48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİ İLE BABA KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sırmahan Aydoğmuş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2018

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİ İLE BABA KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sırmahan Aydoğmuş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sırmahan AYDOĞMUŞ' un "48 – 72 Aylık Çocukların Bilişsel Stilleri İle Baba Katılımı Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi 27/09/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi **oy birliğiyle / oy çokluğuyla, başarılı / başarısız** olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU	.....
Üye	: Prof. Dr. Nermin ÇELEN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Elçin GÖLBAŞI	.....

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

../../20..

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan 'bilimsel intihal tespit programı' ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildirirm.

Sırmanan AYDOĞMUŞ

Hazırlayan İlgili Birim	Kalite Koordinatörü Dr. Öğr. Üyesi Şafak GÜNDÜZ	Kurumsal Yetkili Prof. Dr. Belma AKŞİT

(Doküman No: FR 178; Yayın Tarihi: 01.03.2018; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürüm, tez sürecim boyunca bana yardımını esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sayın Alper Çuhadaroğlu'na.

Ayrıca tezimin araştırma ve yazımı sırasında bana olan desteği ve inancı için en değerli yol arkadaşım olan sevgili eşime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak ''Bu tezi ilk kahramanım olan babam M. Hayrettin AYDOĞMUŞ'a ithaf ediyorum.'' İnsanlık onuru, saygı, değer ve sevgiyi tüm samimiyetiyle bana anlatan canım babam, babam olduğun için duyduğum gururu hissedebilmen dileğiyle.

Sırmahan AYDOĞMUŞ

Eylül, 2018

ÖZ

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİ İLE BABA KATILIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sırmahan AYDOĞMUŞ
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Unvanı. Doktor Öğretim Üyesi: Alper ÇUHADAROĞLU
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Araştırmanın amacı, 48-72 aylık çocukların bilişsel stillerinin baba katılımı açısından yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve babaların baba öğrenim ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklı olup olmadığını incelemektir. Çocukların bilişsel stilleri, Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği –A formundan (KRISP-A Form) elde edilen tepki süresi ve hata sayıları ile belirlenmektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile KRISP-A formundan elde edilen tepki süresi ve hata sayısı puanlarının baba katılımına etki eden bazı değişkenler ile ilişkisi açısından değerlendirilmektedir. Araştırmanın ölçekleri, 48-72 aylık toplam 239 çocuk ve baba katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmada, çocuklara Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği–A formu (KRISP-A Formu) babalara ise Kişisel Bilgi Formu ve Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 48-72 aylık çocukların tepki süreleri ile yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve babaların öğrenim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemektedir. Yalnızca çocukların tepki süreleri ile baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. 48-72 aylık çocukların hata sayılarında ise yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, babaların öğrenim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Baba katılımının alt boyutları ile çocukların hata sayısı arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenirken, tepki sürelerinde ise anlamlı farklılıklara ratlanılmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Stil, Baba Katılımı, Okul Öncesi

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE STYLE OF 48-72 MONTHS OLD CHILDREN AND FATHER INVOLVEMENT

Sırmahan AYDOĞMUŞ
Master Thesis
Department of Psychology
Advisor: Doctor Teaching Staff: Alper ÇUHADAROĞLU
Maltepe University Institute of Social Sciences, 2018

The purpose of the researcher is to investigate if cognitive styles of 48-72 months of children differs according to age, gender, father's education, socioeconomic status in terms of father involvement. Cognitive styles of children is determined by reaction span and the number of errors obtained from Kansas Reflection- Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP). The research is evaluated by the relationships between reaction span and the number of errors obtained from KRISP-A by relational screening model and some variables which affect father involvement. Scales of the research was administered to 239 children who are 48-72 months old and fathers. Children were administered Kansas Reflection- Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) while fathers were administered personal information form and father involvement scale (BAKÖ). Research shows that there is no significant difference for reaction span of 48-72 months old children in terms of age, gender, number of sibling and father education level. There is a significant difference between reaction span of children and father education level. A significant difference was found between error numbers of 48-72 months old children in terms of age, gender, number of sibling and father education level and socioeconomic status. While subscales of father involvement is significantly related with number of errors, attention span of children is not significantly related with father involvement.

Keywords: Cognitive style, father involvement, preschool

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR xii
ÖZGEÇMİŞ xiii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1

1.1. Problem 1
1.2. Amaç 2
1.3. Önem 4
1.4. Varsayımlar 5
1.5. Sınırlılıklar 5
1.6. Tanımlar 6
1.7. Bilişsel Stil 6
1.8. Dürtüsel (İmpulsif ve İçtepisel) ve Yansıtıcı (Reflektif ve Düşünsel) Çocukların Özellikleri 8
1.9. Dürtüsel ve Yansıtıcı Çocuklara Etki Eden Faktörler 9
1.10. Bilişsel Stil ile İlgili Araştırmalar 11
1.11. İlgili Kuramsal Temel ve Araştırmalar 13
1.11.1. Bilişsel Gelişim 13
1.11.2. Bilişsel Gelişim Kuramları 14
1.11.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 14
1.11.2.3. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı 24
1.12. Bilişsel Gelişim ve Genetik Potansiyel İlişkisi 29
1.13. Bilişsel Gelişimin Desteklenmesinde Aile Katılımının Tarihsel Süreci 29
1.14. Baba Katılımının Kavramsal Boyutu 31
1.15. Bilişsel Gelişim ile Bakım veren Rolü Olarak Değerlendirilen Baba Katılımı Arasındaki İlişki 33
1.16. Baba Katılımının Önündeki Engel: Toplumsal Cinsiyet Rolleri Bağlamında Annelik ve Babalık Rolünün Tarihsel Süreci 34
1.17. Baba Katılımının Desteklenmesinde Çözüm Dinamiği Olan Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Çocuğun Yaşamdaki Yeri ve Değeri 36

BÖLÜM 2. YÖNTEM 38

2.1. Araştırma Modeli 38
2.2. Örneklem 38
2.3. Veriler ve Toplanması 38
2.4. Veri Çözümlenmesi ve Yorumlaması 40

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR 41

3.2. Yorumlar 60

BÖLÜM 4. SONUÇ 74

4.1. Özet 74
4.2. Yargı 77
4.3. Öneriler 77

EKLER 79

EK-1: Demografik Bilgi Formu 79
EK-2: Baba Katılım Ölçeği 81
..... 81
EK-3: KRISP-A Formu 82

