 2: Bilgi İşleme Modeli.....	51
Şekil 3: Ebeveynlik Kalıplarının Çift Boyutlu Bir Tasnifi.....	61
Şekil 4: Çocuk Yetiştirme Biçimlerinin Boyutları.....	62
Şekil 5: Baumrind Okul Öncesi Ölçeğinden Seçme Başlıklar.....	63
Şekil 6: Baumrind Ebeveyn Davranışları Ölçeğinden Seçme Başlıklar.....	64
Şekil 7: Schaeffer'in Ebeveyn Davranış Modeli.....	65

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Çocuk gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar, temel yaş gruplarına göre çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin belirli aşamalarla ifade edilebilmesini sağlamaktadır. Ancak yaş gruplarına göre belirlenen aşamaların yanı sıra bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerin bilinmesi de önemlidir. Gözlenemeyen süreçleri içerdiğinden bilişsel gelişimin araştırılması farklı açılardan değerlendirmeler yapılmasını gerektirmektedir. Çünkü ilgi, ihtiyaç, motivasyonu içeren duygusal etkenler ve ailenin de içerisinde yer aldığı çevresel etkenler gibi psikolojik yönden açıklanabilen faktörlerle, beynin ilgili alanları ve bu alanların işlevsellikleriyle açıklanabilen nörolojik faktörler bilişsel gelişimi ve bilişsel performansı biçimlendirebilmektedir.

Biliş, dünyayı tanıma, anlama ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel faaliyetler (cognition) karşılığı kullanılan bir kelimedir. Çocukların çevrelerini, dünyayı tanıma, algılama, anlama ve öğrenme becerileri düşünme özellikleri ile ilişkili bir süreçtir (Aydın,2005,s:53).

Bilişsel terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alır. Bilişsel gelişimi araştırmak zordur, çünkü gözlenemeyen süreçleri içerir (Gander;Gardiner,1998,s:153).

Bilişsel gelişim, çocuğun dünyayı ve kendini anlaması ve kavramasını sağlayan zihinsel faaliyet ve süreçlerin gelişimi olarak tanımlanmaktadır(Kasuto,2005,s:8).

Çocuğun ilk sosyalleştiği yer olan ve toplumun temel taşı olarak nitelendirilen aile de bilişsel gelişimi ve bilişsel performansı etkileyen psikolojik nitelikli faktörler arasında literatürde yer almaktadır.

Aile “En küçük toplumsal kurum” diye tanımlanır. Ana, baba ve çocuklardan oluşan bu kurumun, yasalarla saptanan görevleri yanında, geleneklerle belirlenen birçok başka işlevi de vardır. Aile, içinde bulunduğu toplumun bir birimi olarak, onun özelliklerini taşır. Toplumun değer yargılarını, gelenek, göreneklerini, beğenilerini, inançlarını, ön yargılarını, kısacası kültürünü yansıtır (Sohtorikoğlu, 2000,s:1).

Ailenin gerek çocuğun eğitime, gerekse duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, farklı aile üyeleriyle çocuk arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkiler, başta aile üyelerinin çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranış biçimleri olmak üzere, ailedeki tüm yaşam biçiminin etkisi altındadır(Örgün, 2000,s:1).

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.

Ev ortamı çocuğun zihinsel ve duygusal yönden gelişmesinde önemli etkenlerden biridir. Farklı çevrelerde yetişen çocuklar kadar aynı aile ortamı içerisinde yetişen çocukların da farklı zihinsel özellikler gösterebildiği literatürde belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalar çocukların zeka 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.

Ana-babalar, eğitimciler ve çocuğun çevresindeki diğer kişiler, olaylar çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde son derece etkilidirler. Biraz dikkat ve ilgiyle, çocuğun olaylara bakış açısı ve yorumu değiştirilebilir, zihinsel faaliyetleri ilerdeki yaşamını etkileyecek kadar geliştirilebilir. 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,s:59).

Sameroff'un etkileşimsel yaklaşımına göre; gelişim, çocukla ailesi ve tüm sosyal çevresi arasındaki ilişkinin dinamik bir örüntüsüdür. Ekolojik yaklaşım ve sistem yaklaşımına göre, aile çocuğu etkileyen aynı zamanda da ondan etkilenen bir bileşendir. Gordon, çocukların zihinsel ve kişilik gelişimleri ile ilgili aile etmenlerini, demografik özellikler, aile etkileşimi ile ilişkili bilişsel ve duygusal etmenler olarak belirtmiştir. Bilişsel etkenler, çocuğun bilişsel gelişiminde anne – babanın rolü ve evdeki bilişsel ortamı içerirken, duygusal etkenler, çocuğu yönlendirmede tutarlılık, çocukla iletişim, annenin kendilik rol algısı ve öz saygısı olarak tanımlamıştır(Gürşimşek vd, 2002,s:264).

Araştırmalar çocuğun gelişim düzeyini incelemek için çocuğu ailede ve kurumda ele alma gereği duymaktadır. Çocuğun gelişiminin mümkün olan en yüksek düzeyde gerçekleşebilmesi için aile ve kurumun en uygun katkıyı sağlaması önemlidir. Eğer aile içinde ve kurumda çeşitli sebeplerden (ilgisiz anne-baba/öğretmen tutumları, yoksunluk, yoksulluk, zor yaşam koşulları, fiziksel eksiklikler, kültürel etkenler vb) dolayı gereken katkı sağlanamazsa çocuğun gelişiminde aksaklıklar görülebilir(Kasuto,2005,s:54).

Bilişsel işlevlerde ortaya çıkan problemler hem okul yaşamını hem de sosyal-duygusal yaşamı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenme sorunları, dikkat problemleri gibi akademik sorunlar ya da problem çözememe, planlama yapamama, uyum zorlukları yaşama gibi sorunlar çoğu zaman ilköğretim dönemi ile birlikte ortaya çıksa da bilişsel performansı da içerebilen bu tür sorunların okul öncesi dönemde de belirtilerinin olduğu bilinmektedir. Ancak erken dönemde gerek aileler gerekse de öğretmenlerin problem durumlarını net olarak belirlemede zorlanabildikleri gözlenmektedir.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın amacı, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve aile üyeleri arasındaki etkileşimin çocukların bilişsel performans düzeylerine etkisinin araştırılmasıdır. Bilişsel performansın erken yaşlarda değerlendirilmesi amacıyla anne-baba tutumlarının, çocuğa yaklaşım biçimlerinin ve aile üyeleri arasındaki etkileşimin bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınması önemlidir. Bu durum çocuğa yönelik belirlenecek eğitimsel yaklaşımı ve hem çocuğa hem de aileye sağlanacak psiko-pedagojik desteği içeren rehberlik açısından önemlidir.

Araştırmada bahsedilen bilişsel performans düzeyleri, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçeklerinin puanlarına göre anlamlandırılacaktır. Buna göre; Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı İşlemler ve Ardıl İşlemler ölçeklerinin içerdiği bilişsel işlevler ve bu işlevlere yönelik performans düzeyleri değerlendirilmeye alınacaktır.

Araştırmanın okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmasıyla da 5 yaş çocuklarının bilişsel performanslarına etki edebileceği düşünülen aile faktörünün erken dönemdeki belirtilerinin taranması amaçlanmaktadır.

1.2.Hipotezler

Araştırmada cevap aranan temel problem aşağıda belirtildiği gibidir:

“Ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile üyeleri arasındaki etkileşim çocukların bilişsel performansları üzerinde etkilidir.”

Buna göre;

A. Aile üyeleri arasındaki etkileşim ile ilgili alt hipotezler şu şekildedir:

- 1) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin problem çözme becerileri arasında bir ilişki vardır.
- 2) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin iletişim becerileri arasında bir ilişki vardır.

- 3) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin gereken ilgiyi gösterebilme becerileri arasında bir ilişki vardır.
- 4) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin rollerini benimseme ve uygulayabilme becerileri arasında bir ilişki vardır.
- 5) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin duygusal tepki verebilme becerileri arasında bir ilişki vardır.
- 6) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını içeren davranış kontrolü arasında bir ilişki vardır.

B. Ailelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile ilgili alt hipotezler şu şekildedir:

- 1) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile aşırı kontrol ve müdahaleciliği içeren anne-baba tutumları arasında bir ilişki vardır.
- 2) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ev kadınlığı rolünü reddetmeyi içeren aile tutumları arasında bir ilişki vardır.
- 3) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü arasında bir ilişki vardır.
- 4) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri demokratik ve eşitlik içeren tutumla sıkı disiplin içeren tutuma göre farklılaşmaktadır.

“Aile Üyeleri Arasındaki Etkileşim” ve “Ailelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları” ile ilgili belirlenen hipotezlerde yer alan boyutlar, kullanılan ölçeklerin tanıtıldığı Veri Toplama Araçları kısmında açıklanmaktadır.

1.3.Önem

Çocuğun gelişimini etkileyebilen önemli faktörlerden biri de ailedir. Bu doğrultuda ailenin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların bilişsel performans düzeylerine etkisinin değerlendirilmesinin eğitimsel ve psiko-pedagojik yaklaşımların belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Anne ve babanın çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimine ayrıca, kişilik kazanımına etkisi üzerine birçok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Bu noktada çocuk psikolojisinde diğer gelişim alanlarından bağımsız olarak düşünülmemeyen bilişsel gelişim alanının da aile içi ilişki ve anne-baba tutumlarından ne ölçüde etkilendiğinin belirlenmesi gereklidir. Özellikle erken çocukluk

dönemindeki çocukların bilişsel performanslarının aile tutumlarına ve aile içi ilişkilerin işlevselliğine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin, akademik çalışmaların yoğunlaştığı ilköğretim dönemi öncesinde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve akademik ortamlarının düzenlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ayrıca, ailenin çocuk gelişimindeki rolü ve önemini vurgulaması, özellikle de hem sosyal-duygusal hem de akademik yönden çocukların yaşamlarını etkileyebilen bilişsel performans düzeylerinin, aile etkeni açısından değerlendirilmesi amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının sadece çocuklara yönelik eğitimsel ve psiko-pedagojik yaklaşımların belirlenmesinde değil, ailelere yapılabilecek yönlendirme açısından da kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

- 1) Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesi içindeki okul öncesi eğitim veren ve araştırmaya dahil edilen okullarla sınırlıdır.
- 2) Araştırma, kullanılan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'in standardize edildiği kronolojik yaşlarda (5;0 ile 5;11 arası) olan çocuklarla sınırlıdır.
- 3) Araştırma, bilişsel performans düzeyleri ile ilişkisi araştırılan faktörlerin belirlenmesinde kullanılan ölçeklerin (PARI ve ADÖ) alt testlerinin kapsadığı boyutlarla sınırlıdır.
- 4) Araştırma, çocukların bilişsel performans düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeğin (CAS) kapsadığı alt ölçeklerle sınırlıdır. Bulgular, ölçeklerin toplam puanlarıyla anlamlandırılacaktır.
- 5) Araştırmanın örneklem grubunu görsel, işitsel, fiziksel ve zihinsel olarak herhangi bir sağlık problemi bildirilmeyen ve Denver II Gelişimsel Tarama Envanteri sonucunda gelişimsel bir risk taşımayan öğrenciler oluşturmaktadır.

1.5.Varsayımlar

- 1) Ailelere uygulanan bilgi formunda bilgilerin doğru ve objektif bilgiler olduğu kabul edilmektedir.
- 2) Araştırmada kullanılan ölçeklerin standardizasyon çalışmaları yapılmış olduğundan, araştırmanın amacı doğrultusunda doğru ve objektif bilgilere ulaşıldığı kabul edilmektedir.

1.6.Tanımlar ve Kısaltmalar

Tanımlar

Bilişsel (Cognitive): Algı, akıl yürütme, sezgi ve bellek de dahil olmak üzere düşünme ve bilgi kazanma süreçleriyle ilgilidir. (Budak, 2000,s:136)

Bilişsel Gelişim: Çocuğun dünyayı ve kendini anlaması ve kavramasını sağlayan zihinsel faaliyet ve süreçlerin gelişimi (Budak, 2000,s:137).

Psikososyal Gelişme: Genel anlamıyla, kişinin çevresindeki önemli insanlarla karşılıklı etkileşim yoluyla ruhsal/sosyal anlamda gelişmesi(Budak, 2000,s:624).

Nöropsikoloji: Fizyolojik psikolojinin, nörolojik süreçlerle davranışlar arasındaki ilişkisini inceleyen dalı(Budak, 2000,s:543).

Aile: Birbiriyle kan, evlilik veya evlatlık gibi bağı olan, aynı çatı altında yaşayan ve sosyal, ekonomik bir birim oluşturan bireyler grubu(Budak, 2000,s:25).

Akademik Problem: Temel okul becerilerinin ve ders konularının öğrenilmesinde, korunmasında ve geliştirilmesinde yaşanan zorluklar(Budak, 2000,s:26).

Gelişim Evreleri: Gelişim sürecinin, belli tipik özelliklerin veya davranış yapılarının ortaya çıktığı dönemleri(Budak, 2000,s:320).

Gelişimsel Gecikme: Çocuğun, kendi yaş grubundan beklenen düzeyde veya oranda büyümemesi, gelişmemesi veya ilerleyememesi(Budak, 2000,s:320).

Kısaltmalar

CAS: Cognitive Assesment System – Bilişsel Değerlendirme Sistemi

PARI: Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği

ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği

PASS: Planning (Planlama), Attention (Dikkat), Simultaneous (Eş Zamanlı İşlemler), Successive (Ardıl İşlemler)

BÖLÜM II

2.1. BEBEKLİK VE ÇOCUKLUKTA GELİŞİM

Gelişim, döllenmeden ölüme kadar insan bünyesinde meydana gelen karakteristik değişikliklerdir. Gelişim 3 boyutta incelenebilir. Gerçekte gelişim boyutları birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek kadar karmaşık bir süreçtir. Bu süreçler(Aydın,2005,s:29):

Biyolojik süreç, bireyin kalıtsal olarak ebeveyninden aldığı genler doğrultusunda meydana gelecek olan değişiklikleri kapsar. Bunlar ağırlık, boy artışı gelişimi ile pubertedeki hormonal değişikliklerin hepsini içermektedir.

Bilişsel süreç, bireyin dil, düşünce ve zeka kapasitesindeki değişiklikleri kapsar. Hayal gücünü kullanabilme, problem çözme ve şarkı ezberleme gibi faaliyetlerin tümü bilişsel gelişim içerisinde değerlendirilmektedir.

Sosyal süreç, gelişmekte olan bireyin diğer insanlarla ilişkilerini, duygularını ve kişiliğini içeren değişiklikler kümesidir.

Çocuk gelişimi bir bütündür. Çocuk gelişiminin tüm boyutları birbirine bağlıdır ve bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bir boyuttaki değişiklikler hem diğerlerini etkiler, hem de diğerlerinin gelişiminden etkilenir, örneğin duygusal değişim, hem fiziksel hem de bilişsel gelişimi etkiler. Kavramları farklı, fakat özde aynı olan bu boyutların birbirleriyle ilişkisi, dikkatin “çocuğun bütününe” çekilmesini ve çocuk gelişimi programlarında “tüm” ya da “bütünleyici” bir yaklaşımın vurgulanmasını gerektirir(Kasuto, 2005, s:21).

2.1.1. Fiziksel Gelişim ve Motor Becerileri

Fiziksel gelişim; boy ve kilo artışını, bedeni oluşturan tüm organların gelişimini, kas, kemik ve tüm sistemlerin (sindirim, boşaltım, dolaşım, solunum, sinir gibi) gelişimini ifade etmektedir. Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönem, doğum öncesi dönemdir. Bunu bebeklik dönemi (0–2 yaş), okul öncesi dönem (3–6 yaş) ve ergenlik dönemi izlemektedir(Kandır, 2003,s:22).

Motor gelişim, çocuğun hareket gelişimi ile ilgili becerilerini ifade eder. Yakalama, yürüme, zıplama ve dengede durma gibi yeteneklerin kazanılması olarak açıklanabilir.

İlk motor gelişimin çoğunu reflekslerin istemli hareketlerle yer değiştirmesi oluşturur. Yeni doğanın yakalama ve adım atma refleksi yerini daha büyük bebekteki istemli yakalama ve yürümeye bırakır. Motor gelişim bedenden uçlara doğru ilerler(Morris, 2002,s:352). Önce baş, sonra sırasıyla omuzlar ve kollar, gövde, bacaklar ve ayaklar gelişir(Kandır, 2003,s:24).

2–6 yaşlar arası yani çocuğun yürümeye başlamasından sonraki dönem yoğun bir motor gelişimi evresidir. Gelişmesi ve büyümesi ilerleyen çocuk, beden kısımlarını kullanarak ve aralarında koordinasyon sağlayarak yeni ve daha karmaşık beceriler edinir (Yavuzer, 1997,s:92).

2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim

İnsan gelişiminin temel yönlerinden biri, bir çocuğun diğer insanlarla ilişkiye girme sürecidir. Yaşamın başında çocukların en önemli ilişkileri ana-babalarıyla veya diğer bakıcılarıdır(...). Çocuklar büyüdükçe, sosyal dünyaları genişler. Kardeşleri ve arkadaşlarıyla oynarlar, anaokuluna giderler ve sonunda ilkokula başlarlar. Fakat ana-babalar, çocuklarına davranış için model olarak ve doğrudan yönergeler vererek onların sosyal gelişimlerinde merkezi bir rol oynamaya devam ederler(Morris, 2002,s:363).

Çocuğun gösterdiği ilk duygusal tepkiler, gülme ve ağlamadır(...). Yaşamın ilk iki yılı temel güven duygusunun kazanılması açısından çok kritik bir dönemdir. Temel güven duygusunun kazanılmasında bebeğe bakan ve onunla en fazla ilgilenen kişinin rolü büyüktür. Bu genellikle anne veya duruma göre çocukla ilgilenen başka bir kişidir. Çocuklar, 3 yaşından itibaren duygusal tepkilerinin gelişmesiyle tüm duygu türlerini yaşarlar. Korku ve kaygı, kıskançlık, öfke ve sevinç sıklıkla gözlenir. 4 – 6 yaşlarında duygusal tepkiler daha bilinçli bir hal alır. Bu dönemde, bir becerinin kazanılması karşısında çevresindekilerin olumlu tepkileri güven duygusunu geliştirir (Kandır, 2003,s:82).

2–6 yaş arasındaki ilk çocukluk evresinde çocuk, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl beraber alınacağını öğrenmeye başlar, uyum ve işbirliği gelişir. Çalışmalar, bu yaşlarda oluşan sosyal tavır ve davranışların önemli olduğunu ve bazı küçük farklılıklar dışında tüm çocuklarda rastlanabildiğini göstermiştir (Yavuzer,1997,s:108).

Duygularla ilişkili bilişsel, kültürel ve biyolojik kavramlar içinde psikologların en çok ilgisini çeken kavram, bilişsel süreçleridir. Bilişsel süreçler muhtelif uyarıların birey için anlamlı hale gelmesini sağlayan tüm zihinsel süreçleri kapsar. Çeşitli uyarılara anlam atfetme, bazı durumlarda koşullanma sayesinde gerçekleşmektedir. Ancak bilişsel süreçler koşullanma öğrenmesinden daha ileri bir zihinsel faaliyeti içerir. Bilişsel süreçler, çevremizdeki olayların ve nesnelerin zihnimizde oluşturduğu temsil sistemidir. Bu temsil edilme sistemleri de gelişime bağlı olarak değişikliğe uğrarlar. Söz konusu sistemleri hafıza, kavram oluşumu ve problem çözme becerileri vasıtasıyla davranış boyutunda gözlememiz mümkün olmaktadır(Aydın, 2005,s:108).

2.1.3. Bilişsel Gelişim

Zeka, insanın potansiyel zihin gücü, şeklinde tanımlanabilir(Aydın,2005,s:89). McGrew ve arkadaşlarına göre, zeka bütün dünyada mükemmel bir şey olarak kabul edilmiş ve üzerinde en çok çalışılan psikoloji konularından bir olmuştur, ancak uzmanlar onun ne olduğunu kesin olarak açıklayan bir tanımda birleşememişlerdir (Ergin,2003,s:30).

Birçok kişi zekanın bir grup zihinsel yeteneğe karşılık geldiği konusunda aynı fikirdedir. Ancak hangi yeteneklerin genel zekanın bileşenleri olduğu hakkında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Örneğin Robert Sternberg ve arkadaşları, psikoloji bilmeyen sıradan bir insanın zekayı pratik problem çözme, sözel yetenek ve sosyal yeterliğin bir bileşimi olarak gördüğünü göstermiştir. Pratik problem çözme becerisi mantık kullanmayı, düşünceler arası bağlantılar kurmayı ve problemi bütün olarak görmeyi içerir. Sözel yetenek, yazılı ve sözlü dili gelişmiş olarak kullanmayı ve anlamayı gerektirir. Sosyal yeterlik, insanlarla etkileşimdeki yeterliği gösterir. Zeka alanında uzman psikologlar genel zekanın sözel yetenekleri ve pratik problem çözme becerilerini kapsadığı konusunda sıradan insanla aynı fikirdedir. Ancak sosyal yeterliğin zekanın bir göstergesi olduğu hakkında psikologlar sıradan insanla aynı görüşü paylaşmaz. Psikologlar, anahtar faktör olarak sosyal yeterlik yerine pratik zeka üzerinde dururlar. Daha sonraki çalışmalar, yaratıcılık ve çevreye uyum yeteneğinin de uzmanlarca zekanın diğer bileşenleri arasında sayıldığını göstermiştir (Morris,2002,s:303).

Zeka, kimileri tarafından “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlanırken bazıları da “bireyin öğrenme gücü” olarak tanımlamaktadır. Kimileri doğuştan belirlenmiş bir bilişsel gizil güç sayarken, kimileri de oldukça karmaşık bir algı, bellek, değerlendirici, iraksak ve yakınsak düşünce gibi faktörlerin bir bileşimi olarak görürler(Sonmaz,2002,s:43).

Zeka geleneksel olarak zeka bölümü denilen sayısal bir sınıflama ile tanımlanmaktadır. Zeka Bölümü (IQ) farklı zihinsel yetenekleri değerlendirmek için hazırlanmış olan alt testlerle aynı yaş grubundaki kişilerin performanslarını karşılaştıran özel bir göstergedir(Ergin,2003,s:30).

Binet’e göre, zeka genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zeka hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflandırmadan ziyade hafıza, tasavvur, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir(Sonmaz, 2002,s:44).

Binet'in zeka kavramı şu özellikleri içerir(Aydın,2005,s:89):

- a) Anlamak
- b) Hüküm vermek
- c) Akıl yürütmek
- d) Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek
- e) Düşünceyi amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek
- f) Kendi kendini eleştirebilmek.

Zeka genel bir yetenek ya da beceri midir yoksa bir çok değişik ve farklı yeteneklerden mi oluşmaktadır? Spearman, zekanın genel bir yapı olduğu ve zihinsel enerjinin de her eylemin kaynağı olduğu görüşünü ileri sürmüştür (Morris,2002,s:303).

Spearman (1927) işlevsel birlik kavramını açıklayan temel bir teori de ortaya koymuştur. Spearman'ın model ve teorisi zekaya ilişkin bütün farklı yeteneklerin tek bir temel işlemde (yani tek bir özden) kaynaklandığını varsayar. Bu teoriye göre, öz, imkan dahilindeki çok sayıda kaynağın herhangi birinden geliyor olabilir. Bu öz mesela genetik olabilir veya sinirsel hızdan kaynaklanıyordur, ya da belki çevre şartlarının bir fonksiyonudur. Öz teorisinin temel özelliği, özün nereden geldiğine ilişkin ortaya koyulanlar değil, tek bir şeyin görüneni belirlediği düşüncesidir(Flanagon vd,1997,s:55).

Yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinde ortak bir nokta bulunduğunu iddia eden Spearman'ın tek faktör kuramına göre, kişi sahip olduğu "g" faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. "g" faktörü zeka testlerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca özel faktörler de vardır ve bunlar, belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır. Özel faktör, kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır(Sonmaz, 2002,s:46).

Terman zekayı, soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Thorndike, zekanın iyi tepkide bulunma yeteneği olduğuna ve yeni durumlarla etkin olarak baş etme kapasitesini gösterdiğine inanır. Weschler zekayı, bireyin kararlı hareket etme, akılcı düşünme ve çevresiyle etkin olarak baş etme kapasitesi olarak tanımlar(Ergin,2003,s:30).

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı, insanların sahip oldukları bir çok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülemediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli vasıflara sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zeka denince yalnızca dilsel, matematiksel-mantıksal zekanın anlaşıldığını öne sürer(Sonmaz,2002,s:48).

Thurstone, zekanın tanımını insanın dürtüsel tepkiler yapmasını önleyen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Thurstone çalışmaları sırasında zekanın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş

ve bu faktörleri temel nitelikler olarak nitelemiştir. Bu faktörler; sözel yetenek, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, genel muhakeme yeteneği, yer-mekan ilişkileri, bellek faktörü, algısal faktörlerdir(Sonmaz, 2002,s:46).

Cattell'in "Akıcı ve Kristalleşmiş Zeka Teorisi"nde zekanın iki önemli boyutu vardır. Akıcı zeka, bireyin temel biyolojik kapasitesini temsil etmektedir. Bütün bir beyin kabuğunun etkinliğini temsil ettiği ve fizyolojik olarak belirlediği, biyolojik, nörolojik ve istemsiz öğrenme gibi faktörlerin etkilerini yansıttığı düşünülmektedir. Kristalleşmiş zeka ise, kültürün ve eğitimin zihinsel yetenekler üzerindeki etkisi olarak görülmektedir. Belirli öğrenme deneyimlerinde ortaya çıkmakta ve çevreye bağlı olarak da değişiklik göstermektedir (Ergin,2003,s:38).

Yaygın olarak kullanılan zeka testlerinin çoğu, farklı bilişsel yetenekleri ölçmek üzere tasarlanmış belli başlık ve/veya alt-testlerin karışımıdır. Farklı karışımların hepsi, genel zekanın ya da g'nin ölçüleri olarak kabul edilir. Başlık ya da alt-testler arasından yapılacak belli seçimlere rehberlik eden teoriler, tahmin edilen yeteneklerin genel zekanın yetenekleri olduğuna dair ifadelerden ibarettir. Bu teorilerin özellikle en iyi bilinen örnekleri, Wechsler Yetişkin Zekası Ölçeği (WAIS, 1955), Wechsler Çocuk Zekası Ölçeği (WISC, 1974) ve Stanford-Binet Zeka Ölçeği'dir(Flanagon vd,1997,s:59 – 60).

2.1.3.1. Bilişsel Değerlendirme ve Zeka Ölçümünde Yeni Testler

İnsan zekasını değerlendirmede kullanılan araçları geliştirmek için, birkaç nokta üzerine düşünmek gerekmektedir. İlk olarak, zeka teorik olarak tanımlanmış olmalı ve eğer geleneksel IQ testlerinin üzerine çıkmak istiyorsak daha geniş kapsamlı bir şekilde ölçülmelidir. Bu düşünceler, bazı uzmanlar tarafından ortaya atılan, IQ testlerinin genel kullanılışlılığına rağmen, çocukların akademik sorunlarının geleneksel IQ testleri tarafından yeterince açıklanmadığı yolundaki görüşlere atıfta bulunularak ortaya konulmuştur. Bu ölçüleri daha kullanışlı hale getirmek için psikologlar, testler için, zekanın zayıf ve kuvvetli yanları hakkında hipotezler geliştirmeye yönelik olarak, Wechsler ölçeği gibi ayrıntılı şemalar geliştirdiler (Flanagon vd,1997,ss:59 – 60).

1960'larda giderek artan sayıdaki bilişsel teorisyen; nöropsikolojiyi, nörobilimi ve üst düzey zihinsel süreçleri incelemişlerdir. Bilişsel devrim olarak tanımlanan bu çabalar, zekanın kavramsallaşma ve ölçülme şeklini de etkilemiştir. Bilişsel devrim, bilişsel süreçler olarak zekanın yeniden tanımlanması için temel niteliği taşıyan bir araştırma yapılmasını sağlamış ve bu da geleneksel zeka testlerine alternatif olmuştur. Bu yeni nesil testler; The K-ABC Testi,

Kaufman Ergen ve Yetişkin Zeka Testi ve Bilişsel Değerlendirme Testi(Cognitive Assessment System-CAS)' ni içerir(Ergin, 2003,s: 34).

Zekanın değerlendirilmesi ile ilgili yeni gelişmeler bilişsel teori ve araştırmalara dayandırılmaktadır. Bu teori ve araştırmalarda bilişsel işlemlerle ilgili şu soruların cevabı aranmıştır(Ergin,2003,s:36):

- a) Bilişsel işlemler ölçülebilir ve değişmez özellikte olabilir mi?
- b) Başarının temelini bilişsel işlemlerin oluşturduğu görüşü doğru mudur?
- c) Öğrenme problemleri bilişsel işlem problemlerinden kaynaklanabilir mi?
- d) Problemlili bilişsel işlemlere dışardan müdahale edilebilir mi?
- e) Geliştirilmiş bilişsel işlemler sınıf içinde üst düzey öğrenmeye dönüşebilir mi?

2.1.3.1.1. Kaufman Çocuk, Ergen ve Yetişkin Zeka Testi:

Alan S. Kaufman ve Nadeen L Kaufman tarafından oluşturulan bu test Horn ve Cattell'in modelleri olan akışkan ve kristalize zeka üzerine kurulmuştur. İki bölüm halinde yer alır: okul öncesi ve okul çağı çocuklarına yönelik Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT) ve ergen ve yetişkinlere yönelik Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test (KAIT).

Parker(1993)'a göre; sözel ve sözel olmayan zekanın ölçümünü içeren KBIT, 4 ile 90 yaş arası kişilere bireysel olarak uygulanabilmektedir. 15–20 dakikada uygulanabilen testin iki alt testi vardır: kelime ve matrisler. İfade ve tanımlama becerilerini ölçen sözel (verbal) kısım, okulla ilgili becerilerde kişinin kelime bilgisini ve sözel kavramlara yönelik formasyonunu ölçer. Sözel olmayan becerileri ölçen matrisler ise problem durumu karşısında kişinin bireysel çözüm yeteneğini ve algılanan ilişkilerde benzerliklerin tamamlanmasını içerir. Kelime alt testi Horn ve Cattell'in modelleri olan kristalize zekayı, matrisler ise akıcı zekayı temel almaktadır(Parker, 1993,s:152)

KAIT, 11 ve 85 yaş üzeri arasındaki bireylere tek tek uygulanabilen bir testtir. Akışkan, kristalize ve bileşin zeka testlerini içerir. KAIT alt testleri Horn ve Cattell'in teorik modellerine göre organize edilmişlerdir(...). KAIT'in yaygınlaştırılmış 90 dakikalık bataryası nöropsikolojik bataryalar ve daha yaşlı yetişkinlerin bilişsel fonksiyonlarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır(Flanagon,1997,s:210).

2.1.3.1.2. The Das

“The Differential Ability Scales” Colin D. Elliott tarafından ABD’de geliştirilmiş ve standardize edilmiş olan yeni bir bilişsel değerlendirme bataryasıdır. Zekadan çok özel yeteneklere odaklanmaktadır.

Elliott (1997)’a göre; birinci prensibi, profesyonellerin çocukların öğrenme ve gelişme yetersizliklerini değerlendirirken IQ derecesinden çok daha ince ayarlı bulgulara ihtiyaç duymalarıdır. İkinci olarak, psikometrik değerlendirmelerin daha çok veri sağlamasıdır. Bilişsel yeteneklerin psikometrik sonuçları sadece güvenilirlik, geçerlik, zamanın verimli kullanımı ve objektifliği sunmaz; aynı zamanda bize çocukların öğrenme stillerini ve karakteristik özelliklerini anlamada kritik bilgileri de sunar(...). “The Differential Ability Scales” bilişsel yeteneklerin sadece tek bir modeli olarak değil; birkaç perspektif açısından da yorumlanabilir. Çocukların öğrenme zorlukları ve bu yeteneklerin altında yatan nörolojik yapılarla ilgili işlemlere göre tasarlanmıştır. Genel faktör (g) kaçınılmaz bir realitedir. Herhangi bir çeşit algısal yeteneğin içindeki bütün ilişkileri ve yeteneklerin bütün ölçülerini kapsar(...). İnsanların yetenekleri tek bir bilişsel faktör (g) ile açıklanamaz; kişiler üzerinde gözlemlenebilen birçok boyutlardan oluşur. Bunlar da çocukların nasıl öğrendikleri, başardıkları ve problemlerini çözdükleri ile ilişki içindedir. İnsan yetenekleri üst üste örtüşme de birbirleriyle ilişkilidirler, her biri birbirinden farklılık gösterir (Flanagon,1997,s:183–184).

Bilişsel yetenek ve nörolojik yapı arasındaki ilişki uzun zamandan beri psikoloji bilimi içerisinde yer almıştır. Çünkü neden-sonuç bağlantısı uzun zamandan beri bilindiği halde oluşumları henüz belirgin değildir. The Das (The Differential Ability Scales), nöropsikolojik komutlar ve yeteneklerin faktör yapısı ile ilgili bağlantıları ve sözel-uzamsal yeteneklerin yapılarıyla olan ilgilerini de içerir. Bu sistemler arasında nöropsikolojik olarak güçlü bir ilişki vardır.(Flanagon,1997,s:185).

2.1.3.1.3. Woodcock Johnson Zihinsel Yetenek Testi (WJ-R)

Woodcock Johnson Zihinsel Yetenek Testi, Gf-Gc adıyla anılan bir teoriye dayanmaktadır. John Horn ve Cattell tarafından zihinsel sürece ilişkin olarak geliştirilmiş olan Gf-Gc (akıcı ve kristalize yetenekler) Teorisi’nin uygulamaya aktarılmış bir modelidir(Aydın,1999,s:57).

Gf-Gc teorisi zekaya ilişkin bir teoridir. Yine de teoriyi bu şekilde betimlemekte bir sorun vardır. “Zeka” tekil bir kelimedir. Ama eldeki veriler, zeka olarak isimlendirilebilecek tek bir cins yeteneğin olmadığını, farklı türlerde yetenekler –insan zekasının karakteristikleri

olduğu söylenen nitelikler- olduğunu gösteriyor. Cattell iki farklı zekanın varlığını savunan teorisini ortaya koymuştu; akışkan [*fluid*] (Gf) ve kristalize [*crystalized*] (Gc).(Flanagon vd,1997,s:53). Gf, kendisini, algı, performans hızı ve yeni durumlarda belli eden akıcı yetenek, Gc, kendisini, yalnızca bilinen materyaldeki algı ve hız performanslarında belli eden kristalleşmiş yetenektir (Aydın,1999,s:57).

Yeni veriler elde edildikçe, bu teori, birçok zeka türünün betimlenmesine doğru gelişme göstermiştir. Gf-Gc teorisini beş tür kanıtla dayandırarak geliştirilmişti. Bunlar sırasıyla, (1) yapısal kanıt olarak, insanın bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki ve organizasyona ilişkin kanıtlar; (2) gelişme kanıtı olarak, çocukluktan ileri yaşlara kadar olan gelişim seyrine dair kanıtlar; (3) sinirsel-bilişsel [*neurocognitive*] kanıt olarak, psikolojik ve sinirsel işleyişin göstergelerinin ilişkilerine ilişkin kanıtlar; (4) başarı kanıtı olarak, okul performansına, eğitim seviyelerine ve iş sahasındaki becerilerine yönelik tahminlerin kanıtları ve (5) davranışsal-genetik biyolojik kanıt olarak, farklı seviyelerde olan insanlar arasındaki ilişkilere dair kanıtlardır (Flanagon vd,1997,s:54).

Gf-Gc Teorisi üzerinde çalışmalarını sürdüren Horn, Cattell ve daha pek çok araştırmacı, bu teori kapsamında insanın zihinsel yeteneklerini 9 temel boyutta organize etmişlerdir(Aydın,1999,s:57):

- 1) Kısa Süreli Hafıza
- 2) Uzun Süreli Hafıza
- 3) İşlem Hızı
- 4) Görsel Süreç
- 5) İşitsel Süreç
- 6) Doğru Karar Verme Hızı
- 7) Sayısal Akıl Yürütme
- 8) Anlama-Bilgi
- 9) Akıcı Akıl Yürütme

Teori, Spearman'ın *g* zerine yaptığı çalışmalardan elde edilmiş çok sayıda düşünce ve lleri, Burt'n hiyerarşik analizlerini ve Guilford'un, yetenek testlerinin neyi ölçtüğüne ilişkin düşüncelerini yapısında buluşturur. Fakat Gf-Gc teorisini diğer yapısal teorilerden temel bir şekilde ayıran kanıt, bilişsel gelişme ve sinirsel işleyiş üzerine yapılan çalışmalardan, özellikle de yeteneklerin yetişkinlik döneminde yaşla ve beynin hasar görmesiyle birlikte nasıl değiştiğini araştıran çalışmalardan elde edilen kanıtlardır. Yapısal kanıt gelişme ve sinirsel işleyişe ilişkin analizler için bir zemin teşkil etmektedir(Flanagon,1997,s:55).

Her Gf-Gc faktörü, zekanın bir kavramını gösterecek kadar geniştir ve zekayı açıklamada önemli olan yetenekleri içerir. Her Gf-Gc faktörü, zekanın farklı kavramını temsil eder. Gf-Gc teorisi, zekanın teorisinden çok, çeşitli zekaların teorisidir(Aydın,1999,s:60)

İlk olarak 1977’de ABD’de Kevin S. McGrew, Judy K. Werder ve Richard Woodcock tarafından WJ (Woodcock – Johnson Psiko-Eğitimsel Batarya) adıyla geliştirilen WJ-R, 1989 yılında revizyona uğramış ve WJ-R(Woodcock – Johnson Psiko-Eğitimsel Batarya-Revizyon) adını almıştır(Aydın,1999,s:70). Gözden geçirilmiş “Woodcock Johnson Cognitive Ability-Revised” Richard Woodcock tarafından yazılmıştır. WJ-RCOG 1989’da yayınlanmış olup Horn – Cattell Gf-Gc’nin zeka teorisi üzerine en son yazdıkları esas alınarak geliştirilmiştir(Flanagon,1997,s:181).

2.1.3.1.4. PASS Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi

(Cognitive Assessment System-CAS)

PASS Teorisi (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl), Das, Naglieri ve Kirby tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile oluşturulmuştur. Das ve arkadaşları, PASS Teorisi ile bilişsel görüşlere dayalı olarak zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken de Luria’nın görüşleriyle bağlantı kurmaktadır(Ergin, 2003,s:46). Das ve arkadaşları, zekanın bilişsel bir kurgu olarak görülmesi gerektiğini öne sürdüklerinde, Luria’nın çalışmalarıyla zeka sahası arasında ilişkiyi ilk olarak kurdular. Naglieri ve Sloutsky’ye göre biliş teorisi; sinirsel-fizyolojik bulguları, bilişsel işlem araştırmalarını ve insan performansının sosyo-kültürel bileşenlerini birleştirip içine alıyordu. Bu yolda atılan ilk adımlarda PASS adıyla anılan “zekanın bilişsel işleyişi teorisi” olarak betimlenmiştir. PASS teorisi ve CAS, insanın bilişsel işleyişine dair, içinde geniş bir ölçüm yelpazesi bulunduran bir teoriye yaptığı vurguyla birlikte; sinirsel-psikoloji, bilişsel psikoloji ve psikometrinin bir sentezinin sonucudur (Flanagon vd,1997,s:248).

Teorinin temeli Alexander Luria’nın görüşlerine dayanır. Bir Rus psikolog olan Luria çağdaş Nöropsikoloji biliminin temellerini atan kişi olarak kabul edilmektedir.

Luria’ya göre, beyindeki yapılar ile işlevleri arasındaki birebir karşılıklı ilişki “Ayrımcı” (Lokalizasyoncu) görüş tarafından ifade edilmektedir. Bunun tam aksi, “Bütüncül” (Holistik) görüş olarak tanınır ve tek bir psikolojik işlevin bile beynin bütünü tarafından gerçekleştirildiğini ifade eder. Psikolojik işlevlerin, beyinde bir grup anatomik yapının bir araya gelerek oluşturduğu üç fonksiyonel sistem tarafından gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, zihinsel süreçlerin tonüsü ve uyanıklığı sağlayan

birimdir (Dikkat). İkinci fonksiyonel sistem, beyin kabuğunda yer alır ve bilginin alınması, kodlanması ve depolanması ile ilgilidir.(...) Beyin kabuğunun görsel, işitsel ve dokunsal bölgelerini içerir. Bellek de geniş ölçüde burada temsil edilir. Naglieri (2001), bu ikincil fonksiyonel alanı PASS Teorisi'ndeki Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlerin işlev alanları olarak tanımlamıştır.(...) Üçüncü bölge özellikle “ön alın lobu” tarafından kontrol edilir ve planlama süreci ile ilişkilendirilmektedir. Burada program oluşturma, plan yapma, eylemlerin bir plana göre yapılıp yapılmadığını denetleme, doğrulama ve düzenleme işleri yapılmaktadır(Ergin, 2003,ss:48–52).

Zeka üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan ilki odaklamalı bilişsel faaliyet sağlayan dikkate ilişkin işlemlerdir. İkincisi de iki çeşidi (eşzamanlı ve art-zamanlı) bulunan bilgi işlemleridir. Üçüncüsü ise, (a) dikkatin kontrolünü, (b) bilgi işlemlerinin, içsel ve dışsal bilginin ve bilişsel araçların kullanımını ve (c) arzulanan hedeflere ulaşılması yolunda öz-düzenleme sağlayan planlama işlemleridir(Flanagon vd,1997,s:249).

Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri 4 parçadan oluşmaktadır(Ergin, 2003,s:46):

- 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 üzerinde işlem yapmanın iki formu olan Eş Zamanlı ve Ardıl bilişsel işlemler

Etkili işleyiş, bilginin planlamayla, dikkatle, eşzamanlı ve artzamanlı işlemlerle bütünlenmesi yoluyla sağlanır. Her işlem türü, ayrı işlevleri olan bağımsız birer bileşen olsa da, bunlar karmaşık bir bilişsel sistem olarak bilişsel faaliyete katılırlar. Eşzamanlı ve art-zamanlı işlemler ve planlama, bilgi edinimini sağlamak üzere ilişkiye geçer ve aynı zamanda bu daha yüksek fonksiyonlar öğrenme imkanını sağlamak üzere uygun bir uyandırma durumuna bağlıdır (Flanagon vd,1997,s:249).

Eşzamanlı işlemleri içeren testlerin dahil edilişi, CAS görevleri ile geleneksel IQ testleri arasında en büyük benzerliğin olduğu sahadır.

2.1.3.1.4.1. PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler

Planlama: Planlama işlemleri bireye, dikkati, eşzamanlı ve art-zamanlı işlemleri ve kendi bilgi tabanını kullanarak problemler karşısında etkili çözümleri tespit etmesi ve kullanması imkanını vermektedir. Bu, hareket planları geliştirmeyi, bunların etkililiğini değerlendirmeyi, gönüllü girişilen hareketleri düzenlemeyi ve spontane konuşma gibi linguistik fonksiyonları içermektedir (Flanagon vd.,1997,s:249). Luria'ya göre Planlama, davranışın programlanması, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar. Das'a

göre ise Planlama, bireyin bir problemi çözmek ve bir amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejiler ve kararlar dizisidir(Ergin, 2003,s:55).

Planlama diğer bilişsel işlemlerden ayrı olarak düşünülemez. Ancak, iki nokta planlama işlemlerinin bağımsız olmasa da ayrı ve seçilebilir olarak nitelendirilmesini desteklemektedir. Bunlardan birincisi, planlamanın problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktivitelerdeki önemli rolüdür. Stratejiler, planlar, karar verme işlevleri problem çözme davranışını tanımlamada sıkça kullanılırlar. İkincisi, beynin ön kısımları özellikle de en ön bölgenin zarar görmesi durumunda planlı davranışın bozulduğu gözlenmektedir. Beynin ön kısmının zarar görmesi durumunda planlamaya dayalı davranışlardaki bozulma planlamanın nöro-psikolojik yönünü yansıtmaktadır(Ergin, 2003,s:55).