KAYNAKÇA 108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. BAKÖ tüm ölçekten, BAKÖ alt boyutlarından Alınan Puanlara ve Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Form-A (KRISP –A) Testi Süresine ve Hata Sayısına İlişkin Betimleyici İstatistikler..... 41

Tablo 2. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 42

Tablo 3. KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları 43

Tablo 4. KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 43

Tablo 5. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçlar..... 44

Tablo 6. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları..... 44

Tablo 7. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 45

Tablo 8. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları 46

Tablo 9. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 47

Tablo 10. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 48

Tablo 11. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları..... 49

Tablo 12. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 50

Tablo 13. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 51

Tablo 14. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babalarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları 52

Tablo 15. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının babaların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 53

Tablo 16. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Babalarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları 54

Tablo 17. ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 54

Tablo 18. ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 55

Tablo 19. Baba Katılımının “Keyfi Meşguliyet” Alt Boyutundan Alınan Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları 56

Tablo 20. ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 56

Tablo 21. Baba Katılımının ‘‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 57

Tablo 22. “Baba Katılımının İlgi ve Yakınlık” Alt Boyutundan Alınan Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları 57

Tablo 23. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçlar 58

Tablo 24. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 59

Tablo 25. “Baba Katılımının ‘Temel Bakım” Alt Boyutundan Alınan Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları 59

KISALTMALAR

BAKÖ **:** Baba Katılım Ölçeği.

KRISP-A Formu **:** Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A-Formu.

ÖZGEÇMİŞ

Sırmahan AYDOĞMUŞ
Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2018	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2003	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı
Lise	1998	Kadıköy Anadolu Meslek Lisesi

İş/İstihdam

2014 -2018	Marmara Koleji Batı Anaokulu, Okul Müdürü
2014 -2011	Aka Koleji Anaokulu, Okul Müdürü
2011 -2010	Eyüboğlu Koleji, Anasınıfı Sınıf Öğretmeni
2010-2004	Yaratıcı Çocuk Anaokulu, Okul Müdürü
2004-2003	Doğa Koleji, Anasınıfı Sınıf Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı :İstanbul- 1980 Cinsiyet: Kadın
Yabancı diller : İngilizce
GSM / e-posta : 555-6282461 / aydogmus.sirma@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımı ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsan, yaşamını sürdürmek için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları öğrenmek durumundadır. Öğrenme ile kazanılan davranışların ise yalnızca kültürel düzeydeki etkileşimler aracılığında gerçekleştiği görülmektedir (Vygotsky, 1986). Öğrenme davranışları bağlamında düşünüldüğünde, öğrenme ürünü olan davranışların gelişimi için kültürel düzeydeki etkileşimlerin devamlılığını sağlamak oldukça önemlidir. Kültürel düzeydeki etkileşim devamlılığının ise toplumsal yapı içerisinde gerçekleşen sosyal bir sistem tarafından düzenlendiği görülmektedir (Bronfenbrenner, 1977).

Toplumsal yapı bağlamında varlığını sürdüren bu büyük sosyal sistem, birbiri ile ilişkili halkalardan meydana gelmektedir. Bu halkalar içerisindeki en temel halkanın, mikrosistem halkası olarak açıklandığı görülmektedir (Bronferbrenner, 1994). Mikrosistem halkası, en temel halka olmakla beraber bireyin ebeveyni ile ilk ilişki şemasını oluşturduğu önemli bir etkileşim alanı olarak değerlendirilmektedir. İlk ilişki şeması bağlamında düşünülen mikrosistem halkası, aynı zamanda bireyin stresle baş edebilme kapasitesi üzerinde önemli etkilere sahiptir (Bowlby, 2012). Böylelikle ilk ilişki şeması bağlamında düşünülen mikrosistem halkasının, bireyin yaşamında önemli etkilere sahip olduğu söylenebilinir.

Sosyal sistemin ikinci halkası olarak değerlendirilen mezosistem halkası ise, çift yönlü etkileşim süreçlerini kapsamaktadır (Bronferbrenner, 1986). Bu halka içerisinde yer alan çocuğun, ebeveyn etkileşimlerinden anlamlı düzeyde etkilenmeye başladığı görülmektedir. Ebeveyn etkileşiminin çocuk üzerindeki etkisi ile ilgili olarak yapılan araştırmada, anne-baba arasında görülen şiddet davranışları ile çocuğun boyun eğici davranış özellikleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır (Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004).

Sosyal sistemin üçüncü halkası olarak adlandırılan ekzosistem halkası, çocuğun birebir iletişim kurmadığı fakat dolaylı olarak etkileşimde bulunduğu geniş bir yaşantı alanı olarak açıklanmaktadır (Bronferbrenner, 1986). Ebeveynin iş yaşamında karşılaştığı stres ve iş kaybı, çocuğun eğitim gördüğü kurumda görevli olan öğretmen-müdür-ilçe milli eğitim arasındaki ilişkiler ve müfredat değişikliği gibi unsurlar, ekzosistem halkasını içeriğini oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveyn çocuklarının, farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır (Unutkan, 2007). Çocuklarda gözlenen bu farklılıklar, ebeveynin ve diğer yetişkinlerin yaşadıkları stres, artan iş yükü ve gelir dengesizlikleri ile ilişkilendirilebilir.

Sosyal sistemin 4. halkasında yer alan makrosistem halkası; eğitim, ekonomik düzey, etnik özellikler, kültürel ve yasal yaptırımlar ile kurulan etkileşim süreçlerini kapsamaktadır. Çocuğun hangi etnik gruba bağlı olan okula gideceği, hangi kültürel çevrede ve hangi toplumsal yaptırımlar ile büyüyeceği, ebeveynin ilişkili olduğu etnik, siyasi ve kültürel gruplar tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ebeveynin ilişkili olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel grupların, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Obalar ve Ada, 2010).

Sosyal sistemin en geniş halkası aynı zamanda en kapsamlı halka olarak açıklanmaktadır. Sonuç olarak en kapsamlı ve en geniş halka olarak adlandırılan kronosistem ve onu oluşturan tüm alt halkalar, bireyin yaşamında oldukça önemli etkilere sahiptir (Bronfenbrenner, 1986).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

3. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları, kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları, kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları, babaların öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları, babaların öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları, babaların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları, babaların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
11. "Baba Katılımının "Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. "Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. "Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutu, çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
14. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutu ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

17. “Baba Katılımının ‘Temel Bakım ” Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
18. “Baba Katılımının ‘Temel Bakım” Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
19. “Baba Katılımının“Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

48-72 aylık çocukların bilişsel stillerine etki eden baba katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların, kapsam ve sayı açısından oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Karakaş, 2014; Sımsıkı ve Şendil, 2014). Bu sınırlılığın nedenleri arasında, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların anlamlı etkisine rastlanılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerini benimseyen babaların çocukları ile daha az etkileşim kurduğu (Ishii-Kuntz, 1994), cinsiyet eşitliği görüşünü benimseyen babaların ise çocukları ile daha yüksek düzeydeki etkileşim süreçlerine katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Bonney, Kelley, ve Levant, 1999). Ayrıca geleneksel cinsiyet rollerini benimseyen annelerin de baba katılımını engelleyici davranışlarda bulundukları görülmektedir (Gaunt, 2008).

Son dönemde toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili kalıpyargılarda yaşanan değişim ile birlikte dünyanın bir çok ülkesinde, baba katılımı ile ilgili çok sayıda bilimsel araştırma yapılmaktadır (Nugent, 1991; Roopnarinr ve ark., 1995; Harris, Furstenbeg ve Marmer, 1998; Paquette, Bolté, Turcotte, Dubeau, ve Bouchard, 2000; Landela ve Oropesa, 2001; Flouri ve Buchanan, 2002; Ishii-Kuntz, Makino, Kato ve Tsuchiya, 2004; Allen ve Daly, 2007: Kwok ve Li, 2015). Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda baba katılımının çocuk gelişimi açısından oldukça önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu önem doğrultusunda baba katılımının erken dönemde gerçekleşmesi ile baba katılımının da anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır (Hwang ve Lamb, 1997). Aynı zamanda artış gösteren baba katılımı ile çocukların daha yüksek zeka puanları elde ettiklerine ilişkin verilere, araştırma bulguları kapsamında yer verilmektedir (Yogman ve ark., 1995; Allen ve Daly, 2007).

Çocuğun gelişiminde önemli katkılara sahip olan baba katılımının teşviki için baba katılımı ile ilgili bilgilendirme eğitimlerinin oldukça önemli olduğu görüşü, son dönemde yapılan araştırmalar ile desteklenmektedir (Caldera, 2004; Karakaş, 2014). Bu araştırmanın denenceleri ispat edildiğinde, baba katılımı ile ilgili bilgilendirme eğitimlerinin, lise ve yüksek öğrenim kurumlarındaki müfredat programları içerisinde yer alması düşünülmektedir.

Ayrıca baba katılımının olumlu katkılarına ilişkin bilgilendirme eğitimlerinin sadece biyolojik ve biyolojik olmayan baba ve baba adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmesinin, yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öyle ki bakım veren babalık rolü ve baba katılımı ile ilgili olarak annenin yönlendirici tutumunun baba katılımı üzerinde anlamlı katkılara sahip olduğu görülmektedir (Bonney ve ark., 1999; Bouchard ve Lee, 2000).

Konunun kamusal yaygınlığı açısından araştırma ile toplanacak verilerin baba katılımının önemi konusunda tartışma ortamı sağlanabileceği ve araştırma sonuçları kapsamında devlet politikaları aracılığında babalara sağlanacak uygun çalışma olanakları ve ebeveynlik izinlerinin artışı ile baba-çocuk ilişkilerinin sağlıklı olarak gelişmesi düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sayıltılar aşağıda belirtilmiştir;

- Çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
- KRISP- A formunun çocukların bilişsel stillerini ölçtüğü,
- KRISP- A formunun doğru uygulandığı, babaların ise Demografik Bilgi Formu ve Baba Katılım Ölçeğini içten cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Pendik ilçesine bağlı olarak seçilen okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenciler ve babaları ile sınırlıdır.
2. Yapılan alan yazımı taraması sonucunda, 48-72 aylık çocuklarının bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişki ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması

sebebiyle sonuçlar arasında karşılaştırma yapılamaması, bu araştırmayı sınırlamaktadır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Stil: Kazanılması hedeflenen kavram, olgu ve olayın geri çağrılma ve kodlanmasında bireye ait olan bilişsel bir üslup olarak tanımlanmaktadır (Witkin ve ark., 1977).

Hata sayısı: KRISP-A formunun uygulanması sürecinde çocukların, doğru cevaba kadar söyledikleri yanlış cevapların toplam sayısıdır.

Tepki süresi: KRISP-A formunun uygulanması sürecinde cevaplamanın başlangıcı ile doğru veya yanlış ilk cevabı verinceye kadar geçen süredir.

1.7. Bilişsel Stil

Çevremizdeki insanları gözlemlediğimizde, bir olay ya da olguyu birbirimizden farklı ve özgün olarak anlamlandırdığımızı görebiliriz. Bu farklılığın, düşünme tarzı sonucunda oluşan düşünme biçimindeki farklılıklar ile oluştuğu, bu farklılıkların ise bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdeki değişikliklerden kaynaklandığı gözlenmektedir (Gander ve Gardiner, 1993). Düşünme biçimindeki farklılıkların ise bilişsel stillerin belirlenmesi kapsamında açıklandığı görülmektedir.

Bilişsel stil kavramı, bilginin düzenlenmesi, hatırlanması ve bellekte saklanılma süreçlerinde, bireyin tercih ettiği yöntemler doğrultusunda açıklanmaktadır (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977). Ayrıca bilişsel stil ile bellek arasındaki anlamlı ilişki, son dönemde yapılan araştırma sonucu ile değerlendirilmektedir (Mousavi, Radmehr ve Alamolhodaei, 2012).