Dikkat: Dikkat, algısal işlevleri, düşünceleri, duyuşal girdileri, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıların bazılarını görmezden gelip bazılarını seçerek onlar üzerinde odaklaştırabilme, böylece seçilen uyarıcıları daha net algılayabilme ve bu süreçlerin tamamını iradi olarak kabul edip yönlendirme yetisidir(Budak,2000,s:210).

Dikkate ilişkin işlemler bireyin belli bir uyarana cevap verebilmesini ve diğer rakip uyarılara tepki vermeyi kesmesini sağlar. Bu bileşen hem uyandırmalardan hem de seçici dikkatten oluşsa da, bileşenin burada ilgilenilecek olan boyutu seçici dikkattir çünkü tam uyandırma değeri sadece varsayılr. Seçici dikkat, ilgili uyarılar seçilirken diğerlerinin ihmal edilmesi demektir ve hedeflenmeyen uyarılar hedeflenenden daha çok öne çıkıyorsa giderek zorlaşır. Bu yüzden dikkat, hem özel olarak yön verilmiş bir bilişsel faaliyet hem de rakip uyarıların dağıtıcı etkisine karşı direnç anlamına gelir(Flanagon,1997,s:249).

Dikkate ilişkin süreçler, uyarılma (genel cevaplılık düzeyi), yönelim (duyuşal organların yeniden düzenlenmesi), seçici dikkat (bazı uyarıların diğerlerine tercih edilmesi), sürdürülen dikkat (vijilans) ve bölünmüş dikkati (birçok olayı aynı anda dikkate almak) içerir.(...) Yönelim, araştırma, konsantrasyon ve vijilans dikkatin pozitif yönleriyken, çelinebilirlik, sebatsızlık, konfüzyon ve ihmal ise dikkat bozukluklarını yansıtır(Mesulam,2004,s:174).

Korkmaz'a göre, dikkati olumsuz etkileyen nedenler şu şekilde özetlenebilir(Ergin, 2003,s:61):

- Birincil neden, eksik veya yetersiz uyarılmadır.
- İkincil neden, konuyla ilgili yöntem veya bilgi eksikliğidir.
- Diğer nedenler ise, genel başarısızlık ya da duyuşal etkenlerdir.

Psikolojik düzeyde dikkat, işleme kaynakları ve yanıt kanallarının davranışsal önem kazanan olaylara tercihli olarak yönlendirilmesini ifade eder. Nöral düzeyde dikkat, nöral yanıtların bu tür olaylara karşı seçicilik, şiddet ve sürelerindeki değişikliklere karşılık gelir.(...) Psikolojik süreçler perspektifinden bakıldığında dikkatin sınırları bilinç, uyarılma, affekt, motivasyon, bellek ve algının sınırlarıyla kesişir. Bilincin içeriği seçici dikkatin hedefleriyle belirlenir. Uyarılma, duygudurum ve motivasyonun dikkate etkisi sezgisel olarak da aşıkardır (Mesulam,2004,s:176). Uyarım aktif olma düzeyidir. Zor bir problemi çözme gibi bilişsel bir aktivite süresince uyarıma ihtiyacımız vardır. Bu dikkatle ilgili genel bir durumdur. Oysa dikkat özel bir duruma bağlı olarak ortaya çıkar. Genel olarak dikkatli olabileceğimiz gibi belirgin bir uyarıcıya da dikkatimizi verebiliriz. Uyarımı dikkatten ayırmak kolay olmamasına rağmen uyarım beynin alt kısmı ve içyapısı (subcortical) ile ilgili iken dikkat daha çok beyin kabuğu (cortex) ve beynin ön kısmı (frontal lob) tarafından kontrol edilmektedir(Ergin,2003,s:64). Budak (2000)'a göre uyarılma (arousal) kişinin, dikkat ve performans yetisini arttıran genel bir enerji artışıdır. Bir miktar uyarılma olmaksızın biliş mümkün değildir.

Eşzamanlı: Eşzamanlı işlem uyarıların, uyarın dizisinin her bileşenin diğerleriyle ilişkilendirilmesinin gerektiği gruplar halinde iç içe geçirilmesini sağlar. Eşzamanlı işlem, uyarılar algılandığında veya hatırlandığında veya uyarıların kavramsal yönleriyle uğraşılırken meydana gelir. Eşzamanlı işlemin özü, uyarıların unsurlarının karşılıklı ilişki içinde (yani tetkik edilebilir) olmalarıdır. Eşzamanlı olarak işleme sokulan bilgilerin tetkik edilebilir oldukları söylenir çünkü unsurları karşılıklı ilişki içinde ve hem fiili uyarıların faaliyet esnasında incelenmesi hem de uyarıların hatıraları yoluyla kontrol edilmeye elverişlidir(Flanagon,1997,:250).

Luria'ya göre, Eş Zamanlı Bilişsel İşlem; bireyin, ayrı uyarıları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Eş Zamanlı işlemlerin özünü; bireyin, anlaşılabilir ve kavranabilir bir bütünlük içinde uyarıcının parçalarını karşılıklı olarak ilişkilendirebilmesi oluşturur(Ergin,2003,s:67).

Eş Zamanlı işlemleri oldukça yoğun gerektiren okul aktivitelerinin bir örneği, okuduğunu anlamadır. Çocukların, anlamı çıkarmak için bir hikayede sunulan bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaları gerekir. Eş zamanlı işlemlerde iyi olan bir okuyucu, genel tabloyu anlayabilmek için cümlelerdeki fikirlerle hikayedeki bilgileri aynı anda ilişkilendirebilecektir(Ergin,2003,s:67).

Art-zamanlı: Art-zamanlı işlem, seri halinde sıralanmış olan ve zincire benzer bir şekilde seyreden uyarıların bütün haline getirilmelerini sağlar. Ardışık işlemin ayrıcı vasfı, unsurların sadece çizgisel olarak ilişkili olmaları ve her uyarının sadece arkasından geldiği uyarı ile ilişkili olmasıdır. Ardışık kodlama, beceri içeren hareketler (mesela yazmak) için gereklidir çünkü bu faaliyet “tetkik edilebilir olmaksızın, sıkı sıkıya tanımlanmış bir sıra dahilinde birbirini takip eden bir dizi hareketi” gerektirir. Beceri gerektiren hareketlerin oluşumunun erken safhalarında, her ardışık bağlantı ayrı bir birim olarak var olur ve daha büyük bir davranışın içindeki özel bir adım olarak öğretilir. Ancak her yönüyle otomatik hale geldiğinde, zincirin başlatıcı uyarısı, bütün ardışık faaliyetin otomatik olarak yürütülmesine yol açar(Flanagan vd,1997,s:250).

Luria’ya göre birey, her faktörün sadece kendinden önce gelenlerle ilişkili olduğu ve uyarıların birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlandığı durumlarda ardıl işlem yapmaktadır. Ardıl işlemler, hem uyarıların 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(Ergin,2003,s:72).

Zekanın değerlendirilmesi ile ilgili testlerde Ardıl İşlemler, ya kısa süreli hafıza ya da analitik düşünmenin bir parçası olarak ele alınmıştır. Bu testlerde sorular diziler halinde organize edilmiş itemler olarak uygulanmıştır. Bu diziler testlerde harfler olarak, bazılarında sayılar olarak, bazılarında resimler, nesnelere ya da kelimeler olarak sunulmuştur. Genel olarak görsel ya da işitsel olarak organize edilmişlerdir. Bunların doğru sırayla hatırlanması beklenilmektedir. Dilin kullanımı veya okuma gibi faaliyetlerde üst düzey Ardıl işlemler gerekmektedir. Okuma işleminde, harfler bir araya gelerek kelimeleri, kelimeler bir araya gelerek cümleleri, cümleler bir araya gelerek düşünceleri oluşturur (Ergin,2003,s:73).

PASS işlemleri doğaları gereği dinamiktir, bireyin kültürel tecrübelerine karşılık verirler, gelişime ilişkin değişimlere maruz kalırlar ve karşılıklı ilişkili, karşılıklı bağımlı bir sistem oluştururlar. PASS işlemleri karşılıklı sayıldıkları için, gündelik hayatta gerçekleştirilen neredeyse bütün görevlerde belli işlevleri sağlamak için uyum içinde hareket ederler. Bu işlemlerin kullanımı görevlerin gerekliliklerinin, bireylerin tecrübe ve tercihleriyle çevrenin etkilerinin bir sonucudur(Flanagan,1997,s:250)

Planlı davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS modelindeki oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler. Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler Planlama ile karşılıklı etkileşim halindedir(Ergin,2003,s:56).

2.1.3.2 Bilişsel Gelişim ve Süreçleri

19. yüzyıldan bu yana çocukluk dönemindeki bilişsel gelişim bir tabiat olayı, insani anlaşma ve anlama aracı, hareketleri sistemli yöneltebilmek olarak değerlendirilmiştir. Uzun süre bu gelişmenin nasıl olduğu, neden olduğu araştırılmamış ancak belirli yeteneklerin ne zaman ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu düşünce, son yıllarda değişerek bilişsel gelişimin kuralları ve şartlarının araştırılmasına doğru yönelmiştir (Çukur,1994,s:11).

Bilişsel gelişim, kavramların, düşünme yeteneklerinin, belleğin, akıl yürütmenin ve başka çeşitli iç zihinsel işlevlerin gelişimini tanımlar. İlk algı, biliş, hareket gelişimleri ve buna bağlı bilişsel gelişin birbiriyle yakından ilişkili ve birbirine bağımlıdır. Başlangıçta bebek, doğuştan algı tercihlerine bağlı olarak çevresinin özel yönlerine seçici biçimde dikkat eder. Daha sonra, kenar çizgisi, biçim, karşıtlık ve hareket için bu tercihler; nesnel ve insanlar konusunda gelişen temel kavramlara (iç zihinsel tasarımlar) yardımcı olmaktadır. Ancak, algısal tercihler öğrenmeden ve deneyimden gitgide etkilenmektedir. Bir kavram gelişimi, kavrama ilişkin bir dizi örneği aşan değişmez bilginin soyutlanmasıyla ilgili görünmektedir. Alışma ilk ilkel kavram gelişiminin bir belirtisidir (Gander;Gardiner,1998,s:193).

Biliş, çevremizdeki dünya ile etkileşimimizi ve dünyamızı anlamamızı sağlayan “bilgi”nin edinilip kullanılmasına yardım eden tüm “ileri zihinsel süreçleri” kapsayan gelişim alanıdır. Algılama, kavram oluşturma, dil edinme, belleğe yerleştirme, anımsama, düşünme ve problem çözme, nesnel ve sosyal çevremizle ilgili bilgiyi edinmemizi sağlayan zihinsel süreçlerdir. Bu süreçler birlikte gelişerek birbirlerini tamamlarlar (Çukur,1994,s:11).

Kandır’a göre (2003), bilişsel gelişim; çevre ile etkileşimi sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin saklanması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir süreçtir. Bilişsel gelişimi tam olarak anlayabilmek için zeka, algı, kavram oluşturma, bellek ve hatırlama gücü, akıl yürütme ve problem çözme, yaratıcılık gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Çocukta bilişsel gelişim, bu kavramların gelişimi ile açıklanmaktadır.

2.1.3.2.1. Bilişsel Süreçler

2.1.3.2.1.1. Algısal Gelişim

Algı en genel anlamıyla, duyu organları vasıtasıyla alınan uyarıcıların (duyusal bilgilerin) tutarlı, anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesiyle, analiziyle ve yorumuyla ve senteziyle ilişkili – duyu uyarıcılarının duyu alıcılarına ulaşmasından, algılanan şeyin tanınmasına, farkına varılmasına, kavranmasına, vb. kadar geçen fiziksel, nörolojik, fizyolojik, bilişsel ve duygusal – süreçlerin tamamıdır (Budak,2000,s:43).

Bilişsel bir süreç olan algılama göz, kulak ve diğer duyu organlarına gelen uyarıcılara anlam verilmesi, yorumlanmasıdır. Olaylar ve nesnelere göre, duyarak algılanmakta, belleğe yerleştirilmekte ve ayırt edilmektedir (Çukur,1994,s:11).Algı; anlama ve kavram gelişiminde, çocuğun dikkatini yönlendirmesinde, duyu becerilerinin gelişiminde, belleğin gelişmesinde ve tüm zihinsel süreçlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kandır, 2003,s:38).

Hareketlerimiz ve duyusal algılarımız bilişsel planda beynimiz tarafından işlenir, depo edilir, birbirleriyle ilişkilendirilir, bizim için önemi belirlenir, gerektiği zaman yeniden çıkartılır, artık tanınır ve bilinir. İşte bu, algıyı almadan sonuçtaki bilmeye kadar geçen işlem bilişsel süreçtir(Cengiz,2002,s:9).

Cüceloğlu (1997), duyunun, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevrilmesiyle oluştuğunu, bu sinirsel enerjinin beyinde işlenerek bir algısal ürün ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu işleme algılama (perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de algı (perception) adı verilir.

Psikolojik ve karmaşık bir süreç olan algı, duyusal hammaddenin işlenmesi, anlamlandırılmasıdır. Algılama anında içinde bulunduğumuz ruhsal durum, geçmiş yaşantılar ve geleceğe ilişkin beklentilerimiz de etkilidir. Uyarıcıların büyüklüğü, şiddeti, tekrarı gibi özellikler gibi içinde bulunulan biyolojik, psikolojik ve toplumsal koşullar da algıyı etkileyen faktörler arasındadır.

Her koşulda öznel bir yaşantı olan algılama, kişinin geçmiş deneyimlerine, inançlarına, ihtiyaçlarına, dikkati etkileyen iç ve dış etkenlere, vb. bağlıdır ve bunlarla birlikte anlaşılmalıdır (Budak,2000,s:44).

İlk aylarda bebek çevresinde neler olup bittiğini pek anlamaz. Örtülü bilincini aşip gelen algıladığı herhangi bir uyarıcı karşısında heyecanlanır. Eğer tam doyum içinde ise bilinci zayıflar ve uykuya dalar. Yavaş yavaş uyanık kalma süreleri uzar. Yaşamının ilk yılında bebek, zamanının çoğunu çevre ve dünyasını duyu ile araştırarak tanıma uğraşısı ile geçirmekte, nesnelere niteliklerini keşfederek öğrenmektedir. Bu öğrenmede çeşitli

duyumu örüntülerinin “birbirlerine ilişkin” olduklarını anlamaya başlaması bebek için önemlidir. Bir ses duyduğunda o sesi çıkaran nesne ya da kişiyi aramakta ve görüntü ile sesin birbirlerine ilişkin olduğunu anlamaktadır. Örneğin, anne ve annenin sesi. Algısal gelişimin bu aşamasında bebeğin insanları ve nesnelere algılamaya başladığı, tanıdıklarına yakınlık göstermesinden yabancılara ise korkulu davranmasından anlaşılır. Bebeklikteki algısal gelişime temel olan olgunlaşma ve deneyimler, erken çocuklukta da etkisini göstermektedir. Bu dönemde algı hızlı bir gelişim göstermekte, duyu algılarının tümü, gelişimlerinde bazı temel değişimler göstermektedir (Çukur,1994,s:12).

Algılama Süreçleri ve Gelişimleri aşağıda belirtildiği gibidir:

Seçicilik ve Dikkat: Duyu organlarına gelen çeşitli uyarıcılardan önemli olan uyarıcılara yönelme olarak tanımlanabilen seçicilik, algının sürekli olarak gelişim gösteren bir özelliğidir. Çocuk hem onun için önemli olan uyarıcılara hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmesine yardımcı olacak belirgin özelliklerine yönelmeyi erken çocukluk döneminde öğrenmektedir. Bu şekilde fazla ve gereksiz bilgileri önemsemeyerek dikkati belirli bir şekilde yönlendirmektedir (Çukur,1994,s:13).

Dikkat algıda seçicilikte önemli bir işlevdir. Beyin, duyu verilerini işleme ve anlamlandırma kapasitesi açısından sınırlı olduğundan, dikkat organizmanın belirli uyarıcılar üzerinde yoğunlaşmasını sağlamaktadır.

Her yaşta çocuklar bu seçimsel dikkati sergileyebilirler. Fakat daha yaşlı olanları yetenek olarak daha olgundur. Deneysel bir çalışma 1935’te Stroop tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan yazılı ve renkli isimleri sesli olarak okumaları istenmiştir. İsimler bazen siyah olarak basılmış olup bazen de çeşitli renklerde basılmıştır. Örneğin, “kırmızı” kelimesi sarı renkli harflerle yazılmıştır. Çocuktan bu harflerin renklerini isimlendirmesi veya kelimeyi okuması istenmiştir. Örneğin, harfin rengini isimlendirmesi istendiğinde, harflerin telaffuzu (yazımı) dikkati başka yere çeken bir unsur ve küçük yaşta çocuklarda daha büyük çocuklara nazaran hatalı okumanın sebebi olmuştur(Ault,1977,s:101).

Hayatın ilk günlerinden itibaren, çocuklar çevrelerinde gerçekleşen, sıradan olmayan ve ilgilerini “esir alan” olaylara dikkat ederler. Bebeklikten sonra, hem dikkatin niteliğinde hem de ilgi çeken nesnelere yönelen dikkatin süresinde hızlı bir yükseliş gerçekleşir. Holly Ruff ve Katherine, Lawson (1990) 5 yaşındaki çocukların 3 yaşındaki çocuklara göre basit nesnelere daha az, nesnelere bir şeyler inşa etme ya da problem çözmeye de daha çok dikkat ettiklerini bildirmişlerdir. Onlara göre dikkatteki bu artış, hem nesnelere daha derinine inmeye hem de ilgisiz olaylara alışma yeteneğine işaret eder. Daha yakın zamanda Allan Mirsky ve meslektaşları tarafından yapılan deneysel bir çalışma, çocukluğun orta dönemi

boyunca dikkatini bir şeye verme yeteneğinin sürekli olarak arttığını göstermiştir. Yaptıkları şeye yoğunlaşmaları, çocukların erken ve orta çocukluk boyunca gelişen dikkatinin tek boyutu değildir (Cole, M;Cole,S, 2001,s:492).

Algısal işlemin gelişiminde en ilginç değişiklikler çocuğun dikkat aralığının genişlemesinde görülür. Daha iyi dikkat seçiciliği, dikkati değiştirmede hız ve daha hızlı ve kesin kararlar(Ault,1977,s:102).

Algısal seçimi etkileyen değişkenleri iki temel grupta toplayabiliriz. Bunlardan ilkinin algılanan uyarıcıyla ilgili özellikler, ikincisini de algılayan bireyle ilgili özellikler oluşturur(Cüceloğlu,1997,s:122).

Uyarıcının değişkenliği, tekrarı, büyüklüğü, şiddeti; organizmanın içinde bulunduğu durumla ilgili beklentileri, ilgileri, ihtiyaçları, inançları ve değerleri algısal seçimi etkileyen değişkenlerdir.

Örgütlenme ve Ayırt Etme: Örgütlenme, ortamdaki uyarıcıların anlamlı bütünler haline getirilerek algılanmasıdır. Algıda önce bütün sonra parça gelir.

Algı, kendisini oluşturan duyuşal girdilerin toplamından daha fazla bir anlam ifade eder. Bu gerçeği, algısal psikoloji üzerinde çalışan ilk Alman psikologları gestalt kelimesi ile ifade ettiler. Buna göre; dünyayı rast gele bir araya gelmiş, gelişigüzel nesnelere dizildiği bir çevre olarak görmeyiz. Bize gelen duyuları derler, toparlar, organize ederek bir anlam veririz.

Algıda örgütlemenin türleri şunlardır:

- Uyarıcıların bir kısmını zemin, bir kısmının ise zemin üzerindeki şekil olarak algıladığımız “Şekil-Zemin İlişkisi”,
- Bir nesnenin tümü görülme de tümü görülüyormuş gibi algıladığımız “Tamamlama”,
- Algısal alanımızda bulunan ve aynı yönde giden birimlerin birbirleriyle ilişkili görüldüğü algısal eğilim “Devamlılık”(Cüceloğlu,1997,s:123 – 124),
- Zihinde zaman ya da uzay bakımından birbirine yakın olan şeyleri gruplayarak algıladığımız “Yakınlık”(Cengiz,2002,s:16),
- Birbirine benzer birimlerin algısal bir bütünlük kazandığı “Benzerlik” (Cengiz,2002,s:16).

Ayırt etme, benzer nesnelere birbirinden ayrı kılan özellikleri belirleyerek algılamaya eğilimidir. Çocuğun birbirine benzer nesnelere birbirinden ayrı kılan temel özellik ve nitelikleri soyutlamayı öğrenmesi ve onları birbirinden farklı olarak algılaması iki yaşına kadar pek görülmemektedir. Algıladığı nesnelere temel niteliklerini gözlemlememenin

yanı sıra, yüzeysel ya da önemsiz özelliklerine dayanarak yanlış sınıflama yapabilmekte ve yanlış bir ad verebilmektedir. Yetişkinlikte gözlenen nesnelere görüntü ve davranış özelliklerine göre ayırt etme yeteneği yavaş yavaş gelişmektedir. Özellikleri fark edebilme, ileride çocuğun karmaşık şekiller olan harfler ve sayılar arasında ayırım yapabilmesini sağlar. Genellikle 5 yaşına kadar bu tür ayırt etme becerisi gelişmiştir (Çukur,1994,ss:13 – 14).

Gözle yapılan işlemlerde, optik sinir ve görsel korteks fiziksel uyarıcı hakkında direkt bilgileri oluşturur. Algılama bu direkt bilgiyi, ek bilgileri ve kısmen görmeyi istediği bilgileri bir araya toplar. Sonuç ise durumun algılanması ile ortaya çıkan bir üründür. Renk ve şekillerin algılanmasına ek olarak kişi, ürünlerin bütün özelliklerini algılayabilir ve böylece bir parçanın farklılığını bir bütün içinde diğer benzer nesnelere ayırır. Kişiler boşluksal ilişkileri ve zamanla gelen uyarıları da algılayabilirler (kapı kapanması sürekli bir nesne olarak görülür, somut kapı olarak değil). İki boyutlu tanımlar (üç boyutlu nesnelere resimler) ve sembolik kodlar da algılanabilirler. En önemli sembolik kodlar olarak konuşma dili ve yazım dili gösterilebilir. Örneğin çocuk, “Tad” ve “Dad” arasındaki ses farkını algılayabilmelidir. Bu daha çok babasına topu atmaya karar verdiğinde ortaya çıkar. Benzer olarak çocuk b ve d arasındaki farkı da “bed” ve “deb” okunurken algılayabilmelidir (Ault,1977,s: 100).

Çocuğun, bir bütünden parça ve ayrıntıları ayırt edebilme yeteneğinin gelişimi, çeşitli deneysel çalışmalarla gösterilmiştir. Şekiller kullanılarak genellikle parça/bütün, şekil/zemin algılamasındaki gelişim incelenmiştir. Okul öncesi dönemde çocuk, özellikle karmaşık olan bir şekli önce bütünü ile algılar, ayrıntıları pek fark etmez. Altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat edip daha çok bunlara yönelir. En son aşamada çocuk, birleştirici, bütünleyici bir algılamaya yönelir. Bu durumda hem bütünü hem parçaları hem de parçaların birbirleriyle ve parçanın bütünüle olan ilişkilerini aynı anda algılar(Cengiz,2002,s:29).

Piaget'nin teorisi, algılamayı etkileyen bilişsel işlemlere benzeyen bazı işlemlerin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Bu işlemler çocuğa algılama verileri sağlayan metotlar olan algısal düzenlemelerdir. Öncelikle uyarıcının göze çarpan kısımları çocuğun algılama merkezini oluşturur. Uyarıcı çocuğun dikkatini kontrol eder. Böylece dikkati uyarıcı ile sınırlıdır. Piaget'e göre algısal düzenlemelerin gelişimi çocuğun dikkatini yönlendirme seçimine izin vererek çocuğun dikkatini serbest kılar. Yani algılama, algısal düzenlemeler yoluyla merkezden dışarı çıkar. Burada seçicici dikkat rol oynar. Örneğin, bazı görsel uyarıcılar, hangi bölgesi merkez hangi bölgesi arka plan görünümüne bağlı olarak iki ayrı şekil olarak görülebilir. Küçük yaştaki çocuk, sadece bir şeyi, bir şekli algılar. Daha büyük yaştaki çocuk her iki şekli de algılamak için uyarıcıyı merkez dışına çıkarır ve onu yeniden

düzenler. Piaget şeklin yeniden düzenlenmesini algısal düzenlemelere bağlar. Bu düzenlemeler çocuğun şekle, resimden alıntılar yaparak veya ekler yaparak mümkün olabilecek şekiller olmasına (geri plan dahil) izin verir, olanak sağlar(Ault,1977,s:153).

Bir diğer algısal yetenek parça-bütün algılamadır. Bunu test etmek için çocuğa diğer bilinen nesne parçalarından oluşturulmuş bir nesne gösterilir. Örneğin, bir adam meyve parçalarından (bacakları muzdan başı armuttan) oluşturulabilir. Henüz daha algısal düzenlemeleri kazanamamış çocuklar sadece bu meyve parçalarına odaklanacak ve onları görececek veya bütüne bakıp adamı algılayacaklar. Algısal düzenlemeleri kazanmış çocuklar merkez dışına çıkarak hem kısımları hem de bütünü aynı anda görebilmektedirler. Bu algısal düzenlemeler bilişsel işlemlerle eş anlamlıdır(Ault,1977,s:155).

Değişmezlik ve Devamlılık: Uyarıcıların görünüşleri değişse bile onları, bilinen biçim, büyüklük, renk ve parlaklıklarıyla algılama algıda değişmezliktir.

Cüceloğlu (1997), algısal değişmezliği şu şekilde bir örnekle açıklamıştır: “Örnek olarak yemek masasının üzerindeki tabak, bardak, çatal ve kaşıkları düşünün. Masayı algılamak, yalnızca gözünüzün retinası üzerinde düşen verilere dayanmış olsaydınız, masanın üzerindeki tabaklar siz uzaktayken oval, yaklaşınca yuvarlak gözükürdü; bardaklar uzaktan ufak, yakından büyük bardak olurdu. Bu durum algısal dünyamızda, altından çıkılmaz bir karmaşalık yaratır ve çevreye uyumumuz olanaksız hale gelirdi. Beynimiz bu karmaşayı önlemek için algısal değişmezleri yaratmıştır.”

Dört ana türünden bahsedilebilir:

- Şekil değişmezliği,
- Büyüklük değişmezliği,
- Renk ve parlaklık değişmezliği,
- Yer değişmezliği.

Yetişkin değişik biçim ve durumlarda, gördüğü nesne ya da insanı aynı nesne ya da insan olarak algılamaktadır. Bu olgu nesne değişmezliğidir. Nesne değişmezliği kavramı şekil ve büyüklük değişmezliği olarak iki açıdan ele alınmaktadır. Şekil değişmezliğinde yetişkin, bir kitabı hangi açıdan görürse görsün kitabı kitap olarak algılamakta çocukta bu değişmezlik ancak öğrenme sonucu gelişmekte ve kesinleşmektedir. Büyüklük değişmezliğinde yetişkin bir kitabı ister uzaktan ister yakından görsün, hemen hemen aynı büyüklükte algılamaktadır. Göze yansıyan görüntüler farklı olduğu halde yetişkin bu görüntüyü umursamamaya ve aradaki farkı telafi ederek gerçek boyutları algılamayı öğrenmiştir. Çocuk ise nesnelerin değişik uzaklıklardan gözüne yansıyan görüntülerini ayarlayıp algılamadaki değişiklikleri düzeltmemektedir. Ancak kendisine yaklaşır uzaklaşır ve bu arada büyüklüğü değişir gibi

görünen nesnelere olan deneyimi sonucunda, bir nesnenin uzaklığı değiştiği halde gerçek boyutunda değişme olmadığını anlamaya başlamaktadır. Yine de bu değişmezlik genellikle yakın olan nesnelere için geçerlidir ve çok uzakta olan güneş, ay ve hatta binalara uygulanamaz. Örneğin, uzaktan görünen bir uçak, çocuk tarafından oyuncak boyutlarından algılanır ve yaklaştıkça büyüdüğü düşünülür. Nesne değişmezliğinin bir başka belirtisi de ilk senenin sonunda görülmeye başlayan nesne devamlılığıdır. Görüşünden uzaklaştığı halde nesnenin var olmayı sürdürdüğü inancı çocukta ilk senenin sonuna doğru gelişmektedir (Çukur,1994,ss:14–15).

İlk iki yılda bebekler, bazen nesne kavramı adı da verilen bir nesne sürekliliği anlayışını yavaş yavaş geliştirirler. Bu yetenek diğer bütün bilişsel gelişimin temel bir ögesidir. Nesnenin sürekliliği, nesnelere uzayda yer tutan varlıklar olduğuna ve algı alanı dışında olduklarında bile var olmayı sürdürdüklerine ilişkin bilgidir. Bu gelişim bütün bebeklerde özel bir sıra izleyerek ortaya çıkmaktadır (Gander;Gardiner,1998,s:161).

Bir-dört ay arasındaki bebekte kavram gelişiminin tek kanıtı alışma'dır. Alışma, bebeğin gördüğü ya da işittiği bir uyarana ilişkin bulanık bir belleği depolamasının belirtisi olarak alınabilir. Dört-sekiz ay arasındaki bebekler nesnelere bağımsız olarak var olan varlıklar olarak algılamaya başladıklarını gösterirler. Sekiz ile on iki ay arasında bebekler örtüyü etkin bir biçimde kaldırarak üzeri örtülü oyuncakları güvenli bir biçimde ararlar. On iki on sekiz ay arasında bebekler nesneyi en son gördükleri yerde aramaları gerektiğini derece derece anlarlar. On sekiz yirmi dört ay arasında bebekler nesnelere temel fiziksel özelliklerini doğru olarak anlamış görünmektedirler. Bütün olası saklanma yerlerini araştırırlar ve hatta oyuncakları kendileri saklayarak size karşılık verirler (Gander;Gardiner,1998,s:162).

Derinlik: Algısal derinlik, algının doğuştan bir özelliğidir.

İnsanlar nesnelere birbirlerine göre olan uzaklıklarını değerlendirebilir ve bunun da ötesinde nesnelere üç boyutlu olarak görebilirler(Cengiz,2002,s:20). Retinamız iki boyutlu olduğu halde görsel algılamamız üç boyutludur. Yapılan araştırmalar, çift ve tek gözle ilgili derinlik algılamasına ulaşıldığını göstermiştir(Cüceloğlu,1997,127).

Algıda derinlik, nesnelere gözün ağ tabakasına düşen görüntüleri iki boyutlu olmasına rağmen bu görüntülerde üçüncü bir boyutun yani derinlik ve uzaklığın algılanması söz konusudur.

Ben merkezcilik: Algısal gelişimde bir diğer temel gelişim çocuğun dünyaya bakış açısında olmaktadır. Küçük çocuk kendi görüş ve algılamasının herkesçe aynı şekilde paylaşıldığını sanarak, diğer bir kimsenin görüş açısını başarıyla benimseyemez. Kendisini bir başkasının yerine koyamaz, olaylara değişik açıdan bakamaz. Örneğin, kağıda çizdiği

karalamaların çiçek olduğuna inanır. Çiçek olduğunu söyler, herkesin de çiçek olarak görebileceğini sanır (Çukur,1994,s:15).

Benmerkezci düşünce bilişsel gelişimin her aşamasında ortaya çıkar. Bebekler nesnelere varlığının kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanırlar. Okul öncesi çağıdaki çocuklar için benmerkezciliğin önemli bir sosyal sonucu vardır: Başka insanların kendi bakış açılarına sahip olduğunu anlamalarını engellemek (Yılmaz,2003,s:51).

Ben merkezilikte azalma, çocuğun kendisini başkalarından ayırt etmeye başlaması ve onların bakış açılarını, görüşlerini benimseyebilmesiyle oluşmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukta benmerkezcilik yoğun bir şekilde görülebilmektedir(Cengiz,2002,s:31).

2.1.3.2.1.2. Kavram Gelişimi

Kavram oluşturma da bir başka bilişsel süreçtir. Sembol; bir olay ya da nesnenin temsilcisi, kavram ise bir grup nesne ve olaya ait ortak özelliklerin temsilcisidir. Bu durumda kavram geliştirme, nesne ve olayların ortak yönlerini gösteren sınıflama işlemidir (Kandır, 2003,s: 38).

Cüceloğlu(1997)'ye göre; kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır.

Çocuk, kavram oluştururken sınıflama yeteneği de artar. 'Sarı' kavramını kazanan bir çocuk, çevresindeki nesnelere 'sarı' ve 'sarı olmayanlar' diye ayırabilir. Nesnelere özellikleri ne denli çoksa, oluşturulabilecek kavram ve sınıflama sayısı da o denli çoktur. Çocukların kavramları öğrenmesi, ayırt etmeyi öğrenmesiyle başlar. Kavramları öğrenirken nesne ve olaylar arasında ilişki kurmayı da öğrenirler (Kandır,2003,s:39).

Kavramlar, çocuğun düşünmesini kolaylaştırır ve kesinleştirir. Algının kesinleşmesi, artan ve çeşitlenen deneyimler, gelişen söz dağarcığı ile çocuğun farklılaşmaya ve daha kesin olarak ayırt edilmeye başlar. Çocuk kavramların özelliklerini düşünüp, onlar hakkında konuşabildiği zaman, gerçek kavram edinmiştir. Bu nedenle gerçek kavram genellikle okul öncesi yılların sonlarına doğru görülmeye başlar. Bundan önceki dönemde çocuk ancak algıladığını adlandırabilir. Altı yaşına kadar çocuğun kavramları özellikle kendi deneyim ve etkinlikleri ile belirlenmektedir. Buna dayalı olarak da tutarsızdır, kesin değildir; basittir ve nesnenin algısal özellikleri ile yakından ilişkilidir (Çukur,1994,s:17).

Yeni doğmuş bebekler annelerini ya da babalarını tanımazlar. Annelerine baktıklarında onun hakkında görsel bilgi elde ederler, ama bunun onlarda “Anne” anlamına gelmesi sürecine kavram gelişimi adı verilir. Kavramlar duyuşsal bilgiyi örgütler ve bebekler derece derece annelerinden bir kavram oluştururlar. Bebeklikteki en önemli görevlerden biri, dünya hakkında yalnızca nesnelere ve insanlar açısından değil, şeylerin özellikleri ve aralarındaki ilişkiler açısından da temel kavramların geliştirilmesidir (Gander;Gardiner,1998,s:157).

2 – 6 yaşlar arasında çocuklar bazı kavramları geliştirebilirler (renk, sayı, boyut, şekil vb). Basit düzeyde sınıflamalar yapabilseler de alt sınıflamaları yapamadıklarından, bu kavramlar tam olarak gelişmemiştir (Kandır,2003,s:46).

Bir kavram bir şeyin zihinsel tasarımı ya da belleği olarak düşünülebilir. Örneğin, bebekler biberonla karşılaştıkları her seferinde onun nasıl koktuğu, nasıl görüldüğü, neye benzediği hakkında bilgi edinirler. Hangi açıdan gördüklerine, onlara nerede verildiğine ya da kimin tuttuğuna bakılmaksızın, biberon hakkındaki duyuşsal bilgi her seferinde son derece birbirine benzer. Bu değişmez duyuşsal bilgi bebeklerin bir nesneye ilişkin kavramı olarak derece derece birikmeye başlar. Bebekler, değişmez ya da değişmeyen duyuşsal bilgiyi kavram oluşturmakta kullanmalarını sağlayan doğuştan bilişsel ya da bilgi-işlemsel yeteneklere sahiptirler (Gander;Gardiner,1998,s:157).

Kavramlar düşünmeyle iki şekilde ilişkilidir. Önce, düşünmenin bir parçasıdır. İkinci olarak, kavramların öğrenilmesi bir tür problem çözümedir; kavramları öğrenebilmek için düşünmemiz gerekir. Küçük bir çocuk, ilk kez “kırmızı” kelimesinin kendi “kırmızı oyuncak kutusu” için kullanıldığını duyduğunda “kırmızı”nın oyuncuğa mı yoksa kutuya mı uygulandığını bilmemektedir. Nesnelere hangi özelliğinin kırmızı diye adlandırıldığını doğru olarak bulabilmesi için, “kırmızı”nın elmalar ya da arabalar gibi başka nesnelere için de kullanıldığını duyması gerekir. Başka bir deyişle, her nesnenin birkaç değişik özelliği olduğundan, öğrenmeyi yapan kimse bir tek örneğinden yararlanarak bir kavram oluşturamaz. Bunun yerine, insan bir kavramın özdesine ilişkin belirli bir denenceyi kabul ya da reddetmeden önce, o kavramın farklı nesnelere ilgili birkaç örneğini görmelidir (Karakaş vd, 1995, s:159).

2.1.3.2.1.3. Dil Gelişimi

Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır(Yavuzer,1997,s:46).

Kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda dil gelişimi ve genel bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içinde ilerler. 24–72 ay arasındaki dönemin, dil gelişiminin en yoğun olduğu yıllar olduğu göz önüne alındığında çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlarda önem verilmesi ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların düzenlenmesinin önemi daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır (Çukur,1994,s:18).

Dil gelişimi de aslında zihin gelişiminin bir parçasıdır. Dil, çocuğun doğuştan getirdiği bir yetenektir. Bütün çocuklar doğuştan tüm dilleri öğrenebilme yeteneğine sahiptir (Kandır,2003,s:46).

Dil gelişimi pek çok bilişsel beceriyle ilgilidir; bunların arasında konuşma seslerini ayırt etme ve anımsama yeteneği, dili dinleyerek kuralları keşfetme yeteneği, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme yeteneği, ses çıkarmaya esas olan kasları kontrol etme yeteneği, düşünceleri sözcüklere dönüştürme yeteneği vardır (Gander;Gardiner,1998,s:191).

Dil gelişimi çocuktan çocuğa farklılık gösterse de gelişim süreci evrenseldir. Nörolojik, organik ve sağlık bozukluğu olmadığı halde, bazı durumlarda çocuğun konuşmasında gecikme söz konusu olabilmektedir. Duygusal nedenler (sevgi ve şefkat yoksunluğu, kardeş kıskançlığı, şoklar vb.), ailede dilin sürekli tartışma aracı olarak kullanıldığı bir ortamda, çocuğun konuşmaya karşı olumsuz bir tutum takınması, anne babanın çocuğa aşırı koruyucu davranması sonucu, çocuğa istek ve gereksinimlerini ifade etme fırsatının verilmemesi (yani çocuğun konuşmaya özendirilmemesi), anne babanın çocuğa ilgisiz davranması çocukta dil gelişiminin gecikmesinin en önemli nedenleridir (Kandır,2003,s:47).

İki antropolog dil bilimci, Edward Spair ve Benjamin Whorf, birbirine son derece karşıt kültürlerde yaptıkları dil ve biliş araştırmalarından, birbirinden bağımsız olarak, dilin düşüncüyü belirlediği varsayımına ulaştılar. Bu varsayım, Spair-Whorf varsayımı olarak adlandırılmaktadır. Spair – Whorf varsayımı dilin düşüncüyü belirlediğini ileri sürer. Dili kazanmada bilişsel varsayım, dili kazanmaya etkin olarak katıldıkları için çocukların düşüncelerini, kavramlarını ve niyetlerini vurgular (Gander;Gardiner,1998,s:194).

Bilişsel görüşü temsil eden araştırmacılara göre dil gelişimi çocuğun algılama, anlama, dikkat, bellek, akıl yürütme, imgeleme gibi zihinsel gelişimine bağlı olarak gelişir. Bu görüşü temsil eden araştırmacılar J. Piaget ve L. Bloom'dur. Bilişsel yaklaşımın temelinde, dil ile biliş arasındaki ilişki vurgulanmaktadır (...). Bu yönde yapılmış araştırmaların sonuçları bize çocukların dil gelişiminde konuşmadan önce kavramlarını öğrendiklerini, sentaks, gramer yapılarını bilmeden önce de anlamları ifade edebildiklerini göstermektedir(Aydın,2005,s:73).

Yeni bir araştırma alanı, çocukların düşüncelerinin, kavramlarının ve niyetlerinin incelenmesini, bunların dili geliştirmeleri açısından ele almayı vurgulamaktadır. Cromer, küçük çocukların ilk sözcüklerini kazanmaya etkin olarak katıldıkları, yalnızca kullanmaya gelişimsel olarak hazır oldukları kavramları anlatan sözcükleri kullanıyor ve büyük ölçüde şimdiden anladıkları kavramlara uygulanabilir sözcükleri taklit ediyor gibi göründükleri araştırma kanıtlarını gözden geçirmektedir. Bu, ilk dil kazanımının ilk bilişsel gelişime bağlı olduğu düşüncesi dil kazanımına ilişkin bilişsel varsayım olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel görüş, çocukları kavramları ve anlayışları geliştiren ve sonra demek istediklerini söyleyen sözcükleri ve cümle yapısını etkin olarak kapalı varlıklar olarak görmektedir (Gander;Gardiner,1998,s:192).

2.1.3.2.1.4. Bellek

Bellek ve anımsamaya ilişkin ilk göstergeler nesne kalıcılığının oluşmasıyla gözlenmektedir. 6–7 aylık bebeğin saklanan bir nesneyi aramaya yönelik çabaları, belleğin ilk belirtileridir. Ancak bu aylarda bebek nesneyi örten örtüyü açma işlemini başlatırsa da, örtü dikkatini dağıtır ve bu kez örtüyle oynamaya başlar. Belleğinde yer alan oyuncağı araması, örtünün engellemesi sonucu unutulur. Bu durumda bellek henüz bebeğin denetimi altında değildir. Yani bebek, amacını unutmuş gibi görünür; bu amacı başarmak için yönlendirilmiş davranışları yapmaz (Çukur,1994,s:19).

Bellek ve hatırlama gücü, bireyin edindiği bilgileri tam ve doğru olarak zihinde tutması ve gerektiğinde yeniden kullanılmasını sağlayan bilişsel bir yetenektir (Kandır,2003,s: 39).

Belleğin üç aşaması vardır: Kodlama, depolama ve arayıp-bulup-geri getirme. Kodlama dış dünyadaki uyarıcıların belleğe kaydedilebilecek biçime dönüşmesine, depolama kodlanan bilginin tutulmasına ve ara-bul-geriye getir işlemleri de depolanan bir bilginin gerektiği zaman aranıp-bulup-çıkarılmasına verilen addır. Bu üç aşama, kısa ve uzun süreli belleklerde farklı görünüşler gösterirler. Görsel kodu da kullandığı halde, kısa süreli belleğin kullanmış olduğu en belirgin kod sessel koddur. Kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek ise protein zincirlerinin oluşmasıyla gerçekleşen biyokimyasal bir süreçtir(Cüceloğlu,1997,s:198).