Bellek ile ilişkili olarak değerlendirilen bilişsel stilin belirlenmesi, bilişsel stilin ölçümü ile gerçekleşmektedir. Bilişsel stil ölçümü bağlamındaki ilk çalışmaların, Kagan, Rosman, Day, Albert ve Phillips (1964) tarafından Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi ile uygulandığı görülmektedir. Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (Matching Familiar Figures Testi-MFFT) içerik olarak çocukların bilişsel özelliklerini tespit etmektedir. Test, uygulama sırasında, çocuklara birden fazla şekil gösterilmesi ile başlamakta, sonrasında ise çocukların gösterilen şekiller arasındaki benzer olan şekilleri bulmaları ile devam

etmektedir. Test sürecinde, çocukların tepki süreleri ile doğru yanıt verme durumuna kadar olan hata sayıları tespit edilmektedir. Uygulama tamamlandıktan sonra testen elde edilen veriler doğrultusunda, çocukların hata sayıları ve tepki sürelerinin ölçümü gerçekleşmiş olmaktadır (Kagan, 1966).

Hata sayısı ve tepki süresi bağlamında değerlendirilen bilişsel stilin Dürtüsel (İmpulsif-içtepisel) ve Yansıtıcı (Reflektif-düşünsel) olarak iki özellik kapsamında değerlendirildiği görülmektedir.

1. Dürtüsel (İmpulsif-içtepisel): Dürtüsel bilişsel stile sahip bireyler, hızlı eylem yönelimde bulunan hızlı tahmin ediciler olarak tanımlanmaktadır. Hızlı tahmin edici bireylerdeki en dikkat çekici özelliğin, daha az dikkat süresi ile gözlendiği görülmektedir. Daha az dikkat süresi bağlamında düşünüldüğünde, azalan dikkat süresinin, hata sayısının artışında oldukça etkili olduğu söylenebilinir.

2. Yansıtıcı (Reflektif-düşünsel): Yansıtıcı bilişsel stile sahip bireyler ise yavaş tahmin edici olarak tanımlanmaktadır. Yavaş tahmin edici bireyler ile yapılan araştırmada yansıtıcı çocukların, sorulara cevap vermeden önce olası alternatif cevaplarını da düşündükleri ve bunun sonucunda düşünme sürelerinin uzadığı, hata sayılarının ise azaldığı görülmektedir (Gargallo, 1993). Ayrıca yansıtıcı bireylerde gözlenen yavaş tahmin edici özelliğin yaratıcılık aşamalarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Rosy, 2016).

Çocukların bilişsel stillerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada 201 çocuğa, Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi uygulanmıştır. Test sonuçları doğrultusunda yansıtıcı bilişsel stile sahip çocukların akademik yeterlilik puanlarının dürtüsel çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Gargolla, 1993). Yansıtıcı çocukların akademik yeterliliğindeki gelişmişlik düzeyleri ise yansıtıcı çocukların düşünme süreçlerini etkin kullanmaları doğrultusunda açıklanmaktadır (Rozencwajg ve Corroyer, 2005).

48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ise Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP) ile tespit edilmektedir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının hata sayıları ve cevap verme sürelerine göre çocukların bilişsel stillerinin belirlemektedir.

Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği'ne (KRISP) göre;

1. Yansıtıcı yavaş doğrucu çocuklar, ölçekte ortancanın altında hata yapma, ortancanın üstünde cevap verme süresine sahiptir.
2. Dürtüsel hızlı yanlışçı çocuklar, ölçeğin ortancanın üstünde hata yapma ve ortancanın altında cevap verme süresine sahiptir.
3. Yavaş yanlışçı çocuklar, ölçeğin ortancanın üzerinde hata yapma ve ortancanın üzerinde cevap verme süresine sahiptir.
4. Hızlı doğrucu çocuklar, ölçekte ortancanın altında hata yapma ve ortancanın altında cevap verme süresine sahiptir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Ayrıca çok yönlü bir kavram olarak değerlendirilen dürtüsel özelliğin, prefrontal aracılı kognitif kontrol mekanizmaları ile limbik ve ödül süreçleri arasında yaşanan etkileşimler doğrultusunda gözlendiği, yapılan araştırma sonucu doğrultusunda açıklanmaktadır (Behan, Stone ve Garavan, 2015).

Yansıtıcı ve dürtüsel davranışların sergilenmesinde, ebeveyn tutumlarının anlamlı etkilerine de rastlanılmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, anne tutumları ile çocukların hata sayıları ve tepki sürelerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Doğan, 2013). Bakım veren yetişkin ve çocuk bağlamında yapılan bir başka araştırmada ise sıcak ve duyarlı bakım verene sahip çocukların biliş, motor ve dil gelişim süreçlerinde daha az dürtüsel davrandıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Groark, Muhamedrahimov, Palmov, Nikiforova ve McCall, 2005).

1.8. Dürtüsel (İmpulsif ve İçtepisel) ve Yansıtıcı (Reflektif ve Düşünsel) Çocukların Özellikleri

Çocukların dürtüsel ve yansıtıcı davranış özellikleri değerlendirildiğinde, yansıtıcı çocukların daha az saldırganlık davranışlarında bulundukları (Marks, 2007) ve daha çok ahlaki davranış özellikleri sergiledikleri (Schleifer ve Douglas, 1973) ayrıca akademik yeterlilik (Barret, 1977), okuma becerisi (Egeland, 1974; Roberts, 1979; Hewett, 1983; Kagan, 1965b), sorun durumuna karşı çözüm becerisi (Mckinney, 1978; Rosenberg, 1981), yaratıcılık becerisi (Fugua, Bartsch ve Phye, 1975) ve matematiksel

yeteneklerde (Macken, 2001) dürtüsel çocuklara göre daha başarılı performans sergiledikleri görülmektedir (Akt: Seçer ve Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009).