Bellek sürecinde kişinin uyguladığı işlemler, tanıma ve anımsamadır. Tanıma, bireyin kendisine önceden gösterilen bir nesneyi daha sonra gösterilen diğer ve yeni nesnelere arasından seçebilmesidir. Anımsama ise, daha önce gördüğü nesne ya da olayları sözel olarak ve o nesnelere görünürde olmadan bellekten çıkarmasıdır. Çocuklarda anımsamaların,

tanımadan çok daha güç olduğu saptanmıştır. Bu durum hemen her yaşta belirgindir. Bazı incelemeler sonucunda, artan yaşla tanıma belleğinde belirgin bir ilerleme olmadığı, tanıma yeteneğinin kısa ya da uzun süre incelendiğinde fazla bir farklılık göstermediği, unutma oranının düşük olduğu belirlenmiştir. Anımsama yeteneği ise artan yaşla artış göstermektedir. Küçük çocuklar, büyük çocuklar ve yetişkinlere oranla daha az anımsamaktadırlar. Çünkü yetişkin ve büyük çocuklara kıyasla küçük çocukta daha az gerçek kavramı oluşmuştur. Küçük çocuğun kısıtlı deneyimleri nedeniyle dünyaya ve çevresine ilişkin bilgisi de kısıtlıdır. Bilginin artması o bilginin daha iyi hazmedilmesi ile bağıntılı olduğu gibi anımsamayı da etkilemektedir(Çukur,1994,s:19). Çocukta hatırlama yeteneğinin, mantığın gelişmesiyle arttığı bilinmektedir. Mantığın gelişmesi daha iyi anlamaya, iyi anlama da hatırlama gücünün artmasına yardımcı olmaktadır (Kandır,2003,s:39).

Piaget, küçük çocukların hafızalarının olduğunda hem fikirdir. Duyusal-motor sürecinin ilk evreleri, reflektif yanıtlardaki artan beceriklilik, çocuğun uyarıcıya daha önce rastladığını ve ona alışık olduğunu anladığını belirten davranışlar gibi. Benzer olarak nesne kalıcılığı da çocuğun hafıza kapasitesini gösterir. Tecrübelerin akılda düzenlenmesi bir çocuğun duyuşal-motor sürecinde hafızasının ana formu olup bir harekete bağılı duygular ve motor hareketlerini içine alır. Çocuk, çingırağını salladığında çıkan ses, dokunma duyusu veya renk yardımıyla tanır. Bu hareketler Piaget'nin dediğı gibi tecrübelerin akılda düzenlenmesidir. Böylece davranışların organize örnekleri basit hafıza ile yakından ilgilidir. Çocuğun organize davranış örnekleri basit hafızanın ve duyguların görüntüsüdür. Çocuk büyüdükçe sembollerle, kavramlarla ve kurallarla ilgili ek hafızalara ulaşır (Ault,1977,ss:151 – 152).

2.1.3.2.1.5. Düşünme, Mantık Yürütme, Planlama ve Problem Çözme

Düşünme, simgeler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Simgeler, olay ve nesne gibi uyarıcıları temsil eden işaretlerdir. Düşünme, diğere bilişsel işleyiş alanlarından ayrılamaz. Düşünme için hatırlama ilk koşuldur. Genelleme, ayırt etme ve soyutlama işlemlerinin temelini oluşturan kavramların hatırlanması düşünabilmek için gereklidir. Böylelikle mantık yürütme ile düşünmede yer alan gelişim ve değışmeler çocuğun genel bilişsel olgunluk düzeyini ve özellikle kavram oluşturma düzeyini yansıttığı gibi bu düzeye bağımlıdır. Bir diğere deyişle çocuk, ancak halen var olan bilişsel olgunluk düzeyine ve kullandığı simgelere dayanarak yeni bilişsel aşamalara varabilmektedir (Çukur,1994,ss:20–21).

Simgesel aracılığın bir kısmı imgelerle olur. Aşırı derecede ayrıntılı imgelere fotoğrafsı imge ya da fotoğrafi bellek adı verilir. Çoğu imge ise, önceki yaşantıların yalnız

belirli özelliklerini yansıtır. Simgesel aracılığın başka türü de, örtük hareketleri içeren sessiz konuşmadır. Bu hareketler düşünmenin motor yönünü oluşturur ve çoğunlukla bir şeyi yapmayı ya da söylemeyi düşündüğümüz zaman meydana gelir(Clifford,1995,s:149).

Mantık yürütme, önceden öğrenilmiş olan bilgileri yeni karşılaşılan bir soruna çözüm bulabilmek için birleştirme ve düzenleme sürecidir (Çukur,1994,s:20). Mantıksal düşünme, mantık kurallarını izler(Clifford,1995,s:154). Akıl yürütme yeteneğinin başlangıcı olarak iki yaşın sonları kabul edilmektedir (Kandır,2003,s:40).

0-2 yaş döneminde çocuk düşünme ve mantık yürütmeye gerek duyulmayan davranışlar göstermektedir. Bu dönemde düşünme ve mantık yürütme yoksa da bunların kullanımının ilkel örnekleri belirmeye başlamaktadır. İki yaşın sonu büyük bir dönüm noktası olarak görülür. Bu dönemde düşünme, çocuğun uğraşlarının ana belirleyicisi olma niteliğini kazanır. 2-4 yaş döneminde çocuk yalnızca ön kavramlara sahiptir. 4-7 yaşlar arasında gözleme dayanan ve “sezgi” ile varılan sonuçlara gidilir (Çukur,1994,s:21).

Çocuklar yavaş yavaş daha mantıklı olmayı öğrenirler. Çağrışımlarını belirli sınırlar içinde tutarlar. Örneğin, ortaokul öğrencilerinden kendilerine bir kelime söylendiğinde ona benzer nesnelere sınıf adı olan kelimeyle cevap vermelerini isteyebiliriz. Sonra onlara “masa” kelimesini verdiğimde, “mobilya” ya da benzeri bir kelime ile cevap verebileceklerdir. Çünkü bu yaşta, bir kurala uymayı öğrenmişlerdir (Clifford,1995,s:154).

İdrak doğumdan itibaren devamlı değişir. Mantıksal muhakeme için gerekli değişim soyut (yapısal) işlemlerin gelişiminden sonra olur. Yeni yapısal işlemlerin kazanımından sonra insanlar kavramları, yeni bilgi alanlarını ve muhakemelerin uygulanabileceği amaçlarını geliştirmeye devam ederler. Muhakeme için kapasiteleri gelişmeye de yetişkinler tipik olarak içerik ve işleyiş hakkında soyut işleyişle, ergenlere göre daha çok düşünceye sahiptirler(Wadsworth,1996, s:140).

Planlama, akıl yürütme görevlerinde de önemlidir. Çocukların mantıksal problemler çözmelerini gerektiren dama gibi oyunlar, orta çocuklukta popülerleşirler. Bu oyunları becerikli bir şekilde oynamak için, çocuklar, hem hedefleri hem de bu hedeflere ulaşmak için gereken araçları tahlil etmek zorundadırlar. Araştırmalar, çeşitli durumlarda artan planlama kullanımının, çocukları doğrudan yetişkin birinin kontrolü olmadan daha güvenilir kılan değişimlerden biri olduğunu göstermiştir. Örneğin hedefe varmak için bir yolun seçilmesinde ihtiyaç duyulan planlama türünü ele alalım. William Gardner ve Barbara Rogoff (1990), 4-6 ve 7-10 yaş aralıklarında iki grup çocuktan bir labirenti çözmelerini istemiştir. Labirenti kısaca bir bakış atmak, labirenti, engellerin nerelerde olduğunu görmek için bir kere

taramadan, basitçe en yakınındaki delikten bir çizgi çizmeye başlayan, büyük ihtimalle de labirenti çözemeyecek olan bir çocuğu görmek için yeterlidir. Çocukların, labirente bir çözüm yolu planlama yeteneklerinin nasıl geliştiğini görmek için, Gardner ve Rogoffher yaş grubundaki çocukların yarısına farklı ipuçları verdiler. Bir alt-gruba baştan plan yapmaya başlamaları gerektiği, çünkü bunun yanlış yollara girmekten kurtulmak için en önemli şey olduğu söylenmiştir. Diğer çocuklara da aynı şey söylenmiştir fakat onlara bir de labirentte gidebildikleri kadar hızla ilerlemeleri gerektiği söylenmiştir. Hem hız hem de kesinlik söz konusu olduğunda, iki yaş grubundaki çocuklar da süre başlamadan önce yollarının sadece bir kısmını planladılar ve sonra da sadece belirsiz ayrılma noktalarına geldiklerinde plan yaptılar. Labirenti araştırmadaki kesinlik hesaba katılan tek faktör olduğunda, büyük olan çocukların çoğu daha iyi bir stratejinin başlamadan önce bütün hareketlerin planlanması gerektiğini fark ettiler. 4–6 yaş grubu ise bunun zıddına, zaman sorun olmaktan çıktığında da planlamalarını değiştirmediler çünkü ya önceden sistematik bir planlama yaparlarsa daha az hata yapacaklarını anlamadılar ya da zor bir labirentle uğraşırken bu ihtimali akıllarında tutamıyorlardı (Cole, M;Cole,S, 2001,s:494).

Problem çözümede ise çocuk, önce durum değerlendirmesi yapar. Ardından durumu kavrama ve çözüme ulaşma eğilimi görülür. Örneğin, yüksek bir yere düşen topunu alabilmek için uzun bir sopadan yararlanabilir (Kandır,2003,s:40).

Cüceloğlu (1997)'na göre; problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır.

Cole (2001)'a göre, üç yaşındaki çocuklar kuralları akıllarında tutamazlar. Altı yaşındakiler çözüme giden yolun bir kısmını oluşturan bazı alt-hedefleri şekillendirmeye başlarlar fakat problemi baştan sona düşünemezler ve alt-hedeflerini genel plana katmak onlara henüz zor gelir. Hatta 9 ve 10 yaşındakiler bile eğer problem çok fazla adım gerektiriyorsa problemin bütün çözümünü planlamayı beceremeyebilir.

Meta-biliş (metacognition): Birinin kendi düşünceleri üzerine düşünebilmesi yeteneğinin, meta-bilişin, bilişsel gelişmeyi desteklediği ve hızlandırıldığına yaygın olarak inanılmaktadır. “Meta-biliş” terimi insanın bütün bilişsel faaliyetlerine uygulanabilir; (*meta-hafıza* meta-bilişsel bilginin bir türüdür). Meta-biliş, birinin, belli bir problemin ve onu esnek

bir yolla çözmek için strateji seçmenin ne kadar zor olduğunu kestirmesini mümkün kılar. 4 ya da 5 yaşında çocuklar, iki boyutlu bir figür çiftinin farklı figürler mi yoksa farklı yönlere bakan aynı figür mü olduğu gibi zihinsel bir bulmacayı çözerken ne yaptıklarını açıklayabilir duruma gelirler. Ama zor bir problem çözmeye görevine aktif olarak girmediği durumlarda, düşündüğü şey çok ilginç bir şey de olsa, bir şey üzerine düşünüyor olduğunun farkına varması daha zor olur. Bir çalışmada 5 yaşındaki çocuklardan oluşan bir grup ile 7 ile 8 yaş arasındakilerden oluşan bir gruba, deneycinin elinden çekilince renk değiştiren eşarp gibi bir sihirbazlık numarası veya daracık boyunlu bir şişedeki kocaman bir armut gibi şaşırtıcı bir nesne gösteriliyor. Çocuklara böyle şeyler gösterildikten sonra, çocuklar deneyciyi yakınlardaki başka bir yere kadar takip ettiler. Yeni yere vardıklarında deneyci, yolda ne üzerine düşündüklerini sordu. 5 yaşındakilerin yaklaşık üçte ikisi herhangi bir şey üzerine düşünmediklerini söylediler. Geri kalanların çoğuysa, biraz önce şahit oldukları o tuhaf olayla alakası olmayan bir şey üzerine düşündüklerini söylediler. 7-8 yaşındakilerin de üçte ikisi biraz önce şahit oldukları bu tuhaf tecrübe üzerine düşünüyor olduklarını söylediler. Böylece araştırmacılara kendi düşünce işlemlerinin gayet farkında olduklarını gösterdiler. Yine de 7-8 yaşındakilerin performansı mükemmel olmaktan uzaktı ve geliştirilebileceğine işaret ediyordu(Cole, M;Cole,S, 2001,s:495).

Meta-bilişsel yeteneklerin gelişmesi çocuklara önemli bilişsel kaynaklar sağlıyor. Meta-bilişsel yetenekler geliştikçe, çocuklar da hedeflerine ne kadar başarıyla eriştiklerinin farkında olacaklar ki bu, stratejilerini uyarlama imkanı sunacak, böylece daha başarılı olabileceklerdir.

2.1.3.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler ve Yapılan Bazı Araştırmalar

Bugüne kadar yapılan araştırmalara rağmen embriyonel gelişim sırasında gelişimi bozan faktörün kalıtsal mı, çevresel mi yoksa organik mi olduğunu söyleyebilmek güçtür. Sadece araştırmaların ispatlarına dayanarak görüş bildiren çoğu araştırmacı, bilişsel gelişimin kalıtımdan ne derece etkilendiğini açıklayamamaktadır. İnsan beyni anne karnında gebeliğinden itibaren ve doğumu izleyen ilk yıllarda gelişmektedir. Bu dönemlerdeki yetersiz beslenme çocuklarda beyin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar gebelikte kusurlu ve eksik bir beslenmenin anne ve fetus üzerinde zararlı etkilerini ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak kötü beslenen çocuklarda konuşma, öğrenme ve çevreye uyumda güçlükler izlenmektedir (Çukur,1994,ss:35 – 36).

Annenin hamileliği sırasında doktor tavsiyesi dışında kullandığı ilaçlar, alkol ve sigara kullanımı, annenin röntgen ışınlarına maruz kalması, annenin korku, heyecan gibi aşırı duygusal etkilerden korunmaması, anne rahminde çocuğun yeterli oksijen alamaması, gibi

etkenlerinde çocuğun merkezi sinir sistemini ve zihinsel gelişimini etkilediği literatürde belirtilmektedir.

Okul öncesi döneminde çocuklar sürekli bir büyüme ve gelişme süreci içindedirler. Bu çağdaki çocuklar yetersiz ve dengesiz beslendikleri zaman zeka geriliği, eğitimde başarısızlık, sosyal uyumsuzluk gibi zihinsel gelişim geriliği ve zihinsel fonksiyon bozuklukları ile karşılaşmaktadırlar. Kayseri’de yapılan bir araştırmada kötü beslendiği saptanan çocuklara 6 yıl sonra soyut düşünme testi uygulanmış ve değerlendirilmede de bu çocukların normal beslenenlerden daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir (Çukur,1994,ss:39–40).

Ailenin maddi sıkıntı içinde olması, aile içi huzursuzluklar veya psikolojik sorunların olması zeka gelişimini engelleyebilir. Duygusal olarak aileleri tarafından ihmal edilen çocuklarda fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimde gerilemeler görülebilir (Yıldız,1999,s:67).

Milwaukee Projesinde Heber ve arkadaşları, nüfus yoğunluğu ve işsizlik oranı en fazla olan, sakinleri şehirdeki en düşük eğitim düzeyine ve en düşük ortalama gelire sahip olan bir mahallede yaptıkları araştırmalarında, mahallenin şehir nüfusunun %3’ünü teşkil etmesine rağmen, Milwaukee’de zihinsel özürli olarak tanımlanmış çocukların %33’ünün bu mahalleye ait olduğunu saptamışlardır (Çukur,1994,s:37).

Yapılan araştırmalar çocukların gelişiminde yüksek risk faktörü gösteren diğer bir aile modelinin çok çocuklu aileler olduğunu göstermiştir. Kalabalık evlerde yaşayan çocukların eğitimsel testlerde daha az başarılı oldukları belirlenmiştir. 1896’dan bu yana bir dizi çalışma ilk doğan çocukların, gelişimin belirli alanlarında diğer çocuklara oranla belirgin avantaja sahip olduğunu işaret etmektedir. İsraili araştırmacılar bilişsel ölçümlerde, ikinci, üçüncü ve sonraki çocukların giderek azalan skorlar gösterirken, ilk doğan çocukların en yüksek skor gösterdiğini bulmuşlardır. Bu sonuç birçok başka faktörlere de bağlı olabilir. Örneğin, geniş aileler sıklıkla daha düşük sosyoekonomik düzeydedir. Daha sonraki çocuklar daha öncekilere göre muhtemelen ekonomik olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar (Çukur,1994,ss: 38–39).

Field ve Rosenthal tarafından yapılan bir araştırmada da erken yaşlarda çocuğa verilen bakım ve eğitimin yüksek kalitede olmasının çocuğun ilkokuldaki akademik ve bilişsel başarısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu da bir ölçüde çocuğun bilişsel gelişiminde ailenin ne derece etkili olduğunu işaret etmektedir (Kasuto,2005,s:2).

Doğum sonrası annenin geçirdiği depresyon ile çocuklarının bilişsel gelişim geriliği göstermeleri arasındaki ilişki araştırılmış; annenin eğitim düzeyi, karı-koca arasındaki problemler, babanın psikiyatrik öyküsü, sosyoekonomik düzey gibi faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur (Çukur,1994,s:41).

Çukur(1994)'a göre; yetişkin davranışlarından dolayı çocuğun, fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişiminde duraklama, gerileme, engellenme görülüyor ise erişkinlerin bu davranışları duygusal ezime yol açan davranışlar olarak kabul edilmektedir. Çocuklarda görülebilecek duygusal ezim sonuçları, bilişsel gelişimde duraklama, hafıza bozukluğu, konsantrasyon bozukluğu, geri zekalılık gibi uzun bir liste oluşturmaktadır. Duygusal ezim ekolojik bakış açısı ile değerlendirilirken, aile içi ilişkilerin tümü, anne baba çatışmaları, işsizlik gibi her türlü değişkenin değerlendirilmesini gerektirmektedir.

0-6 yaş döneminde çocuğa verilen oyun fırsatları bilişsel gelişimi desteklemektedir. Oyun aşamaları bilişsel gelişim ile paralel giden aşamalardır. Çocuk oyun sırasında gözlenirken, bilişsel gelişim düzeyi belirlenebilir, bilişsel süreçlerdeki aksaklıklar fark edilebilir (Çukur,1994,s:49).

Gauvain, Fagot ve arkadaşları tarafından yapılan ve ailenin çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini gözler önüne sermeye çalışan diğer bir araştırmada bilindik ve bilinmeyen bilişsel aktiviteler esnasında anne ve babaların çocuklarıyla etkileşimleri gözlemlenmiştir. Anne ve babaların, bilişsel aktiviteler sırasında, çocukların nasıl yönlendirme verdikleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk amacı, anne ve babalarının çocuklarının bilişsel gelişimini birbirlerinden farklı olarak nasıl desteklediklerini anlatmaktı. Araştırmanın bir diğer amacı ise, farklı ailelerdeki anne babaların çocuklarına verdikleri yönlendirmelerdeki farklılıkları gözlemlemektir. Araştırmanın sonucunda, yönlendirici olan ve onaylayıcı olmayan ailelerin çocuklarının son-test performans sonuçlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında, anne baba tarafından yüksek seviyede yönlendirme alan çocukların son-test performans sonuçlarının, düşük seviyede yönlendirme alan çocuklara nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ailenin çocuğun bilişsel gelişimine olan katkılarını gözler önüne sermektedir(Kasuto,2005,s:62).

Ana-baba yönelimleri, gelişim ortamının önemli bir bölümünü oluşturur. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, ana-babanın çocuk yetiştirmesinin, kültürler arasında farklı gelişimsel sorunlar üzerinde oldukça etkili olduğunu gösteriyor. Bunun da ötesinde ana-baba yönelimlerindeki farklılıkların, çocuğun bilişsel hatta fiziksel / motor gelişimini de etkilediği ortaya çıkarılmıştır(Kağıtçıbaşı,1998,s:189).

Farklı örneklem grubu üzerinde yapılan çalışmalarda, ailenin çocuğun eğitim ve gelişimine ilişkin duyarlılık düzeyinin çeşitli alanlardaki gelişimi hızlandırdığı; okul öncesi çocukların motivasyonunu, sosyal becerilerinin gelişimin ve okula hazırlık sürecini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir(Gürşimşek vd,2002,s:263).

2.1.3.3.1. Okul Öncesi Çocuğun Gelişiminin Desteklenmesinde Kullanılan Bazı Eğitim Programları

Araştırmacılar, aile ve kurumu incelediklerinde yoksunluk ve yoksulluk sebebiyle olumsuz koşullar gözlemlediklerinde, bu olumsuzlukların aileden kaynaklandığı sonucuna varırlarsa, aileyi kurumda destekleme yolunu seçmektedirler. Ev merkezli aile eğitim programı dünyada ilk olarak 1965 yılında ABD’de Head Start Projesi ile başlamıştır. Head Start projesinin çocukların gelişimi üzerinde uzun süreli etkileri olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır(Kasuto,2005,s:54 – 55).

Çocukların potansiyel kavrama yeteneklerini, dil bilgilerini, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek çocukları sosyal yeterlilik seviyesine ulaştırmayı amaçlayan Head Start Projesinde, bilişsel, sosyal ve fiziksel yaşantılar yönünden dezavantajlı olan çocuklara ve ailelere ulaşılmaktadır.

Head Start’ın amacı aşağıdaki maddeleri sağlamaktır(Kasuto,2005,s:56):

- Çocuğun sağlık ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek.
- Çocuğun sözel gelişimini ve kavramsal ve sözel yeteneklerini artırmak.
- Çocuğun başarısının ailesinin beklentileri üzerinde bir güven ve gelecek öğrenimi için motivasyon ve genel anlamda bir gelişim sağlamak.
- Aile ve çocuk arasında kendini değerli hissetme ve kıymetli olma duygusu yaratmak.
- Çocuğun gelişiminde ve kabiliyetlerindeki artışta gözle görülür değişiklikler üzerine ailelerin destekleyen tavırlarda bulunmalarını sağlamak.

Head Start programına göre; aile programın anahtarıdır. Program içeriğinde çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirme yapılmakta, eve dayalı ve ailelerin uygulayabileceği gelişim programları oluşturulmaktadır. Kişisel aile programları çocuğun ve ailenin yapısına göre oluşturulmakta ve çocukta sağlanacak gelişim kadar, ebeveynlerin de eğitilmesi amaçlanmaktadır.

“Bright Start” programı ise küçük çocuklar için hazırlanan bilişsel müfredat programıdır. Bu program öğrenme etkinliğini artırmak ve çocukları bilişsel malzemelerle okul öğrenimine hazırlamak için tasarlanmış eski bir eğitim programıdır.

Bright Start Programı, eğer küçük çocuklara sistematik olarak uygulanırsa artan öğrenme etkinliğine, daha etkili temel bilişsel yönteme ve düşünme becerilerine ve çocukları okul öğrenimine hazırlamaya yol açacağı umulur. Bu program aslında ilk sınıflarda öğrenme başarısızlığı yüksek riskte olan (yoksulluk, etnik azınlık statüsünde olma, sosyo-kültürel dezavantaj vb gibi) normal olarak gelişen çocuklarla kullanılmak için tasarlandı. Bu program

şiddetli ruhsal bozukluklara, duygusal bozukluklara meyilli olan çocuklarla da başarılı bir biçimde kullanıldı(Tzuriel vd.,1999,s:2).

Bright Start Programının dayandığı kuramsal yaklaşımlar, Haywood'un insan yeteneğinin gelişimi ve doğa görüşü, Feurstein'in yapısal bilişsel değişebilirlik ve ilişkili öğrenme tecrübesi teorisi, Piaget'in aklın gelişimsel teorisi ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisidir.

Haywood'a göre akademik başarıda büyük aşama sağlama bilişsel süreçlerin yeterli edinimine bağlıdır. Bilişsel süreçleri elde etmek için fırsat eksikliği zekayı yok etmez ama belli performansı daha etkisiz kılar. (...) Vygotsky, sosyokültürel sebeplerin önemini ve daha da önemlisi çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişiminde yetişkin rolünü vurgulamıştır.(Tzuriel vd.,1999,ss:3-4).

Bright Start programında öğrencilerin çevreyi ve fırsatları, öğrenme işleminde yeterince kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu program sayesinde çocuklar, kendi düşüncelerini diğerleriyle karşılaştırmayı ve farklı düşünceleri mantıklı bir şekilde karşılamayı öğrenirler.

Bright Start'ın genel olarak şu amaçları vardır:(Tzuriel vd.,1999,s:7).

- Öğrenme becerilerinin ve temel bilişsel işlevlerin geliştirilmesi,
- Yetersiz bilişsel işlevlerin tanımlanması,
- Temsili düşünmenin geliştirilmesi,
- Okul öğrenimi için öğrenme etkinliğinin ve hazırlığının artırılması.

Programın içeriğinde öğrencilere uygulanan testlerle çocukların kıyaslama yetenekleri, algılama ve ilişkili düşünme becerileri, davranışlarının nitelikleri, zihinsel işlem gerektiren durumlardaki performansları ölçülür. Bunun sonucunda oluşturulan program uygulanır. Sonuçta gelinecek nokta; çocuklara etkin düşünme ve öğrenmeyi öğretmenin yanı sıra, aile ve öğretmenlerle çocuklar arasındaki etkileşimi düzenleyebilmektir.

Programın sosyokültürel açıdan dezavantajlı çocuklara uygulanmasıyla da çocukların bilişsel konumlarının kendilerine tanıtılması ve aile, çevre faktörlerinin etkisinin azaltılması amaçlanmıştır.

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları tarafından İstanbul'da gerçekleştirilen Erken Destek Projesi'nde de anne-çocuk etkileşimi üzerinde durulmuştur.

Kağıtçıbaşı(1998)'na göre, birçok erken çocukluk programının etkilerinin uzun vadede kaybolmasının nedeni, bilhassa kurumsal ağırlıklı programların yalnızca bilişsel gelişimi vurgulaması ve çocuğu çevresinden soyutlayarak tek başına ele almasıdır. Çocuğun genel gelişimi bütünsel bir şekilde doğal ortamında ele alınmadığından ve böylelikle bilişsel gelişim

diğer kazanımlarla desteklenmediğinden, programların olumlu etkileri uzun vadede devam edemiyor.

Erken Destek Projesi'nde çocuğun tüm gelişim yönlerini ve içinde bulunduğu çevre ortamını değerlendirmeye çalışılmıştır. Anne destek programı ile annelerin çocuklarıyla ve eşleriyle daha iyi ilişkiler kurmalarını, kendilerini ve gereksinimlerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamışlardır. Bilişsel Gelişimi Destekleme programı ile de okul öncesi çocuklara yönelik bilişsel gelişimi destekleme çalışmaları yapılmıştır.

Kağıtçıbaşı (1998), Erken Destek Projesi'ni ve projenin uygulamasını şöyle açıklamıştır: “Çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için, ‘Okul Öncesi Çocuklara Evde Eğitim Programı (HIPPY)’ kullanıldı. Bu program, Kudüs'teki İbrani Üniversite'sinin ‘Eğitimde Yenilik İçin Araştırma Enstitüsü’nde hazırlanmıştır. Biz Türkiye’de kullanımı için Türkçeye çevirisini ve uyarlamasını yaptık. HIPPY, 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklar için bilişsel gelişimin üç alanı üzerinde odaklaşmaktadır (dil, duyu ve algılamaya dayanan ayırım ve problem çözme yeteneği). Bilişsel Eğitim Programı, okuma-yazma öncesi ve matematik öncesi becerileri geliştirmeyi de kapsayan bir okula hazırlık programı olarak görülebilir. Materyaller her hafta dönüşümlü olarak, evlerde ve Halk Eğitim Merkezleri ya da çalışan kadınların iş yerlerinde annelere verilmiştir. Anneler evlerinde kendi çocuklarıyla günde 15 ile 20 dakikalık haftalık program uygulamışlardır(...). Bilişsel Destek Programı çalışmasına ek olarak, iki haftada bir yapılan grup tartışmaları, annenin gelişmekte olan çocuğun ihtiyaçlarına ve kendi ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmasına ve duygularını sözle iyi ifade edebilmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır(...). Böylelikle annelerin, daha sağlıklı bir biçimde çocuk yetiştirme tarzlarını geliştirmeye yardımcı olunmuştur. İlk yılki toplantılarda çocuğun sağlığı, sağlıklı beslenme ve yaratıcı oyun etkinlikleri gibi konular tartışıldı. İkinci yılda ise, daha çok disipline ve anne-çocuk ilişkisine önem verildi.”

Erken Destek projesi'nin 4. yılında elde edilen sonuçlar, anne eğitiminin ve okul öncesi eğitim kurumunun, çocukların genel gelişiminde olumlu etkileri olduğunu gösterdi(...). Her ne kadar programın temel hedeflerinden bir olmasa da, anne eğitimi programı salt anne-çocuk ilişkisini ve çocuğu etkilemekle kalmamış, doğrudan annenin de davranışlarını etkilemiştir. Projenin 4. yılının sonunda, eğitilmiş annelerin – kontrol grubuna kıyasla – eşleri ile ilişkilerinde eskiye oranla önemli gelişmeler olmuş, aile içindeki statüleri yükselmiştir. Bu durum, eşler arası iletişim, rol paylaşımı ve birlikte karar verme oranlarındaki artışta görülmektedir(Kağıtçıbaşı,1998,s:189).

Kağıtçıbaşı(1998), Erken Destek Projesi kapsamında uygulanan programın çocuk ile ilgili sonuçlarını şöyle açıklamıştır: “Genel olarak, bilişsel gelişim ve okul başarı göstergeleri

incelendiğinde, anne eğitimi ve eğitim kurumunun olumlu etkileri görülmektedir. Anneleri eğitilmiş çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, bütün bilişsel gelişim ve okul başarı ölçümlerinde daha yüksek puan almışlardır. Yine aynı şekilde, hemen hemen bütün bilişsel ölçümler, eğitim veren okul öncesi kurumun, bakımevinden ve ev ortamından çok daha üstün olduğunu göstermektedir. Anneleri eğitilen ve eğitici bir okul öncesi ortamından gelen çocuklar, tüm testlerde en yüksek puanları aldılar.”

Ömeroğlu ve Yaşar(2002), gecekondu bölgelerinde yaşayan 0–3 yaş çocukların ev ziyaretleri yoluyla ebeveynleri eğitilerek, çocuğun zengin uyarıcı bir ev ortamı içerisinde gelişim ve eğitiminin desteklenmesini amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Buna göre; “Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitim Programı”nda ev ziyaretleriyle eğitim alan annelerin, eğitim almayan gruptaki annelere göre, çocuklarının davranışlarını kabul ettikleri, onlara sözel ve duygusal tepkide buldukları ve çocuklarına karşı daha ilgili oldukları görülmüştür.

Gürşimsek ve arkadaşları (2002), alt sosyo-ekonomik bölgelerdeki çocuklara ulaşma amacıyla yaptıkları pilot çalışmada, annelere haftada üç gün çocuk bakımı ve yetiştirilmesi konusunda toplantılar düzenlemişlerdir. Elde ettikleri bulgular anneler ve çocuklarında olumlu yönde davranış ve tutum değişikliği olduğunu göstermiştir.

Erken çocukluk eğitim programlarının çocuğun gelişimindeki kısa ve uzun vadeli katkıları, eğitim ve mesleki başarısına etkisi ile ilgili çok sayıda araştırma verisi bulunmaktadır. Bu tür programların annenin çocuk yetiştirme tutumuna olumlu yöndeki etkisi çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Benzer programların özellikle uzun vadeli katılarına ilişkin bulgular Okul öncesi Parry Çalışması ve ülkemizde AÇEP Projesi sonuçlarından gelmektedir. Bu çalışmaların sonuçları erken destek çalışmalarına alınan çocukların bilişsel gelişimlerinde özel eğitime daha az gereksinim duyduklarını, sınıfta kalma düzeylerinin düşük olduğunu, daha başarılı akademik puanlar elde ettiklerini ve başarılı olmaya yönelik daha olumlu tutum gösterdiklerini ve etkilerinin uzun süreli olduğunu ortaya koymaktadır(Gürşimşek vd,2002,s:264).

2.1.3.4. Bilişsel Gelişimi Açıklayan Temel Kuramlar

2.1.3.4.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişime ilişkin en önemli görüşü ileri süren İsviçreli psikolog Jean Piaget'ye göre, çocuk, kendi dünyasına bir anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgili bir faaliyet içine girer. Çocuk, ilkel koordinasyonlardan, Piaget'nin deyimiyle, soyut muhakeme, kuramsal sitüasyonları akılcı yolla düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere, yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içerisindedir (Yavuzer, 1997,s:42).

Biliş, algı, hafıza ve düşünme süreçleri vasıtasıyla bireyin bilgi kazanma şeklini ifade etmektedir. Jean Piaget, bir çocuğun dünyayı bilişsel olarak anlamasının bir erişkinden farklı olduğuna inanmaktadır. Ona göre erişkinler ve büyük çocuklar, küçük çocukların anlama ve algılama yeteneklerinin ötesinde düşünme kabiliyetine sahiptirler. Piaget, çocuğun aktif ve gelişen zekası ile devamlı değişen çevresi arasındaki sürekli bir etkileşim olarak “biliş”in gelişimsel yönlerini vurgulamıştır. Onun döneminde çoğu psikolog “biliş”in organizmanın çevresine verdiği tepkilerde gözlenebileceğini savunmaktaydı. Piaget'e göre, bilişsel gelişim; beyin ve sinir sisteminin gelişimi ve olgunlaşması ile sosyal ve fiziksel çevreye bireysel uyumu sağlayan deneyimlerin etkileşimidir. Bilişsel gelişim, doğuştan getirilen iki süreç olan organizasyon ve adaptasyonun katkısı ile ortaya çıkmaktadır (Çukur,1994,s:21–22).

Piaget'ye göre, gerek basit organizmalarda olsun, gerekse insan organizmasında olsun, bir takım süreçler öğrenmenin temelini oluşturur. Bu temel süreçlerden biri, çevreye uyum, diğeryse eylem, bellek, algı ve öteki zihinsel faaliyet türlerine ilişkin deneyimlerin organizasyonudur (Yavuzer,1997,s:43).

Organizasyon, basit süreçlerin üst sıradaki zihinsel yapılara – görme, dokunma, adlandırma vb. – inşa edilmesidir. Birey, organizasyon ile düşündüğü dünyaya sistemini kaynaştırmaktadır (Çukur,1994,s:22). Organize etme yetisi, ilk kez alışkanlığa ilişkin eylemlerin gelişiminde görülür. Doğumdan hemen sonra her bebek, çevresindeki objeleri ağızıyla araştırma eğilimindedir. Bebek objelere, dudaklarıyla temas eder ve eline değen yakınındaki objeleri de avucunun bütünüyle yakalar. İşte ard arda süregelme özelliğiyle belirlenebilen bu hareket ya da eylemlere Piaget, şema adını verir (Yavuzer,1997,s:43).

Davranışın temelini oluşturan refleksler, çevredeki uyarılar sayesinde işlerlik gösterir. Bu yaşantı deneyimleri çocuğun zihninde birer şema olarak yerleşir. Çocuğun geçirdiği bütün uyarı ve ona bağlı hareket izleri, birer şema olarak zihninde zenginleşmeye neden olur(Aydın,2005,s:56).

İster basit, isterse karmaşık olsunlar, şemaların başlıca karakteristiği, bütün içinde organize edilmiş olmaları, sık sık tekrar edilebilmeleri, böylelikle de diğer davranışlar arasında kolaylıkla ayır edilebilmeleridir (Yavuzer,1997,s:44).

Adaptasyon, bireyin çevre ile etkileşimleri sonucu meydana gelen psikolojik yapılarıdaki devamlı bir değişimdir. Birey tecrübeleri özümlediğinde, var olan zihinsel yapıya yerleştirdiğinde ve tecrübelerinde zihinsel yapıya uymayanları serbest bırakarak zihinsel yapıyı değiştirdiğinde adaptasyon meydana gelmektedir(Çukur,1994,s:21).Uyum mekanizması sayesinde çocuk daha önce geliştirdiği şemasını değiştirir, uyarılama yapar (Aydın,2005,s: 56). Bu süreç, her bilişsel eylemde mevcut olan ve birbirini tamamlayan asimilasyon ve akomodasyon süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçler, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak bir bilişsel gelişim döneminden bir diğerine geçmesini sağlamaktadır (Çukur,1994,s:22).

Var olan şemaları yeni objelere aktarmak ya da yeni deneyimlere girişmek olayına özümleme denir. Çocuk bilgi şemalarındaki başarısıyla deneyimlerini asimile eder. Örneğin, bebek artan obje çeşitliliği karşısında emme refleksini diğer objelere de yöneltmek suretiyle yaygınlaştırır (Yavuzer,1997,s:44).

Asimilasyon yani özümleme, çocuğun sahip olduğu düşünce ve şemalara yeni bir düşünce veya şemayı yerleştirmesi, eski yapının yeni fonksiyon kazanması olarak tanımlanabilir(Çukur,1994,s:22). Uyum süreci özümleme davranışı ile birlikte bilişsel alanın daha da zenginleşmesini sağlar. Portakalı top gibi algılayarak itmesi, atması (özümleme) durumunda rengi, ağırlığı, zıplamayışı gibi özellikleri gözlemlemesi, çocuğun mevcut şemasını değiştirip, yeni bir uyarılama yapmasına sebep olur. Böylece bir başka nesne (portakal) ile ilgili bir şema veya kavramı geliştirmiş olur(Aydın,2005,s:57).

Akomodasyon yani kendini uydurma, ortamdaki değişiklikler nedeniyle eski yaşantıları gözden geçirerek yeni obje, olay ve problemleri gerçek anlamında yaşantıları arasına sokmak olarak tanımlanabilir (Çukur,1994,s:22).

Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirmek yoluyla problem çözme olayına Piaget, uyum (akomodasyon) adını verir. Bebeklik döneminden itibaren uyum, çocuğun yaşamında keşfetme, deneme-yanılma, soru sorma, deneyimlerde bulunma gibi etkin olaylar biçiminde görülür (Yavuzer,1997,s:44).

Piaget'nin çocuğun bilişsel gelişimi hakkındaki görüşlerini kısaca aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz (Çukur,1994,ss:23 – 24):

- Çocukların yetişkinlerden farklı olan bir zihinsel yapıları vardır. Onlar yetişkinlerin minyatürü değildir; onların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır.
- Çocukların bilişsel gelişim süreçleri belli dönemlere doğrudur. Bu dönemler sabitleşmiş bir ardışıklıkta meydana gelir. Ardışıklık bütün çocuklar için önemlidir.
- Bilişsel gelişim dönemleri sabit bir sırada meydana geldiği halde, farklı çocuklar bir dönemden diğerine farklı yaşlarda geçerler.
- Bilişsel gelişim birbiriyle ilişkili 4 faktörden etkilenir:
 1. Olgunlaşma: Fiziksel olgunlaşma özellikler merkezi sinir sisteminin olgunlaşması.
 2. Tecrübe: Yakalama, hareket etme, somut objeler hakkında düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünme
 3. Sosyal Etkileşim: Oynama, konuşma ve diğer insanlarla özellikle çocuklarla iş yapma
 4. Dengelenme:Olgunlaşma, tecrübe ve sosyalleşme süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı inşa etme
- “İşlemler” zihinsel olarak uygulanan faaliyetlerdir. Onlar gerçek düşüncelerin önemli parçalarıdır. İşlemlerin bilinmesi gerekli olan boyutları şunlardır:
 - o Korunum: Nesnelerin sayı, uzunluk veya miktarının; pozisyon, şekil veya gruplamada değiştiği halde özde aynı kaldığının bilinmesi.
 - o Tersine Dönüştürebilme: Pozisyon, şekil, sıra ve benzeri herhangi bir değişikliğin tersine dönüştürülebilirliğini bilme.

Piaget, bilişsel gelişmenin yavaş yavaş oluştuğunu ve yüksek seviyelere ulaşmasının bazı kişilerin yaşamında daha erken dönemde gerçekleştiğini kabul etmektedir. Yine de belirli zamanlarda belli yeteneklere erişildiğine ve bir sonraki aşamaya geçmeye hazır oluncaya kadar erişilen bu noktada kalındığına inanmaktadır. Bir sonraki aşamaya ilerleme kişilerin yaşamlarında farklı zamanlarda gerçekleşiyorsa da Piaget, basamakların gerçekleşme sırasının herkes için aynı olduğunu ifade etmektedir (Çukur,1994,s:25).

Piaget'nin kognitif gelişimle ilgili çalışmaları her zaman zeka kavramını açıklamayı amaçlayıcı niteliktedir. Piaget'nin zekaya yaklaşımı diğer bir çok psikologdan daha farklıdır. Piaget diğerlerinden farklı olarak çocukların verdiği doğru cevaplara değil, yanlış cevaplara dikkatini yoğunlaştırmış ve çocuklarda gördüğü ortak yanlışlar, ortak düşünce biçimlerinin

varlığını ona göstermiştir. Ve aynı yaş dönemi çocuklarının birbirine çok benzer bir tarzda düşündüklerini gözlemlemiştir. Bu gözlemlerden yola çıkarak çocuk ya da insan zihninin gelişimini belli devrelere ayırarak her bir devrenin nitelik olarak farklılaştığı düşüncesini ortaya atmıştır. Piaget, zekayı “denge” ve “uyum” kavramlarıyla açıklamaktadır. Bu bağlamda Piaget çocuğun emme refleksi gibi bazı reflekslerle dünyaya geldiğini ancak bebeğin zihinsel gelişiminde bu reflekslerden ziyade çevreden elde ettiği deneyimin önemli olduğunu söylemektedir. Çocuk bu deneyimler yoluyla belirli “şema”lar geliştirir, şemalardaki değişimler ise asimilasyon ve akomodasyon yoluyla gerçekleşir. Çocuk yeni bir durumla karşılaştığında asimilasyon ve akomodasyondan birini kullanarak “denge” durumunu korumaya çalışır (Şengül,1997,s:15–16).

Piaget’e göre zihinsel gelişim, kendini kontrol altına almaktır. Kontrol mekanizması içtendir. Piaget teorisinde en verimli kavram oluşması kontrol mekanizması otonom olduğunda gerçekleşir veya kendi yolunda olmasına izin verilir. Kontrol mekanizması duyuşsaldır. Bilinçaltı duygular ve eğilimler zihinsel gelişimin kapı muhafızları olarak fonksiyon görürler. Bu işlem bir çeşit kendi kendini düzenlemedir. Zihinsel gelişme, sosyal etkileşim ve sosyal tecrübeye bağlıdır. Piaget sosyal etkileşimi, gelişimdeki dört ana özellikten biri olarak görür. Sosyal bilgi başkalarıyla etkileşime girmeden oluşmaz(...). Sosyal etkileşim, mantıksal ve matematiksel bilginin gelişimi için gereklidir. İşlem öncesi dönem muhakemesinin ortaya çıkması ile birlikte, diğerleriyle olan zihinsel karşılaşmalar ve tartışmalar zihinsel zıtlama ve dengesizlik kaynaklarıdır. Duyuşsal ve bilişsel gelişimin sağlıklı işbirliği, duyguların karşılıklı ilişkisi ve karşılıklı saygıya bağlıdır. Sosyal ilişkiler ve işbirliği işlem öncesi dönemde akranları ile olan ilişkisinde ortaya çıkar. Bundan dolayı iradenin ve kişiliğin gelişimi sosyal uyum için zihinsel gelişim her seviye ile olan etkileşime bağlıdır(Wadsworth,1996,s:141).

Wadsworth (1996)’a göre; duygular davranış yönelimlerinin enerjisidir. Motifler ve duyuşsal yöntemleri içine almayan bir davranış yöntemi yoktur. Piaget’nin zihinsel gelişimin kavramlarında duyuşsallık ve bilişsellik aynı anahtar role sahiptir. Piaget’nin teorisine işlemler bilişsel ve duyuşsal konseptlerine beraber yönlendirilirler. Zihinsel gelişim bu ikisinin birleşimidir.

Piaget’nin bilişsel kuramına göre düşüncedeki başarılı değişim, belirli aşamaların geçilmesiyle oluşmaktadır. Bilişsel gelişimin her aşaması niteliksel olarak farklıdır. Düşüncenin üst düzeye ulaşması için, çocuğun bütün aşamaları geçmesi gerekmektedir (Gezici,2003,s:62).