Aynı zamanda, yansıtıcı çocukların problem durumlarına karşı baş etme kapasitelerinin daha güçlü olduğu görülmektedir (Peters ve Bernfeld, 1983). Dürtüsel özelliğe sahip çocukların ise sosyal ilişkilerinde olumsuz süreçler yaşamaları ve akran reddi ile karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Dürtüsel özellik ve akran reddi ilişkisi bağlamında yapılan araştırmada, 5-6 yaş aralığındaki dürtüsel çocukların akran ilişkilerinin diğerlerine göre daha zayıf olduğu görülmektedir (Gomes ve Livesey, 2008).

Konuyla ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada, dürtüsel çocukların ahlaki ve sosyal kural açısından yansıtıcı çocuklara göre daha düşük puan aldıkları ve ahlaki kuralları daha az ciddiye aldıkları görülmektedir. Yansıtıcı çocukların ise otorite olmadan da sosyal kurallara uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Seçer ve ark., 2008).

5 yaş altı çocukların, bilişsel stilleri ile ilkokula hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, dürtüsel çocukların, ilkokula başlama düzeyinin, yansıtıcı çocuklara göre daha geç gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Bilişsel gelişim ile ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada ise geometri problemlerinin çözümünde yansıtıcı özelliklere sahip öğrencilerin, daha başarılı oldukları, araştırma bulguları kapsamında değerlendirilmektedir (Warli, 2014).

1.9. Dürtüsel ve Yansıtıcı Çocuklara Etki Eden Faktörler

1. Yaş

Yaş bağlamında incelenen dürtüsel özelliklerin, yaş artışı ile birlikte daha yansıtıcı davranış özelliklerine doğru yönelim gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, dürtüsel özelliğe sahip çocukların özellikle 10 yaş sonrasında hata sayılarında azalma, tepki sürelerinde ise anlamlı artışlara rastlanılmaktadır (Salkind ve Nelson, 1980).

Bir başka araştırmada ise yaş ile birlikte hata sayısı azalan çocukların tepki sürelerinde anlamlı bir fark görülmemektedir (Seçer ve ark., 2009). Okul öncesi dönem çocuklarındaki hata sayısı azalışının yaş bağlamında gerçekleşen bilişsel gelişim özellikleri ile ilişkili olduğu, okul öncesi dönem çocuklarının tepki sürelerindeki

gözlenemeyen artışın ise çocukların cevap verme süresi ile problem çözümü arasındaki ilişkiyi henüz kavrayamamış olmaları doğrultusunda açıklanmaktadır (Seçer, 2004).

2. Cinsiyet

Konuyla ilgili olarak yapılan bir çok araştırmada yansıtıcı ve dürtüsel davranış özelliklerinin, cinsiyet boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Haghighi, Ghanavati ve Rahimi, 2015; Özkan ve Yaralı, 2016). Benzer bulgulara ulaşılan bir başka araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yansıtıcı ve dürtüsel davranış özelliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır (Doğan, 2013). Yansıtıcı ve dürtüsel davranış özellikleri ile yapılan bir başka araştırmada ise cinsiyet farklılığının çocukların yalnızca hata sayısı puanlarında gözlenebildiği sonucuna ulaşılmaktadır (Ward, 1968).

3. Eğitim Yaşantısı

Cevaplama yönelimlerinde, dürtüsel davranış özelliği sergileyen çocukların, katıldıkları eğitim süreci sonunda daha yansıtıcı özelliklere doğru eğilim gösterdikleri görülmektedir. Eğitimin işlevselliği ile ilgili yapılan araştırmada, dürtüsel davranış özelliklerine sahip çocukların eğitim süreçleri sonunda, dürtüsel davranış özelliklerinin azaldığı, yansıtıcı davranış özelliklerinin ise arttığı gözlenmektedir (Navarro Carnoy ve Castro, 1999). Benzer bulgulara ulaşılan bir başka araştırmada ise bir yıldan daha uzun süre okul öncesi eğitim sürecine katılan dürtüsel çocukların, yansıtıcı davranış özellikleri kazanabildikleri sonucuna ulaşılmaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2014)

4. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi

Yansıtıcı ve dürtüsel davranış özelliği ile ebeveyn eğitim düzeyi ilişkisinde bazı farklılıklara rastlanılmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, baba eğitim düzeyi ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı ilişkilere rastlanırken, baba eğitim düzeyi ile çocukların tepki süreleri arasında ise anlamlı ilişkilere rastlanılmamaktadır. Aynı araştırmanın annelere ilişkin bulgularında ise, ilkokul ve orta öğretim mezunu anneye sahip çocukların hata sayılarının, yükseköğrenim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla, tepki sürelerinin ise daha kısa olduğu görülmektedir (Seçer ve ark., 2009)
.

Bilişsel stiller ile ilgili yapılan bir başka araştırmada ise annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocukların daha fazla yansıtıcı davranış özellikleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmaktadır (Özkan ve Yaralı, 2016).

5. Sosyo-ekonomik Düzey

Çocukların bilişsel stillerinin belirlenmesinde sosyo-ekonomik düzeyin oldukça önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, ebeveynin sosyo-ekonomik düzeyi ile çocukların bilişsel stilleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır (Harrison ve Nadelman 1972). Bir başka araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bilişsel stile ilişkin davranış özelliklerinin sergilenmesinde, sosyo-ekonomik düzey unsurunun anlamlı etkilere sahip olduğu görülmektedir (Hallahan, 1970).

Seçer'in (2004) çalışmasında, yaşları 5 ile 12 arasında değişen çocuklara uygulanan MFFT sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveyn çocuklarında, daha fazla dürtüsel davranış özellikleri ve daha fazla dil bilgisi hatalarına rastlanılmaktadır. Aynı çalışmada çocuklara olay tanımlama ile ilgili verilen yönergede, alt sosyo-ekonomik düzey olanaklarına sahip çocukların, orta sosyo-ekonomik düzey olanaklarına sahip çocuklara göre daha kısa cümleler kurdukları sonucuna ulaşılmaktadır.

1.10. Bilişsel Stil ile İlgili Araştırmalar

1. Bilişsel Stil ile ilgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar

Bilişsel Stil ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar; Seçer (2003) ve Seçer ve arkadaşları (2009) ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır.