Piaget, çocuklarla yaptığı çalışmalardan yola çıkarak kognitif gelişimi belirli dönemlere ayırmıştır:

Duyusal-Motor Dönem: İki yaşına kadar süren bu devrenin en önemli özelliği çocuğun dışarıdan aldığı uyarılar aracılığıyla geliştirdiği “şema”lardır. Şemalar çocuğun nesnelere tanınmasını, dünyaya ve yaşama adaptasyonunu sağlar. Adaptasyon Piaget’ye göre, çocuğun karşılaştığı her yeni nesneyi ya var olan şemalarıyla açıklaması ya da şemasını o nesnenin özelliklerine uygun hale getirmesidir. Zaten çocukların ilk yıllarındaki en önemli uğraşları da dış dünyaya ilişkin mümkün olduğunca fazla bilgi toplamaktır. Çünkü dış dünyada elde edilen deneyim, bilgi ne kadar fazla olursa kognitif gelişim de o kadar iyi olacaktır (Şengül,1997,s:19). Dünya bebeğin algıladığı ya da motor tepkiler verdiği sürece vardır. Bu aşamanın en büyük başarısı, bebek kendi algısı dışında hep var olan bir dünyanın olduğunu öğrenmesidir(Gezici,2003,s:63).

Bu devre çocuğundaki diğer önemli gelişim de obje sabitliğinin kazanılmasıdır (Şengül,1997,s:19). Başlangıçta duyu-hareket dönemindeki çocuğun hafızasında, nesnelere devamı söz konusu değildir. 4-5 aylık bebekler, gözlerinin önünde kaybolan nesnelere takip edemezler. Bu dönemin sonuna doğru, kaybolan nesneyi ısrarla aramaya başlarlar (Eskinazi,2003,s:25). Bununla çocuk, dışarıdaki nesnelere, o nesneyi görmese de varlıklarını sürdürdüklerini öğrenir (Şengül,1997,s:19).

Nesne devamlılığı ve taklit yeteneğinin gelişmesi, bir sonraki dönemde gerçekleşecek olan sembolik düşünce için bir temel teşkil eder. Kısaca duyu-hareket döneminde, motor ve duysal etkinlikler yoluyla bilgi edinilir, motor ve duysal etkinliklerin koordinasyonu gelişir, nesne devamlılığı kazanılır, taklit yeteneği gelişir, konuşma ve sembolik düşünce başlar, karmaşık olmayan zihinsel düşünce başlar(Eskinazi,2003,s:25).

İşlem Öncesi Dönem: Piaget’nin ikinci dönemi 2 – 7 yaşları arasında gelişen işlem öncesi dönemdir.

İkinci devre olan işlem öncesi dönem aslında somut döneme hazırlık niteliği taşır. İlk devrede anlık duyular yoluyla oluşturulan şemalar artık kalıcı zihinsel temsillere dönüşmeye başlar (Şengül,1997,s:20). Bu dönemde sembolizasyon gelişmeye devam eder, ancak çocuklar bağlantı kurmaktan uzaktır, gördükleri ve yaptıkları şeye inanırlar(Gezici,2003,s:63). Ayrıca somut işlemler dönemindeki birçok kavrayışın temelleri yavaş yavaş atılmaya başlar. Henüz ilkel bir nitelikte olsa da içinde birçok hataları barındırır da işlem öncesi çocuk saklama, sıralama, sınıflandırma yapabilir. Fakat bunlar hep somut döneme hazırlık mahiyetindeki davranışlardır (Şengül,1997,s:20).

Piaget, gerçek zihinsel faaliyetlere giremedikleri için küçük çocukların sıkça hataya ve kafa karışıklığına düştüğü inancını gelişimin ikinci safhası olarak adlandırdığı ön-operasyonel safhada açıklıyor. Piaget'nin bakışında 3, 4 ve 5 yaşındakilerin düşüncelerinin henüz tam hazır olmaması ve erken çocukluk süresindeki bilişsel gelişimleri böylece gerçek zihinsel faaliyetlerin yolunu tıkayan sınırlamalar olarak görülebilir(Cole, M;Cole,S,2001,s:338).

Çocuk bu dönemde benmerkezcidir. Özellikle 3 yaş civarında, kendisini başkasının yerine koyarak olayları değerlendiremediği için sahip olduğu bilgileri herkesin bildiğini düşünür. Benmerkezcisi olduğu için, oyun oynarken arkadaşlarıyla birlikte oynamak yerine, bir arada fakat kendi istediği gibi oynamayı tercih eder. Bu durum konuşmalarına da yansır. Birlikte bir konuyu konuşuyor gibidirler, fakat konuşmalarının içeriğine bakıldığında ayrı ayrı şeylerden söz ettikleri görülür (Kandır,2003,ss:46 – 47).

Piaget, benmerkezciliği, kişinin fiziksel ve sosyal dünyayı istisnasız kendi bakış açısından kavraması olarak tanımlar (Yılmaz,2003,s:51).

Bu dönemde çocuk, nesnelere görüntüsünün etkisi altında kalmıştır, çünkü korunum ilkesi henüz gerçekleşmemiştir. Korunum, herhangi bir nesnenin şeklinin ya da uzayda değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmadan o nesnenin aynı kaldığını anlayabilmektir ve Piaget, 6 yaşına kadar kazanılmadığını savunur(Eskinazi,2003,s:26).

İşlem öncesi çocuk, tersine dönüştürebilme kavramını henüz kavrayacak durumda değildir(Aydın,2005,s:62).

Piaget'e göre 2 – 7 yaşlar, bilişsel gelişim açısından sembolik fonksiyonun ortaya çıktığı bir evredir. Çocuk, sembollerini konuşmalarında, oyunlarında veya oyuncaklarında sıklıkla kullanır. Dil gelişir. Çocuk, nesnelere zihninde canlandırabilir. Çevresinde gördüklerini taklit etmeye çalışır. Yüz ifadelerini tanır. Çevreleriyle etkileşim halindedir. Örneğin, bir fıkra öğrenen çocuğun, çevresindekilere bunu defalarca anlattığı görülür. Bu durum çocuğun, fıkrayı özümlemeye, kavramaya çalıştığını gösterir (Kandır,2003,s:45).

Somut İşlemler Dönemi: 2 – 7 yaş arası olan işlem öncesi devreden sonra 7 – 11 yaşları arasında cereyan eden somut işlemler devri başlar. Bu dönem Piaget'nin çalışmalarında en fazla ağırlık verdiği dönemdir. Çünkü zihinsel yapı en yoğun ve hızlı değişimi bu dönemde gösterir. Bu dönemde çocuk artık somut olarak görüp dokunabildiği nesnelere üzerinde fikir yürütebilmekte, onlarla ilgili zihinsel işlemler yapabilmektedir. Çocuk; ağırlık, miktar, hacim konservasyonunu kazanmış, sıralama, sınıflama, gruplandırma ve dönüşüm yapabilir hale gelmiştir. İşlem öncesi çocuk nesnelere aralıklı dizilmesi durumunda sayının artacağını ya da geniş bardaktaki suyun uzun ince bardağa dökülmesiyle miktarının değişeceği şeklinde hatalar yaparken somut işlemler devresinde, özellikle de devrenin

sonlarına doğru bu hatalar tamamen ortadan kalkmaktadır. Çünkü çocuk artık mantıksal düşünebilmekte, elde ettiği bilgileri saklayabilmektedir (Şengül,1997,s:20).

Bu dönemde çocuklar, dünyayı kendi algılarından çok, belirli mantıksal ilkeler çerçevesinde algılamaya başlarlar. Çocuklar mantıksal ilkeler çerçevesinde düşünseler de bu düşünce, “şimdi ve burada” ile sınırlıdır (Gezici,2003,s:63).

Piaget’ye göre, 7 ve 8 yaşlarında, çocuklar bilgiyi mantıklıca gruplama, ayırma ve değiştirme gibi zihinsel “hareketler”, zihinsel operasyonlar yapabilecek seviyeye geliyorlar, aynen pul koleksiyonunu geldiği ülkeye ya da tahmini değere veya misal olarak yeni karmaşık bir oyuncağı bir araya getirirken yaptıkları gibi. Daha kolay strateji belirleyebiliyorlar çünkü; çeşitli alternatif hareketler arasında seçim yapıyor ve harekete geçmeden bu alternatifler üzerinde zihinsel oynamalar yapabiliyorlar(Cole, M;Cole,S,2001,s:338).

Soyut İşlemler Dönemi: Son devre olan Formal işlemler devresinde çocuk problem çözebilir, birden fazla olayı birbirleriyle ilişkiye getirip sonuç çıkarabilir, olayları analiz ederek çeşitli hipotezler ortaya atabilir. Yani somut işlem dönemindeki gibi sadece gördüğü ya da bildiği gerçekler hakkında değil, olası durumlar hakkında da düşünüp sonuçlar çıkarabilir. Kısaca yaş ilerledikçe deney yapmada, değişkenleri soyutlamada, karmaşık problemleri anlamada ve deneysel datadan mantıklı sonuçlar çıkarma yeteneğinde gelişme olur (Şengül,1997,s:21).

Bu dönemin en temel özelliği gözlenenlerden çok hipotetik düzeyde düşünme özelliğidir. Yetişkinler, onların düşünceleri onları nereye götürürse oraya giderler. Yaşam felsefelerini oluştururlar ve evrensel açıklamalar getirirler. Kendi fikirlerini açıklamaya başladıkları için kendilerini de doğru olarak eleştirmeye başlarlar (Gezici,2003,s:63).

Yaş (Yıl)	Safha	Tanım	Karakteristikler ve Örnekler
Doğumdan 2 yaşına kadar	Sensör-motor	Bebeğin kavradıkları genelde duyuumsal algıları ve basit motor davranışları içerir. Bu periyodun 6 evresinde bebekler kendilerinin dışında bir dünya olduğunu farkına varır ve çeşitli yollarla bu dünyayla etkileşime girerler.	Odaklanma: Kişinin, neyi düşünüyorsa onun en belirgin yönüne odaklanma eğilimi. Bunu en çok belli eden bencillik ve çevreyi tamamen kişinin kendi bakış açısıyla kurgulamasıdır. 1. Çocuklar, yekdiğerinin arkadaşlığında diyaloglar yerine ortak monologlarla karşılaşrlar. 2.Çocuklar, iyi iletişim kurmak için dinleyenin dikkatini kazanmakta zorluk çekerler. 3.Çocuklar, bir kabın hem en, hem de boyunu karşılaştırmak için aynı anda düşünmeyi beceremezler. 4.Çocuklar, sınıfları, alt sınıflarla karıştırırlar. Güvenilir bir şekilde ortada daha çok tahta kolyenin olduğunu söyleyemezler.
2'den 6 yaşına kadar	Ön-operasyonel	Küçük çocuklar gerçekliği, semboller kullanarak, zihinsel görüntüler, kelimeler ve jestlerle algırlarlar. Nesnelere ve olaylar artık illa orada olmak zorunda değildir düşünölmek için. Ama çocuklar çoğunlukla kendi bakış açılarını başkalarınınkinden ayırmakta güçlük çekerler ve kolayca yüzeysel görünüşlere kanabilirler. Ayrıca nedensel ilişkilerde kafaları karışır.	<u>Görünüş ve gerçekliğin karışması</u> * Çocuklar, bir Cadılar Bayramı maskesi kişinin kimliğini değiştiriormuşçasına hareket ederler. * Çocuklar, suya yarısı batırılan bir düz çubuğun gerçekten de yamulduğuna inanırlar. Mantıksız kurgulama, mantıksız düşünme ve sebep-sonuç ilişkilerine ilgisizlik olarak karakterize edilir. * Bir çocuk mezarlığın ölüm sonucu oluştuğunu düşünebilir, ne de olsa ölü insanlar oraya defnedilirler.
6'dan 12 yaşına kadar	Tam Operasyonel	Orta çocukluğa girince, çocuklar zihinsel faaliyetlerde bulunabilir ve mantıklı bir sistem içinde içsel hareketler yapabilirler. Operasyonel düşünme çocuklara nesnelere ve olayları zihinsel olarak gruplama, ayırma ve sıralama becerisi sağlar. Bu tür operasyonlar tam olarak kabul edilirler çünkü onlar şimdiki zamanda yapılırken nesnelere ve olaylar geçmişten gelmektedirler.	
12'den 19 yaşına kadar	Resmi Operasyonel	Ergenlikte gelişen kişi bir problemin bütün yönleri hakkında sistematik düşünme yetisi kazanır. Ergenler soyut ideallere ve düşünme sürecine karşı güçlü ilgi gösterirler.	Manevi kurgulamanın bir formu da erdemi dışarıdan dayatılan bir olgu olarak görür ve ilgiyi dikkate almaz.

Şekil 1: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Safhaları (Cole,M; Cole,S, 2001,s:344)

Piaget, duyuumsal-motor devre çocuğuyla işlem öncesi ya da somut işlem devresindeki çocuğun karşılaştırılmayacağını, çünkü bu devrelerdeki çocukların düşünce yapısının nitelik olarak birbirinden farklılaştığını söyler. Örneğin, işlem öncesi çocuk saklama ya da sınıflama yapamazken somut işlem devresindeki çocuk bunu rahatlıkla yapabilir. Ya da somut derecedeki çocuk olası durumları düşünemezken formal dönem çocuğu olası durumları analiz ederek sonuçlar çıkarabilir. Dolayısıyla da asıl olan her bir devre çocuğunu kendi içinde değerlendirmektir (Şengül,1997,s:22).

Piaget'ye göre erken çocuklukta düşünceye etki eden asıl sınırlama onun tek-tarafılılığıdır. Okul öncesi yaşılarıdaki çocuklar dikkatlerini neye odaklırlarsa odaklınsınlar hep düşündükleri nesnenin bir tek göze çarpan yönüne takılmadan edemezler. Sadece bu sınırlamayı alt edebildiklerinde çocuklar, iki bakış açısını aynı anda koordine ettikleri operasyonel düşünce seviyesine geçişi yaparlar. Piaget'nin eserindeki bu, odaklımanın iki klasik örneği erken çocuklukta bilişsel gelişim konusunda bütün buna bağlı çalışmaları büyük ölçüde etkilemiştir. Her birinde bir problemin diğerlerini dışlayarak bir tek yönüne odaklımanın bir çocuğun düşünme yeteneğini nasıl sınırladığı ortaya konulmuştur (Cole, M;Cole,S,2001,s:338).

İlk örnek, ön-operasyonel düşünce ile çocukların somut nesne ve olaylar hakkındaki bilgiyi zihinsel gruplaması ve değiştirmesi anlamına gelen orta çocuklukta tam operasyonel düşünce arasındaki fark hakkında olan belki de Piaget'nin en meşhur deneyidir. Çocuğa iki tane birbirinin aynı, içinde aynı oranda su bulunan deney şişesi sunulur. Çocuk izlerken şişelerden birindeki su daha dar ve uzun bir şişeye eski bardaktaki yüksekliğinden daha yüksek bir hal alacak şekilde dökülür. Bu olaya şahit olan 3 ya da 4 yaşıındaki çocuklar sırasıyla yeni şişedeki suyun arttığı sonucuna varmaktadırlar. Piaget küçük çocukların bu hatayı sorunun sadece tek bir boyutuna -bu örnekte deney şişesindeki suyun yüksekliği-yöneldikleri için yaptıklarını göstermiştir. Çocuklar şişelerin hem boyunu hem de enini aynı anda düşünememektedirler. Buna göre zihinsel faaliyetleri becerebildiklerinde, tahmin edildiği gibi sorunun birden çok yönünü aynı anda tartabildikleri için çocuklar rahatlıkla suyun miktarının değiştini reddetmektedirler. Bu beceri onların boy ve en değişimlerinin nispi etkisini zihinsel olarak koordine etmelerini sağlar. Aynı zamanda suyun ilk şişeye geri döküldüğünde olacaklar hakkında sürecin geri dönüşümünün nasıl olacağını da tahmin etmelerine de izin verir. İki perspektifi koordine edememe konusundaki ikinci klasik örnekte küçük çocuklara çoğunluğu kahverengi, pek azı da beyaz olan tahta kolye setleri gösteriliyor. "Hangisinden daha fazla var; kahverengi kolye mi, tahta kolye mi?" diye sorulduğunda çocuklar daha çok kahverengi kolye olduğunu söylüyorlar. Piaget'ye göre okula gitmeyen

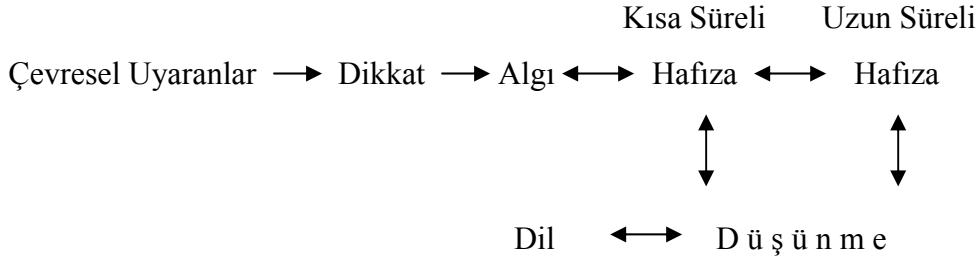
çocuklar bu hataya daha çok düşüyorlar çünkü onlar aynı anda tek seviyeli kategorizasyona odaklanıyorlar. Bu da kolyeleri kahverengi ve beyaz olarak iki farklı alt gruba ayrılmış olarak düşünmeleri veya ortak sınıfı tahta olarak düşünmeleri ama iki seviyeyi aynı anda düşünememeleridir. Orta çocuklukta ise çocuklar her iki seviyedeki kategorizasyonu akıllarında tutabilir ve bu hataya düşmezler. Piaget, küçük çocukların bir olayın iki yönünü aynı anda akıllarında tutamamalarını, erken çocukluğun şu üç önde gelen karakteristiğinin en önemli sebebi varsaymıştır: 1. Bencillik, 2. Görünüşün ve gerçekliğin karışması, 3. Mantıksız düşünme (Cole,M; Cole,S, 2001,s:339).

2.1.3.4.2. Bilgi İşleme Kuramı

1960'lı yıllarda, gelişimciler arasında Piaget'nin fikirleri popüler olmaya başladığında bilişsel işleyişe farklı bir bakış açısı da dikkat çekmekteydi: Bilgi-Oluşumu Yaklaşımı. Bu konunun teorisyenlerine göre düşünme, en iyi şekilde, dijital bilgisayarın çalışma sistemine olan benzerliğiyle anlaşılabilir. Çocuk-bilgi-oluşturucusu benzetmesini kabul eden araştırmacılar genelde bilişsel gelişmeyi çocuğun sinirsel donanımında veya yazılımındaki değişiklikler olarak tasavvur ettiler. Aynen hatırlamak için yeni bir stratejinin kazanılması gibi (Cole,M; Cole,S, 2001,s:351).

Dışarıdaki uyarıcının insanın duyu organları tarafından alınması ile davranışa dönüştürülmesi sürecinde bilgilerin nasıl kazanılıp depolandığı doğrudan gözlenememekle birlikte, bununla ilgili çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Günümüzde bunlardan en çok kabul göreni, bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kuram bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir(Erden; Akman,1996,s:144).

Bilgi işleme kuramı bireyin yaşantısında çevreden bilgiyi nasıl kazandığı ve zihnin bilgiyi nasıl algılayıp biriktirdiği ve bilgiyi kullanarak ve de hafızadan geri getirerek problem çözme, muhakeme yapma noktasında açıklamalar getirmektedir. Kazanılmış bilgiler doğrultusunda bireyin zihnindeki verilerle düşünmesi hatırlama, algılama ve dikkat sürecini belirleyici olmaktadır. Kişiyi meşgul eden düşüncesi, çevredeki ilgili uyaranlara dikkat etmesinde seçicilik sağlamaktadır. Çeşitli uyaranlar içerisinde zihnini meşgul eden konu ile ilgili uyaranları algılaması ön plana geçer. Bilişsel süreçlerde devamlılık, ardışıklık ve iki yönlü bir akış vardır. Düşünce hafızayı, hafıza da düşünceyi belirleyici olabilmektedir (Aydın,2005,s:16).



Şekil 2: Bilgi İşleme Modeli

(Algılama, uyarıların kısa ve uzun süreli hafızaya ulaşması gerektiğinde bilginin geri getirilmesi ve kullanılması)

Bilgiyi işleme kuramının iki temel sayıtlısı vardır(Erden; Akman,1996,s:144):

- Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır. Birey dışarıdaki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, arama eğilimdedir. Birey etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam veriri ve yorumlar.
- Ön bilgiler ve bilişsel beceriler öğrenmeyi etkiler. Bireyin ön bilgileri ve bilişsel becerileri duyarına gelen uyarımları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olur.

2.1.3.4.3. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi

Bandura'nın kuramının merkezini gözlem yolu ile öğrenme oluşturmaktadır. Bandura'ya göre öğrenme hem gözlem, taklit ve pekiştirme süreçlerine hem de probleme özgü durumsal ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine bağlıdır (Kasuto,2005,s:46).

Öğrencilik yıllarında öğrenme ve davranışçılık alanlarına yoğun bir ilgi duyan Bandura daha sonra “sosyal öğrenme teorisi” olarak bilinen, ancak son zamanlarda adını “sosyal bilişsel teori” olarak değiştirdiği bir teoriyle adını duyurmuştur(Budak, 2000,s:109).

Kişilik ve davranışın ilişkisinde kişinin fiziksel ve kişisel özellikleriyle davranış özelliklerinin etkileşimi söz konusudur. Kişinin beklentileri, inançları, benlik algısı, amaçları davranışı şekillendirme ve yol göstermede belirleyici bir rol üstlenirler. Kişisel faktörlerin içinde ayrıca organizmanın biyolojik özellikleri, fiziksel yapı, duyuşsal, sinirsel yapılar davranışı sınırlandırıcı etkenler olarak görülmektedir. İnsanların beklentileri, inançları, duygusal yetenekleri ve bilişsel yeterlilikleri sosyal etkiler tarafından geliştirilir veya azaltılır(Kasuto,2005,s:48).

Bandura'nın teorisi, insan davranışında salt çevresel etkenlerden çok, motivasyonel etkenleri ve öz-düzenleme (kişisel standartlarımıza uyup uymadığına bağlı olarak, kendi davranışlarımızı bilişsel olarak pekiştirme veya cezalandırma süreci.) mekanizmalarının katkılarını vurgular(Budak, 2000,s:109).

Kasuto'(2005)'ya göre, Bandura kuramını gözlem yoluyla öğrenmeye dayalı olarak açıklamıştır. Bandura'ya göre öğrenmede bireylerin zihinsel kapasiteleri, kendilerine ait yeterlilik beklentileri ve davranışı ortaya çıkarıcı güdöleri oldukça önemli bir rol oynar.

2.1.3.4.4. Heinz Werner Kuramı

Werner'in kuramı bilişsel gelişimin kazanılması sürecinde bazı temel kabulleri içerir(Aydın,2005,s:53):

- Bilgi edinme süreci, tepkide bulunulabilen bir çevre ortamında aktif öğrenmeyi içerir.
- Gelişimi büyük ölçüde çevredeki uyaranlarla ilişkili ilkel ve refleks tepkileri bu tepkilerin gelişerek temsil edişi ve soyutlanması takip eder.
- Gelişim bir sonraki aşamayı destekleyen ve takip eden hiyerarşik aşamalarla gerçekleşirken, aynı zamanda bir önceki aşamalarla da bağıntılı bir süreçtir.
- Davranışın muayyen biyolojik temelleri vardır ve bu durum uygun çevre uyarısına maruz kalmadıkça ortaya çıkmaz.

Werner büyümeyi duysal motor, algı ve düşünme gelişimi olarak üç safhada değerlendirir. Oluşturduğu spiral gelişim modeline göre; "geçmiş"te şimdi ve gelecek gelişimin temelini oluşturan önceki yapılar ve sezgiler, "şimdiki zaman"da bilişsel eylemlerin gerçekleştiği safhalar ve yapılandırılmış gerçekler, "gelecek"te ise potansiyel işlemler ve bilişsel gerçekler yer almaktadır.

2.1.3.4.5. Jerome Bruner Kuramı

Bruner'in teorik yaklaşımı Piaget'in teorisinden farklılıklar göstermekle beraber gelişimin formülasyonunda farklı bakış açısı getirmesi itibariyle incelenmeye değer bir yaklaşımdır. Her iki bilim adamının bildirdiği, hem fikir olduğu temel ortak yaklaşım insan gelişiminin bir seri ilerleyici ve her biri nitelik itibariyle diğerinden farklı safhalardan oluştuğu prensibidir(Aydın,2005,s:55).

Bebeklik, okul öncesi, okul çağı ve erişkinlik üzerine çalışmalarını yoğunlaştıran Bruner, insan gelişiminde üç aşamadan söz eder: Hareket, İmgeleme ve Sembolik Dönem.

Hareket dönemi (eylemsel dönem)'nde bakma, yönelme, avuçlama, yakalama gibi davranış biçimleri temel işlemlerdir. Bu dönemde bebek, tanıdığı nesnelere tekrarlayıcı motor hareketlerle dünya hakkında bilgilenir. İmgeleme döneminde çocuk, hayal gücünü daha fazla kullanır, artık nesnelere belirli somut özelliklerine göre sınıflandırabilir. Bu dönemde daha çok görsel imgeler ön planda olduğu için öğretimde resim ve fotoğraflardan yararlanılabilir. Kişinin dünyayı en üst düzeyde temsil edebilme yeteneğini kazandığı sembolik dönemde, semboller aracılığıyla düşünce gerçekleşir. Bu dönemde yeni bilgiler yazılı ve sözel sembollerle kazandırılabilir.

Bruner'e göre bilişsel gelişimin temel amacı, bireye dünyanın ve gerçeğin bir modelini sağlamaktır. Bu model, bireyin çevresindeki nesnelere, kişiler, sözcükler ve fikirlerle etkileşim kurarak geçirdiği yaşantılar sonucu bilgilerin belleğe depolanmasıyla oluşur (Erden, Akman, 1996,s:170).

Aydın(2005)'a göre; Bruner ile Piaget'in görüşleri bu noktada farklıdır. Piaget'e göre sembolik düşünce dil gelişiminin ön koşuludur. Dil, bilgi ve soyutlamanın ifadesi için bir vesiledir. Oysa Bruner'e göre dil bir soyutlama sürecidir. Bu dönem, soyutlama yapabilme yeteneğinin geliştiği dönemdir. Kişinin nasıl düşündüğü erken dönemlerdeki Hareket ve İmgeleme dönemlerinin deneyimleriyle belirlenir.

2.1.4. 5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Başlıca Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri*

- İnce bir çizgi üstünde kolaylıkla yürüyebilir.
- Parmak uçlarında koşabilir.
- Merdiven inip, çıkabilir.
- Tek ayak üzerinde 5 saniye tutunmada durabilir.
- Tek ayakla sıçrar; ayak değiştirerek sıçrayabilir.
- Top yakalar, top atar.
- Takla atmayı öğrenebilir.
- Geometrik şekilleri çizebilir.
- Adını yazabilir.
- Makasla gazeteden, dergiden resim kesebilir.
- 8 küpten kule yapabilir.
- En az 3 kısımlı adam resmi yapabilir.
- Ayrıntılı ev resmi yapabilir.

Başlıca Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri*

- Temel renkleri bilir.
- Geometrik şekilleri tanır.
- Sayı kavramlarını anlar ve birden ona kadar sayar.
- Basit toplama işlemleri yapar.
- “Bugün”, “yarın”, “dün” gibi kelimeleri yerinde kullanır.
- Haftanın günlerini sıra ile söyler.
- Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
- Nesneleri belli özelliklere göre sıralar.
- Yer ilişkisini anlar (altında, üstünde vb gibi)
- Tam anlaşılır konuşur.
- Zıt anlamlı kelimeleri öğrenebilir ve kullanabilir.
- Sorulduğunda kendisine ait kişisel bilgileri verebilir.(adres, telefon, anne ve baba ismi, mesleği vb)

Başlıca Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri ve Öz Bakım Becerileri*

- Duygularını rahatlıkla ifade edebilir.
- Arkadaşlarını kendi seçebilir.
- Grup oyunları oynayabilir.
- Toplumsal kuralları öğrenebilir.
- Çevresini taklit edebilir.
- Giysilerini giyebilir.
- Ellerini ve yüzünü yıkayıp kurulayabilir.
- Tuvalet ihtiyacını yardımsız giderebilir.

* Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 5 Yaş Çocuklarında Okul Hazırlığında Gerekli Beceriler İçin Davranış Listesi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi’nden yararlanılarak derlenmiştir.

2.2. AİLE

Çocuğun içine girdiği aile ortamı onun ilk sosyal çevresini oluşturmaktadır. İnsanlar arası ilişkiler ve kavramlar bu çevrenin etkisi altında gelişmektedir. Ailenin gerek çocuğun eğitimine gerekse duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, farklı aile üyeleriyle çocuk arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkiler başta aile üyelerinin çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranış biçimleri olmak üzere ailedeki tüm yaşam biçiminin etkisi altındadır(Örgün,2000,s:1).

Toplumun en küçük birimi olan ailenin, insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Kişilerin beden ve ruh sağlığı için gerekli sevgi, şefkat, yakın ilgi ve bakım bulabilecekleri en doğal ortam ailedir. Bireyin yaşamından doyum sağlaması, işlevlerini yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır(Bulut,1990,s:1).

Aile, özellikle de günümüzdeki en yaygın tip olan çekirdek aile anne, baba ve çocuk üçgeninden oluşan en küçük toplumsal birim olarak tanımlanabilir. Aile içindeki bireylere düşen roller ve çocukların üstlendiği roller büyük ölçüde ailenin içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısından ve geleneklerinden etkilenir(Sevinç,2003,s:459).

Aile birimindeki üye sayısı kaç ve ne türden olursa olsun (yani çocuksuz, tek ebeveynli, çekirdek, geniş, hiç evlenmemiş vs aile biçimlerinde olduğu gibi), bugün dünyada aile kavramı çok çeşitli kombinasyonları, yakın ve etkili ilişkilerin kalıcılığı ölçüsüne bağlı olarak içine almaktadır. Bell, ailenin dört ayrı tanımı üzerinde durmaktadır. Birinci tanımlamada aile üyelerinden birinin fikrine dayanarak, onun duyguları ve fantezileri aracılığıyla aileyi tanıma söz konusudur. İkinci tanım, aileyi nükleer ve geniş yönüyle bir kurum olarak ele alan kültürel yaklaşımı içerir. Bu tanım sosyoloji ve sosyal psikoloji tarafından kullanılır. Üçüncü tanıma göre aile bir sosyal birimdir. Çeşitli parçaların oluşturduğu bir sistemdir. Küçük bir grup olarak ele alınır ve küçük grupların davranışları açısından sosyal psikoloji tarafından incelenir. Dördüncü tanım ise aileyi toplumun değerleriyle sınırlı bir grup olarak kabul eder. Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu tarafından verilen tanım, yukarıdaki dört ayrı bakış açısının hemen hepsini kapsamaktadır. Bu tanıma göre; aile kan bağılılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel bir birimdir(Nazlı,2000,s: 15).

Aile sisteminin ögelerden oluşmuş bir yapısı vardır. Her bir ögenin farklı rolleri vardır. Bu roller ögelerin birbirine bağlanmasına yardım eder. Sistem bir bütündür ve sistemin içinde birkaç alt sistem vardır. Yani aile doğal bir sistemdir ve birçok fonksiyonu vardır. Örneğin, duyguları paylaşma, çocuk büyütme, iş bölümü vs fonksiyonları aile sistemi tarafından yerine getirilir. Aslında aile, birbirine bağlı kuvvetlerden etkilenen bir sosyal sistemdir. Sistemin her bir parçası bir diğer parçasını etkilemektedir. Aileler, üyelerin bir arada yaşamasından kaynaklanan sistematik davranış kalıpları geliştirirler. Ailenin iletişim ve davranış kalıpları sistemi dengede tutmaya çalışır. Ailelerde bireysel özellikler ile birimin bütünlüğü arasındaki dengenin kurulması gerekir. Eğer aile çevresi çok kısıtlayıcı ise bütünlüğün kabul edilebilir düzeyde olmasını engeller, çünkü üyeler birbirine çok bağımlı hale gelir. Diğer taraftan, aile üyeleri birbirinden çok kopuk olursa faaliyetler azalır(Nazlı,2000,s:17).

Çocukların kalıtımla getirdikleri özelliklerin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derece etkileyeceği, ailenin sosyoekonomik ve sosyal kültürel niteliğinin çocuklarına sağladığı yararlar, aile bireylerinin birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisi, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki bilgiler gibi aile ortamıyla ilgili pek çok değişkene bağlıdır (Sevinç,2003,s:459).

Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyoekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve sosyal gelişimini etkileyecektir (Örgün,2000,s:1).

2.2.1. Sağlıklı Aile

Sağlıklı aileler fonksiyonlarını çok iyi yerine getirirler. Üyeler, aile iletişiminden memnundur ve psikolojik olarak sağlıklıdır. Çok az çatışma vardır, gelişimsel değişikliklere çok kolay ve başarılı bir biçimde uyum sağlarlar, stresli olaylarla çok iyi baş edebilirler. Bu ailelere “sağlıklı”, “iyi işlevsel”, “güçlü” veya optimal denilir (Nazlı,2000,s:20).

Lewis, Beavers, Gosselt ve Philips işlevlerini beklenen düzeyde yerine getiren aileleri fonksiyonel aileler; aile içi etkileşimin bozuk olması nedeniyle işlevlerini yerine getirmeyen aileleri de fonksiyonel olmayan aileler olarak tanımlamışlardır (Bulut,1990,s:1).

Fonksiyonel olan ve fonksiyonel olmayan ailelerin özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde fonksiyonel aile “sağlıklı”, fonksiyonel olmayan, yani işlevlerini beklenen düzeyde yerine getiremeyen aile de “sağlıksız” olarak tanımlanabilir.

Fonksiyonel ailenin sekiz özelliği şöyle sıralanabilir (Bulut,1990,s:1):

1. Aile üyeleri birlikte olmaktan zevk alırlar, birbirlerini destekler ve cesaret verirler.
2. Kendilerinin ve diğerlerinin sübjektif görüşlerine saygı duyarlar.
3. Birbirleriyle açık bir iletişim içerisindedirler.
4. Genellikle aile üyeleri iş bitiricidirler, iş yapmaktan kaçınmaz.
5. Ana- baba için evlilik birinci derecede, ebeveynlik de ikinci derecede doyum kaynağıdır. Evlilik ilişkilerinde meydana gelen bozukluk, sorumlu ebeveynliği de etkiler.
6. Aile üyeleri birbirlerine yakın olmakla beraber, kişisel farklılıklara saygı duyarlar.
7. Kişiler arasında kendiliğinden oluşan bir etkileşim vardır. Katı kuralları koymaktan ziyade, yeni deneyimlere açıktırlar.
8. Davranışlar ve arzuların kontrolünden çok, her konuda fikir alışverişi vardır.
9. Otorite, aşırı kontrol ve üstünlük yoktur.

Ackerman'a göre sağlıklı ailelerde çiftler evlilik rollerinde uyum içindedir. Ortak amaçlara ve değerlere sahiptirler. Çatışma meydana geldiğinde her ne kadar sorun çıkarsa da kişiler uygun çözümler aramada işbirliği yaparlar. Eşler birbirini olduğu gibi kabul eder, saygı duyar ve değişiklikleri anlayışla karşılar; en önemlisi tüm bu davranışları ilişkiyi geliştirmek için araç olarak kullanır(Bulut,1990,s:3). Sağlıklı aile üyeleri kendilerini içsel olarak algılayabilirler ve dışarıya açıkça, tamamen ifade edebilirler. Olaylara farklı açılardan bakabilirler. Başkalarını sempatik olarak algılayabilirler. Gerçekçi, esnek, yaratıcı ve problemlerini akılcı olarak çözebilirler (Nazlı,2000,s:20).

Sağlıklı bir aileyi oluşturan anne ve baba, birbirine sevgi ve saygı ile yaklaşıyor. Sağlıklı ailede çocuğa koşulsuz sevgi gösteriliyor. Çocuğa gösterilen sevgi, onun ortaya koyduğu duygu, düşünce ve davranışlardan bağımsız olarak yaşatılıyor. Bundan da anlaşıldığı gibi, koşulsuz seven anne-baba, çocuğun olumlu, olumsuz her davranışıyla ilgilenmekte ve bu davranışlarına karşı da tepkilerini belirtmektedir(Bakırcıoğlu,2002,s:107).

Sağlıklı ailelerde roller fonksiyonlarla ilişkilidir. Eşler kendilerini güvende hissederler, özerkliklerini korurlar, desteklenir ve kabul edilirler. Eşler birbirlerinin ihtiyaçlarını doyuma ulaştırırlar. Olumlu cinsel ilişkileri vardır ve birbirlerini severler. Hakları ve görevleri üzerinde anlaşırırlar. Problemlerini açıkça tartışabilirler, problemlerini çözmek için çaba harcarlar. Çocuk yetiştirme, disiplin ve otorite konusunda birlikte hareket ederler. Bir ebeveyn olarak çocuklarına kültürel değerleri, normları, rol beklentilerini, dili, alfabeyi aktarırlar. Çocuklarının ihtiyaçlarını karşılarlar, bilişsel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak

gelişmelerini sağlarlar. Özellikle çocuklarının farklı kişilik geliştirmelerine, olumlu benlik algısı ve benlik saygısı geliştirmelerine yardım ederler (Nazlı, 2000,s:22).

2.2.2. Sağlıksız Aile

Sağlıklı aileler, dengede durmayı başarırken, sağlıksız aileler bunu başaramazlar. Rutin, sıradan işlerle uğraşırken başarılı olamayabilirler, ailedeki genel atmosfer çatışmalı, düzensiz veya aile etkileşimde fiziksel veya psikolojik semptomlar olabilir (Nazlı,2000,s:23).

Sağlıksız ailenin temelinde birbiri ile anlaşamayan, farklı ego ideallerine sahip olan, aralarında iyi bir iletişim ve etkileşim kuramamış olan eşlerin bulunması söz konusudur. Bu doyumsuzluklar çeşitli patolojik davranışlara dönüşerek gerek eşler arasında gerekse çocuklarda bazı bozulmalara yol açabilmektedir. Yani sağlıksız aile, üyelerinde bazı patolojik durumlar yaratabilmektedir (Bulut,1990,s:5).

Ailesiyle olan iletişimi, çocuğun dünyasında büyük önem taşır. Ana-baba ve çocuk üçgeninde, tarafların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmaları ve başarılı bir diyalog kurabilmeleri halinde sorunlarına çözüm bulmaları mümkündür. İletişimin kurulamaması, duyguların bastırılması ve sorunların çözülmemesi anlamına gelir ki, böyle bir aile ortamı, psiko-pedagojik açıdan sağlıksızdır (Aydoğmuş vd, 1995,s:112).

Huzursuz aile ortamı bazı durumlarda dağılmış aile ortamı gibi çocuğu olumsuz bir şekilde etkiler ve çeşitli uyum ve davranış bozukluklarına sebep olur. Sağlıklı anne-baba – çocuk ilişkisinde bireylerin birbirlerini sevmeleri ve saymaları, birbirlerinin düşüncelerini hoşgörü ve saygıyla karşılamaları, birbirlerine güven duymaları ve desteklemeleri söz konusudur(Örgün,2000,s:20).

Aile yapıları, ailedeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkisini, iletişimini etkiler. Ailenin yapısı aynı zamanda anne ve babanın tutum ve davranışlarına yön vermekte ve çocukların aile içindeki pozisyonunu da tayin etmektedir. Ebeveynin özellikle annenin çocukla olan etkileşimi, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişiminin ve kişiliğinin ortaya çıkmasının yapı taşlarını oluşturur(Örgün,2000,s:24).

Her anne babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumları değişik olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarında baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak görülmekte ve bazılarında ise daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Tüm bu tutumlar çocuğun hem kişiliğinin hem de sosyal gelişiminin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır(Örgün,2000,s:2).

Çocukların ve gençlerin kişisel ve sosyal özelliklerini ana baba tutum ve davranışlarıyla ele alan araştırmalar, ana babaların destekleyici tutum ve davranışlarıyla ikna yoluyla denetim kurmalarının olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Ana babanın denetiminde ikna yolunu kullanmaları ve aynı zamanda destekleyici tutum ve davranışlar göstermeleri ile çocukların sağlıklı psikososyal gelişimi, ana babanın ahlak görüşlerini benimseyerek onlarla özdeşleşmeleri ve ebeveynlerin beklentilerine cevap vermeleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur(Örgün,2000,s:25).

2.2.3. Anne-Baba-Çocuk İlişkisi

Ailenin çocuk üzerindeki etkileri daha çok anne karnında başlar. Ailenin çocuğun doğumuna karşı çok isteksiz olması ya da annenin bebeğin gelişine duygusal anlamda olumsuz tepkilerinin yoğunluğu, kızgınlığı, fiziksel ve ruhsal yorgunluğu, mutsuzluğu gibi bilinçli ya da bilinçsiz düzeyde anne adayını etkiler. Annenin duyguları, tepkileri çocuğu, daha annenin karnında iken etkilemeye başlamış olur. Bu bilinçli ya da bilinçsiz duygular ve heyecanlar sürekli ve uzun süreli ise bütün bunlar doğumdan sonra bebeği olumsuz etkiler (Örgün,2000,s:19).

Çocuğun benlik kavramı, yetişkinlerin ona yönelttikleri tutumların bir yansımasıdır. Bu nedenle ana babasından gelen itici tutumlar, çocuğun kendini değersiz bulmasıyla sonuçlanır. İstenen davranışları gösterdiğinde desteklenmeyen çocuk, onaylanan ve onaylanmayan davranışlarının ayırımını yapmakta zorluk çeker. Buna karşılık istenen davranışları gösterdiğinde desteklenen çocuk, onaylanan davranışlarının hangileri olduğunu öğrenir. Bu ortam, özgüvenli ve otonom (kendi kendini yöneten) bir çocuk yetiştirmenin ön koşuludur (Yavuzer,2000,s:26).

Annenin mutluluğu ve ruh sağlığı, çocuk yetiştirmedeki etkinliği açısından da özel bir önem taşır(Yavuzer,2000,s:129).

Çocuk, aile ilişkileri sağlıklı olduğu sürece mutludur. Şimdiye kadar yapılan çalışmaların çoğu, evlilik çatışmaları ya da boşanmanın çocuklardaki anksiyete, saldırganlık, davranış bozukluğu gibi, birçok uyumsuzluk, sosyal ve bilişsel yetersizlik ve düşük ders başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir(Şendil,1999,s:1).

Babanın “dolaylı görevlerinden biri” de sıcak anne – çocuk ilişkisinin zeminini hazırlayabilmektir. Yapılan bazı araştırmalara göre, bir ilişkinin gerisinde, “destekleyen baba” faktörünün olduğu görülmektedir. Eğer baba sorumluluklarının bilincinde bir bireyse, bu durum annenin rahatlamasına ve çocuğuyla sıcak ilişkiler geliştirmesine sebep olur (Yavuzer,2000,s:129).

Babanın işlevlerinde bakıldığında, dolaylı ve doğrudan olmak üzere, iki temel rolünden söz etmek mümkündür: Michael Lamb'a göre; "Annenin yaptıklarını takdir etmesi, bu hususta ona destek olması, annenin çocuğa rehber olması için onun işini kolaylaştırması ve fırsat vermesi halinde baba, çocuğun gelişimi üzerinde dolaylı olarak etkide bulunmaktadır." Baba, ailenin toplumla ilişkilerini kuran önemli bir köprü konumundadır. Bu işleviyle o, çocuğun "sosyal gelişiminde" ve "özgüvenin" kazanılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Yavuzer,2000,s:131).

Çocuğun zeka gelişimini belirlemede kalıtsal özelliklerin önemi yadsınamaz, ancak çevresel etkiler de zekanın gelişimini etkileyen diğer önemli bir etkidir. Yapılan çalışmalar babaların annelere oranla çocuğun daha fazla bağımsız davranmasını, çevreyi keşfetmesini cesaretlendiren bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu da çocuğun zekasını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca babalar annelere oranla çocuklarıyla daha fazla oyun oynama eğilimindedirler ki, bu durum çocuğun zihinsel gelişimi için önemli bir kriterdir(...). Uzun süreli çalışmalardan alınan bulgular, çocuğun yaşamının ilk dönemlerindeki babanın davranışlarının niteliğinin daha sonraki dönemde çocuğun zihinsel işlevlerini etkilediğini göstermektedir(Sevinç,2003,s:462).

Çocukların toplumsal ve zihinsel açıdan yetkin bireyler olması gerekiyorsa bir ölçüde ana-baba denetimi gereklidir. Toplumsallaştırmanın asıl amacı, dış öğeler tarafından yönetilmek yerine kendi kendine yönetimi sağlamaktır. Ana-babanın aşırı kısıtlayıcılığı kadar aşırı serbestliği de toplumsal gelişimi engeller (Aydoğmuş vd, 1995,s:122).

Ana-baba davranışlarıyla, çocukların davranışları arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalara göre baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü ana babalar, çocuklarda olumlu duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişmeye yol açmaktadırlar (Aydoğmuş vd, 1995,s:122).

2.2.4. Ailede Çocuk Yetiştirme Tutumları

Antropolog Robert Le Vine, farklı kültürlerdeki çocuk yetiştirme pratikleri üzerine yaptığı çalışma temelinde, dünya üzerindeki ebeveynler tarafından paylaşılan üç büyük hedef tespit etmiştir:

- Hayatta kalma hedefi: Çocuklara sağlık ve güvenlik sağlayarak, onların hayatta kalmalarını garanti altına almak.
- Ekonomik hedef: Çocuklarının ekonomik olarak üretken insanlar olmaları için gereken beceri ve kaynakları edinmelerini garanti altına almak.
- Kültürel hedef: Çocuklarının, topluluğun temel kültürel değerlerini edinmelerini garanti altına almak

Bu hedefler bir hiyerarşi oluşturur. Ebeveynler için en acil olan hedef, çocuklarının fiziksel olarak hayatta kalmalarıdır. Ebeveynler ancak çocuklarının güvenlik ve sağlıkları emniyet altına alındıktan sonra, diğer iki grup hedefe odaklanabilirler; çocuklarının yetişkinler olarak ailelerinin ve topluluklarının devam eden varlığını garanti altına almak için ihtiyaç duyacakları ekonomik açıdan önem taşıyan becerilere ve kültürel değerlere geçebilirler (Cole, M;Cole,S,2001,s:423).

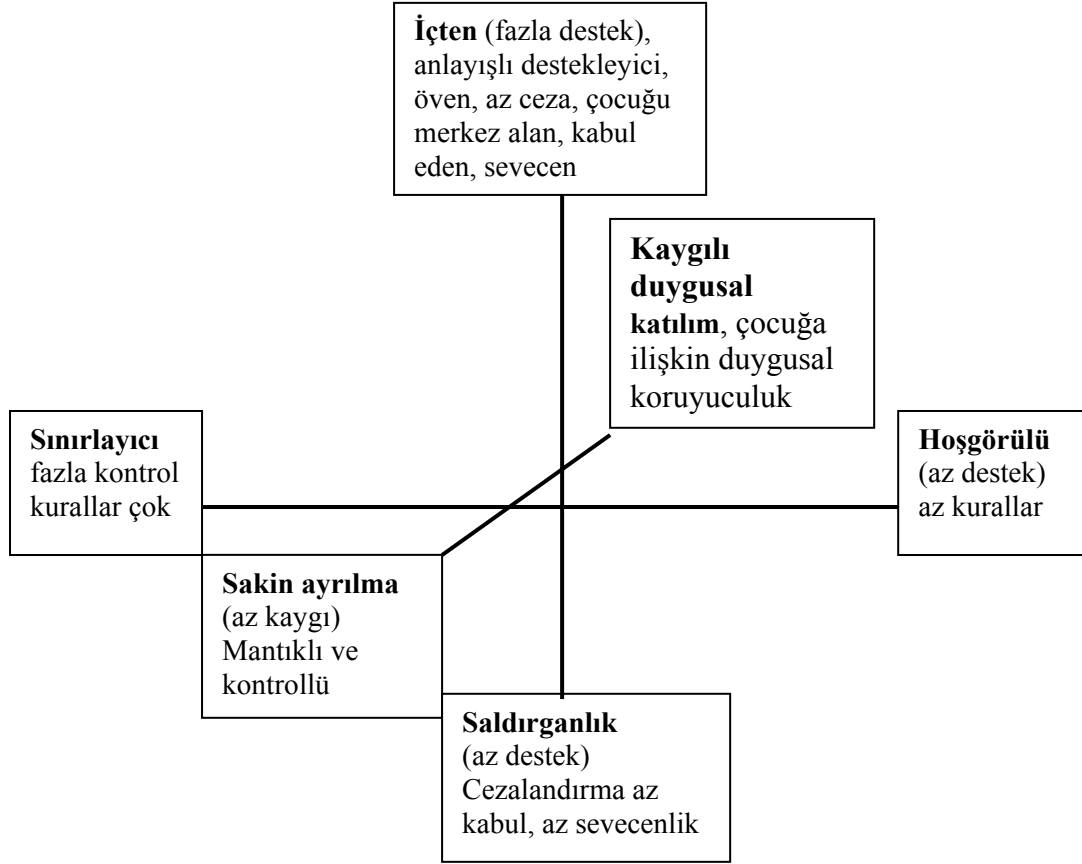
ABD’de yapılan araştırma, çocuk yetiştirme pratikleri büyük bir çeşitlilik gösterirken, ebeveynin ne kadar talepkar veya çocuklarına karşı ne kadar sıcak oldukları gibi farklılık gösterdikleri boyutlar çok sınırlıdır. Bu şekilde tam olarak kaç boyutun bulunduğu gösterilmesi ve bunların en iyi nasıl tanımlandıkları, bir şekilde bir araştırmacıdan diğerine değişiklik göstermektedir. Ebeveyn davranışı üzerine yapılmış çok sayıda çalışma üzerinde yapılan geniş çaplı bir gözden geçirme temelinde, Eleanor Maccoby ve John Martin (1983) ebeveynlik pratiklerini iki boyut üzerinden karakterize eden bir şema ortaya koydular. Bunlardan ilki, ebeveynlerin çocuklarının nasıl davranacaklarını kontrol etmeye çalışma derecelerine yani çocukların sıkı bir kontrol altında mı tutuldukları yoksa uygun bir ölçüde özerkliğe izin verildiğine denk geliyor. İkinci boyutsa, ebeveynlerin çocuklarına ne kadar sevgi gösterdikleri yani onlara karşı kabul eden, tepki veren, kayıtsız kalan ya da reddeden bir tavır mı takındıklarıdır. Bu iki boyut dört farklı ebeveynlik çeşidini olarak tabloda belirtilmiştir(Cole, M;Cole,S,2001,s:428).

EBEVEYNLİK KALIPLARININ ÇİFT-BOYUTLU BİR TASNİFİ		
	Cevap Verici: Ebeveyn kabul edici ve çocuk-merkezlidir.	Cevap Vermeyen: Ebeveyn reddedici ve ebeveyn-merkezlidir.
Talepkar: Ebeveyn çocuktan çok şey beklemektedir.	Yetkili Ebeveynlik: İlişki karşılıklıdır ve çift taraflı iletişim açısından yüksektir.	Otoriter Ebeveynlik: İlişki kontrol edici ve tek taraflıdır.
Talepsiz: Ebeveyn çocuktan az şey beklemektedir.	Hoşgörülü Ebeveynlik: İlişki hoşgörülüdür ve kontrol çabası düşüktür.	Reddedici Ebeveynlik: İlişki kayıtsız, ilgisizdir.

Şekil 3: Ebeveynlik Kalıplarının Çift Boyutlu Bir Tasnifi (Cole,M;Cole,S,2001,s:428)

Becker'e göre, 3 boyut temeldir. Becker bu üç boyutu, hoşgörülü-sınırlayıcı (diğerleri buna az kontrol - çok kontrol demekte), saldırganlık-içtenlik (ya da az destek - çok destek), kaygılı duygusal katılım-sakin ayrılma (yüksek kaygı – düşük kaygı) olarak belirlemiştir.

Her üç bağımsız boyutun iki ucu ana-baba davranışlarının aşırı örneklerini temsil eder. Bu boyutların her ucunun kısa tanımları şu şekildedir:



Şekil 4: Çocuk Yetiştirme Biçimlerinin Boyutları (Acar; Whirter,2005,s:84)

Her üç bağımsız boyutun iki ucu ana-baba davranışlarının aşırı örneklerini temsil eder. Birçok anne babanın davranışı, çoğu kez boyutun ortasına düşme eğilimindedir ve altı aşırı uçtan birini temsil etmez. Bir başka deyişle, bir baba tamamen saldırgan olunmayacağı gibi gereksiz yere içten davranmaz. Çoğu anne ne çok hoş görülü ne de çok sınırlayıcı olur. Bununla beraber; aşırı uçlar boyutların tanımları için gereklidir. Problem çözme becerilerine ihtiyaç duyan ergen ve yetişkinin, aşırı uçlarda olan ana babaları olabilir (Acar; Whirter,2005,s:85).

Ana-baba disiplini açısından iki ana yönelimi birbirinden ayırıştıran birkaç kavramlaştırma geliştirildi. Bunlar güç kullanımı (otoriter/yetkeci veya ana-baba merkezli veya cezaya yönelik) ve kanıt göstererek inandırma (yetkili, çocuk merkezli veya mantık yürütmeye yönelik) yaklaşımlardır. Güç kullanan/yetkeci ana-babalar çocuğun davranışını ceza yoluyla kontrol etmeye çalışırken kanıt göstererek inandırmaya çalışan / yetkili ana-babalar çocuğun davranışını mantık yürüterek, özellikle nedensel ilişkileri kurup çocuğun dikkatini davranışlarının sonuçlarına çekerek kontrol etmeye çalışır(Kağıtçıbaşı,1998,s:78).

Ebeveynlik stillerinin gelişme üzerindeki etkileri üzerine yapılmış en ünlü araştırma programlarından birinde, Diana Baumrind (1971) eğitilmiş gözlemciler ayarlayarak bunlara bir anaokulundaki çocukların rutin faaliyetleri esnasındaki davranışlarını kaydettirdi. Gözlemciler çocukların davranışlarını 72-maddeli bir ölçek üzerinden puanladılar ve okul-öncesi davranışların (düşmanca ya da arkadaşça, direngen ya da işbirliğine açık, mütehakkim ya da uysal gibi) yedi boyutunu gösteren yedi puan kümesi teşkil etmek üzere bu puanlamaları birbirleriyle ilintilendirdiler. Bundan sonra çocukların davranışları, gözlemler ve röportajlarda ölçüldüğü şekliyle ana-babaların ebeveynlik stilleri ile ilişkilendirilebilirdi.

BAUMRIND OKUL-ÖNCESİ ÖLÇEĞİNDEN SEÇME BAŞLIKLAR	
Düşmanca-arkadaşça	Bencil Diğer çocukların konumunu karşılıklı ilişki içinde anlar
Direngen-işbirliğine açık	Acelecı ve atılgan Güvenilir
Mütehakkim-uysal	Kendi konumunu yükseltmek için diğer çocukları yanlış yönlendirir Çekingen
Baskın-itaatkar	Eşini yönetir Önerilebilir
Amaçlı-amaçsız	Güvenli Şüpheli
Başarı merkezli olan-olmayan	Oyun ya da işte yapabileceğinin en iyisini yapar Hayal kırıklığına uğrayınca sebat etmez
Bağımsız-önerilmiş	Bireyselci Düşüncede stereo tipik

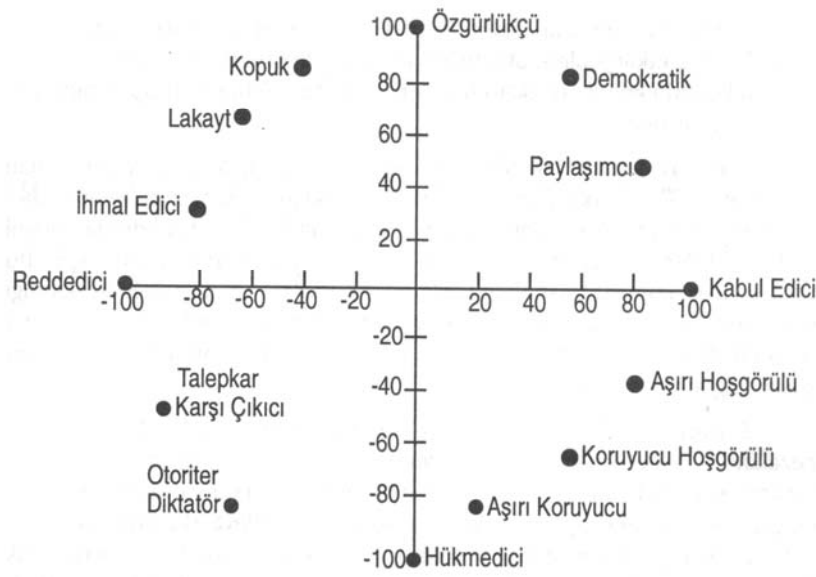
Şekil 5: Baumrind Okul Öncesi Ölçeğinden Seçme Başlıklar (Cole,M;Cole,S,2001,s:429)

Araştırmacılar her çocuğun ebeveyniyle çocuk yetiştirme inançları ve pratikleri hakkında hem birlikte hem de ayrı ayrı röportajlar yaptılar. Daha sonra, aile içinde akşam yemeğinin hemen öncesinden çocuk yatmaya gittikten sonraya kadarki karşılıklı ilişkileri ikişer defa çocukların evlerini ziyaret ettiler. Röportajlar ve gözlemler puanlanıp analiz edildiğinde, Baumrind ve meslektaşları, ebeveynlik stillerinin ailelerin yüzde 77'sinde aşağıdaki üç yaklaşımdan birine uyduğu sonucunu çıkardılar (Cole,M;Cole,S,2001,s:429).

BAUMRIND EBEVEYN DAVRANIşLARI ÖLÇEğİNDEN SEÇME BAşLIKLAR
Düzenli görevler vermek
Çocuktan oyuncaklarını kaldırmasını istemek
Entelektüel anlamda harekete geçirici bir çevre sağlamak
Mükemmellik standartları belirlemek
TV izleme konusunda çok sayıda kısıtlama getirmek
Sabit yatış saati
Annenin bağımsız bir hayatı vardır
Diğer yetişkinlerle ilişkiye geçme konusunda teşvik etmek
Olgun sofra davranışları istemek
Çocuklar için net idealler
İstikrarlı, sağlam yorumlar
Çocuk tarafından yozlaştırılmaz
Karşı geldiğinde olumsuz yaptırımlara başvur
Emre itaat etmediğinde güçle karşılaşmasını sağlama
Ebeveynin ihtiyaçları önceliklidir
Kendilerini yetkin insanlar kabul etmeleri
Bağımsız hareketi teşvik etmek
Çocuğu düşünce üretmeye yönelik olarak kışkırtmak
Emirlerle birlikte sebepleri söylemek
Sözel fikir alış verişini teşvik etmek
şımarıp can sıktığında ya da boşuna oyalandığında sabırsızlığa veya şımarıklığa engel olmak
Rahatsız olunca ulaşılmaz hale gelmek
Empati anlayışı eksikliği

şekil 6: Baumrind Ebeveyn Davranışları Ölçeğinden Seçme Başlıklar
(Cole,M;Cole,S,2001,s:429)

Ana baba tutumlarını çeşitli psikolojik boyutlarda inceleyen araştırmacılardan Schaefer, bir ay ile 3 yaş arası çocuğa sahip anneler ile çocukları arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırmacı, anne davranışlarını sevi-düşmanlık ve kontrol-bağımsızlık olmak üzere iki boyutta gruplandırmıştır. Sevecenlik içeren sevgi boyutunda ana-babalar çocuklarının davranışlarını onaylayıcı, kabul edici, disiplin yöntemlerinde övgüyü sıkça kullanan ve çok az fiziksel ceza kullanan kişilerdir. Kontrol-bağımsızlık boyutunun kontrol ucunda odaklaşan ana babalar çocuklarının boyun eğici, itaatkâr, kurallara uygun davranmasını bekleyen kişilerdir(Aydın, 2005,s:120).



Şekil 7: Schaefer'in Ebeveyn Davranış Modeli (Aydın, 2005,s:121).

Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu: Anne ve babanın aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak da çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişi durumuna gelebilir. Aşırı korunan çocuklar kendi başlarına karar vermekten aciz, sormadan danışmadan bir şey yapamayan, girişim yeteneklerinden yoksun olurlar. El becerilerinin gelişmemiş olması en yaygın görülen durumdur. Bu nedenle beceriksiz sakar ve kendilerine güvensiz olurlar. İsteklerini ağlayarak ifade ederler ya da aşırı inat tepkisi gösterirler (Akın,2002,s:31).

Böyle bir ailede anne baba müdahalecidir. Kendi kararlarını vermesi için çocuğa yeterli zemin hazırlanmaz. Çocuğun arzularına rağmen çocuk adına kararlar alınır ve anne babanın buna hakkı olduğu savunulur. Böyle bir tutumla yetiştirilen çocukların yeterince

girişimci olmadıkları, bağımsız davranmadıkları, ileri yaşlarda bile bir himaye edici aradıkları belirtilmektedir (Örgün,2000,s:27).

Aşırı himayeci ve müdahaleci ana babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun ana babaya bağımlı olmasını bir görev saymaktadır. Kız çocuklar anne babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir (Örgün,2000,s:28).

Büyümesine izin verilmeyen bu aşırı korumacı ortamda çocuğun, “toplumsal gelişimi” engellenmiş olur. Bu da onun arkadaş ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olabilir (Yavuzer,2000,s:27).

Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu, çocuk diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz açıdan etkiler ve çocuğun kendi kendisine yetmesine olanak vermez (Aydoğmuş vd, 1995,s:122).

Demokratik /Destekleyici-Yetkili ve Güvenilir Anne Baba Tutumu: Ana-babaların, çocuğun da hakları olduğunu kabul ettikleri bir ebeveynlik yaklaşımı. Bu ana-babalar çocuklarını, onlara kural veya kararları açıklayarak ve akıl yoluyla bunları destekleyerek kontrol etmeye çabalarlar. Her zaman kabul etmeyecek olsalar da, çocuğun bakış açısı üzerine düşünmeye isteklidirler. Yetkili ebeveynler, çocuklarının davranışları için yüksek standartlar koyarlar(Cole,M;Cole,S,2001,s:430).

Anne ve babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, çocukların bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Anne ve babanın normal düzeydeki bu tutumu çocuğun kendine güvenen, yaratıcı ve toplumsal bir birey olmasını sağlar. Aşırı olduğu durumlar ise çocuğu bencil ve sosyal uyumdan uzak bir bireye dönüştürür (Akın,2002,s:31).

Çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne babaların, çocuklarını davranışlarını daha akılcı bir şekilde yönlendirdiği söylenebilir. Bu tutuma sahip anne babalar, çocuklarını ayrı bir kişi olarak kabul edip onlara değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir (Örgün,2000,s:26).

Demokratik bir ortamda çocuğun kişiliğine saygı gösterilir, bağımsız davranması için desteklenir. Ayrıca çocuk üzerinde açık ve sınırları belirgin olan bir denetim de vardır. Ana babalar bu tür sınırlamaların mantıklı nedenlerini açıkladıklarında çocuklarına karşı olan

davranışları keyfe göre olmaktan çıkıp çocukları tarafından kabul edilebilir hale gelir (Örgün,2000,s:26).

Araştırmalar böyle bir ortamda yetişen çocukların daha girişken, atılgan, fikirlerini rahatça savunabilen, bağımsız ve kendine güvenen kişiler olduğunu göstermektedir (Örgün,2000,s:27).

Böyle bir sağlıklı aile ortamında çocuğa kendi başına karar vermesi ve bu kararın sorumluluğunu yüklenmesi öğretilmiştir. Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik saygısının tohumlarını eker. Çocuğun kendi olarak gelişmesine, kendine özgü anlayış ve görüşlerini ifade etmesine olanak sağlar (Yavuzer,2000,s 27).

Baskıcı ve Otoriter Anne Baba Tutumu: Ana-babaların, çocuklarının davranış ve tavırlarını, bir grup geleneksel standarda göre şekillendirmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye çalıştıkları bir ebeveynlik yaklaşımı. Otoriteye itaatin önemini vurgular ve çocukların uyumlu olmalarını sağlamak için ceza içeren önlemlere başvururlar (Cole,M;Cole,S,2001,s:431).

Anne babalardan birinin ya da her ikisinin baskısı altında kalan çocuk nazik, dürüst ve dikkatli davranmasına karşın çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen aşırı hassas bir kişilik yapısına sahip olabilir. Suçlayan, cezalandıran, sürekli karışan anne babaların çocuklarının kolay ağlayan çocuklar olduğu görülmüş olmakla birlikte insanların tepkilerini önceden anlamaya çabalayan insan ilişkilerinde aksaklıklar yaşayabilen çocuklar oldukları görülmüştür. Diğer bir uçta ise isyankar veya aşağılık duygusuna sahip oldukları da gözlenmiştir (Akın,2002,s:31).

Otoriter ana baba, sevgisini çocukta istenilen davranışların oluşması için bir pekiştireç olarak kullanır. Eğer çocuk anne babanın istediği şekilde davranırsa sevgilerini gösterirler. Kendilerini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görürler ve mutlak çocuktan uyum beklerler. Herkesin boyun eğmesi itaatkar olması beklenir. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Aile ortamı çocuğa benliğini tanımlama olanağı vermiyorsa, o zaman ailenin istediği yönde bağımlı bir kişi olarak gelişir (Örgün,2000,s:28).

Aşırı otoriter tavır içindeki ailelerde çocuğun benliğine ilişkin olumsuz yargıları, kendine güvensizliği, yapabileceği işlere “ben yapamam” düşüncesiyle girişmemesi, düşüncelerini diğer insanlara iletmekte çekingen davranması gibi olumsuz davranış kalıpları görülmektedir (Örgün,2000,s:29).

Böyle bir ortamda büyüyen çocukların, akranlarına kıyasla sosyal ve iletişim becerileri ile girişimcilik yeteneklerinin zayıf olduğu görülür. Bu tür sağlıklı aile koşullarında çocuk, nasıl düşünüp davranması gerektiğini belirleyen katı kalıplara sokulur. Ana-baba, her şeyin en iyisini ve en doğrusunu kendilerinin bildiği, çocukların da bunu hiç sorgulamaksızın kabul etmesi gerektiği inancıyla, iletişime gerek duymaz. Baskı uygulanarak istenen davranışı yapmak üzere zorlanan çocukta oluşan korku, ona doğru davranış kalıbını öğrenmesinde yardımcı olmayacak, sadece geçici olarak davranışını değiştirmesine yol açacaktır (Yavuzer,2000,s 26).

Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu: Ana babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Evde disiplin yok değildir, ancak ne zaman nerede uygulanacağı belirsizdir. Çocuk hangi davranışın nerede, ne zaman istenmediğini önceden kestiremez. Tutumunu anne babanın keyifli ya da öfkeli oluşuna göre ayarlamaya çalışır. Tutarsızlık, tek tek annenin ya da babanın bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi, anne ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasından da doğabilir. Çocuk davranışını kime uydurabileceğini bilemez (Örgün,2000,s:30).

Ana babanın kararsız ve tutarsız tutumu, neyin uygun davranış olduğu konusunda çocuğu ikileme düşürür. Aynı davranışı yüzünden ana-baba tarafından bir keresinde ödüllendirilir, bir diğerinde cezalandırılırsa ya da bir davranış, anne tarafından farklı baba tarafından farklı değerlendirilirse, çocuk hangi davranışın uygun olduğunu belirleyemez. Bu farklı tutumlar, çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer ve yargılarının oluşumunu engeller.

Ana – babalarda, ya da yetişkinlerde sık sık rastlanan tutarsızlıklar şu şekilde kendilerini gösterirler (Acar; Whirter,2005,s:85):

I. Bazı zamanlarda izin verilen davranışlara diğer zamanlarda izin verilmemesi;

- 1) Kapris olsun diye,
- 2) Anne varken, baba yokken, ya da tersi (ana-babadan birinin yokluğunda),
- 3) Ana-babanın psikolojik durumu değiştiği için,
- 4) Bazı yerlerde ana-baba varken, diğer yerlerde ana-baba olmamasından,

II. Çelişki varsa;

1. Çocuğa söylenenlerde,
2. Çocuk, diğerlerinin davranışlarında çelişki gördüğünde,
3. Çocuk yaptıklarından dolayı ödüllendirildiğinde,
4. Çocuk yaptığından ya da yapmadığından dolayı cezalandırıldığında,

III. Ödül ve cezaların örüntüsü;

- 3) Bir kez cezalandırılıp diğer zamanlarda tepki verilmediğinde,
- 4) Bir davranış ödüllendirilip aynı davranış diğer zamanlarda cezalandırıldığında,
- 5) Cezayla tehdit edip uygulanmadığında

Reddedici veya Gevşek Anne Baba Tutumu: Reddedici anne babaların çocukları, yetişkin rolü almada başarısızdırlar ve ergen olarak da toplumun standartlarını reddederler. Sosyal olarak içine kapanık ve kendine dönük olabilirler (Örgün,2000,s:30).

Çocuklarına karşı hoşgörüsüz ve cezalandırıcı şekilde davranırlar. Çocuklarına hiçbir kural koymazlar. Çocuk, açıkça ihmal ve reddedildiğini hisseder (Örgün,2000,s:30).

İhmalkar ebeveyn, çocuğun yaşamıyla ilgili değildir. Böyle bir ortamda sosyal yönü zayıf, özellikle benlik kontrolü düşük, bağımsızlığı kolayca elde edemeyen çocuklar yetişir. Bu çocuklar, anne babalarının kendileriyle ilgilenmesine büyük bir gereksinim duyarlar (Yavuzer,2000,s:27).

Aşırı hoşgörülü tutum içerisinde olanlar, çocuklarının karşısında teslim olan, onların ısrarlı isteklerini yerine getiren, onları şımartan, onlara fazlasıyla özgürlük tanıyan, kolaylıkla boyun eğen, yumuşak başlı ve tutarsız davranan, çok aşırı boyutlarda çocuklarını ihmal eden ve terk edebilen ana-babalardır (Yavuzer,2000,s:27).

Hoşgörülü tutum, ana-babaların, çocuklarının davranışları üstünde daha az açık kontrol uyguladıkları bir ebeveynlik yaklaşımı. Çocuklarına kendi program ve faaliyetlerini hazırlamaları için birçok seçenek sunarlar ve çoğunlukla ailede alınacak kararlar için onlara danışırlar. Otoriter ve yetkili ana-babaların istediği kadar başarı ve olgun davranış beklemezler(Cole,M;Cole,S,2001,s:431).

Bu tür çocuk merkezli ailelerde; çocuğun benmerkezciliği körüklenir. Sosyal gelişmesinde gecikmeler görülür (Yavuzer,2000,s:27).

BÖLÜM III

3.1. Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Bu nedenle araştırma konusu, var olan şekliyle ve kendi koşulları içerisinde herhangi bir değiştirme çabası gösterilmeden tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bilişsel performans düzeylerini etkilediği varsayılan bağımsız değişken ailenin işlevselliği ve ailenin çocuk yetiştirme tutumlarıdır.

3.2. Metod

Araştırmada aile içi etkileşimi ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirleyebilmek amacıyla ailelere yönelik 2 ayrı ölçek, ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek ve formlar, içinde araştırmanın yapılma amacını açıklayan bir mektup ile birlikte ailelere yollanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülüğe bağlı olduğu ayrıca belirtilmiştir.

Araştırmanın kapsamı içinde olan tüm ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelenmiş, gerekli bilgiler tez içeriğinde belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)'nin en son halinin güvenirliği yapılmadığından ve içeriğinde yer alan soruların daha çok anneye yönelik olmasından dolayı, konuyla ilgili başka bir ölçekle desteklenmesi önerilmektedir. Bu nedenle aile içi etkileşimi değerlendirmek amacıyla kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) araştırmaya dahil edilmiştir.

Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)'nin anne ve babalar tarafından ortak olarak, Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)'nin ise anne ve baba tarafından ayrı ayrı doldurulması istenmiştir.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, çocukların gelişim alanlarını değerlendirmek ve tüm gelişim alanlarının “normal” olup olmadığını belirlemek için tarama amacıyla çocuklara uygulanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ölçekler bireysel çalışma olarak yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin içerdiği boyutlar araştırmanın varsayım ve hipotezlerini oluşturmaktadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Kadıköy yakası sınırları içerisinde bulunan okul öncesi eğitim veren kurumlarda öğrenim görmekte olan 5 yaş öğrencileri ve aileleri olarak belirlenmiştir.

Ailelerin doldurması istenen formlar toplam 80 aileye gönderilmiş ancak geri gelmeyenler, eksik gelenler, zihinsel gerilik veya öğrenme yaşantısıyla ilgili herhangi bir tanısı olanlar ya da Denver sonuçlarına göre gelişimsel olarak bir risk taşıyanlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu durumda 50 öğrenci ve ailesi çalışmaya dahil edilebilmiş ve 25 öğrenci özel, 25 öğrenci devlet olmak üzere 4 ayrı okul öncesi eğitim kurumunda çalışma yapılmıştır.

Denver ile önceden çocukların gelişimleri taranmış ve gelişiminde herhangi bir risk taşımayan çocuklar çalışmada yer almıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan araçlar şunlardır:

1. Bilgi Formu
2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)
3. Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)
4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi
5. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası

3.4.1. Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda çocuğun adı ve soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmadığı ve çocuğun sağlık durumu ayrıca, anne ve babanın doğum tarihleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim durumları ve sağlık bilgileri ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu form, aileler tarafından doldurulmuştur.

3.4.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)

Araştırmada ailenin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacak olan ölçeğin asıl formu İngilizcedir (Parental Attitude Research Instrument, PARI) ve 1958 yılında E.S. Schaefer ve R.Q. Bell tarafından geliştirilmiştir.

Schaefer ve Bell (1958), değişik çocuk yetiştirme tutumu ölçeklerinden bazı maddeleri almış, bazılarını ise kendileri yazmıştır. Bu yolla her biri 5'er maddelik 23 alt testten, 115

maddeden oluşan bir envanter ortaya çıkmıştır. Schaefer ve Bell 100 annenin puanlarına uygulanan faktör analizi sonucu 3 faktör bulmuşlardır. Bunlar:

1) Otoriter tutum, 2) Reddetme, 3) Demokratik tutum ve eşitlik tanıma şeklinde kavramlaştırılmıştır.

İlk Türkçe çevirisi iki hafta ara ile yinelenen uygulama sonucu elde edilen Pearson Momentler Çarpımı korelasyonları .58 ile .88 arasında bulunmuştur

Ölçeğin 60 maddesi ve beş alt testi vardır.

1. Aşırı annelik (16 madde)
2. Demokratik tutum ve eşitlik tanıma (9 madde)
3. Ev kadınlığı rolünü reddetme (13 madde)
4. Geçimsizlik (6 madde)
5. Artık boyut ya da sıkı disiplin (16 madde)

Aşırı Annelik: Aşırı kontrol, müdahalecilik, çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını istemek, annenin son derece fedakar olması ve çocuğun da bunu anlaması gereğine inanması gibi konuları kapsar. (Bu özellik “B”nin 1 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma: Çocuğa eşit haklar tanıma, fikirlerini açıkça belirtmesini destekleme, onunla arkadaşlık etme ve birçok şeyi paylaşma gibi konuları kapsar. (Bu özellik “B”nin 4 numaralı hipotezinde Artık Boyut ve Disiplin boyutu ile karşılaştırılmalı olarak irdelenecektir.)

Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme: Kadının kendi annesine ya da başkalarına bağımlılığını desteklememe, sinirlilik, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama gibi konuları kapsar. (Bu özellik “B”nin 2 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Geçimsizlik: Eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü, kocanın düşüncesizliği, anneye yardımcı olmayışı gibi konuları kapsar. (Bu özellik “B”nin 3 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Artık Boyut ya da Disiplin: Daha çok olumsuz bir çocuk yetiştirme tutumuna işaret eden, cinsel davranışı bastırma, saldırganlığı bastırma, sıkı disiplin inanma, çocuğu zorlama, anne-babanın mutlak hakimiyetine inanma gibi konuları kapsar. (Bu özellik “B”nin 4 numaralı hipotezinde Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma boyutuyla karşılaştırılmalı olarak irdelenecektir.)

Bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği uygulanması kolay bir ölçektir. Her alt test toplam puanının yüksekliği, o boyutta yansıtılan tutumun onaylandığını gösterir.

Ölçek, Güney LeCompte ve Özer tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İlk Türkçe çevirisi iki hafta ara ile yinelenen uygulama sonucu elde edilen Pearson Momentler Çarpımı korelasyonları .58 ile .88 arasında bulunmuştur.

Ölçeğin son formu üzerinde güvenirlik çalışması yapılmamıştır. (Öner,1997, ss:539-540).

Testin Türkiye’de kullanıldığı bazı araştırma ve ilgili yayınlar şunlardır:

Korkmazlar,Ü. (1980). Relationship between parental child rearing attitudes and the cognitive styles of 5-to-6 year old Turkish preschoolers. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bölümü

Öner,N ve Tosun Ü. (1990-1991). The second generation Turkish immigrants return home. Boğaziçi Üniversitesi, Dergisi Eğitim Bilimleri, 14. 125–141.

Akın, Yeliz (2002). Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

3.4.3. Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)

Asıl formu Epstein, N.B. Bolwin, L.M. ve Bishop, DS tarafından geliştirilen ADÖ, I. Bulut tarafından 1990 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Ölçtüğü davranış ve nitelik; ailenin işlevlerinin sağlıklı/sağlıksız olarak belirlenmesidir.

Aile Değerlendirme Ölçeği ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğini veya getiremediğini belirleyen bir ölçü aracıdır.

ADÖ, daha önce geliştirilmiş olan McMaster Aile İşlevleri Modelinin (MMFF) klinik olarak aileler üzerinde uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu ölçek ailenin yapısal ve örgütsel özelliğini ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi “sağlıklı” ve “sağlıksız” olarak ayırt edebilecek şekilde tanımlamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği bilinen grupların karşılaştırılması tekniği ile sınıanmıştır. Aracın güvenilirliği iç tutarlık ve puan değişmezliği açısından incelenmiştir. Aile Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular, hemen tüm konularda ölçeğin orijinalinde yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Toplam 60 maddeden oluşan ölçeğin 7 alt testi vardır.

- 4) Problem
- 5) İletişim
- 6) Roller

- 7) Duygusal Tepki Verebilme
- 8) Gereken İlgiyi Gösterme
- 9) Davranış Kontrolü
- 10) Genel Fonksiyonlar

Yedi alt ölçek ve operasyonel tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Problem Çözme: Ailenin etkili bir şekilde etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını çözebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Sorunun ortaya çıkışından, çözümlenmesine kadar olan dönemi kapsar. (Bu özellik "A"nın 1 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

İletişim: Aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçiminde tanımlanmaktadır. Burada ailenin etkili bir iletişim içinde olup olmadığı ölçülmek istenmektedir. Bu nedenle üyeler arası sözlü iletişimin içeriğinin açık olup olmadığı, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemedikleri üzerinde durulmaktadır. (Bu özellik "A"nın 2 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Roller: Ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarıdır. Ailenin, kaynakların kullanımı, bakıp büyütme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama, aile sistemini idare etme gibi konularda davranış kalıbı geliştirip geliştirmediği üzerinde odaklaşmaktadır. İlave olarak rollerle ilgili boyut, görevlerin belirgin ve eşit olarak üyelere dağılımı ile görevlerin aile üyeleri tarafından sorumlu bir şekilde yerine getirilip getirilmemesini de içermektedir. Başka bir deyişle para, konut, giyim, yeme gibi maddi ihtiyaçların karşılanması rollere bağlı olarak ele alınmaktadır. Bu konuda işlevsel bir aile, çocukların ve ebeveynin bakımı, beslenme ve gelişmesini sağlayacak şekilde rollerini belirlemiş olan ailedir. (Bu özellik "A"nın 4 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Duygusal Tepki Verebilme: Aile üyelerinin her türlü uyaranlar karşısında en uygun tepkiyi göstermesi anlamına gelmektedir. Burada sevgi, mutluluk, neşe gibi ferahlık ifade eden duyguların yanında; kızgınlık, üzüntü, korku gibi acil durumları da içermektedir. (Bu özellik "A"nın 5 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Gereken İlgiyi Gösterme: Aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi içerir. En sağlıklı aileler, birbirleriyle orta derecede ilgilenirler. Az veya çok ilgilenen aileler, bu konudaki işlevini yeterince yerine getiremiyorlar demektir. Çok ilgilenme, aile üyelerinin birbirlerine fazla bağımlı olduğunun, az ilgilenme ise birbirlerine az sevgi ve ilgi gösterdiklerinin belirleyicisidir. (Bu özellik "A"nın 3 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Davranış Kontrolü: Ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimidir. Bu alt ölçekte psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlar değerlendirilir. Ayrıca kontrolün esnek, katı, serbest ve düzensiz oluşu da bu alt ölçekte ele alınmaktadır. (Bu özellik “A”nın 6 numaralı hipotezinde irdelenecektir.)

Genel Fonksiyonlar: bu boyut, altı boyutu da kapsayacak şekilde bilgi toplamayı amaçlamaktadır. (Bulut,1990,s:7–18)

3.4.4. DENVER II Gelişimsel Tarama Testi

Küçük çocukların gelişimindeki sapmaları rutin fizik muayene sırasında anlamak güçtür. Gelişimsel bozukluğun varlığı genellikle çocukta yürümeme, konuşmama gibi belirgin sorunlar ortaya çıktığında ya da okulda başarısız olduğunda fark edilir. Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) küçük çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları yakalamada sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında yayınlanmış, ilk yayınlanışından sonra geniş kullanım alanı bulmuştur. Türkiye’de de 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilerek ülke çapında kullanıma ve testör eğitimine sunulmuştur.

DGTT, 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve Denver II oluşturulmuştur.

Denver II 0-6 yaş arasındaki görünürde sağlıklı olan çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Çocuğun yaşına uygun bir takım becerilerini değerlendiren bu test, asemptomatik çocukları gelişimsel problemler açısından taramada, kuşkulu durumları objektif bir ölçütle doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede değerlidir.

Denver II zeka testi değildir. Denver II, aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır:

- 1) Kişisel-Sosyal: İnsanlarla anlaşma, kendi bireysel gereksinimlerini karşılayabilme
- 2) İnce motor: El – göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme, problem çözme
- 3) Dil: İşitme, anlama ve dili kullanma
- 4) Kaba motor: oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak büyük kasların hareketi

3.4.5. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5–7 yaş bataryası

Araştırmada kullanılacak olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Tamer Ergin tarafından standardize edilmiştir.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), 5-17 yaşlar arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmış bir bataryadır. CAS, PASS Teori'sinden (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl) türetilmiştir. Cass'i oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla oluşturulmuştur (Ergin,2003s:73).

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

Planlama Ölçeği: CAS'te yer alan planlama alt testleri, çocuğun bir hareket planı oluşturmasını ve bu planını uygulamasını, yaptığı faaliyetin hedefine uygun olup olmadığını değerlendirmesini yani yaptığı planın geçerli olup olmadığına karar vermesini ve gerektiğinde planının değiştirip değiştiremeyeceğini belirlemesi için geliştirilmiştir. Strateji Kullanma, faaliyeti belirli bir plana göre uygulama, kestirimde bulunma, planlı bir faaliyeti odaklanmış bir şekilde sürdürme ve bilişsel işlemlerdeki farkındalık düzeyi Planlama Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Üç alt testi vardır: Sayıları Eşleştirme Alt Testi, Planlanmış Kodlar Alt Testi, Planlanmış Bağlantılar Alt Testi

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği: Eş Zamanlı Bilişsel İşlem alt testlerinde, 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 (tümdengelim-tümevarım), analogik düşünme (benzerlik-farklılık), görsel algı, görsel ayırma gibi bilişsel işlemler Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır.Üç alt testi vardır: Matrisler Alt Testi, Sözel – Uzamsal İlişkiler Alt Testi, Şekil Hafızası Alt Testi

Dikkat Ölçeği: CAS'in dikkat alt testlerinde başarılı olabilmek için; dikkatin odaklanmış olması, seçici olması, sürekli olması ve de çaba gösterilmesi gerekir. CAS Dikkat alt testlerinin tümü; çocuklara, dikkat etmelerini gerektiren rekabet halindeki uyaranlar içeren faaliyetler sunar ve faaliyetlerin uygulanması süresince de odaklanmanın sürdürülmesini gerektirir. Dikkat alt testleri bilişsel yeteneklere odaklanmayı, belirli uyarıcıları aramayı, birbiri ile bağlantısı olmayan ancak rekabet halindeki uyaranlara tepki vermeyi engellemeyi

gerektirir. Seçici dikkat, ilginin dağılımını engelleme (odaklaşma) ve dikkatteki devamlılık Dikkat Ölçeğinin genel özellikleridir. Üç alt testi vardır: İfadesel Dikkat Alt Testi, Sayı Bulma Alt Testi, Algısal Dikkat Alt Testi

Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği: CAS'te yer alan 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 belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat ve dilin anlamı ve kullanımı Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleridir. Üç alt testi vardır: Kelime Serileri Alt Testi, Cümle Tekrarı Alt Testi, Konuşma Hızı

3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmada uygulanan testlerin puanlanması sonucunda elde edilen verilerin istatistik analizleri SPSS paket programı ile yapılmıştır.

Örneklemin demografik özelliklerinin ortaya çıkarılmasında aileler tarafından doldurulan Bilgi Formu'ndan yararlanılmış ve araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik bilgileri frekans ve yüzde dağılım sonuçları şeklinde tablolarda belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik dağılımlarının ölçeklerden alınan puanlar üzerindeki etkisine bakmak amacıyla da t Testi ve Varyans Analizi istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır.

Yapılan araştırmada uygulanan ölçeklerin alt boyutları doğrultusunda ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve aile üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerinin çocukların bilişsel performans düzeylerine etkisinin araştırılmasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmış; tablolarda belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular $p < .05$ anlamlı; $p < .01$ ileri derecede anlamlı; $p < .001$, $p < .005$ çok anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YÖNTEM

4.1. Örneklemin Demografik Dağılımı

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Kız	21	42.0
Erkek	29	58.0
Toplam	50	100.0

Tablo 1’de örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre; örneklem grubunun %42’sini kız, %58’ini erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 2: Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Devlet Okulu	25	50.0
Özel Okul	25	50.0
Toplam	50	100.0

Tablo 2’de örneklem grubunun devam ettikleri okul türü değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre; örneklem grubunun özel ve devlet okuluna gitme oranı yarı yarıyadır.

Tablo 3: Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Düşük	10	20.0
Orta	25	50.0
Yüksek	15	30.0
Toplam	50	100.0

Tablo 3’de örneklem grubunun sosyo-ekonomik durum değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %20’sinin ailesi düşük, % 50’sinin ailesi orta ve % 30’unun ailesi yüksek gelir düzeyi belirtmişlerdir.

Tablo 4: Çocuğun Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Evet	26	52.0
Hayır	24	48.0
Toplam	50	100.0

Tablo 4’de örneklem grubunun daha önce bir okul öncesi kurumdan yararlanma değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre; grubun %48’i ilk kez bir okul öncesi eğitim kurumuna 5 yaşında başlamıştır.