Seçer (2003)'in araştırmasında 8. Sınıfa devam eden 354 öğrenciye, DIT ve MFFT- 20 uygulamıştır. Araştırmada, tepki süresine göre tesadüfi seçilmiş toplam 60 öğrencinin, 30'u deney, 30'u örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan yoğun düşünce eğitim programı ise 15 hafta boyunca, haftada 2 kez uygulanmıştır. Eğitimden sonra ön testte uygulanmış ölçekler, kontrol ve deneme grubu öğrencilerine tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, yoğun düşünme programına katılan deney grubu öğrencilerinin; tepki süresi, ahlaki yargı düzeyi ve hata sayısı son test puan ortalamalarının, kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının hata sayısı ve tepki süresine etki eden yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve okul türü değişkenleri incelenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 4 ile 7 yaş aralığındaki 276 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların hata sayısı puanının çocukların yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, ebeveynlerin eğitim seviyelerine ve okul türlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında yaş artışı ile gözlenen bilişsel gelişimin, çocukların hata sayılarında azaltıcı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada, tek çocuk ya da bir kardeşe sahip olan çocukların daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca anne eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocukların hata sayılarının azaldığına ilişkin sonuç, araştırma bulguları kapsamında değerlendirilmektedir.

Doğan (2013) çocukların bilişsel stilleri ile anne davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, annelere Kişisel Bilgi Formu ve Ebeveyn Kendi Davranış Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ) uygulamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına ise bilişsel stilin ölçümü için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği-A Formu (KRISP-A Formu) uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında, çocukların hata sayısı ile yaşları arasında herhangi bir fark görülmediği, annelerin eğitim düzeyi ile çocukların hata sayısı arasında ise anlamlı farklılıklara rastlanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bilişsel Stil ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar, Kagan (1966), Ward (1968), Ostorov, Offer, Marohn ve Rosenwein (1972), Smith ve Waterman (2006) tarafından yapılmıştır.

Kagan (1966) araştırmasında, bireyin yansıtıcı olma yönelimlerini incelemektedir. Ayrıca Kagan, dürtüsel özelliklere eğilim göstermede; kaygı, güdü ve beklentilerin etkisini araştırmaktadır. Araştırmada, yansıtıcı ve dürtüsel çocuklara üç koşulda bir öğrenme görevi sunulmuştur. İlk 2 görev aktarıldıktan sonra ilk gruba, görevin zor olduğu bilgisi ifade edilmiş, kontrol grubuna ise görevin zorluğu ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Araştırma sonucunda dürtüsel çocuklara ifade edilen görevin zorluğu ile ilgili bilgi öncesinde ve sonrasında kaydedilen yanlış sayılarının, yansıtıcı çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan bir başka araştırmada ise erkek çocukların hata sayısı puanları ile tepki süresi puanlarının birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada, yalnızca kız çocuklarının hata sayısı puanları ile IQ puanları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır (Ward, 1968).

Ostorov ve arkadaşlarının (1972) yaptığı araştırma ile dürtüsel davranış özelliklerinin, adli suçlara karışmış çocuklarda görülme yaygınlığı incelenmiştir. Araştırmada, adli suça karışmış çocuklara Rorschah ölçeği (Performans ve Ayrım Arasındaki Arasındaki İlişkiyi Ölçmek), renklerle ilgili ölçek, Wechsler ölçeği (Sözcük IQ'sunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, dürtüsel davranış özelliklerinin suç işleyen çocuklarda daha yoğun olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çocukların suç işledikçe daha fazla dürtüsel davranış özellikleri kazandığı görülmektedir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek suç işleyen çocukların, sosyo-ekonomik düzeyi düşük suç işleyen çocuklara oranla, daha az dürtüsel davranış özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Smith ve Waterman (2006) dürtüsellik ve saldırganlık davranışını, cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla İngiltere'de 3 farklı cezaevi mahkûmlarına ve üniversite öğrencilerine, EXPAGG Anketi, Buss-Perry Saldırganlık Anketi, Saldırganlık Hareketleri Anketi ve Barratt İmpulsiviti Anketi uygulamıştır. Araştırma bulgularında, şiddet davranışında bulunan kız ve erkeklerin, üniversite öğrencilerine ve şiddet davranışında bulunmayan tutuklulara göre daha fazla saldırganlık ve dürtüsel davranış özellikleri sergiledikleri gözlenmektedir

1.11. İlgili Kuramsal Temel ve Araştırmalar

1.11.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, organizmanın yaşamını devam ettirmesi için edindiği fiziksel ve duygusal uyum doğrultusunda açıklanmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Uyum süreci içindeki organizma ise uyaranları kaydeder, değişime uğratır ya da olduğu gibi birleştirerek yeniden düzenlemektedir. Bu düzenlemelerin zihinde şema olarak kodlandığı ve bireyin deneyimleri doğrultusunda değişikliğe de uğrayabildiği görülmektedir (Çelen, 2010).

Bilişsel gelişim, aynı zamanda bireyin öğrenme kapasitesini arttıran şemalar ve şemaların oluşumunda etkili olan beyin fonksiyonlarının gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Schore, 2011). Beyin fonksiyonlarının gelişimi ile ilgili olarak, sosyal çevre ile kurulan duygusal bağ ilişkisinin aynı zamanda etkili bir uyaran özelliğine de sahip olduğu görülmektedir (Maury, 2008). Sosyal ve duygusal bağ ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde ebeveynin bebeğini öpmesi, kucağına alması, sözel iletişim kurması ve fiziksel ihtiyaçlarını gidermesi (Bez değişimi, banyo yaptırmak, gıda temini) bebeğin beyin fonksiyonlarını ve dolayısıyla bebeğin bilişsel gelişimini olumlu olarak etkilemektedir (Özmert, 2006).