Tablo 5: Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
1 yıl	15	30.0
2 yıl	8	16.0
3 yıl	3	6.0
Cevapsız (Okulöncesi eğitime 5 yaşında başlayanlar)	24	48.0
Toplam	50	100.0

Tablo 5’de örneklem grubunun daha önce gittiği okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre; Tablo 4’de belirtilen ve daha önce okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan %52 oranındaki örneklem grubunun %30’u 1 yıl, %22’si 2 yıl ve üzerinde bir süre kreş, anaokulu gibi okul öncesi bir kuruma devam etmiştir.

Tablo 6: Örneklem Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Tek çocuk	19	38.0
İki kardeş	21	42.0
Üç kardeş	9	18.0
Dört ve daha fazla kardeş	1	2.0
Toplam	50	100.0

Tablo 6’da örneklem grubunun kardeş sayısı değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Örneklem grubunun %38’i ailenin tek çocuğudur, %42’si kendisi dahil iki kardeş ve %18’i üç kardeştir. %2’sinin ise kendisi dahil 4 veya üzeri sayıda kardeşi vardır.

Tablo 7: Örneklem Grubunun Çocuk Sırası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Birinci çocuk	14	28.0
İkinci çocuk	12	24.0
Üçüncü çocuk	5	10.0
Cevapsız (tek çocuk olanlar)	19	38.0
Toplam	50	100.0

Tablo 7’de örneklem grubunun çocuk sırası değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Örneklem grubunun %28’i ailelerinin birinci çocuğudur. Bunu %24 ile ailelerinin ikinci çocuğu, %10 ile üçüncü çocuğu izlemektedir.

Tablo 8: Örneklem Grubunun Aile Yapısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Çekirdek aile	48	96.0
Kalabalık aile	2	4.0
Toplam	50	100.0

Tablo 8’de örneklem grubunun aile yapısı değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre örneklemin %96’sını çekirdek aile yapısı, %4’ünü kalabalık aile yapısı oluşturmaktadır.

Tablo 9: Anne ve Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Birlikte	49	98.0
Ayrı	1	2.0
Toplam	50	100.0

Tablo 9’da örneklem grubunun anne ve babalarının birliktelik durumu değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Buna göre; %2’sinin ayrı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 10: Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
İlkokul	5	10.0
Ortaokul	2	4.0
Lise	16	32.0
Üniversite	22	44.0
Doktora	5	10.0
Toplam	50	100.0

Tablo 10’da örneklem grubunun annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %54’ünü üniversite ve üstü, %46’sını lise ve altı seviyede eğitim düzeyi olan anneler oluşturmaktadır.

Tablo 11: Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
İlkokul	4	8.0
Ortaokul	6	12.0
Lise	8	16.0
Üniversite	26	52.0
Yüksek lisans	1	2.0
Doktora	5	10.0
Toplam	50	100.0

Tablo 11’de örneklem grubunun babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının %64’ünü üniversite ve üstü, %36’sını lise ve altı seviyede eğitim düzeyi olan babalar oluşturmaktadır.

Tablo 12: Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Çalışıyor	26	52.0
Çalışmıyor	24	48.0
Toplam	50	100.0

Tablo 12’de örneklem grubunun annelerinin çalışma durumu değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %48’ini ev hanımı olan anneler, %52’sini çalışan anneler oluşturmaktadır.

Tablo 13: Çalışan Annenin Çocuğuyla İlgilenen Kişi Değişkenine Göre

Frekans ve Yüzdeler

	f	%
Anneanne	7	14.0
Babaanne	6	12.0
Bakıcı	6	12.0
Anne	5	10.0
Diğer	2	4.0
Cevapsız (ev hanımı olan anneler)	24	48.0
Toplam	50	100.0

Tablo 13'te örneklem grubunun çalışan annelerinin çocuklarıyla ilgilenen kişi değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan ve anneleri çalışan çocukların %14' ile anneanne, %12'si ile babaanne, %12'si ile bakıcı ve %10'u ile annenin kendisi ilgilenmiştir.

Tablo 14: Annenin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
20-30 yaş	12	24.0
31-40 yaş	35	70.0
41-50 yaş	3	6.0
Toplam	50	100.0

Tablo 14'te örneklem grubunun annelerinin yaş değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımı görülmektedir. Annelerin %24' 20-30 yaş. %70'i 31-40 yaş. %6'sı ise 41-50 yaşları arasındadır.

Tablo 15: Babanın Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	f	%
20-30 yaş	2	4.0
31-40 yaş	34	68.0
41-50 yaş	14	28.0
Toplam	50	100.0

Tablo 15'te örneklem grubunun babalarının yaş değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımı görülmektedir. Babaların %4' 20-30 yaş. %68'i 31-40 yaş. %28'i ise 41-50 yaşları arasındadır.

4.2. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)'ne İlişkin Bulgular

Tablo 16: PARI Aşırı Annelik Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	P
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.372	.008** (s)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.172	.231 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.259	.069 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.298	.036* (s)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
PARI Aşırı Annelik	49	37.9592	9.18549	-.182	.210 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.182	.205 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.299	.035* (s)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.262	.066 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.306	.031* (s)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.261	.068 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.315	.026* (s)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.284	.046* (s)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.191	.184 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.263	.065 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.191	.185 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.255	.074 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
PARI Aşırı Annelik	50	38.0000	9.09586	-.336	.017* (s)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo16’da, anne-baba tutumlarından “Aşırı Annelik” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, “Aşırı Annelik” boyutu ile “Sayıları Eşleştirme (p<.01); Planlama Ölçeği (Toplam), Şekil Hafızası, İfadesel Dikkat, Algısal Dikkat, Dikkat Ölçeği (Toplam) ve Bilişsel Toplam (p<.05)” boyutları arasında negatif ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aşırı kontrol, müdahalecilik, çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını istemek, annenin son derece fedakâr olması ve çocuğun da bunu anlaması gereğine inanması gibi konuları kapsayan “Aşırı Annelik” tutumu, çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında ve genelinde olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 17: PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	P
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.285	.045* (s)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.162	.262 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.221	.123 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.254	.075 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	49	29.1020	3.48954	.071	.628 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.299	.035* (s)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.101	.484 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.199	.166 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.161	.264 (ns)
CAS İfadelel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.134	.354 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.199	.166 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.079	.586 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.358	.011* (s)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.285	.045* (s)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.006	.966 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.263	.064 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	50	29.0400	3.48150	.257	.072 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 17’de, anne-baba tutumlarından “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; çocuğa eşit haklar tanıma, fikirlerini açıkça belirtmesini destekleme, onunla arkadaşlık etme ve birçok şeyi paylaşma gibi konuları kapsayan “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutu ile “Sayıları Eşleştirme, Sözel Uzamsal İlişkiler, Kelime Serileri ve Cümle Tekrarı (p<.05)” boyutları arasında pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre, “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” tutumu çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumlu etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 18: PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.152	.292 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.118	.413 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.090	.535 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.131	.365 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	49	25.4082	7.47752	-.078	.593 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.116	.421 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.159	.269 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.160	.266 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.167	.247 (ns)
CAS İfadeşel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.196	.172 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.151	.295 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.090	.535 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	.080	.583 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.078	.591 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	.028	.847 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	.016	.910 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	50	25.5800	7.49990	-.137	.344 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 18’de, anne-baba tutumlarından “Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; kadının kendi annesine ya da başkalarına bağımlılığını desteklememe, sinirlilik, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama gibi konuları kapsayan “Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” tutumu ile çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Tablo 19: PARI Geçimsizlik Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.128	.377 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.056	.697 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.053	.716 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.086	.554 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
PARI Geçimsizlik	49	11.4082	3.45759	-.132	.364 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.112	.437 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.259	.070 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.223	.120 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.179	.215 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.165	.253 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.218	.129 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.253	.077 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.107	.458 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.220	.125 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.262	.066 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.243	.088 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
PARI Geçimsizlik	50	11.5400	3.54683	-.216	.132 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 19’da, anne-baba tutumlarından “Geçimsizlik” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü, kocanın düşüncesizliği, anneye yardımcı olmayışı gibi konuları kapsayan “Geçimsizlik” tutumu ile çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Tablo 20: PARI Artık Boyut ya da Disiplin Boyutu İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.421	.002*** (s)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.283	.046* (s)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.369	.008** (s)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.402	.004*** (s)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	49	29.6939	7.76264	-.212	.143 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.160	.266 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.372	.008** (s)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.301	.033* (s)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.274	.054 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.328	.020* (s)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.353	.012* (s)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.211	.142 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.267	.061 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.256	.073 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.282	.047* (s)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.336	.017* (s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	50	29.8200	7.73460	-.412	.003*** (s)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 20’de, anne-baba tutumlarından “Artık Boyut ya da Disiplin” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Artık Boyut ya da Disiplin” boyutu ile “Sayıları Eşleştirme, Planlama Ölçeği (Toplam), Bilişsel Toplam (p<.005); Planlanmış Bağlantılar, Şekil Hafızası (p<.01); Planlanmış Kodlar, Eşzamanlı İşlemler Ölçeği (Toplam), Sayı Bulma, Algısal Dikkat, Konuşma Hızı ve Ardıl İşlemler Ölçeği (Toplam) (p<.05)” arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre, daha çok olumsuz bir çocuk yetiştirme tutumuna işaret eden, cinsel davranışı ve saldırganlığı bastırma, sıkı disipline inanma, çocuğu zorlama, anne-babanın mutlak hâkimiyetine inanma gibi konuları kapsayan “Artık Boyut ya da Disiplin” tutumu çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında ve genelinde olumsuz etkiler yapıyor görülmektedir.

4.3. Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)'ne İlişkin Bulgular

Tablo 21: ADÖ Problem Çözme Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.086	.552 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.046	.751 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.104	.472 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.092	.526 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Problem çözme (anne)	49	1.6359	.54144	.148	.310 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.060	.680 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.089	.540 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.025	.865 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	.015	.916 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.010	.947 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.120	.405 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	.078	.590 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.207	.148 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.115	.425 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.155	.282 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.214	.136 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Problem çözme (anne)	50	1.6498	.54481	-.102	.479 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 21’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “Problem Çözme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını çözebilme becerisi olarak açıklanan ve sorunun ortaya çıkışından, çözümlenmesine kadar olan dönemi kapsayan “Problem Çözme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansının boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo 22: ADÖ Problem Çözme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.073	.616 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.085	.558 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.020	.892 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.062	.671 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Problem çözme (baba)	49	1.5751	.47110	.174	.232 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.120	.408 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.073	.616 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.171	.234 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.170	.237 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.119	.409 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.026	.858 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.203	.157 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	-.057	.693 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	-.061	.674 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	-.015	.919 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	-.055	.702 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Problem çözme (baba)	50	1.5636	.47331	.093	.522 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 22’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde babanın “Problem Çözme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını çözebilme becerisi olarak açıklanan ve sorunun ortaya çıkışından, çözümlenmesine kadar olan dönemi kapsayan “Problem Çözme” boyutunun baba açısından da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansının boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo23: ADÖ İletişim Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.052	.717 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.026	.859 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.221	.124 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.127	.379 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
İletişim (anne)	49	1.5320	.46067	-.054	.714 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.275	.053 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.153	.288 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.201	.161 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.133	.357 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.072	.620 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.223	.119 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.055	.703 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.270	.058 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.228	.111 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.270	.058 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.327	.021*(s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
İletişim (anne)	50	1.5370	.45729	-.228	.111 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 23’de, aile içi etkileşimde annenin “İletişim” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “İletişim” boyutu ile “Ardıl İşlemler Ölçeği (Toplam)” boyutu arasında negatif yönde (p<.05) ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçiminde tanımlanan ve ailenin etkili bir iletişim içinde olup olmadığını, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemediklerini kapsayan “İletişim” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması, çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 24: ADÖ İletişim Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.005	.972 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	.097	.505 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.116	.423 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.022	.878 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
İletişim (baba)	49	1.5076	.46674	.037	.801 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.072	.620 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.111	.444 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.038	.794 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.076	.598 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	.001	.992 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.102	.479 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	.046	.752 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.202	.160 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.122	.399 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.228	.111 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.241	.092 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
İletişim (baba)	50	1.4996	.46536	-.099	.492 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 24’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde babanın “İletişim” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçiminde tanımlanan ve ailenin etkili bir iletişim içinde olup olmadığını, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemediklerini kapsayan “İletişim” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansının boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo 25: ADÖ Roller Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.295	.038* (s)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.133	.357 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.306	.031* (s)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.285	.044* (s)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Roller (anne)	49	1.8355	.44063	.021	.884 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.239	.095 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.113	.434 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.162	.261 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.096	.505 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.123	.395 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.266	.062 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.107	.459 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.282	.047* (s)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.195	.174 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.252	.078 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.318	.025* (s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Roller (anne)	50	1.8460	.44237	-.265	.063 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 25’de, aile içi etkileşimde annenin “Roller” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Roller” boyutu ile “Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Bağlantılar, Planlama Ölçeği (Toplam), Kelime Serileri, Ardıl İşlemler (Toplam)” boyutları (p<.05) arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarını belirlemesini, bakıp büyütme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama, aile sistemini idare etme gibi konularda davranış kalıbı geliştirip geliştirmediğini, görevlerin eşit olarak üyelere dağılımını kapsayan “Roller” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 26: ADÖ Roller Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.304	.032* (s)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.191	.184 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.224	.117 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.270	.058 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Roller (baba)	49	1.7345	.43334	.021	.887 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.039	.785 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.152	.293 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.067	.645 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.192	.182 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.172	.233 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.259	.069 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.070	.631 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.168	.244 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.142	.325 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.263	.065 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.253	.076 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Roller (baba)	50	1.7362	.42907	-.233	.104 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 26’da, aile içi etkileşimde babanın “Roller” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Roller” boyutu ile “Sayıları Eşleştirme” boyutu arasında (p<.05) negatif ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarını belirlemesini, bakıp büyütme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama, aile sistemini idare etme gibi konularda davranış kalıbı geliştirip geliştirmedeğini, görevlerin eşit olarak üyelere dağılımını kapsayan “Roller” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 27: ADÖ Duygusal Tepki Verebilme Boyutu (Anne Boyutu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.120	.408 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.106	.462 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.219	.126 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.176	.222 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Duygusal tepki verebilme (anne)	49	1.4388	.57096	-.117	.421 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.073	.616 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.164	.255 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.128	.377 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.309	.029* (s)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.091	.528 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.233	.104 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.107	.460 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.242	.090 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.121	.402 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.375	.007** (s)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.329	.020* (s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Duygusal tepki verebilme (anne)	50	1.4334	.56638	-.243	.089 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 27’de, aile içi etkileşimde annenin “Duygusal Tepki Verebilme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Duygusal Tepki Verebilme” boyutu ile “İfadesel Dikkat, Ardıl İşlemler (Toplam) (p<.05) ve Konuşma Hızı (p<.01)” boyutları arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aile üyelerinin her türlü uyarılar karşısında en uygun tepkiyi göstermesini kapsayan “Duygusal Tepki Verebilme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması, çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 28: ADÖ Duygusal Tepki Verebilme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.115	.426 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.149	.301 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.230	.108 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.193	.179 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Duygusal tepki verebilme (baba)	49	1.4608	.53767	-.099	.498 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.126	.384 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.230	.108 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.176	.221 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.213	.137 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.019	.895 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.248	.083 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.056	.701 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.396	.004*** (s)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.201	.161 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.424	.002*** (s)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.446	.001*** (s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Duygusal tepki verebilme (baba)	50	1.4616	.53218	-.276	.052 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 28’de, aile içi etkileşimde babanın “Duygusal Tepki Verebilme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Duygusal Tepki Verebilme” boyutu ile “Kelime Serileri, Konuşma Hızı (p<.005) ve Ardıl İşlemler (Toplam) (p<.001)” boyutları arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aile üyelerinin her türlü uyarılar karşısında en uygun tepkiyi göstermesini kapsayan “Duygusal Tepki Verebilme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 29: ADÖ Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.186	.195 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.034	.816 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.090	.534 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.116	.424 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	49	1.8149	.33014	-.270	.060 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.240	.093 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.176	.222 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.284	.045* (s)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.214	.135 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.042	.773 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.196	.172 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.100	.488 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.228	.112 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.173	.229 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.235	.100 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.267	.061 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	50	1.8186	.32780	-.237	.098 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 29’da, aile içi etkileşimde annenin “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutu ile “Eşzamanlı İşlemler (Toplam)” boyutu arasında (p<.05) negatif ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi kapsayan “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında olumsuz etkiler yapıyor görünmektedir.

Tablo 30: ADÖ Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.165	.252 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.161	.263 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.164	.256 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.184	.201 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	49	1.7747	.26478	-.286	.046* (s)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.185	.199 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.287	.043* (s)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.337	.017* (s)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.294	.038* (s)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.193	.180 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.321	.023* (s)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.207	.150 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.200	.163 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.130	.370 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.365	.009** (s)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.296	.037* (s)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	50	1.7850	.27201	-.321	.023* (s)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 30’da, aile içi etkileşimde babanın “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutu ile “Matrisler, Şekil Hafızası, Eşzamanlı İşlemler (Toplam), İfadesel Dikkat, Algısal Dikkat, Ardıl İşlemler (Toplam), Bilişsel Toplam (p<.05) ve Konuşma Hızı (p<.01)” boyutları arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi kapsayan “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması çocuğun bilişsel performansının belirli boyutlarında ve genelinde olumsuz etkiler yapıyor görülmektedir.

Tablo 31: ADÖ Davranış Kontrolü Boyutu (Anne Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.121	.401 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.058	.691 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.050	.730 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.084	.564 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Davranış kontrolü (anne)	49	1.9282	.31215	.134	.358 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	.003	.982 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.173	.230 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.078	.592 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.078	.592 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	.068	.638 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.066	.647 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.190	.186 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	.049	.735 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.209	.145 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.164	.255 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.253	.076 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.266	.062 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Davranış kontrolü (anne)	50	1.9496	.34413	-.133	.358 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 31’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “Davranış Kontrolü” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimini, psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını kapsayan “Davranış Kontrolü” boyutunun sağlıklı olmasıyla ya da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansının boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo 32: ADÖ Davranış Kontrolü Boyutu (Baba Formu) İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.100	.487 (ns)
CAS Sayıları Eşleştirme	50	9.4800	2.88019		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.047	.746 (ns)
CAS Planlanmış Kodlar	50	8.6800	2.88868		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.043	.769 (ns)
CAS Planlanmış Bağlantılar	50	8.6000	3.94865		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.001	.993 (ns)
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	93.3000	17.87513		
Davranış kontrolü (baba)	49	1.9202	.31389	.164	.261 (ns)
CAS Matrisler	49	10.8367	2.76396		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.273	.055 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	50	9.1800	3.11474		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.166	.251 (ns)
CAS Şekil Hafızası	50	9.9200	2.55423		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.088	.546 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	99.3800	14.89814		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.125	.389 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	50	10.6800	2.75118		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.028	.849 (ns)
CAS Sayı Bulma	50	9.7000	2.65153		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.060	.679 (ns)
CAS Algısal Dikkat	50	8.5200	3.11835		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	.168	.243 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8400	20.21856		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.168	.242 (ns)
CAS Kelime Serileri	50	8.5200	3.11179		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.093	.519 (ns)
CAS Cümle Tekrarı	50	9.5600	2.07177		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.165	.254 (ns)
CAS Konuşma Hızı	50	9.9600	2.94133		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.195	.174 (ns)
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	50	95.8600	13.28803		
Davranış kontrolü (baba)	50	1.9284	.31603	-.002	.987 (ns)
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	50	94.9000	17.43823		

Tablo 32’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde babanın “Davranış Kontrolü” boyutu ile çocuğun bilişsel performans düzeyi arasındaki ilişki görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimini, psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını kapsayan “Davranış Kontrolü” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansının boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Tablo 33: Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
PARI Aşırı Annelik	Kız	21	37.0476	8.3395	-.626	48	.534 (ns)
	Erkek	29	38.6897	9.6921			
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Kız	21	29.7619	3.3001	1.255	48	.216 (ns)
	Erkek	29	28.5172	3.5719			
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Kız	21	24.9048	7.3000	-.538	48	.593 (ns)
	Erkek	29	26.0690	7.7318			
PARI Geçimsizlik	Kız	21	10.6190	3.2936	-1.586	48	.119 (ns)
	Erkek	29	12.2069	3.6290			
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Kız	21	29.0476	7.1026	-.597	48	.553 (ns)
	Erkek	29	30.3793	8.2393			
Problem çözme (anne)	Kız	21	1.5633	.5085	-.954	48	.345 (ns)
	Erkek	29	1.7124	.5701			
İletişim (anne)	Kız	21	1.4271	.3591	-1.462	48	.150 (ns)
	Erkek	29	1.6166	.5082			
Roller (anne)	Kız	21	1.7857	.4083	-.817	48	.418 (ns)
	Erkek	29	1.8897	.4677			
Duygusal tepki verme (anne)	Kız	21	1.4205	.5199	-.136	48	.892 (ns)
	Erkek	29	1.4428	.6067			
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Kız	21	1.7552	.2678	-1.167	48	.249 (ns)
	Erkek	29	1.8645	.3628			
Davranış kontrolü (anne)	Kız	21	1.8371	.2907	-2.028	48	.048* (s)
	Erkek	29	2.0310	.3613			
Problem çözme (baba)	Kız	21	1.5633	.4446	-.003	48	.997 (ns)
	Erkek	29	1.5638	.5008			
İletişim (baba)	Kız	21	1.4171	.4001	-1.068	48	.291 (ns)
	Erkek	29	1.5593	.5058			
Roller (baba)	Kız	21	1.6662	.3531	-.981	48	.331 (ns)
	Erkek	29	1.7869	.4762			
Duygusal tepki verme (baba)	Kız	21	1.4129	.5069	-.547	48	.587 (ns)
	Erkek	29	1.4969	.5559			
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Kız	21	1.7676	.2332	-.381	48	.705 (ns)
	Erkek	29	1.7976	.3004			
Davranış kontrolü (baba)	Kız	21	1.8633	.2632	-1.246	48	.219 (ns)
	Erkek	29	1.9755	.3462			
CAS Sayıları Eşleştirme	Kız	21	10.0952	2.8267	1.294	48	.202 (ns)
	Erkek	29	9.0345	2.8845			
CAS Planlanmış Kodlar	Kız	21	9.5238	2.8744	1.797	48	.079 (ns)
	Erkek	29	8.0690	2.7894			
CAS Planlanmış Bağlantılar	Kız	21	9.1429	4.4417	.825	48	.414 (ns)
	Erkek	29	8.2069	3.5795			
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Kız	21	97.5238	19.4412	1.437	48	.157 (ns)
	Erkek	29	90.2414	16.3131			
CAS Matrisler	Kız	21	11.3810	2.8014	1.199	47	.237 (ns)
	Erkek	28	10.4286	2.7139			
CAS Sözel Uzamsal	Kız	21	9.9524	3.0245	1.512	48	.137 (ns)
	Erkek	29	8.6207	3.1101			
CAS Şekil Hafızası	Kız	21	10.6190	2.7835	1.677	48	.100 (ns)
	Erkek	29	9.4138	2.2916			
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Kız	21	103.8095	16.0861	1.832	48	.073 (ns)
	Erkek	29	96.1724	13.3499			
CAS İfadesel Dikkat	Kız	21	10.8571	3.0048	.384	48	.703 (ns)
	Erkek	29	10.5517	2.5993			
CAS Sayı Bulma	Kız	21	9.9048	2.8090	.461	48	.647 (ns)
	Erkek	29	9.5517	2.5716			
CAS Algısal Dikkat	Kız	21	9.8571	3.1191	2.747	48	.008**(s)
	Erkek	29	7.5517	2.7850			
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Kız	21	96.6190	26.7273	.230	48	.819 (ns)
	Erkek	29	95.2759	14.2951			

CAS Kelime Serileri	Kız	21	9.7143	3.0024	2.421	48	.019* (s)
	Erkek	29	7.6552	2.9432			
CAS Cümle Tekrarı	Kız	21	10.2381	2.5672	2.031	48	.048* (s)
	Erkek	29	9.0690	1.4864			
CAS Konuşma Hızı	Kız	21	10.2381	2.6815	.565	48	.575 (ns)
	Erkek	29	9.7586	3.1471			
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Kız	21	100.1429	13.5288	1.998	48	.051 (ns)
	Erkek	29	92.7586	12.4317			
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Kız	21	100.2381	17.6802	1.890	48	.065 (ns)
	Erkek	29	91.0345	16.4935			

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 33’de, örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre, “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi sonuçları görülmektedir.

ADÖ’ye göre aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “Davranış Kontrolü” boyutu cinsiyete göre (p<.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında erkeklerin puanının kızlardan fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde CAS’e göre; “Algısal Dikkat (p<.01), Kelime Serileri ve Cümle Tekrarı (p<.05)” boyutları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. CAS boyutlarındaki cinsiyete göre farklılığın kızların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 34: Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
PARI Aşırı Annelik	Devlet Okulu	25	37.3200	10.1764	-.525	48	.602 (ns)
	Özel Okul	25	38.6800	8.0245			
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Devlet Okulu	25	29.1600	3.6592	.241	48	.810 (ns)
	Özel Okul	25	28.9200	3.3655			
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Devlet Okulu	25	24.6800	7.1047	-.846	48	.402 (ns)
	Özel Okul	25	26.4800	7.9169			
PARI Geçimsizlik	Devlet Okulu	25	10.6400	3.4142	-1.837	48	.072 (ns)
	Özel Okul	25	12.4400	3.5128			
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Devlet Okulu	25	28.5600	8.9633	-1.156	48	.253 (ns)
	Özel Okul	25	31.0800	6.2043			
Problem çözme (anne)	Devlet Okulu	25	1.6332	.5774	-.213	48	.832 (ns)
	Özel Okul	25	1.6664	.5215			
İletişim (anne)	Devlet Okulu	25	1.5108	.5197	-.402	48	.690 (ns)
	Özel Okul	25	1.5632	.3942			
Roller (anne)	Devlet Okulu	25	1.7980	.4313	-.764	48	.449 (ns)
	Özel Okul	25	1.8940	.4569			
Duygusal tepki verme (anne)	Devlet Okulu	25	1.4396	.6805	.077	48	.939 (ns)
	Özel Okul	25	1.4272	.4380			
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Devlet Okulu	25	1.7596	.3613	-1.281	48	.206 (ns)
	Özel Okul	25	1.8776	.2857			
Davranış kontrolü (anne)	Devlet Okulu	25	1.8896	.3227	-1.240	48	.221 (ns)
	Özel Okul	25	2.0096	.3607			
Problem çözme (baba)	Devlet Okulu	25	1.5396	.4893	-.355	48	.724 (ns)
	Özel Okul	25	1.5876	.4655			
İletişim (baba)	Devlet Okulu	25	1.4424	.4670	-.867	48	.390 (ns)
	Özel Okul	25	1.5568	.4661			
Roller (baba)	Devlet Okulu	25	1.7156	.4577	-.336	48	.738 (ns)
	Özel Okul	25	1.7568	.4068			
Duygusal tepki verme (baba)	Devlet Okulu	25	1.4536	.6374	-.105	48	.917 (ns)
	Özel Okul	25	1.4696	.4145			
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Devlet Okulu	25	1.7196	.2938	-1.735	48	.089 (ns)
	Özel Okul	25	1.8504	.2363			
Davranış kontrolü (baba)	Devlet Okulu	25	1.8804	.2743	-1.076	48	.287 (ns)
	Özel Okul	25	1.9764	.3519			
CAS Sayıları Eşleştirme	Devlet Okulu	25	9.9600	2.8647	1.183	48	.243 (ns)
	Özel Okul	25	9.0000	2.8723			
CAS Planlanmış Kodlar	Devlet Okulu	25	8.9200	2.9710	.584	48	.562 (ns)
	Özel Okul	25	8.4400	2.8443			
CAS Planlanmış Bağlantılar	Devlet Okulu	25	9.3600	3.9987	1.373	48	.176 (ns)
	Özel Okul	25	7.8400	3.8262			
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Devlet Okulu	25	96.3600	17.5852	1.216	48	.230 (ns)
	Özel Okul	25	90.2400	17.9891			
CAS Matrisler	Devlet Okulu	25	11.2800	3.2342	1.150	47	.256 (ns)
	Özel Okul	24	10.3750	2.1430			
CAS Sözel Uzamsal	Devlet Okulu	25	9.8400	3.1316	1.518	48	.136 (ns)
	Özel Okul	25	8.5200	3.0155			
CAS Şekil Hafızası	Devlet Okulu	25	10.5600	2.5013	1.813	48	.076 (ns)
	Özel Okul	25	9.2800	2.4920			
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Devlet Okulu	25	103.3200	15.3615	1.921	48	.061 (ns)
	Özel Okul	25	95.4400	13.5956			
CAS İfadesel Dikkat	Devlet Okulu	25	11.0000	2.7538	.820	48	.416 (ns)
	Özel Okul	25	10.3600	2.7671			
CAS Sayı Bulma	Devlet Okulu	25	10.5600	2.3819	2.403	48	.020* (s)
	Özel Okul	25	8.8400	2.6721			
CAS Algısal Dikkat	Devlet Okulu	25	9.0000	2.9297	1.091	48	.281 (ns)
	Özel Okul	25	8.0400	3.2848			
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Devlet Okulu	25	97.6800	24.8993	.640	48	.525 (ns)
	Özel Okul	25	94.0000	14.4078			

CAS Kelime Serileri	Devlet Okulu	25	8.4400	3.0150	-.180	48	.858 (ns)
	Özel Okul	25	8.6000	3.2660			
CAS Cümle Tekrarı	Devlet Okulu	25	9.9200	2.3965	1.235	48	.223 (ns)
	Özel Okul	25	9.2000	1.6583			
CAS Konuşma Hızı	Devlet Okulu	25	10.2400	2.8325	.669	48	.506 (ns)
	Özel Okul	25	9.6800	3.0784			
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Devlet Okulu	25	97.0400	13.6182	.624	48	.536 (ns)
	Özel Okul	25	94.6800	13.1203			
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Devlet Okulu	25	98.7200	17.1550	1.572	48	.123 (ns)
	Özel Okul	25	91.0800	17.2093			

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 34’de, örneklem grubunun okul türü değişkenine göre “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları görülmektedir.

CAS’e göre; “Sayı Bulma” boyutu okul türü değişkenine göre anlamlı (p<.05) bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın devlet okulunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 35: Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
PARI Aşırı Annelik	Düşük	10	41.9000	6.7404	1.165	.321 (ns)
	Orta	25	36.8800	10.4416		
	Yüksek	15	37.2667	7.7318		
	Total	50	38.0000	9.0959		
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Düşük	10	30.0000	2.4495	.682	.511 (ns)
	Orta	25	28.5200	3.5954		
	Yüksek	15	29.2667	3.8999		
	Total	50	29.0400	3.4815		
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Düşük	10	24.6000	6.6030	.171	.843 (ns)
	Orta	25	25.4800	7.8322		
	Yüksek	15	26.4000	7.8903		
	Total	50	25.5800	7.4999		
PARI Geçimsizlik	Düşük	10	12.0000	3.0551	.112	.894 (ns)
	Orta	25	11.3600	3.7846		
	Yüksek	15	11.5333	3.6423		
	Total	50	11.5400	3.5468		
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Düşük	10	32.7000	7.4543	.901	.413 (ns)
	Orta	25	28.8400	8.8632		
	Yüksek	15	29.5333	5.5917		
	Total	50	29.8200	7.7346		
Problem çözme (anne)	Düşük	10	1.5500	.4161	1.835	.171 (ns)
	Orta	25	1.7928	.6544		
	Yüksek	15	1.4780	.3436		
	Total	50	1.6498	.5448		
İletişim (anne)	Düşük	10	1.5210	.3485	.210	.812 (ns)
	Orta	25	1.5772	.5492		
	Yüksek	15	1.4807	.3608		
	Total	50	1.5370	.4573		
Roller (anne)	Düşük	10	1.8360	.4853	.316	.730 (ns)
	Orta	25	1.8920	.4735		
	Yüksek	15	1.7760	.3743		
	Total	50	1.8460	.4424		
Duygusal tepki verme (anne)	Düşük	10	1.4000	.5660	.021	.979 (ns)
	Orta	25	1.4396	.6384		
	Yüksek	15	1.4453	.4659		
	Total	50	1.4334	.5664		
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Düşük	10	1.8990	.3364	.372	.691 (ns)
	Orta	25	1.7940	.3716		
	Yüksek	15	1.8060	.2464		
	Total	50	1.8186	.3278		
Davranış kontrolü (anne)	Düşük	10	1.9970	.3926	.671	.516 (ns)
	Orta	25	1.9824	.3592		
	Yüksek	15	1.8633	.2876		
	Total	50	1.9496	.3441		
Problem çözme (baba)	Düşük	10	1.5820	.4104	1.153	.324 (ns)
	Orta	25	1.6464	.5534		
	Yüksek	15	1.4133	.3379		
	Total	50	1.5636	.4733		
İletişim (baba)	Düşük	10	1.4880	.4471	.222	.801 (ns)
	Orta	25	1.5408	.5386		
	Yüksek	15	1.4387	.3537		
	Total	50	1.4996	.4654		
Roller (baba)	Düşük	10	1.7260	.4329	.055	.946 (ns)
	Orta	25	1.7560	.4823		
	Yüksek	15	1.7100	.3516		
	Total	50	1.7362	.4291		

Duygusal tepki verme (baba)	Düşük	10	1.3990	.5718	.552	.580 (ns)
	Orta	25	1.5408	.5959		
	Yüksek	15	1.3713	.3867		
	Total	50	1.4616	.5322		
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Düşük	10	1.8410	.1586	.310	.735 (ns)
	Orta	25	1.7600	.3330		
	Yüksek	15	1.7893	.2221		
	Total	50	1.7850	.2720		
Davranış kontrolü (baba)	Düşük	10	2.0000	.3808	.379	.686 (ns)
	Orta	25	1.9248	.3146		
	Yüksek	15	1.8867	.2849		
	Total	50	1.9284	.3160		
CAS Sayıları Eşleştirme	Düşük	10	9.0000	3.1623	.193	.825 (ns)
	Orta	25	9.5200	2.8302		
	Yüksek	15	9.7333	2.9391		
	Total	50	9.4800	2.8802		
CAS Planlanmış Kodlar	Düşük	10	7.2000	3.0840	1.922	.158 (ns)
	Orta	25	9.2800	2.5417		
	Yüksek	15	8.6667	3.1320		
	Total	50	8.6800	2.8887		
CAS Planlanmış Bağlantılar	Düşük	10	8.1000	4.2282	.175	.840 (ns)
	Orta	25	8.9200	4.0200		
	Yüksek	15	8.4000	3.8693		
	Total	50	8.6000	3.9486		
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Düşük	10	88.2000	17.3256	.550	.580 (ns)
	Orta	25	95.2800	17.6459		
	Yüksek	15	93.4000	19.1304		
	Total	50	93.3000	17.8751		
CAS Matrisler	Düşük	10	9.2000	2.1499	5.633	.006**(s)
	Orta	24	12.0417	2.6781		
	Yüksek	15	10.0000	2.5071		
	Total	49	10.8367	2.7640		
CAS Sözel Uzamsal	Düşük	10	9.2000	4.1042	1.362	.266 (ns)
	Orta	25	9.8000	3.0277		
	Yüksek	15	8.1333	2.3563		
	Total	50	9.1800	3.1147		
CAS Şekil Hafızası	Düşük	10	9.5000	1.5811	.883	.420 (ns)
	Orta	25	10.4000	2.7689		
	Yüksek	15	9.4000	2.6939		
	Total	50	9.9200	2.5542		
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Düşük	10	95.1000	14.8283	2.414	.100 (ns)
	Orta	25	103.8800	15.1171		
	Yüksek	15	94.7333	13.0902		
	Total	50	99.3800	14.8981		
CAS İfadesel Dikkat	Düşük	10	9.6000	2.6750	1.925	.157 (ns)
	Orta	25	11.4000	2.6141		
	Yüksek	15	10.2000	2.8586		
	Total	50	10.6800	2.7512		
CAS Sayı Bulma	Düşük	10	9.4000	1.3499	2.012	.145 (ns)
	Orta	25	10.4000	2.8431		
	Yüksek	15	8.7333	2.7637		
	Total	50	9.7000	2.6515		
CAS Algısal Dikkat	Düşük	10	7.3000	2.2136	1.064	.353 (ns)
	Orta	25	9.0000	3.0414		
	Yüksek	15	8.5333	3.6814		
	Total	50	8.5200	3.1183		
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Düşük	10	83.3000	30.8619	3.371	.043* (s)
	Orta	25	101.8400	14.8904		
	Yüksek	15	94.2000	16.0899		
	Total	50	95.8400	20.2186		
CAS Kelime Serileri	Düşük	10	7.5000	2.7183	1.874	.165 (ns)
	Orta	25	8.2000	3.0687		
	Yüksek	15	9.7333	3.2396		

	Total	50	8.5200	3.1118		
CAS Cümle Tekrarı	Düşük	10	9.1000	.3162	.509	.604 (ns)
	Orta	25	9.8400	2.4610		
	Yüksek	15	9.4000	2.0633		
	Total	50	9.5600	2.0718		
CAS Konuşma Hızı	Düşük	10	9.6000	2.7162	.256	.776 (ns)
	Orta	25	9.8400	3.1182		
	Yüksek	15	10.4000	2.9228		
	Total	50	9.9600	2.9413		
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Düşük	10	92.2000	10.1631	.745	.480 (ns)
	Orta	25	95.5600	14.6546		
	Yüksek	15	98.8000	12.8241		
	Total	50	95.8600	13.2880		
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Düşük	10	89.0000	15.3912	1.101	.341 (ns)
	Orta	25	98.2400	17.6948		
	Yüksek	15	93.2667	18.1008		
	Total	50	94.9000	17.4382		

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 35’de, örneklem grubunun sosyo-ekonomik durum değişkenine göre “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçları görülmektedir.

CAS’a göre; “Matrisler (p<.01) ve Dikkat Ölçeği (Toplam) (p<.05)” boyutları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 36: Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan Scheffe Analizi Sonuçları

CAS Matrisler	Düşük	Orta	.017* (s)
		Yüksek	.742 (ns)
	Orta	Düşük	.017* (s)
		Yüksek	.059 (ns)
CAS Sözel Uzamsal	Yüksek	Düşük	.742 (ns)
		Orta	.059 (ns)
	Düşük	Orta	.875 (ns)
		Yüksek	.702 (ns)
CAS Şekil Hafızası	Orta	Düşük	.875 (ns)
		Yüksek	.266 (ns)
	Yüksek	Düşük	.702 (ns)
		Orta	.266 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Düşük	Orta	.646 (ns)
		Yüksek	.995 (ns)
	Orta	Düşük	.646 (ns)
		Yüksek	.494 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Yüksek	Düşük	.995 (ns)
		Orta	.494 (ns)
	Düşük	Orta	.279 (ns)
		Yüksek	.998 (ns)
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Orta	Düşük	.279 (ns)
		Yüksek	.166 (ns)
	Yüksek	Düşük	.998 (ns)
		Orta	.166 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	Düşük	Orta	.215 (ns)
		Yüksek	.863 (ns)
	Orta	Düşük	.215 (ns)
		Yüksek	.403 (ns)
CAS İfadesel Dikkat	Yüksek	Düşük	.863 (ns)
		Orta	.403 (ns)
	Düşük	Orta	.593 (ns)
		Yüksek	.821 (ns)
CAS Sayı Bulma	Orta	Düşük	.593 (ns)
		Yüksek	.157 (ns)
	Yüksek	Düşük	.821 (ns)
		Orta	.157 (ns)
CAS Algisal Dikkat	Düşük	Orta	.353 (ns)
		Yüksek	.628 (ns)
	Orta	Düşük	.353 (ns)
		Yüksek	.900 (ns)
CAS Algisal Dikkat	Yüksek	Düşük	.628 (ns)
		Orta	.900 (ns)
	Düşük	Orta	.046* (s)
		Yüksek	.392 (ns)
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Orta	Düşük	.046* (s)
		Yüksek	.485 (ns)
	Yüksek	Düşük	.392 (ns)
		Orta	.485 (ns)

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 36’da, Tablo 35’de belirtilen ve örneklem grubunun sosyo-ekonomik durum değişkenine göre uygulanan varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılıklar çıkan “Matrisler, Eşzamanlı İşlemler Ölçeği (Toplam) ve Dikkat Ölçeği (Toplam)” boyutlarının sosyo-ekonomik durumun alt boyutlarına göre ikili karşılaştırmaları görölmektedir. Buna göre; sadece “Matrisler ve Dikkat Ölçeği (Toplam)” boyutları düşük ve orta ekonomik düzey karşılaştırmalarında ($p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. Orta ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının söz konusu bilişsel işlemlerdeki performansları daha yüksek gözökmektedir.

Tablo 37: Örneklem Grubunun Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
PARI Aşırı Annelik	Evete	26	35.2308	8.4442	-2.341	48	.023* (s)
	Hayır	24	41.0000	8.9831			
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Evete	26	28.6538	3.3698	-.813	48	.420
	Hayır	24	29.4583	3.6233			
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Evete	26	23.4231	6.6343	-2.198	48	.033* (s)
	Hayır	24	27.9167	7.8126			
PARI Geçimsizlik	Evete	26	11.0000	3.0984	-1.124	48	.267
	Hayır	24	12.1250	3.9597			
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Evete	26	27.8846	5.9149	-1.889	48	.065
	Hayır	24	31.9167	8.9778			
Problem çözme (anne)	Evete	26	1.6158	.5526	-.456	48	.650
	Hayır	24	1.6867	.5456			
İletişim (anne)	Evete	26	1.5377	.5433	.011	48	.991
	Hayır	24	1.5362	.3531			
Roller (anne)	Evete	26	1.8123	.4073	-.557	48	.580
	Hayır	24	1.8825	.4836			
Duygusal tepki verme (anne)	Evete	26	1.3596	.6024	-.958	48	.343
	Hayır	24	1.5133	.5255			
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Evete	26	1.7888	.3405	-.664	48	.510
	Hayır	24	1.8508	.3175			
Davranış kontrolü (anne)	Evete	26	1.9350	.3333	-.309	48	.758
	Hayır	24	1.9654	.3620			
Problem çözme (baba)	Evete	26	1.5573	.4902	-.097	48	.923
	Hayır	24	1.5704	.4647			
İletişim (baba)	Evete	26	1.5127	.5095	.205	48	.838
	Hayır	24	1.4854	.4228			
Roller (baba)	Evete	26	1.6923	.3707	-.750	48	.457
	Hayır	24	1.7837	.4881			
Duygusal tepki verme (baba)	Evete	26	1.3912	.5420	-.974	48	.335
	Hayır	24	1.5379	.5219			
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Evete	26	1.7738	.2898	-.299	48	.766
	Hayır	24	1.7971	.2570			
Davranış kontrolü (baba)	Evete	26	1.9277	.2873	-.016	48	.987
	Hayır	24	1.9292	.3508			
CAS Sayıları Eşleştirme	Evete	26	10.3077	2.5103	2.196	48	.033* (s)
	Hayır	24	8.5833	3.0348			
CAS Planlanmış Kodlar	Evete	26	9.5385	2.2844	2.279	48	.027* (s)
	Hayır	24	7.7500	3.2202			
CAS Planlanmış Bağlantılar	Evete	26	9.8846	3.5814	2.522	48	.015* (s)
	Hayır	24	7.2083	3.9229			
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Evete	26	99.3846	15.5437	2.655	48	.011* (s)
	Hayır	24	86.7083	18.1910			
CAS Matrisler	Evete	26	11.3077	2.4128	1.276	47	.208
	Hayır	23	10.3043	3.0812			
CAS Sözel Uzamsal	Evete	26	9.8462	3.4023	1.599	48	.116
	Hayır	24	8.4583	2.6536			
CAS Şekil Hafızası	Evete	26	11.1154	2.5664	3.916	48	.000
	Hayır	24	8.6250	1.8371			
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Evete	26	104.5000	13.9090	2.685	48	.010** (s)
	Hayır	24	93.8333	14.1718			
CAS İfadeşel Dikkat	Evete	26	10.9615	2.4736	.750	48	.457
	Hayır	24	10.3750	3.0476			
CAS Sayı Bulma	Evete	26	10.8077	1.7440	3.387	48	.001*** (s)
	Hayır	24	8.5000	2.9635			
CAS Algısal Dikkat	Evete	26	9.6154	2.4179	2.753	48	.008** (s)
	Hayır	24	7.3333	3.3965			

CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Evete	26	99.3846	22.6293	1.299	48	.200
	Hayır	24	92.0000	16.8729			
CAS Kelime Serileri	Evete	26	9.4615	3.2401	2.325	48	.024* (s)
	Hayır	24	7.5000	2.6703			
CAS Cümle Tekrarı	Evete	26	10.2308	2.4382	2.508	48	.016* (s)
	Hayır	24	8.8333	1.2740			
CAS Konuşma Hızı	Evete	26	10.7692	2.7175	2.094	48	.042* (s)
	Hayır	24	9.0833	2.9770			
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Evete	26	100.7308	13.6369	2.894	48	.006**(s)
	Hayır	24	90.5833	10.8704			
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Evete	26	101.9231	14.6967	3.238	48	.002*** (s)
	Hayır	24	87.2917	17.2311			

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 37’de, örneklem grubunun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçları görülmektedir.