1.11.2. Bilişsel Gelişim Kuramları

1.11.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişimin incelenmesinde, ilkel bir evre olan çocukluk döneminin detaylı olarak incelenmesi oldukça önemlidir. Çocukluk döneminin bilişsel özellikleri ile ilgili olarak incelenen tarihsel kayıtlarda, 17. ve 18. yüzyıl öncesine kadar çocuk ile yetişkinin benzer çalışma koşullarıyla çalıştırıldığı, en temel hak olan eğitimin, pedagojiden uzak yöntemler ile yapıldığı, kanun uygulamalarında ise çocuk ile yetişkinin aynı cezai yaptırımlara maruz bırakıldığı tarihi belgeler kapsamında değerlendirilmektedir (Yolcuoğlu, 2009). 17. ve 18. yüzyıla gelindiğinde ise çocukluk dönemi ile ilgili yapılan en değerli çalışmaların, 18. yüzyıl aydınlanmasına ve 20. yüzyıl çocuk anlayışına olumlu katkı sağladığı söylenebilinir.

20. yüzyıl ile birlikte çocukluk dönemi ile ilgili araştırmalarda önemli bir artış görülmektedir. Bu araştırmalar içerisindeki en kapsamlı çalışmalardan biri de Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramıdır (Çelen, 2010). Piaget, Bilişsel Gelişim Kuramını yine kendisine ait olan bilmenin kökeni (Genetik epistemeloji) isimli araştırması ile temellendirmektedir. Bilişsel Gelişim Kuramının temeli olarak değerlendirilen bilmenin kökenindeki öncelik, dil gelişiminden önce kazanılan basit düzeydeki mantıksal düşüncenin gelişimi ile gerçekleşmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan bebek gözlemlerinde, 0-2 yaş dönemindeki çocuğun, istediği oyuncağa ulaşmak için diğer oyuncağını itme davranışı ile gözlenen basit düzeydeki mantıksal düşünce becerisini, dil becerisinin, önce kazandığını göstermektedir (Evans, 1999). (Evans, 1999).

Basit düzeydeki mantıksal-matematiksel düşünce boyutu, ilerleyen gelişim dönemlerinde yerini mantıksal- matematiksel düşünce boyutuna bırakmaktadır. Basit düzeyden daha karmaşık düşünce süreçlerine doğru ilerleyen mantıksal-matematiksel düşünce kazanımının ise sayı kazanımı ile gerçekleştiği görülmektedir. Daha karmaşık düşünce kazanımının temeli olarak düşünülen sayı kazanımı için iki becerinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu becerilerin ise sıralama ve sınıflama becerisi ile açıklandığı görülmektedir. Sıralama ve sınıflama becerisini örnekle açıklamak gerekirse, çocuğun 5 sayısını öğrenmek için 1'den 5'e kadar olan tüm sayıları (1, 2, 3, 4, 5) sıra ile sayması, sınıflama becerisi için de 5 elmanın, 5 sayısının karşılığı olarak, nesnelerin niteliksel karşılığını eksiksiz olarak tanımlaması gerekmektedir (Piaget, 1984).

Piaget, bilmenin kökensel tarihini incelerken ilişkili olduğu bilişsel gelişimin, belirli evreler içerisinde geliştiğini savunmaktadır. Aynı zamanda bu gelişim evrelerinin birbiri ile ilişkili ve ardıl bir sıra ile devam ettiği gözlenmektedir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Ardıl bir sıra ile devam eden gelişim evrelerinin ise dört ana evre ile değerlendirildiği görülmekedir.

Bu evreler;

1. Duyu-hareket dönemi (0-2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-7yaş)
3. İşlemsel dönem (7-11 yaş)
4. Soyut işlemler dönemi (11 ve sonrası)

Duyusal Motor Dönemi (0-2 yaş)

İnsan yeni doğanı, çevresini duyu motor döneminde sahip olduğu refleksler aracılığı ile tanımaya başlamaktadır (Yavuzer, 2012). Çevresini tanımaya başlayan bebeğin, yaşamda kalabilmek için sahip olduğu reflekslerini ilk olarak yansıtıcı hareketlere, yansıtıcı hareketlerini ise basit koşullu davranışlara dönüştürdüğü görülmektedir. Yapılan bebek gözlemlerinde bebeğin oyuncağına ulaşmak için battaniyesini itmesi, basit koşullu davranışlar kapsamında açıklanmaktadır (Piaget, 1984).

Duyu-motor döneminin detaylı olarak incelenmesi oldukça önemlidir. Bu önem doğrultusunda incelenen duyusal motor dönemi, 6 alt aşamadan meydana gelmektedir (Aydın, 2004).

a. Refleks Aşaması (0-2 ay)
b. Döner Tepki Dönemi (2-4 ay)
c. İkinci Döner Tepkiler (4-8ay)
d. Dördüncü Alt Aşama (8-12 ay)
e. Beşinci Alt Aşama (1.2-18 ay)
f. Altıncı Alt Aşama (18-24 ay)

a.Refleks Aşaması

Bebek doğduktan bir kaç dakika sonra reflekslerden oluşan yeni bir yaşam ile tanışmaktadır. Refleks aşamasının sonuna erişen bebeğin, reflekslere bağlı olarak basit şemalar geliştirdiği görülmektedir. Bu basit refleks aşamalarının en gözlenebilir olanı ise bebeğin biberonunu gördüğünde yaptığı emme refleksidir (Aydın, 2004).

b. Döner Tepki Dönemi

Bu aşamadaki bebek, oluşturduğu basit ve temel şemaları sürekli olarak tekrarlamaktadır. Emme, yakalama ve görme şemasını koordineli biçimde oluşturan bebeğin aynı zamanda objeyi izlediği ve yakaladığı görülmektedir. Ayrıca bu aşamadaki bebek, nesne ile ilgili beklentilerini basit düzeyde geliştirmeye başlamaktadır (Yavuzer, 2012)

c. İkinci Döner Tepkiler

İkinci döner tepkiler aşamasındaki bebeğin hareketlerinin sonuçları ile ilgili farkındalıklar oluşturmaya başladığı görülmektedir. Bu hareketlerin en yaygın örneği ise çıngırağı sallama hareketidir. Çıngıraktan ses geldiği için farkındalık kazanan bebeğin çıngırağını sallamaya devam ettiği görülmektedir (Aydın, 2004). Bebeğin bu davranışı ile basit farkındalık yeteneğinin kazanılmaya başlandığı söylenebilir.

d. Dördüncü Alt Aşama

Bu alt aşama, amaçlı davranışların gözlendiği önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir. Bebek aynı zamanda var olan şemalarını çoğaltarak basit ve amaçlı düşüncelerin oluşmasını gerçekleştirmektedir (Aydın, 2004).