PARI’ye göre ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarında “Aşırı Annelik ve Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” boyutları daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkenine göre (p<.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki boyutta da, önceden bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların oranı daha yüksektir. Buna göre; daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların ailelerinde, aşırı kontrol, müdahaleciliği içeren ve çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını bekleyen “Aşırı Annelik” tutumu ve çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama gibi konuları kapsayan “Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” tutumu daha yoğun olarak gözlenmektedir.

CAS’a göre; “Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar, Planlama Ölçeği (Toplam), Kelime Serileri, Cümle Tekrarı, Konuşma Hızı” boyutları daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme değişkenine göre (p<.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı şekilde “Eşzamanlı İşlemler Ölçeği (Toplam), Algısal Dikkat, Ardıl İşlemler (Toplam) (p<.01), Sayı Bulma (p<.001) ve Bilişsel Toplam (p<.005)” boyutları da aynı değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilişsel içerikli faaliyetlerin birçoğunda ve genelinde daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklarda daha yüksek performans gözlenmiştir.

Tablo 38: Örneklem Grubunun Annelerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
PARI Aşırı Annelik	Lise ve altı	23	42.2174	9.8394	3.321	48	.002***(s)
	Üniversite ve üstü	27	34.4074	6.6982			
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Lise ve altı	23	28.0870	3.8247	-1.829	48	.074 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	29.8519	2.9962			
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Lise ve altı	23	27.9130	8.8673	2.100	48	.041* (s)
	Üniversite ve üstü	27	23.5926	5.5280			
PARI Geçimsizlik	Lise ve altı	23	12.4783	4.2733	1.763	48	.084 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	10.7407	2.6105			
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Lise ve altı	23	33.5217	9.0998	3.454	48	.001***(s)
	Üniversite ve üstü	27	26.6667	4.4979			
Problem çözme (anne)	Lise ve altı	23	1.7317	.5657	.981	48	.331 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.5800	.5269			
İletişim (anne)	Lise ve altı	23	1.6852	.5348	2.196	48	.033* (s)
	Üniversite ve üstü	27	1.4107	.3407			
Roller (anne)	Lise ve altı	23	1.9635	.4662	1.770	48	.083 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.7459	.4029			
Duygusal tepki verme (anne)	Lise ve altı	23	1.6013	.7071	1.993	48	.052 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.2904	.3678			
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Lise ve altı	23	1.9600	.3437	3.043	48	.004***(s)
	Üniversite ve üstü	27	1.6981	.2642			
Davranış kontrolü (anne)	Lise ve altı	23	2.0396	.3620	1.741	48	.088 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.8730	.3147			
Problem çözme (baba)	Lise ve altı	23	1.6096	.5214	.630	48	.532 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.5244	.4344			
İletişim (baba)	Lise ve altı	23	1.6043	.5497	1.487	48	.144 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.4104	.3668			
Roller (baba)	Lise ve altı	23	1.8222	.4839	1.317	48	.194 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.6630	.3697			
Duygusal tepki verme (baba)	Lise ve altı	23	1.5904	.6605	1.605	48	.115 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.3519	.3708			
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Lise ve altı	23	1.8757	.2381	2.265	48	.028* (s)
	Üniversite ve üstü	27	1.7078	.2793			
Davranış kontrolü (baba)	Lise ve altı	23	2.0083	.3500	1.680	48	.100 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	1.8604	.2722			
CAS Sayıları Eşleştirme	Lise ve altı	23	8.6522	3.1277	-1.927	48	.060 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	10.1852	2.4967			
CAS Planlanmış Kodlar	Lise ve altı	23	7.6957	2.8193	-2.321	48	.025* (s)
	Üniversite ve üstü	27	9.5185	2.7227			
CAS Planlanmış Bağlantılar	Lise ve altı	23	7.3913	3.9166	-2.063	48	.045* (s)
	Üniversite ve üstü	27	9.6296	3.7432			
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	23	87.0435	17.3768	-2.392	48	.021* (s)
	Üniversite ve üstü	27	98.6296	16.8092			
CAS Matrisler	Lise ve altı	22	10.2727	2.5295	-1.299	47	.200 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	11.2963	2.9064			
CAS Sözel Uzamsal	Lise ve altı	23	8.2609	2.6836	-1.983	48	.053 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	9.9630	3.2873			
CAS Şekil Hafızası	Lise ve altı	23	8.8696	1.8903	-2.876	48	.006** (s)
	Üniversite ve üstü	27	10.8148	2.7321			
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	23	93.6957	12.2898	-2.637	48	.011* (s)
	Üniversite ve üstü	27	104.2222	15.4131			
CAS İfadesel Dikkat	Lise ve altı	23	10.0000	2.4863	-1.641	48	.107 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	11.2593	2.8769			
CAS Sayı Bulma	Lise ve altı	23	9.3043	2.5838	-.973	48	.335 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	10.0370	2.7101			
CAS Algısal Dikkat	Lise ve altı	23	7.5652	2.8893	-2.064	48	.044* (s)
	Üniversite ve üstü	27	9.3333	3.1256			

CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	23	89.2174	23.5622	-2.222	48	.031* (s)
	Üniversite ve üstü	27	101.4815	15.1261			
CAS Kelime Serileri	Lise ve altı	23	8.0435	3.3095	-.999	48	.323 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	8.9259	2.9342			
CAS Cümle Tekrarı	Lise ve altı	23	9.2174	1.6502	-1.081	48	.285 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	9.8519	2.3649			
CAS Konuşma Hızı	Lise ve altı	23	9.3478	2.7734	-1.370	48	.177 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	10.4815	3.0302			
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	23	93.0000	13.1771	-1.419	48	.162 (ns)
	Üniversite ve üstü	27	98.2963	13.1319			
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Lise ve altı	23	88.5652	16.4837	-2.494	48	.016* (s)
	Üniversite ve üstü	27	100.2963	16.6567			

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 38’de, örneklem grubunun annelerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” puanlarına uygulanan t Testi sonuçları görülmektedir.

PARI’ye göre ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarından “Aşırı Annelik (p<.005), Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin (p<.001) ve Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme (p<.05)” boyutları annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; aşırı kontrol ve müdahaleciliği içeren, çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını isteme gibi konuları kapsayan “Aşırı Annelik”, olumsuz bir çocuk yetiştirme tutumuna işaret eden ve sıkı disipline inanan “Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin” ve çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama gibi konuları kapsayan “Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” tutumları lise ve altı eğitim düzeyi olan annelerde daha fazla görülmektedir.

ADÖ’ye göre annenin eğitim düzeyi ile aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “İletişim (p<.05) ve Gereken İlgiyi Gösterme (p<.005)” boyutları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde babanın “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutu ile annenin eğitim düzeyi arasında da (p<.05) anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre; lise ve altı eğitim düzeyinde olan annelerin yer aldığı örneklem grubunda, anne ve babanın söz konusu boyutlarda sağlıklı etkileşimde bulunabildiği görülmektedir.

CAS’a göre; “Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar, Planlama Ölçeği (Toplam, Eşzamanlı İşlemler (Toplam), Algısal Dikkat, Dikkat Ölçeği (Toplam) ve Bilişsel Toplam” boyutları annenin eğitim düzeyi değişkenine göre (p<.05) anlamlı bir ilişki göstermektedir. Aynı şekilde “Şekil Hafızası” boyutu da aynı değişkene göre (p<.01) anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bilişsel içerikli faaliyetlerin birçoğunda, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek bir performans sergilediği görülmüştür.

Tablo 39: Örneklem Grubunun Babalarını Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
PARI Aşırı Annelik	Lise ve altı	18	41.5000	10.3881	2.111	48	.040* (s)
	Üniversite ve üstü	32	36.0313	7.7771			
PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Lise ve altı	18	28.1111	3.6765	-1.430	48	.159 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	29.5625	3.3111			
PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Lise ve altı	18	26.7222	10.1275	.805	48	.425 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	24.9375	5.6107			
PARI Geçimsizlik	Lise ve altı	18	12.5556	4.3686	1.540	48	.130 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	10.9688	2.9125			
PARI Artık Boyut ya da Disiplin	Lise ve altı	18	33.2778	10.2315	2.494	48	.016* (s)
	Üniversite ve üstü	32	27.8750	5.1290			
Problem çözme (anne)	Lise ve altı	18	1.7406	.6028	.881	48	.382 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.5987	.5123			
İletişim (anne)	Lise ve altı	18	1.7339	.5954	2.391	48	.021* (s)
	Üniversite ve üstü	32	1.4263	.3177			
Roller (anne)	Lise ve altı	18	1.9839	.5159	1.684	48	.099 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.7684	.3823			
Duygusal tepki verme (anne)	Lise ve altı	18	1.6578	.7685	2.180	48	.034* (s)
	Üniversite ve üstü	32	1.3072	.3708			
Gereken ilgiyi gösterme (anne)	Lise ve altı	18	1.9417	.4230	2.056	48	.045* (s)
	Üniversite ve üstü	32	1.7494	.2408			
Davranış kontrolü (anne)	Lise ve altı	18	1.9789	.3901	.448	48	.656 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.9331	.3209			
Problem çözme (baba)	Lise ve altı	18	1.5483	.5535	-.169	48	.866 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.5722	.4311			
İletişim (baba)	Lise ve altı	18	1.5800	.6191	.915	48	.365 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.4544	.3553			
Roller (baba)	Lise ve altı	18	1.8039	.4974	.834	48	.408 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.6981	.3888			
Duygusal tepki verme (baba)	Lise ve altı	18	1.6250	.7246	1.657	48	.104 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.3697	.3681			
Gereken ilgiyi gösterme (baba)	Lise ve altı	18	1.8572	.2992	1.423	48	.161 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.7444	.2513			
Davranış kontrolü (baba)	Lise ve altı	18	1.9056	.3049	-.380	48	.706 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	1.9413	.3262			
CAS Sayıları Eşleştirme	Lise ve altı	18	8.1111	2.8674	-2.674	48	.010** (s)
	Üniversite ve üstü	32	10.2500	2.6274			
CAS Planlanmış Kodlar	Lise ve altı	18	7.3333	2.8076	-2.616	48	.012* (s)
	Üniversite ve üstü	32	9.4375	2.6873			

CAS Planlanmış Bağlantılar	Lise ve altı	18	6.5556	3.4166	-2.954	48	.005***(s)
	Üniversite ve üstü	32	9.7500	3.8015			
CAS PLANLAMA ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	18	83.3889	14.8448	-3.207	48	.002***(s)
	Üniversite ve üstü	32	98.8750	17.1779			
CAS Matrisler	Lise ve altı	17	9.5294	1.7363	-2.547	47	.014* (s)
	Üniversite ve üstü	32	11.5313	2.9728			
CAS Sözel Uzamsal	Lise ve altı	18	7.6111	2.4044	-2.860	48	.006** (s)
	Üniversite ve üstü	32	10.0625	3.1514			
CAS Şekil Hafızası	Lise ve altı	18	9.2222	1.9268	-1.466	48	.149 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	10.3125	2.7990			
CAS EŞZAMANLI İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	18	91.4444	11.0519	-3.056	48	.004***(s)
	Üniversite ve üstü	32	103.8438	15.0571			
CAS İfadesel Dikkat	Lise ve altı	18	9.2778	1.7758	-2.900	48	.006** (s)
	Üniversite ve üstü	32	11.4688	2.9070			
CAS Sayı Bulma	Lise ve altı	18	8.8889	2.5179	-1.651	48	.105 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	10.1563	2.6532			
CAS Algısal Dikkat	Lise ve altı	18	6.7778	2.2111	-3.237	48	.002***(s)
	Üniversite ve üstü	32	9.5000	3.1521			
CAS DİKKAT ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	18	84.6667	23.6220	-3.194	48	.002***(s)
	Üniversite ve üstü	32	102.1250	15.0628			
CAS Kelime Serileri	Lise ve altı	18	7.6111	2.8726	-1.572	48	.123 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	9.0313	3.1672			
CAS Cümle Tekrarı	Lise ve altı	18	9.2222	1.6647	-0.862	48	.393 (ns)
	Üniversite ve üstü	32	9.7500	2.2718			
CAS Konuşma Hızı	Lise ve altı	18	8.3889	2.3549	-3.066	48	.004***(s)
	Üniversite ve üstü	32	10.8438	2.8973			
CAS ARDIL İŞLEMLER ÖLÇEĞİ (TOPLAM)	Lise ve altı	18	90.2778	11.6912	-2.326	48	.024* (s)
	Üniversite ve üstü	32	99.0000	13.2616			
CAS BİLİŞSEL TOPLAM	Lise ve altı	18	84.4444	13.1696	-3.533	48	.001***(s)
	Üniversite ve üstü	32	100.7813	16.9225			

p<.05 anlamlı*; p<.01 ileri derecede anlamlı **; p<.001, p<.005 çok anlamlı***

Tablo 39’da, örneklem grubunun babalarının eğitim düzeyleri değişkenine göre “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” Puanlarına Uygulanan t Testi sonuçları görülmektedir.

PARI’ye göre ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarından “Aşırı Annelik ve Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin” boyutları (p<.05) ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Buna göre; “Aşırı Annelik” ve “Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin”

tutumları lise ve altı eğitim düzeyi olan babaların oluşturduğu örneklem gruplarında daha fazla görülmektedir.

ADÖ'ye göre aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “İletişim, Gereken İlgiyi Gösterme ve Duygusal Tepki Verebilme” boyutları ile babanın eğitim düzeyi arasında ($p<.05$) anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu durum; lise ve altı eğitim düzeyinde olan babaların yer aldığı örneklem grubunda, annelerin söz konusu boyutlarda sağlıklı etkileşimde bulunabildiğini göstermektedir.

CAS'a göre; “Sayıları Eşleştirme, Sözel Uzamsal İlişkiler, İfadeşel Dikkat ($p<.01$), Planlanmış Kodlar, Matrisler, Ardıl İşlemler (Toplam) ($p<.05$), Planlanmış Bağlantılar, Planlama Ölçeği (Toplam), Eşzamanlı İşlemler (Toplam), Algısal Dikkat, Dikkat Ölçeği (Toplam), Konuşma Hızı ($p<.005$) ve Bilişsel Toplam ($p<.001$)” boyutları babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilişsel içerikli faaliyetlerin bir çoğunda üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının daha yüksek bir performans sergilediği görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve aile üyeleri arasındaki etkileşimin özellikle erken çocukluk dönemi hedeflenerek, çocukların bilişsel işlevlerdeki performans düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Aile faktörünün çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi bilinmektedir. Literatüre bakıldığında aile faktörü ve çocuk gelişimi üzerine birçok araştırmanın yapıldığı ve elde edilen bulgular doğrultusunda aile ve çocuk etkileşimini güçlendirmek amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu etkiye aile tutumları ve aile içi etkileşim açısından bakan bu araştırma da, hem çocuğa hem de aileye yönelik eğitimsel ve psiko-pedagojik yaklaşımların belirlenmesine katkıda bulunabilme amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda belirtildiği gibidir:

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik dağılımına ve bu dağılımın ölçeklerden alınan puanlar üzerindeki etkisine bakıldığında;

Tablo 1’de örneklem grubunun %42’sinin kız, %58’inin erkek çocuklar olduğu görülmektedir. Tablo 33’te belirtildiği üzere aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin, standart koyma, disiplin sağlama, psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını kontrol etme biçiminde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda annelerin kız çocuklara oranla erkek çocuklar üzerinde daha fazla davranış kontrolünde bulunduğu düşünülebilir.

Tablo 33’te Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nden alınan puanlara bakıldığında çocukların, seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat Ölçeği’ne yönelik performansları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ayrıca, işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi bilişsel işlemleri içeren Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği’ne yönelik performanslarda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Örnekleme grubunun cinsiyet değişkenine göre Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına uygulanan t Testi sonuçlarına göre; ortaya çıkan anlamlı farklılık kızların lehinedir. Başka bir deyişle, kız çocuklarının Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nin belirtilen boyutlarında daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Ergin (2003), cinsiyet değişkenine göre CAS alt testleri, Temel ve Standart batarya ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t Testi sonuçlarında da Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ve Dikkat Ölçeği bulgularında cinsiyet değişkenine göre kızların lehine anlamlı bir fark belirlemiştir.

Tablo 2’de örneklem grubunun özel ve devlet okuluna gitme oranının eşit olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nden alınan puanlara bakıldığında (Tablo 34) çocukların, seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat Ölçeği’ne yönelik performanslarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu farklılığın devlet okulunun lehine olması araştırmanın diğer araştırmalardan farklı çıkan bir bulgusudur. Genel olarak özel okulda okuyan öğrencilerin bilişsel gelişim ve performanslarında daha yüksek performans göstermeleri beklentisi, yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Örneğin; Ergin (2003), Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeklerinin birçok alt boyutunun okul türü değişkenine göre özel okul lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Kasuto (2005), aile etkileşiminin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında özel okullara giden çocukların resmi okullara giden çocukların puanlarına oranla daha yüksek olduğunu yani bu çocukların bilişsel gelişiminin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmanın örneklem grubu içerisinde yer alan devlet ve özel okullarda okuyan öğrencilerin farklılık gösteren söz konusu bilişsel performanslarında, farklı etkenlerin varlığını düşündürebilir.

Tablo 3’te araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir düzeyleri belirtmiştir. Tablo 35’de Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nden alınan puanlara bakıldığında çocukların, bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, görsel algı, ayırma gibi bilişsel işlemleri içeren Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği’ne yönelik performanslarının sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat Ölçeği’ne yönelik performansları da sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak üzere yapılan ikili karşılaştırmalara göre (Tablo 36); düşük ve orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına bakıldığında; orta gelir düzeyine sahip ailelerin lehinde bir farklılık bulunmuştur.

Kasuto(2005), yaptığı araştırmasında orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına oranla “Marmara Gelişim Ölçeği Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği”nden daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Ergin (2005), Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile yaptığı standardizasyon amaçlı araştırmasında, gelir düzeyi düşük ailelerle orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları arasında CAS puanlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bu farklılıklar, orta ve yüksek gelir düzeyinde sahip ailelerin çocukları lehinedir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin ve eğitim seviyesi düşük ana babanın okul öncesi dönemi çocukları, çocuk ihmali olgusu yönünden potansiyel bir yüksek risk grubudur. Bu ailelerde ihmal edilen çocukların, diğer çocuklara göre sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimsel gerilikler gösterdikleri literatürde belirtilmiştir (Çukur,1994,s:37).

Tablo 4’te örneklem grubunun %52’sinin daha önce bir kreş veya yuvaya gittiği görülmektedir. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu (PARI) Ölçeği puanlarına bakıldığında (Tablo 37), 5 yaşında okul öncesi eğitim kurumuna başlayan ve daha önce bir kreş veya yuvaya gitmeyen çocukların ailelerinde aşırı kontrollü, müdahaleci, koruyucu tutumların daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu çocukların ailelerinde annelerin çocuklarla bir arada kalmaktan hoşlanmama tutumlarının daha yüksek oranda sergilenebildiği görülmektedir.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına bakıldığında; bilişsel içerikli faaliyetlerde 5 yaşından önce de bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş olan çocukların performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, konsantrasyon, otokontrol ve karar verme gibi bilişsel işlemleri içeren Planlama, seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat, bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, görsel algı, ayırmaştırma gibi bilişsel işlemleri içeren Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler, işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi bilişsel işlemleri içeren Ardıl Bilişsel İşlemlere yönelik performansları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, çocukların erken yaşta zengin uyarıcıların bulunduğu eğitimsel ortamlarda bulunmasının yararlı bir sonucu olarak görülebilir.

Ergin(2003), okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmış olan çocuklardan oluşan grup ile okul öncesi eğitim almamış olan çocuklardan oluşan grubu karşılaştırdığında Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) açısından, tüm bilişsel işlevlerde okul öncesi eğitimden yararlanmış olan çocuklardan oluşan grubun lehinde anlamlı sonuçlar elde etmiştir.

Kağıtçıbaşı(1998)'na göre; Erken Destek Projesi kapsamında uygulanan programın çocuk ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, bilişsel gelişim ve okul başarı göstergeleri incelendiğinde, anne eğitimi ve eğitim kurumunun olumlu etkileri görülmektedir. Hemen hemen bütün bilişsel ölçümler, eğitim veren okul öncesi kurumun ev ortamından çok daha üstün olduğunu göstermektedir. Eğitici bir okul öncesi ortamından gelen çocuklar, tüm testlerde en yüksek puanları almışlardır.

Örnekleme grubunun annelerinin eğitim düzeylerinin %54'ünün üniversite ve üstü, %46'sının ise lise ve altı seviyede olduğu Tablo 10'da, babaların eğitim düzeylerinin %64'ünün üniversite ve üstü, %36'sının lise ve altı seviyede olduğu ise Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 38 ve Tablo 39'da örneklem grubunun anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, uygulanan ölçeklerin puanlarına göre nasıl bir farklılık gösterdiğine bakıldığında; anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu (PARI) Ölçeği puanlarına bakıldığında, lise ve altı eğitim düzeyindeki ebeveynlerin üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara oranla daha kontrollü, müdahaleci ve koruyucu tutumlar sergileyebildikleri, sıkı disipline daha fazla yer verdikleri ve anne-babanın mutlak hakimiyetinin ön planda olduğu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, annenin eğitim düzeyinin düşük olması, annelerin çocuklarla bir arada kalmaktan hoşlanmama tutumlarını daha yüksek oranda sergileyebildiğini göstermektedir.

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) puanlarına bakıldığında belirli boyutlarda anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre; lise ve altı eğitim düzeyinde olan annelerin, üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan annelere oranla aile içi etkileşimde daha sağlıklı iletişim kurabildikleri görülmektedir. Ayrıca, annenin eğitim düzeyinin düşük olması durumu babanın davranış kontrolü boyutunda daha disiplinli olabildiğini ve işlevsel olmayan bir etkileşim sağlayabildiğini göstermektedir.

Annenin eğitim düzeyinin düşük olması, hem annenin hem de babanın birbirlerine ve diğer aile üyelerine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgi boyutlarında işlevlerini sağlıklı olarak yerine getiremediklerine yönelik bir bulguyu da ortaya çıkarmıştır. Bu durum, aile tutumlarının anne ve babanın eğitim düzeyleri değişkenine göre farklılık göstermesini de

destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre, eğitim düzeyi düştükçe anne ve babanın koruyucu ve müdahaleci yaklaşımları, sıkı disipline yönelik inançları artabilmekte ve bu durum ilgi, bakım ve sevgi boyutlarının işlevlerini sağlıksız hale getirebilmektedir.

Elde edilen bulgularda babanın eğitim düzeyinin düşük olması, aile içi etkileşimde annenin iletişim, gereken ilgiyi gösterme ve duygusal tepki verebilme becerilerini de olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir.

Bu noktada ebeveynin eğitim düzeylerinin, çocuklarını yetiştirme tutumlarında ve aile içi etkileşimde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı düşünülebilir. Bu etkileşimin sadece ebeveynin çocuklarına yönelik değil, anne ve babanın birbirlerine yönelik olduğu da görülmektedir.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre; anne ve baba eğitim düzeylerinin bilişsel işlevlerdeki performansın genelini anlamlı şekilde etkileyebildiği ortaya çıkmıştır. Anne ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan çocukların, lise ve altı eğitim düzeyinde olan anne-babaya sahip çocuklara oranla bilişsel işlevlerdeki performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına bakıldığında, anne ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan çocuklar problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, konsantrasyon, otokontrol ve karar verme gibi bilişsel işlemleri içeren Planlama , seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat, bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, görsel algı, ayırma gibi bilişsel işlemleri içeren Eş Zamanlı Bilişsel İşlemlerde daha yüksek performans göstermektedirler.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre sadece babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülen Ardıl İşlemler Ölçeği'nde ise işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi beceriler yer almaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi yüksek babaların çocukları bu becerilerde daha yüksek bir performans sergilemiş görünmektedir. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarıyla kurdukları iletişimde daha az müdahaleci, sıkı disiplinin yer almadığı ve çocuğun zorlanmadığı tutumları sergilemesi ve çocukla iletişimde etkili ve doğru mesajlara yer verebilmesi sonucuyla ilişkilendirilebilir.

Eğitim düzeyi yüksek anne ve babaların çocuklarında bilişsel işlevlerdeki performansların yüksek oluşu, bu çocuklara aileleri tarafından sunulan imkanların ve uyarıcıların zenginliği ve ebeveyn olarak uygun model olabilmeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler özelikle okuma-yazmanın temelini oluşturan becerileri içermektedir. Bu becerilerdeki performansların yüksek oluşu, aile tarafından zengin uyarıcı ortamının sağlanmasıyla ve çocukların akademik becerilerinin de amacına uygun malzemelerle desteklenmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Brown, yoksun çevreden gelen çocuklarla yaptığı araştırmasında bu çocukların bilişsel gelişimin görsel, algısal alanlarının yanı sıra sözel fonksiyonlarında da gerilik gösterdiklerini belirlemiştir. Vernon, çalışmasında bilişsel gelişmenin sosyal temel, eğitim, uyarıcı ile etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir(ukur,1994,s:50).

Ergin (2003)'in, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile yaptığı araştırmasındaki sonuçlara bakıldığında üst düzey eğitim almış anne ve babaların çocuklarından oluşan grupların daha yüksek puanlar aldığı ve bu puanlar arasında oluşan farklılıkların da üst düzey eğitim almış olan anne ve babaların lehine olduğunu belirlemiştir.

Kasuto (2005), yaptığı araştırmasında, niversite ve niversite üstü eğitim düzeyindeki babaların çocuklarının ilkokul/ortaokul eğitim düzeyindeki babaların çocuklarına oranla bilişsel gelişimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Meksika kökenli Amerikalı anneler ve çocuklarıyla yapılan bir dizi araştırma, düşük anne eğitim düzeyinin, düşük sosyal sınıf konumunun ve azınlık dilinin çocukların yetersiz bilişsel performansının belirleyicileri olduğuna işaret ediyor (Kağıtçıbaşı,1998,s:78).

Yapılan araştırmada uygulanan ölçeklerin alt boyutları doğrultusunda belirlenen hipotezlere göre elde edilen bulgular yorumlandığında; ailelerin ocuk yetiştirme tutumlarının ve aile üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerinin çocukların bilişsel işlevlerinin bazı boyutlarındaki performanslarını anlamlı şekilde etkileyebildiği görülmektedir.

Tablo 16'da anne-babanın ocuk yetiştirme tutumlarından bir olarak belirtilen "Aşırı Annelik" boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel performanslarının belli boyutlarını ve genelini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür. Buna göre; aşırı koruyucu, müdahaleci tutumlar sergileyen ve çocuktan bağımlı, faal ve alışkan olmasını, çocuğun annenin fedakarlığını anlaması gerektiğini düşünen ebeveynlerin çocuklarının, planlama ve dikkat boyutlarını içeren bilişsel performanslarında düşüklük olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu ve müdahaleci tutumlar sergileyen ebeveyn, çocuğun edilgenleşmesine neden olabilmekte ve problemlerini çözmede etkin olmasını engelleyebilmektedir. Bu bulguların sonucu; çocukların kendi problemlerini çözmelerine

fırsat tanınmaması ve onun yerine çözümler üretilebilmesi, çocuktan beklentilerin yüksek olabilmesi nedeniyle “Aşırı Annelik” tutumunun, çocukların planlama, problem çözme ve strateji üretme becerilerinin ve çocuğun edilgen duruma girmesiyle dikkat performanslarının düşmesine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17’de anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından biri olarak belirtilen “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel performanslarının belli boyutlarını olumlu yönde etkiliyor olduğu görülmektedir. Buna göre; demokratik bir tutum sergileyen ve sağlıklı bir iletişimi içeren ebeveyn tutumları, çocukların problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, muhakeme, analogik düşünme, işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımını gibi bilişsel işlevlerdeki performanslarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu sonuçlar, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarına doğru yönde yönlendirme yapabildikleri, etkili ve doğru mesajlar yollayabildikleri ve bu durumun çocukların bilişsel işlevlerinin bazı boyutlarındaki performanslarını yükseltebildiği şeklinde yorumlanabilir. Demokratik ortamda çocuklarının fikirlerine saygı duyan ve onları bir birey olarak kabul eden aileler, çocuklarının problemlerini onların yerine çözmek yerine yönlendirme yapmayı tercih edebilmekte ve sağlıklı iletişim kurma yollarını deneyebilmektedirler. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu tutumdaki ailelerin çocuklarının, problemlerine daha etkin şekilde yaklaşabildikleri, görsel ve işitsel uyarıları daha işlevsel olarak algılayıp, uygulayabildikleri, daha özgür tercihler yapabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Birçok araştırma, ana-baba disiplininin birçok yönünü inceliyor ve bunu çocuk ve ergen gelişimi ve okul performansına bağlıyor. Çalışmalar yetkili ana-babalık ile çocuk ve ergenlerin akademik başarısı ve psikososyal yeterliği arasında tutarlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor. Bu da gösteriyor ki, ana-baba disiplininin etkileri çocukluğun ötesinde ergenlik döneminde de devam etmekte. Baskın (kısıtlayıcı) ana-baba kontrolü ve düzenleyici (işlevsel) ana-baba kontrolü birbirinden ayrıştırılmış ve düzenleyici kontrolün gelişimsel sonuçları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Kağıtçıbaşı,1998,s:79).

Tablo 18’de anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından bir olarak belirtilen “Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel işlevlerdeki performanslarına yönelik anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Buna göre; bu araştırma sonucunda çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama, sinirli davranışlarda bulunma, kadının kendi annesine ya da başkalarına

bağımlılığını desteklememe gibi ebeveyn tutumları çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 19’da anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından bir olarak belirtilen “Geçimsizlik” boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel işlevlerdeki performanslarına yönelik anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Buna göre; bu araştırma sonucunda eşler arasındaki geçimsizliğin etkisi ve kocanın anneye yardımcı olmayışı gibi ebeveyn tutumları çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 20’de anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından “Artık Boyut ya da Disiplin” boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel performanslarının belli boyutlarını ve genelini olumsuz yönde etkiliyor olduğu görülmektedir. Buna göre; sıkı disipline inanmayı içeren ve anne-babanın mutlak hakimiyetinin çocuğa yansıtıldığı ebeveyn tutumları çocukların problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, otokontrol ve karar verme gibi bilişsel işlemleri içeren Planlama, seçici dikkat, dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, uyarılma, dikkatte devamlılık gibi bilişsel işlemleri içeren Dikkat Ölçeklerine yönelik performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, muhakeme, analogik düşünme gibi bilişsel işlemleri içeren Eş Zamanlı İşlemler ve işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi bilişsel işlemleri içeren Ardıl İşlemler Ölçeklerinde de çocukların düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, aşırı disiplin ve otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları üzerindeki baskının, çocukların bilişsel işlevlerinin bazı boyutlarındaki performanslarını ve genel bilişsel performanslarını düşürebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 ve Tablo 22’de aile üyeleri arasındaki etkileşimde anne ve babanın “Problem Çözme” boyutunun işlevsel olmamasının, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel performanslarına yönelik anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Buna göre; bu araştırma sonucunda anne ve babanın, sorunun ortaya çıkışından çözümlenmesine kadar olan dönemde problem çözme becerisini işlevsel olarak kullanamamaları çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu sonuç; anne ve babanın problem çözme becerilerinin çocukların özellikle problem çözme, planlama ve yeni duruma uygun plan geliştirebilme becerilerinde bilişsel anlamda bir etkinin olması beklentisini karşılamamaktadır. Bu noktada çocuğun

sosyal ortamdaki davranış kalıplarının ayrıca değerlendirilmesinin sosyal-duygusal gelişiminin yer aldığı farklı bir boyuttaki etkiyi ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Tablo 23'te aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin "İletişim" boyutunun işlevsel olmamasıyla Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi bilişsel işlemleri içeren Ardıl İşlemler Ölçeği'ne yönelik işlevlerdeki performanslarını olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Bu durum etkisiz ve bozuk gelen mesajların, söylenmek istenilenin doğrudan ifade edilip edilememesinin çocuğun işitsel ayırma ve sözel, işitsel uyarıcıları algılama ve yönergeleri uygulama performansını olumsuz etkileyebildiği şeklinde yorumlanabilir. Babanın "İletişim" boyutuna bakıldığında ise (Tablo 24); çocuğun bilişsel işlevlerdeki performansları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Bu durum aile içi etkileşimde babaların otorite olarak algılanabilmesi ve mesafeli bir ilişki kurabilmeleri durumunda, anne – çocuk iletişiminin yoğunlaştığı ve çocuğun eğitimiyle ilgili noktalarda annenin daha ön planda olabildiği aile ortamlarında, beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ancak, bu bulgular babaların "İletişim" boyutunda çocuklarıyla ilişkilerinde daha etkin olmasına ihtiyaç duyulduğu düşüncesini de oluşturabilmektedir.

Wachs ve Gruen bir yaşında sonra sözlü teşviklerin önem kazandığına ve 24 aydan sonraki ana-baba-çocuk iletişiminin yoğunluğunun gelişimsel sonuçlar üzerinde etkili olduğuna işaret ediyor. İkinci yıl dil bilgisi ve anlam gelişimi için çok önemli ve 2 yaşından itibaren ana-babanın çocukla olan sözlü iletişimi, çocuğun ilerdeki bilişsel gelişiminin düzeyi ve karmaşıklığı üzerinde etkilidir (Kağıtçıbaşı,1998,s:78). Bu görüş araştırma bulgularını destekler niteliktedir

Tablo 25 ve Tablo 26'da aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin ve babanın "Roller" boyutunun işlevsel olmamasının, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, konsantrasyon, otokontrol ve karar verme gibi bilişsel işlevlerdeki performansını olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Annenin "Roller" boyutunun sağlıklı olması ise ayrıca; çocuğun işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı gibi becerileri içeren bilişsel işlevlerdeki performanslarını düşürebilmektedir. Buna göre; ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarının işlevsel olmaması, ailenin bakıp büyüme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama gibi davranışlarının sağlıklı olmasının, çocuğun özellikle planlama, problem çözümüne yönelik strateji geliştirebilme ve sözel yönergeleri anlama, işitsel

uyaranları hatırlama becerilerinde düşük performans göstermesine sebep olabildiği düşünülebilir. Bu noktada ebeveynin çocuğa doğru model olmasının ve uygun şekilde yönlendirme yapabilme becerisinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Tablo 27 ve 28’de, aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin ve babanın “Duygusal Tepki Verebilme” boyutunun işlevsel olmaması, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun Ardıl İşlemler Ölçeği’ne yönelik performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, aile üyelerinin uyaranlar karşısında uygun tepkiyi (sevgi, mutluluk, neşe, kızgınlık, üzüntü, korku vb gibi) gösterememesi durumunda çocuğun sözel yönergeleri anlama, işitsel uyaranları hatırlama ve dilin anlamlı şekilde kullanımı becerilerinde düşük performans göstermesine sebep olabildiği şeklinde düşünülebilir. Ayrıca, annenin uyaranlar karşısında uygun tepkiyi gösterememesinin çocuğun dikkat performansını da olumsuz etkileyebileceği görülmüştür. Bu durum, belirli bir uyarıcı üzerinde seçici olarak odaklanarak sözel olarak ifadelendirme becerisinin annenin duygularını doğru ve uygun şekilde ifade edebilme becerisine göre farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29’da, aile üyeleri arasındaki etkileşimde annenin “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun işlevsel olmaması Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, muhakeme, analogik düşünme, görsel algı, görsel ayırma gibi becerileri içeren bilişsel işlevlerdeki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aynı etkinin babanın “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun işlevsel olmaması durumunda da ortaya çıktığı görülmektedir (Tablo 30).

Bu bulguya dayanarak; ebeveynin çocuklarına gösterdikleri ilgi, bakım ve sevginin işlevsel olması durumunda bu ailelerin çocuklarının söz konusu bilişsel işlevlerdeki performanslarının yüksek oluşu, bu çocuklara aileleri tarafından sunulan imkanlar ve uyarıcıların zenginliği ayrıca, ebeveyn olarak uygun yönlendirmelerde bulunabildikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle okuma ve yazmanın temelini oluşturabilen becerileri içeren Eş Zamanlı İşlemler ölçeğinde gözlenen yüksek performans, ailenin çocukla, aynı zamanda akademik ihtiyacına göre de ilgilendiğini ve akademik açıdan da uyarıcı zenginliğinin sağlanabildiğini düşündürülebilir.

Goodnow, geliştirdiği “ana-babanın modernliği” kavramının etkili bir değişken olduğuna işaret ediyor. Bu ana-babanın “akademik davranışı teşvik edici”, “dili teşvik edici” ve “sosyal olgunluğu destekleyici” yaklaşım tarzıdır. Böyle bir yaklaşıma sahip ana-babalar küçük çocukları için uyarıcı bir çevre yaratıyor ve onları aktif olarak okula hazırlıyor (Kağıtçıbaşı,1998,s:78).

Aynı şekilde hem anne hem de babanın “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun işlevsel olmaması durumunda çocuğun sözel yönergeleri anlama, işitsel uyarıları hatırlama ve seri halde sıralama becerilerinde düşük performans gösterebildiği belirlenmiştir. Bu durumda dilin anlamı, kullanımı ayrıca; okuma-yazma gibi akademik faaliyetlerde etkili olan ve kısa süreli hafızayı içeren Ardıl İşlemlerdeki performansın, ailenin çocukla sağlıklı şekilde ilgilenmediği ve akademik açıdan da uyarıcı sağlama ve doğru yönlendirme ile desteklemediği durumlarda düşüş gösterebildiği düşünülebilir.

Bakım ve korunma ihtiyaçlarına ek olarak küçük çocukların temel psikolojik ve sosyal gelişme ihtiyaçları da vardır. Çocuğun sosyal deneyimi gelecekteki başarısı, zeka düzeyi ve sosyal davranışları üzerinde etkilidir. Uyarıcı olmayan çevrelerde yaşayan bebeklerin bilişsel gelişimleri, uyarıcı bir çevrede yaşayan bebeklere göre genelde daha azdır. Uyarıcı eksikliği nedeniyle görme ayırımı, muhakeme ve kavram formasyonunda zorlanma, dil öğreniminde ciddi şekilde gecikme Provence ve Lipton tarafından yapılan araştırmalarda belirlenmiştir.(Çukur,1994,s:48).

Tablo 30’da ayrıca, babanın “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun işlevsel olmaması durumunda çocuğun dikkat performansında da düşüş olabildiği görülmektedir. Bu durum da çocuğun anne kadar babanın da ilgi, bakım, sevgi ve yönlendirme konusunda daha etkin olmasına ihtiyaç duyabildiği anlamına gelebilir.

Baba – çocuk ilişkisini konu alan araştırmalar, babanın çocuğuyla yoğun beraberliğinin çocuğun bilişsel gelişimiyle okul başarısında olumlu bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Aydoğmuş vd, 1995,s:118).

Tablo 31 ve 32’de aile üyeleri arasındaki etkileşimde anne ve babanın “Davranış Kontrolü” boyutunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına göre, çocuğun bilişsel işlevlerdeki performanslarına yönelik anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Buna göre; bu araştırma sonucunda ebeveynlerin psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarının ve birbirlerine yönelik kontrollerinin çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile içi etkileşimin 5 yaş çocuklarının bazı bilişsel işlevlerdeki performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında, aile faktöründen etkilenebildiği belirlenen bilişsel işlevler ölçüldüğü ölçekler bazında yorumlanmıştır. Bu noktada ölçeklerin genel olarak içerdiği özellikler temel alınmıştır.

Elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak;

A. Ailelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında;

- a) Aşırı kontrol ve müdahaleciliği içeren anne-baba tutumları 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.
- b) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri demokratik ve eşitlik içeren tutumla sıkı disiplin içeren tutuma göre farklılaşmaktadır. Bu fark demokratik ve eşitlik içeren tutum lehinedir.
- c) Ev kadınlığı rolünü reddetmeyi içeren aile tutumları ve eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

B. Aile üyeleri arasındaki etkileşim ile 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında;

- d) Anne ve babanın problem çözme becerileri ve psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını içeren davranış kontrolü ile 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

(2) Annenin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

(3) Babanın iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

- e) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin (anne ve babanın) gereken ilgiyi gösterebilme becerileri arasında ilişki vardır.
- f) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin (anne ve babanın) rollerini benimseme ve uygulayabilme becerileri arasında ilişki vardır.
- g) 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile ailenin (anne ve babanın) duygusal tepki verebilme becerileri arasında bir ilişki vardır.

5.1.1. Öneriler

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

- 1) Araştırma bilişsel işlevlerdeki performansın aile faktörü açısından erken yaşlarda değerlendirilmesi amacıyla 5 yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer bir çalışmanın ilköğretim 1. sınıf öğrencileriyle de yapılması, bilişsel performans düzeylerinin belirlenerek aile ve okul yönünden gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla yararlı olacaktır.
- 2) Elde edilen bulguların genellenebilmesi ve bilişsel performansı etkileyen diğer etkenlerden daha iyi ayırt edilebilmesi amacıyla aynı araştırma daha geniş bir örneklem grubu üzerinde yapılabilir.
- 3) Okullarda çocukların bilişsel performanslarının erken dönemde değerlendirilmesi ve genel taramaların yapılmasının hem çocuğa hem de aileye sağlanacak psiko-pedagojik desteği içeren rehberlik açısından önemli olduğu düşünülmeli ve bu tarz çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- 4) Yapılan anne-baba eğitim programlarında, aile yönlendirmelerinde aile tutumlarının ve aile içi etkileşimin çocuğun bilişsel işlevlerdeki performanslarını da farklı yönlerde etkileyebileceği yer almalıdır. Bu durumun çocuğun akademik yaşantısını ve sosyal-duygusal gelişimini etkileyebileceği üzerinde önemle durulmalıdır.
- 5) Özellikle bilişsel işlevlerde ortaya çıkan problemlerin çocuğun hem okul yaşamını hem de sosyal-duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği ve bilişsel performansa dayalı sorunların okul öncesi dönemde de belirtilerinin olduğu dikkate alınmalıdır. Bu noktada aileye verilecek eğitimlerde aile faktörünün de çocukların bilişsel gelişimleri ve performans düzeylerini etkileyebileceği yer almalıdır.

5.2. ÖZET

Bu araştırmanın amacı, aile faktörünün çocukların bilişsel işlevlerdeki performans düzeylerine etkisinin araştırılmasıdır. Bilişsel performansın erken yaşlarda değerlendirilmesi amacıyla anne-baba tutumlarının ve aile içi etkileşimin bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınması ve bu doğrultuda çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum çocuğa yönelik belirlenecek eğitimsel yaklaşımı ve hem çocuğa hem de aileye sağlanacak psiko-pedagojik desteği içeren rehberlik açısından önemlidir.

Araştırmada Jack A. Nagliere ve J.P. Das tarafından geliştirilen ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Tamer Ergin (2003) tarafından standardize edilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) kullanılmıştır. Araştırma, çocukların bilişsel performans düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeğin (CAS) kapsadığı alt ölçeklerle sınırlıdır. Ölçekler, içerdiği alt testler ve toplam ölçek puanlarıyla anlamlandırılmıştır.

Araştırmada 5 yaş çocuklarıyla çalışılmış; toplam 50 çocuk ve ailesine ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile içi etkileşimin çocukların bilişsel işlevlerdeki performansları üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabildiği belirlenmiştir.

Buna göre araştırmanın temel sorusu olan “Ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve aile üyeleri arasındaki etkileşim çocukların bilişsel işlevlerdeki performansları üzerinde etkilidir” sorusuna yönelik, bu araştırma sonucuna göre anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

SUMMARY

The purpose of this study is a research about the influence of family factor on the performance levels of cognitive process of children. Aiming at assessing the cognitive performance at early childhood it is thought that it is necessary to discuss parental behavior and family interactions which is considered as one of the factors that affects cognitive development and to assess the performance of children's cognitive process in this direction. This situation is important on the aspect of determining the educational approach toward the child and of providing the guidance and psycho -pedagogical support to the child and the family both.

In the study Cognitive Assessment System (CAS) is used which is developed by Jack A. Nagliere and J.P. Das and standardized by Dr. Tamer Ergin (2003) İstanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education Educational Sciences Department instructor. The study is limited to subscales of CAS which is used for assessing the cognitive performance levels of children. The scales are constructed by their subtests and their overall scale points.

In the study it has been worked with children of age 5 and has been reached to sum of 50 children and families. At the end of the study it has been resolved that behavior of families while bringing up their children and interactions within the family members have significant impacts on children's cognitive performance.

Therefore, considering the results of the study significant conclusions have been reached and this has been hypotized as "The families and the way they bring up their children and their interactions within the family members have impacts on children's cognitive performances".

KAYNAKÇA

Acar, V. Nilüfer; Whirter, Mc Jeff (2005) “Çocukla İletişim”, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul

Akın, Yeliz (2000) “Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Anlar, Banu; Yalaz, Kalbiye “Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu”

Aydın, Betül (2005) “Çocuk ve Ergen Psikolojisi”, Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul

Aydın, Oktay (1999) “Wj-Rcog’un “Analiz-Sentez” ve “Kavram Oluşturma” Alt Testlerinin Türkiye’ye Uyarlanması ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Akıl Yürütme Yeteneklerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Ault, Ruth (1977) “Children’s Cognitive Development”, Oxford University Press, New York

Aydoğmuş,K; Baltaş,A; Batlaş,Z; Davaslıgil,Ü; Güngörmüş,O; Konuk,E; Korkmazlar,Ü; Köknel,Ö; Navaro,L; Oktay,A; Razon,N; Yavuzer,H (1995) “Ana-Baba Okulu”, Remzi Kitabevi, İstanbul

Bakırcıoğlu, Rasim (2002) “Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları”, Anı Yayıncılık, Ankara

Budak, Selçuk (2000) “Psikoloji Sözlüğü”, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Bulut, Işıl (1990) “Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı”, Özgeliş Matbaası, Ankara

- Cengiz, Özlem(2002) “5,6 – 6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Clifford, T. Morgan (Çev: S. Karakaş..vd) (1995) “Psikolojiye Giriş”, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara
- Cole, Michael; Cole, Sheila (2001) “The Devolepment Of Children”, Worth Publishers, United States Of America
- Cüceloğlu, Doğan (1997) “İnsan ve Davranışı”, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Çukur, Ayşe (1994) ”Kurum Bakımı Altında Bulunan Okul Öncesi Dönemi Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dönmezer, İbrahim (1999) “Ailede İletişim ve Etkileşim”, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erden, Münire; Akman, Yasemin (1996) “Eğitim Psikolojisi”, Arkadaş Yayınevi, Ankara
- Ergin, Tamer (2003) “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Eskinazi, Layla (2003) “5;(0) – 7;(12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Flanagan, Dawn; Genshaft, Judt; Harrison, Patti (1997) “Contemporary Intellectual Assessment –Theories, Tests And Issues”, The Guilford Pres, New York& London
- Forman, George; Kuschner, David (1997) “Piaget For Teaching Children”, Washington

- Gander, Mary; Gardiner, Harry (ed: O.Bekir) (1998) “Çocuk ve Ergen Gelişimi”
İmge Kitabevi, Ankara
- Gezici, Songül (2003) “Çocuk Psikopatolojisinde Gelişimsel Modeller”, Türk Psikoloji
Bülteni, Cilt 9, Sayı 30–31, ss:56–64, Türk Psikologlar Derneği
- Gürşimşek, Işık; Girgin, Günseli; Harmanlı, Zahit; Ekinci, Deniz (2002) “Çocuk
Eğitiminde Aile Katılımının Önemi”, Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi
Sempozyumu Kitapçığı, s: 26 - 275, Kök Yayıncılık
- Güven, Yıldız (2000) “Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik”,
Yapa Yayınları, İstanbul
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1998) “Kültürel Psikoloji”, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık,
İstanbul
- Kandır, Adalet (2003) “Gelişimde 3–6 Yaş”, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Kasuto, Selin Aytun (2005) “Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal ve Bilişsel Gelişimi
Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Mesulam, Marsel (Çev:H. Gürvit) (2004) “Davranış ve Kognitif Nörolojinin İlkeleri”,
Yelkovan Yayıncılık ,Ankara
- Morris, Charles G. (Çev: B.Ayvaşık; M.Sayı) (2002) “Psikolojiyi Anlamak”, Türk
Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara
- Nazlı, Serap (2000) “Aile Danışması”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Ömeroğlu, Esra; Yaşar, Münevver (2002) “Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitimi Programının
Ev Ortamına Etkisi”, Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu
Kitapçığı, ss:34 - 51, Kök Yayıncılık

- Öner, Nejla (1997) “Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler”, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Örgün, Selda Kuru (2000) “Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Öztürk, Orhan (2002) “Ruh Sağlığı ve Bozuklukları”, Nobel Tıp Kitapevi, Ankara
- Parker, Larry, (1993) “Measurement&Evaluation in Counseling&Development”. Vol. 26, Issue 2, p152, 5p, American Counseling Association
- Savaşır, Işık; Sezgin, Nilhan; Erol, Neşe (1994) “Ankara Gelişim Tarama Envanteri”, Ankara
- Sevinç, Müzeyyen (2003) “Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Sohtorikoğlu, Şennur (2000) “5–7 Yaş Çocuklarında Aile Kavramının Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Sonmaz,Sibel(2002) “Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şendil, Gül (1999) “Çocukların Anne Babanın Evlilik Çatışmasını Algılayışı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şengün, Yıldız (1997) “Beş Farklı Yaş Grubu Üzerinde Somut İşlemler Devresiyle İlgili Bir Piagetci Bilişsel Gelişim Testinin Standardizasyon Çalışması ve Wisc-R Testi İle Aralarındaki Korelasyon”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Tzuriel, David; Kaniel, Shlomo; Kanner, Ella; Haywood, Carl (1999) “Effects Of The ‘Bright Start’ Program in Kindergarten On Transfer and Academic Achievement”, Early Childhood Research Quarterly, No:1

Wadsworth, Barry (1996) “Piaget’s Theory Of Cognitive and Affective Development”, Longman Publishers, USA

Yavuzer, Haluk (2003) “Çocuğu Tanımak ve Anlamak”, Remzi Kitabevi, İstanbul

Yavuzer, Haluk (1997a) “Çocuğunuzun İlk 6 Yılı”, Remzi Kitabevi, İstanbul

Yavuzer, Haluk (1997b) “Çocuk Psikolojisi”, Remzi Kitabevi, İstanbul

Yıldız, Nevruz (1999) “Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yılmaz, Banu (2003) “Çocukta Normal Gelişim”, Türk Psikoloji Bülteni, Cilt 9, Sayı 30–31, ss:46–55, Türk Psikologlar Derneği

Yörükoğlu, Atalay (1997) “Aile ve Çocuk”, Özgür Yayınları, İstanbul

“5 Yaş Çocuklarında Okul Hazırlığında Gerekli Beceriler İçin Davranış Listesi”, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

EKLER

- EK 1 Örnekleme Grubunun “PARI, ADÖ ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)”
Boyutları İle İlişkisi’ni Belirten Özet Tablolar
- EK 2 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARI) Boyutları ile Bilişsel
Değerlendirme Sistemi (CAS) Boyutları İlişkisi’ni Belirten Özet Tablolar
- EK 3 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) Boyutları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi
(CAS) Boyutları İlişkisi’ni Belirten Özet Tablolar
- EK 4 Ailelere Mektup
- EK 5 Bilgi Formu
- EK 6 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)
- EK 7 Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)
- EK 8 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)

EK 1

**ÖRNEKLEM GRUBUNUN “PARI, ADÖ VE BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME
SİSTEMİ (CAS)” BOYUTLARI İLE İLİŞKİSİNİ BELİRTEN
ÖZET TABLOLAR**

ÖRNEKLEM GRUBU – PARI VE ADÖ BOYUTLARI İLİŞKİSİ

ÖRNEKLEM	ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI (PARI)	AİLE İÇİ ETKİLEŞİM (ADÖ)
CİNSİYETE GÖRE		Annenin Davranış Kontrolü (anlamli ilişki)
DAHA ÖNCE BİR EĞİTİM KURUMUNA GİTME DURUMUNA GÖRE	Aşırı Annelik (anlamli ilişki) Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme (anlamli ilişki)	
ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE	Aşırı Annelik (çok anlamli ilişki) Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin (çok anlamli ilişki) Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme (anlamli ilişki)	Annenin İletişim (anlamli ilişki) Gereken İlgiyi Gösterme (çok anlamli ilişki) Babanın Gereken İlgiyi Gösterme (anlamli ilişki)
BABANIN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE	Aşırı Annelik (anlamli ilişki) Artık Boyut ya da Sıkı Disiplin (anlamli ilişki)	Annenin İletişim (anlamli ilişki) Gereken İlgiyi Gösterme (anlamli ilişki) Duygusal Tepki Verebilme (anlamli ilişki)

p<.05 anlamli; p<.01 ileri derecede anlamli; p<.001, p<.005 çok anlamli

ÖRNEKLEM GRUBU – CAS BOYUTLARI İLİŞKİSİ

ÖRNEKLEM	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)
CİNSİYETE GÖRE	<p>Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler: Kızlar lehine farklılık bulunmuştur.</p> <ul style="list-style-type: none">• seçici dikkat,• dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma,• uyarılma, dikkatte devamlılık (Dikkat Ölçeği) <ul style="list-style-type: none">• işitsel gelen uyarıcıları algılama,• odaklanma ve ayırt etme,• yönergeyi alma ve uygulama,• uyarıcıları belli bir düzene göre dizme,• kısa süreli hafıza,• spontan dikkat,• dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği)
OKUL TÜRÜNE GÖRE	<p>Okul türüne göre anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler:</p> <ul style="list-style-type: none">• seçici dikkat,• dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma,• uyarılma,• dikkatte devamlılık (Dikkat Ölçeği)
SOSYO-EKONOMİK DURUMA GÖRE	<p>Sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler:</p> <ul style="list-style-type: none">• bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma,• sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme,• uzamsal yetenekler ve imgelem,• muhakeme, analogik düşünme,• görsel algı ayırma (Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği) <ul style="list-style-type: none">• seçici dikkat,• dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma,• uyarılma, dikkatte devamlılık (Dikkat Ölçeği)

ÖRNEKLEM	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)
<p>DAHA ÖNCE BİR EĞİTİM KURUMUNA GİTME DURUMUNA GÖRE</p>	<p>Daha önce bir eğitim kurumuna gitme değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler:</p> <p>Daha önce bir eğitim kurumuna giden çocukların lehine sonuçlar çıkmıştır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • .problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, • konsantrasyon, otokontrol ve karar verme (Planlama Ölçeği) • seçici dikkat, • dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, • uyarılma, dikkatte devamlılık (Dikkat Ölçeği) • bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, • sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, • uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, • görsel algı, ayırma (Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği) • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, • kısa süreli hafıza, spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği)

ÖRNEKLEM	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)
<p>ANNE – BABANIN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE</p>	<p>Anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler:</p> <p>Lise ve üstü eğitim düzeyine sahip anne babalar lehine sonuçlar bulunmuştur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, • konsantrasyon, otokontrol ve karar verme (Planlama Ölçeği) • seçici dikkat, • dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, • uyarılma, dikkatte devamlılık (Dikkat Ölçeği) • bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, • sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, • uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme, analogik düşünme, • görsel algı, ayırma (Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği)
<p>BABANIN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE (Ayrıca)</p>	<p>Lise ve üstü eğitim düzeyine sahip babalara göre ayrıca anlamlı farklılık gösteren bilişsel beceriler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, • kısa süreli hafıza, spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği)

EK 2

AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME ÖLÇEĞİ (PARI) BOYUTLARI İLE BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS) BOYUTLARI İLİŞKİSİNİ BELİRTEN ÖZET TABLOLAR

AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI (PARI)	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)	
<p>“Aşırı Annelik” boyutu</p>	<p>Sayıları Eşleştirme (Negatif yönde ileri derecede anlamlı ilişki)</p> <p>Planlama Ölçeği (Toplam)</p> <p>Şekil Hafızası İfadesel Dikkat Algısal Dikkat Dikkat Ölçeği (Toplam) Bilişsel Toplam</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Aşırı koruyucu, müdahaleci tutumlar sergileyen ve çocuktan bağımlı, faal ve çalışkan olmasını, çocuğun annenin fedakarlığını anlaması gerektiğini düşünen ebeveynlerin çocuklarının, planlama ve dikkat boyutlarını içeren bilişsel performanslarında düşüklük olduğu görülmektedir.</p>
<p>“Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutu</p>	<p>Sayıları Eşleştirme</p> <p>Sözel Uzamsal İlişkiler</p> <p>Kelime Serileri</p> <p>Cümle Tekrarı</p> <p>(Pozitif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Demokratik bir tutum sergileyen ve sağlıklı bir iletişimi içeren ebeveyn tutumları, çocukların</p> <ul style="list-style-type: none"> • problem durumlarına yönelik çözüm üretme, • strateji kullanma, • sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, • muhakeme, analogik düşünme, • işitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama,, • spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı <p>gibi bilişsel işlevlerdeki performanslarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.</p>

<p style="text-align: center;">AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI (PARI)</p>	<p style="text-align: center;">BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)</p>	
<p>“Artık Boyut ya da Disiplin” boyutu</p>	<p>Sayıları Eşleştirme</p> <p>Planlama Ölçeği (Toplam)</p> <p>Bilişsel Toplam</p> <p>(Negatif yönde çok anlamlı ilişki)</p> <p>Planlanmış Bağlantılar</p> <p>Şekil Hafızası</p> <p>(Negatif yönde ileri derecede anlamlı ilişki)</p> <p>Planlanmış Kodlar</p> <p>Eşzamanlı İşlemler Ölçeği (Toplam)</p> <p>Sayı Bulma</p> <p>Algısal Dikkat</p> <p>Konuşma Hızı</p> <p>Ardıl İşlemler Ölçeği (Toplam)</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Sıkı disipline inanmayı içeren ve anne-babanın mutlak hakimiyetinin çocuğa yansıtıldığı ebeveyn tutumları çocukların;</p> <ul style="list-style-type: none"> • problem durumlarına yönelik çözüm üretme, strateji kullanma, • otokontrol ve karar verme (Planlama Ölçeği) • seçici dikkat, • dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, • dikkatte devamlılık (Dikkat) • sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, • muhakeme, analogik düşünme (Eş Zamanlı İşlemler) • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl İşlemler) <p>bilişsel becerilerde düşük performans sergiledikleri görülmektedir.</p>

<p style="text-align: center;">AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI (PARI)</p>	<p style="text-align: center;">BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)</p>	
<p>“Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme” boyutu</p>	<p>Çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>	<p>Çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmama, sınırlı davranışlarda bulunma, kadının kendi annesine ya da başkalarına bağımlılığını desteklememe gibi ebeveyn tutumları çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.</p>
<p>“Geçimsizlik” boyutu</p>	<p>Çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>	<p>Eşler arasındaki geçimsizliğin etkisi ve kocanın anneye yardımcı olmayışı gibi ebeveyn tutumları çocukların bilişsel işlevlerdeki performanslarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.</p>

EK 3

AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)BOYUTLARI İLE BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS) BOYUTLARI İLİŞKİSİNİ BELİRTEN ÖZET TABLOLAR

<p style="text-align: center;">AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)</p>	<p style="text-align: center;">BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)</p>	<p style="text-align: center;">Aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçiminde tanımlanan ve ailenin etkili bir iletişim içinde olup olmadığını, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemediklerini kapsayan “İletişim” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması durumuna göre;</p>
<p>“İletişim” boyutu (Anne)</p>	<p>Ardıl İşlemler Ölçeği (Toplam)</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Annenin “iletişim” boyutunun sağlıklı olmasının</p> <ul style="list-style-type: none"> • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, • kısa süreli hafıza, • spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı <p>(Ardıl İşlemler)</p> <p>performanslarını olumsuz etkileyebildiği görülmektedir.</p>
<p>“İletişim” boyutu (Baba)</p>	<p>Çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>	<p>Babanın “iletişim” boyutunun sağlıklı olması ile çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>

p<.05 anlamlı; p<.01 ileri derecede anlamlı; p<.001, p<.005 çok anlamlı

AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)	Aile üyelerinin her türlü uyarılar karşısında (sevgi, mutluluk, neşe, kızgınlık, üzüntü, korku vb gibi) en uygun tepkiyi göstermesini kapsayan “ Duygusal Tepki Verebilme ” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması durumuna göre;
“ Duygusal Tepki Verebilme ” boyutu (Anne)	İfadesel Dikkat Ardıl İşlemler (Toplam) (Negatif yönde anlamlı ilişki) Konuşma Hızı (Negatif yönde ileri derecede anlamlı)	Anne ve babanın “duygusal tepki verebilme” boyutunun sağlıklı olmasının; <ul style="list-style-type: none"> • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl İşlemler) <p>becerilerinde düşük performansa neden olabildiği görülmektedir.</p>
“ Duygusal Tepki Verebilme ” boyutu (Baba)	Kelime Serileri Konuşma Hızı Ardıl İşlemler (Toplam) (Negatif yönde çok anlamlı ilişki)	Ayrıca, annenin uyarılar karşısında uygun tepkiyi gösterememesinin çocuğun dikkat performansını da olumsuz etkileyebileceği görülmüştür. Bu beceriler; <ul style="list-style-type: none"> • seçici dikkat, • dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma, dikkatte devamlılık (Dikkat)

<p style="text-align: center;">AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)</p>	<p style="text-align: center;">BİLİŞSEL DEĞERLENDİR ME SİSTEMİ (CAS)</p>	<p style="text-align: center;">Ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarını belirlemesini, bakıp büyütme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama, aile sistemini idare etme gibi konularda davranış kalıbı geliştirip geliştirmedeğini, görevlerin eşit olarak üyelere dağılımını kapsayan “Roller” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması durumuna göre;</p>
<p>“Roller” boyutu (Anne - Baba)</p>	<p>Sayıları Eşleştirme</p> <p>Planlanmış Bağlantılar,</p> <p>Planlama Ölçeği (Toplam)</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Anne ve babanın “roller” boyutunun sağlıklı olmasının;</p> <ul style="list-style-type: none"> • problem durumlarına yönelik çözüm üretme, • strateji kullanma, • konsantrasyon, • otokontrol ve karar verme (Planlama Ölçeği) <p>performanslarını olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir.</p>
<p>“Roller” boyutu (Anne ayrıca)</p>	<p>Kelime Serileri,</p> <p>Ardıl İşlemler (Toplam)</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Annenin “roller” boyutunun sağlıklı olmasının ayrıca;</p> <ul style="list-style-type: none"> • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • odaklanma ve ayırt etme, • yönergeyi alma ve uygulama, • spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl İşlemler) <p>performanslarını olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir.</p>

<p>AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)</p>	<p>BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)</p>	<p>Aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi kapsayan “Gereken İlgiyi Gösterme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması durumuna göre;</p>
<p>Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Anne - Baba)</p>	<p>Eşzamanlı İşlemler (Toplam)</p> <p>(Negatif yönde anlamlı ilişki)</p>	<p>Anne ve babanın “gereken ilgiyi gösterme” boyutunun sağlıklı olması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, • sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, • muhakeme, • analojik düşünme, • görsel algı, görsel ayırma (Eş zamanlı İşlemler) <p>performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.</p>
<p>Gereken İlgiyi Gösterme Boyutu (Baba Ayrıca)</p>	<p>İfadesel Dikkat</p> <p>Algısal Dikkat</p> <p>Ardıl İşlemler (Toplam)</p> <p>Bilişsel Toplam (Negatif yönde anlamlı ilişki)</p> <p>Konuşma Hızı</p> <p>(Negatif yönde ileri derecede anlamlı)</p>	<p>Ayrıca babanın “gereken ilgiyi gösterme” boyutunun sağlıklı olması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • işitsel gelen uyarıcıları algılama, • yönergeyi alma ve uygulama, • uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, • kısa süreli hafıza, • spontan dikkat, • dilin anlamı ve kullanımı (Ardıl İşlemler) <ul style="list-style-type: none"> • seçici dikkat, odaklanma ve ayırt etme, • dikkat dağıtan unsurlara karşı dirençli olma (Dikkat Ölçeği) <p>performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir.</p>

AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ADÖ)	BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)	
<p>“Problem Çözme” boyutu (Anne ve Baba)</p>	<p>Çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>	<p>Ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını çözebilme becerisi olarak açıklanan ve sorunun ortaya çıkışından, çözümlenmesine kadar olan dönemi kapsayan “Problem Çözme” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmaması ile çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>
<p>“Davranış Kontrolü” boyutu (Anne ve Baba)</p>	<p>Çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>	<p>Ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimini, psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlarını kapsayan “Davranış Kontrolü” boyutunun sağlıklı olması ya da işlevsel olmamasıyla çocuğun bilişsel performansı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.</p>

EK 4

Sayın Veli,

Çocuklarımızın ilk toplumsallaştığı yer ailedir. Çocukların aile içinde yaşadığı ilk deneyimler, onların toplum içinde var olabilmeye sürecini biçimlendirmektedir. Sağlıklı bireylerin yetişmesi ve sağlıklı bir toplumun oluşmasında aile kurumunun önemli bir yeri vardır.

Bugüne kadar yapılan birçok araştırmada aileye verilen önem dile getirilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte çocukların gelişim alanları ve bunları etkileyen faktörler arasında yer alan ailenin önemi, gün geçtikçe artmakta ve yapılan araştırmalarda ailelere daha çok yer verilmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda yürütmek istediğimiz çalışmada çocukların ilk toplumsallaştığı kurum olan aile ile de işbirliği içerisinde olmamız önemlidir. Bu amaçla çocuğunuzla okul içinde ve öğretmenin bilgisi dahilinde yapılacak çalışmaya izin vermeniz ve size göndereceğimiz formları doldurmanız yeterli olacaktır.

Göstermiş olduğunuz ilgi için şimdiden teşekkür ederiz.

T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi Z. Elvan UCUR

Lütfen çalışmaya katılıp katılmayacağınıza dair ilgili kısmı işaretleyerek, bu mektubu ertesi gün çocuğunuzla birlikte okula gönderiniz.

- Bu çalışmada yer almak istiyorum ()

Bu çalışmada yer almak istiyorsanız lütfen Ek'te yolladığımız formları doldurup bu yazı ile birlikte zarf içinde geri yollayınız.

Bilgi Formu çocukla ve aileyle ilgili genel bilgiler edinmek amacıyla anne ve baba tarafından ortak doldurulacaktır.

ADÖ formu anne ve baba tarafından ortak doldurulacaktır.

PARI formu anne ve baba olarak ayrı ayrı doldurulacaktır.

- Bu çalışmada yer almak istemiyorum ()

Bu çalışmada yer almak istemiyorsanız lütfen Ek'te yolladığımız formları boş olarak bu yazı ile birlikte zarf içinde geri yollayınız.

EK 5

BİLGİ FORMU

1. **Çocuğun Adı Soyadı:**.....
2. **Çocuğun Doğum Tarihi:** (gün,ay ve yıl olarak belirtiniz).....
3. **Çocuğun Cinsiyeti**
() Kız, () Erkek
4. **Okulun Adı:**.....
5. **Okuduğu Okul**
() Devlet Okulu, () Özel Okul, () Diğer : (lütfen belirtiniz).....
6. **Çocuk daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlandı mı?**
() Evet, () Hayır
7. **Çocuk daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlandıysa süresi nedir?**
() 1 yıl, () 2 yıl, () 3 yıl, () 4 yıl
8. **Kaç çocuğunuz var?**
() Tek, () 2, () 3, () 4 ve üstü
9. **Formu doldurduğunuz çocuk kaçınıcı çocuğunuz?**
() Birinci, () İkinci, () Üçüncü, () Dördüncü, () Diğer(belirtiniz.....)
10. **Evde yaşayan kişi sayısı kaçtır?**
11. **Aile yapısı**
() Çekirdek aile (anne,baba ve çocuklar)
() Kalabalık aile (anneanne, babaanne gibi diğer yetişkinlerle birlikte)
12. **Annenin öz/üvey olma durumu**
() Sağ ve öz () Sağ ve üvey
13. **Babanın öz/üvey olma durumu**
() Sağ ve öz () Sağ ve üvey
14. **Anne vefat ettiyse çocuğun o zaman ki yaşı nedir?**
() Doğum sırasında, () doğum ile 2 yaş arasında, () 3 ile 5 yaş arasında
15. **Baba vefat ettiyse çocuğun o zaman ki yaşı nedir?**
() Doğmadan önce, () doğum ile 2 yaş arasında, () 3 ile 5 yaş arasında
16. **Çocuğun anne ve babası,**
() Birlikte, () Ayrı yaşıyor, () Boşanmış
17. **Annenin eğitim düzeyi nedir?**
() Okur yazar değil () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Üniversite mezunu () Lisans üstü
() Doktora
18. **Babanın eğitim düzeyi nedir?**
() Okur yazar değil () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Üniversite mezunu () Lisans üstü
() Doktora

19. Anne çalışıyor mu?

- Evet (mesleğinizi belirtin).....
 Hayır

20. Anne çalışıyorsa çocuğun okula başladığı döneme kadar çocukla kim ilgileniyordu?

- Anneanne, Babaanne, Bakıcı, Annenin kendisi,
 Diğer (belirtiniz.....)

21. Baba çalışıyor mu?

- Evet (mesleğinizi belirtin).....
 Hayır

22. Ortalama aylık geliriniz nedir?

- 500 YTL (500.000.000) ve altı
 500 YTL (500.000.000) ile 1500 YTL (1.500.000.000) arası
 1500YTL (1.500.000.000) ile 3000 YTL (3.000.000.000) arası
 3000 YTL (3.000.000.000) ile 5000 YTL (5.000.000.000) arası
 5000 YTL (5.000.000.000) ve üstü

23. Ailenin ikamet ettiği semt neresidir? (belirtiniz).....

24. Aile ev sahibi mi?

- Evet, kendi evimizde oturuyoruz. Hayır, kirada oturuyoruz

25. Ailenin oturduğu evin oda sayısı:

- Tek Odalı, İki Odalı, Üç Odalı, Diğer(belirtiniz.....)

26. Çocuğun kendi odası var mı?

- Evet, Hayır

27. Ailenin sahip olduğu şeyler:

- Ev, Yazlık Ev, Araba, Bilgisayar, Diğer(belirtiniz.....)

28. Annenin şu andaki yaşı nedir?

- 20-30 arası, 31-40 arası, 41-50 arası, 51 ve üstü

29. Babanın şu andaki yaşı nedir?

- 20-30 yaş arası, 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası, 51 yaş ve üstü

30. Annenin çocuğun doğumundaki yaşı nedir?

30. Anne ve baba arasında akrabalık ilişkisi var mı?

- Hayır
 Evet (derecesini belirtiniz):.....

31. Çocuğun aşağıda belirtilen alanlarda teşhis edilmiş ciddi bir hastalığı var mı?

- Görme, İşitme, Zihinsel, Bedensel / Fiziksel, Hiçbiri

32. (Eğer hastalık varsa) Hastalık durumu

.....

EK 6

Aşağıda aileler hakkında 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derece uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür.

Her cümle için 4 seçenek söz konusudur.

Aynen Katılıyorum

Eğer cümle sizin ailenize tamamen **uyuyorsa** işaretleyiniz.

Büyük Ölçüde Katılıyorum

Eğer cümle sizin ailenize çoğunlukla **uyuyorsa** işaretleyiniz.

Biraz Katılıyorum

Eğer cümle sizin ailenize çoğunlukla **uymuyorsa** işaretleyiniz.

Hiç Katılmıyorum

Eğer cümle sizin ailenize hiç **uymuyorsa** işaretleyiniz.

Her cümlenin yanında 4 seçenek için de ayrı ayrı yerler ayrılmıştır. Size uyan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her cümle için uzun uzun düşünmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çabuk ve samimi cevaplar veriniz. Kararsızlığa düşerseniz, ilk aklınıza gelen doğrultusunda hareket ediniz. Lütfen her cümleyi cevaplandığınızdan emin olunuz.

Önemli Not:

Lütfen size gönderilen formu anne ve baba olarak ayrı ayrı doldurunuz. Aile üyelerinin birbirinden bağımsız olarak seçenekleri cevaplamaları önemlidir.

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılıyorum
10. Gerektiğinde aile üyelerine görevlerini hatırlatır, kendilerine düşen iş yapmalarını sağlar.				
11. Evde dertlerimizi, üzüntülerimizi birbirimize söylemeyiz.				
12. Sorularımızın çözümünde genellikle ailece aldığımız kararları uyguluyoruz.				
13. Bizim evdekiler, ancak onların hoşuma giden şeyler söyledüğümüzde sizi dinletir.				
14. Bizim evde bir kişinin söylediklerinden ne hissettiğini anlamak pek kolay değildir.				
15. Ailemizde çok bir görüş dağılımı yoktur.				
16. Ailemiz üyeleri, birbirlerine hoşgörülü davranırlar.				
17. Evde herkes, başına buyruktur.				
18. Bizim evde herkes, söylemek istediklerini üstü kapalı değil de doğrudan birbirlerinin yüzüne söyler.				
19. Ailede bazılarımız, duygularımızı belli etmeyiz.				

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılıyorum
1. Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.				
2. Günlük hayatımızdaki sorunların (problemlerin) hemen hepsini aile içinde hallederiz.				
3. Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenini bilir.				
4. Bizim evde, kişiler verilen her görevi düzenli bir şekilde yerine getirmezler.				
5. Evde birinin başı derde olduğunda, diğerleri de bunu kendilerine fazlasıyla dert ederler.				
6. Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaşmışızda, birbirimize destek oluruz.				
7. Ailemizde acil bir durum olsa, şaşırıp kalırız.				
8. Bazen evde ihtiyacımız olan şeylerin bitişini farkına varamayız.				
9. Birbirimize karşı olan şeyler, şefkat gibi duygularımıza açığa vurmaktan kaçınırız.				

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
20. Acil bir durumda ne yapacağımızı biliriz.				
21. Ailecek, korkularımızı ve endişelerimizi birbirimizle tartışmaktan kaçırırız.				
22. Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize belli etmekte güçlük çekeriz.				
23. Gelirimiz (ücret, maaş) ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetmiyor.				
24. Ailemiz, bir problemi çözdükten sonra, bu çözümün işe yarayıp yaramadığını tartışır.				
25. Bizim ailede herkes kendini düşünür.				
26. Duygularımızı birbirimize açıkça söyleyebiliriz.				
27. Evimizde banyo ve tuvalet (yüznumara) bir türlü temiz durmaz.				
28. Aile içinde birbirimize sevgimizi göstermeyiz.				
29. Evde herkes her istediğini birbirinin yüzüne söyleyebilir.				

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
30. Ailemizde, her birimizin belirli görev ve sorumlulukları vardır.				
31. Aile içinde genellikle birbirimizle pek iyi geçinmeyiz.				
32. Ailemizde sert-kötü davranışlar ancak belli durumlarda gösterilir.				
33. Ancak hepimizi ilgilendiren bir durum olduğu zaman birbirimizin işine karşırız.				
34. Aile içinde birbirimizle ilgilenmeye pek zaman bulamıyoruz.				
35. Evde genellikle söylediklerimizle söylemek istediklerimiz birbirinden farklıdır.				
36. Aile içinde birbirimize hoşgörülü davranırız.				
37. Evde birbirimize, ancak sonunda kişisel bir yarar sağlayacak ilgi gösteririz.				
38. Ailemizde bir dert varsa, kendi içinizde hallederiz.				

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
39. Ailemizde sevgi, şefkat gibi güzel duygular ikinci plandadır.				
40. Ev işlerinin kinler tarafından yapıldığını hep birlikte konuşarak kararlaştırırız.				
41. Ailemizde herhangi bir şeye karar vermek her zaman sorun olur.				
42. Bizim evdekiler sadece bir çıkarları olduğu zaman birbirlerine ilgi gösterirler.				
43. Evde birbirimize karşı açık sözlüydük.				
44. Ailemizde hiçbir kural yoktur.				
45. Evde birinden birşey yapması istendiğinde mutlaka takip edilmesi ve kendisine hatırlatılması gerekir.				
46. Aile içinde, herhangi bir sorunun (Problem) nasıl çözüleceği hakkında kolayca karar verebiliriz.				
47. Evde kurallara uyulmadığı zaman ne olacağını bilmiyoruz.				

8

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
48. Bizim evde aklımıza gelen herşey olabilir.				
49. Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımıza birbirimize ifade edebiliriz.				
50. Ailede her türlü problemin ussinden geçebiliriz.				
51. Evde birbirimizle pek iyi geçinmeyiz.				
52. Sınırlanmış birbirimize küseriz.				
53. Ailede bize verilen görevler pek hoşumuza gitmez çünkü genellikle unutulmuş görevler verilmektedir.				
54. Kötu bir niyetle olmasa da evde birbirimizin hayatına çok katıyoruz.				
55. Ailemizde kişiler herhangi bir tehlike karşısında (Yangın, kaza gibi) ne yapacaklarını bilirler, çünkü böyle durumlarda 52 yapılabacağı, aramızda konuşulmuş ve belirlenmiştir.				
56. Aile içinde birbirimize güveniyoruz.				
57. Ağlamak istediğimizde, birbirimizden çekinmeden rahatlıkla ağlayabiliriz.				

90

CÜMLELER	Aynı Katılıyorum	Büyük Öçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
58. İşimize (okulunuza) yetişmekte güçlük çekiyoruz.				
59. Aile içinde birisi, hoşlanmadığımız birşey yaptığında ona bunu açıkça söyleriz.				
60. Problemlerimizi çözmek için ailecek çeşitli yollar bulmaya çalışırız.				

EK 7

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüŖünüzü her ifadenin karŖısındaki ifadelerden birini iŖaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlıŖ yoktur. Sadece kendi görüŖünüzü iŖaretlemeniz gerekiyor. AraŖtırma için bütün soruların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, gene de cevaplandırmanızı rica ederiz.

İfadeler

Çok Uygun Buluyorum

Oldukça Uygun Buluyorum

Biraz Uygun Buluyorum

Hiç Uygun Bulmuyorum

	Hiç uygun bulmuyorum	Biraz uygun buluyorum	Oldukça uygun buluyorum	Çok uygun buluyorum	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk yorucu veya zor işlerden korunmalıdır
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne ve babalar, çocuklarını dertlerini anlatmaya teşvik ederler. Fakat bazan çocukların dertlerinin hiç açılmaması gerektiğini anlayamazlar
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk boşa geçen dakikaların bir daha hiç geri gelmeyeceğini ne kadar çabuk öğrenirse, kendisi için o kadar iyi olur .
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir anne çocuğunun düş kırıklığına uğramaması için elinden geleni yapmalıdır
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk ne kadar erken yürümeyi öğrenirse o kadar iyi terbiye edilebilir
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk yetiştirmek sinir bozucu, yıpratıcı bir iştir
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuğun hayatta öğrenmesi gereken o kadar çok şey vardır ki, zamanını boşa geçirmesi affedilmez
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Babalar, biraz daha şefkatli olsalar, anneler çocuklarını daha iyi yönetebilirler
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk yetiştirmenin kötü taraflarından biri de, anne ya da babanın istediğini yapabilmesi için yeter derecede özgür olmamasıdır
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sıkı kurallarla yetiştirilen çocuklardan en iyi yetişkinler çıkar
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir anne çocuğunun mutluluğu için kendi mutluluğunu feda etmesini bilmelidir
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Daima koşuşturan, hareketli çocuk büyük bir olasılıkla mutlu bir kişi olacaktır
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Büyükler çocukların şakalarına güler, onlara eğlendirici öyküler anlatırsa, evdeki düzen daha düzgün, daha akıcı olur
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuğun en gizli düşüncelerini kesinlikle bilmek, bir annenin görevidir
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne babalar çocuklarına, sorgusuz sualsiz kendilerine sadık kalmalarını öğretmelidirler
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bütün genç anneler, bebek bakımından beceriksiz olabileceklerinden korkarlar
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer bütün gününü çocuklarla geçirmek zorunda kalırsa, hangi anne olursa olsun sonunda çocuklar sinirine dokunur
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne ve babalar her zaman çocuklarının kendilerine uymasını beklememeli, biraz da kendileri çocuklarına uymalıdır
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer anneler dileklerinin kabul edileceğini bilselerdi, babaların daha anlayışlı olmalarını dilerlerdi
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir çocuğa ne olursa olsun döğüşmekten kaçınması gerektiği öğretilmelidir
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuklar bencil olduklarında hep bir şeyler istediklerinde, annenin tepesinin atması çok normaldir
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmuyorlarsa, bunu anne-babalarına söylemeleri hoş karşılanmalıdır
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anneler çoğu zaman çocuklarına bir dakika daha dayanamayacakları duygusuna kapılırlar
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuğu sıkı terbiye ederseniz sonra size teşekkür eder
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Küçük bir çocuk, cinsiyet konusundan sakınmalıdır
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir annenin çocuğunun hayatı hakkında herşeyi bilmesi hakkıdır. Çünkü çocuğu onun bir parçasıdır.
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Uyanık bir anne-baba çocuğunun tüm düşüncelerini öğrenmeye çalışmalıdır
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuklar, anne-babalarının kendileri için neler feda ettiklerini düşünmelidirler
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer çocukların dertlerini söylemelerine izin verilirse bûsbütün şikayetçi olurlar

	Hiy uygun bulmuyorum	Biraz uygun bulmuyorum	Oldukça uygun bulmuyorum	Çok uygun bulmuyorum	
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sert terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Genç bir kadın henüz gençken yapmak istediği pek çok şey olduğu için, anne olunca kendisini tutuklanmış duygusuna kapılır
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anneler çocukları için hemen hemen bütün eğlencelerini feda ederler
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Babalar daha az bencil olsalar kendilerine düşen görevi yaparlardı
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İyi bir anne çocuğunu ufak tefek güçlüklerden korumalıdır
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir çocuğa anne ve babasını herkesten üstün görmesi öğretilmelidir
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuk hiçbir zaman ailesinden sır saklamamalıdır
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuklardan sık sık ödün vermelerini, anne babaya uymalarını istemek doğru değildir
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çogu anneler bebeklerine bakarken onu inciteceklerinden korkarlar.
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir çocuğa başı derde girdiğinde döğüşmek yerine büyüklere başvurması öğretilmelidir
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne baba arasındaki bazı konular hafif bir tartışma ile çözümlenemezler
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ev bakımında ve idaresinde en kötü şeylerden biri de, kişinin kendini evinde tutuklanmış gibi hissetmesidir
42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hiçbir kadından yeni doğmuş bir bebeğe tek başına bakması beklenmemelidir
43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oğlan ve kız çocuklarının birbirlerini soyunurken görmemeleri gerekir
44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocukların sorunlarına eğilerseniz sizi oyalamak için birçok masal uydururlar
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer anne babalar çocukları ile şakalaşp beraber eğlenirlerse, çocuklar onların öğütlerini dinlemeye daha çok yönelirler
46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anneleri kendileri yüzünden zorluk çektiği için çocuklar, onlara karşı daha anlayışlı olmalıdırlar
47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir çocuk eninde sonunda anne-babasınınkinden daha üstün bir akıla sahip olamayacağını öğrenir
48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer bir anne çocuklarını iyi yetiştirmiyorsa belki de bu, babanın evde kendine düşen görevi iyi yapmamasından ileri geliyordur
49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Genç bir anne için ilk bebeğin bakımı sırasında yalnız kalmaktan daha kötü bir şey olamaz
50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bir çocuğun diğer bir çocuğa vurması hiçbir şekilde hoşgörülle karşılanamaz
51	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne babalar çocuklarına hayatta ilerleyebilmeleri için hep bir şeyler yapmaları ve boş zaman geçirmemeleri gerektiğini öğretmelidirler
52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Akıllı bir kadın yeni bir bebeğin doğumundan önce ve sonra yalnız kalmamak için elinden geleni yapar
53	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Evde olup bitenleri sadece anne bildiği için ev hayatını onun planlaması lazımdır
54	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kendi haklarına sahip olabilmesi için, bazan bir kadının kocasını terslemesi gerekir
55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bütün zamanını çocuklarıyla geçirmek, bir kadına kanadı kopmuş kuş duygusunu verir
56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eğer anne kollarını sıvar, bütün yükü sırtına alırsa tüm aile rahat eder
57	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne-babalar çocuklarını kendi kendilerine oluşturdukları güveni sarsabilecek bütün güç işlerden sakımmalıdırlar
58	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocuklar aslında sıkı disiplin içinde mutlu olurlar
59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Çocukların toplantılarıyla, kız-erkek arkadaşlıklarıyla ve eğlenceleriyle ilgilenen anne-babalar onların iyi yetişmelerini sağlarlar
60	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Anne ve babaya sadakat herşeyden önce gelir

EK 8

BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)

Cognitive Assessment System

Kayıt Formu

Jack A. Naglieri J.P.Das

Çocuğun Adı Soyadı : _____

Cinsiyeti: E K Sınıfı _____

Okulu _____

Uygulayan _____

	Yıl	Ay	Gün
Test Tarihi			
Doğum Tarihi			
Yaşı			

CAS Alt Testleri	Ham Puanlar	Standart Puanlar (Ek - A)			
Sayıları Eşleştirme					
Planlanmış Kodlar					
Planlanmış Başlıklar					
Matrisler					
Sözel - Uzamsal İlişkiler					
Sayı Haritası					
İfadesel Dikkat					
Sayı Bulma					
Alfabetik Dikkat					
Kelime Serileri					
Cümle Tekrarı					
Konulara İlişkin Sorular					
Ölçek Alt Test Puanlarının Toplamı					
		Plan	E.Z.	Dikk.	Ardıl TP
PASS Ölçeği Standart Puanı (Ek B)					
Persantil Sıralaması (Ek B)					
% Güvenlilik Aralığı (Ek B)		Alt		Üst	

Standart Puan Cetveli

PLAN EZ Dikk Ard TP

160					
155					
150					
145					
140					
135					
130					
125					
120					
115					
110					
105					
100					
95					
90					
85					
80					
75					
70					
65					
60					
55					
50					
45					
40					

Ölçek Puan Cetveli

PLAN EZ Dikk Ard

PLAN	EZ	Dikk	Ard
19			
18			
17			
16			
15			
14			
13			
12			
11			
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			