Bu dönemde ayrı olan şemaların bebek tarafından birleştirildiği görülmektedir. Yapılan bebek gözlemlerinde, bebeğin oyuncağa uzanmak için uzun olan oyuncağı ittirmesi, hedefe ulaşmak için görme, yakalama ve itme şemasını birleştirerek kullanması doğrultusunda açıklanmaktadır (Evans, 1999).

e. Beşinci Alt Aşama

Bu aşamanın en belirgin özelliği, bebeklerin ortamda bulunmayan nesnelere ulaşmak için yaptıkları denemeler sonucunda gözlenmektedir. Aradıkları nesneye ulaşamayan bebeklerin deneyimlerinde başarısız oldukları görülmektedir. Bebeklerin bu başarısızlıkları, nesne sürekliliklerini henüz geliştirememiş olmaları doğrultusunda açıklanmaktadır (Aydın, 2004).

f. Altıncı Alt Aşama

Altıncı alt aşamadaki çocuğun, basit sözcükleri ifade etmeye çalıştığı görülmektedir (Aydın, 2004). Çocuğun bu dönemde konuşmaya başlamasının, basit sembolik düşünceleri geliştirmesine temel oluşturacağı söylenebilir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)

Piaget'ye (1984) göre 2-7 yaş dönemi işlem öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. İşlem öncesi dönemde, çocukların belirgin olarak sergiledikleri bazı özellikler olduğu görülmektedir. Bu özellikler içerisindeki en yaygın özelliğin ise çocukların nesneleri mantıksallık yerine işlevsellikleri ile değerlendirme eğilimleridir. Konuyla ilgili olarak yapılan gözlemde, çocuklara aynı boyda 2 çubuk verilip yan yana ittirildiğinde çocukların, çubukların boylarıyla değil, çubukların hangisinin daha uzağa gittiği ile ilgilendikleri görülmektedir. Bu gözlem sonucunda işlem öncesi dönem çocuklarının, henüz tam bir mantıksal değerlendirme yapamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Piaget, 1984).

İşlem öncesi dönemde, dil ve sembolik düşünce gelişimi anlamlı düzeyde hızlanmaktadır. Dil ve sembolik düşüncenin hızlanması bağlamında değerlendirmelerde bulunan Piaget, monolog konuşmayı çocuğun benmerkezci düşünce özelliği doğrultusunda değerlendirmektedir (Maury, 2008).

Benmerkezci düşünce özelliğinin etkisi, sadece monolog konuşma süreci ile sınırlı değildir. Bu düşünceye sahip çocuk, nesneleri sadece kendi algı boyutunda değerlendirdiği için yetişkin gözlemlerini anlamada bir takım zorlanmalar yaşamaktadır. İşlem öncesi dönemde yaşanılan bu zorlanmaların ise çocukların korunum becerisini tam olarak gerçekleştirememesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Yavuzer, 2010).

Korunum

Korunum, bir objenin fiziksel ve şekil özelliklerinin o nesnenin miktarında, hacminde ve kütlesinde herhangi bir değişim yaratmayacağının kavranması doğrultusunda açıklanmaktadır (Aydın, 2004). Bilişsel gelişim ile kazanılan korunumun, 3 evrede gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, korunumun birinci evresindeki çocuk miktarın ve boyutun, yerleştirilen kaba göre değiştiği görüşünü benimsemektedir. İkinci evredeki çocuk ise mantıksal ilişkilendirme sürecini yeni kazanmaya başlamaktadır. Son evre olan üçüncü evredeki çocuğun, genelleştirme ve bütünleştirme ilkesi ile korunum kazanımını hızlı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir (Maury, 2008).

Korunum Kazanımı

Korunum kavramı, sayı korunumu, madde korunumu, uzunluk korunumu, alan korunumu, miktar korunumu, hacim korunumu ve ağırlık korunumu ile boyutlandırılarak incelenmektedir (Piaget, 1984). Yapılan bir başka araştırmada da benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Araştırmada, özellikle sayı ve madde korunumunun, Piaget'nin belirlediği yaş aralıklarından daha erken dönemde gerçekleştiği görülmektedir (Baucal ve Stepanovic, 2006).

Bazı bilişsel gelişim evrelerinin daha erken dönemlerde gözlenmesi ile ilgili olarak, sosyal ve çevresel uyaran etkinliğinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Sosyal ve çevresel uyaran etkinliği ile ilgili yapılan araştırmada, sosyal ve çevresel uyaran olarak kabul edilen ebeveyn bakımının bilişsel gelişim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn bakımına sahip

olamayan çocukların korunum becerilerinde, gecikmeler gözlendiği sonucuna ulaşılmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2005). Araştırma bulguları doğrultusunda, ilk sosyal uyaran olarak değerlendirilen ebeveyn bakımı ve çevresel uyaran etkinliğinin, bilişsel gelişim kazanımlarının desteklenmesinde ve geciken bilişsel becerilerin telafisinde anlamlı etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Benmerkezcilik

Benmerkezcilik, işlem öncesi dönemin en belirgin gelişim özellikleri arasında sıralanmaktadır. Monolog konuşma ile ilişkili olarak değerlendirilen benmerkezciliğin, çocuğun arkadaş olarak edindiği alt benliğe zihinsel olarak yönelimde bulunması ile gözlenmektedir. Monolog konuşmanın sonlanması ise çocuğun kendi öznel algısını fark etmesi ve içsel algı ile dışsal algı ayrımının gerçekleşmesi doğrultusunda açıklanmaktadır (Maury, 2008). Bu görüş bağlamında, monolog konuşmanın sonlanması ile benmerkezciliğin de azalacağı söylenebilir.

Sembolik Düşünme

İşlem öncesi dönemde gözlenen sembolik düşünme, sembolik işlevin ilkel bir dönemi olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2004). Sembolik işlevin ilkel dönem etkisi ile artış gösteren dil becerileri ise çocuğun zihinsel imge ve ertelenmiş modellemelerini kullanacağı yeni bir zeka düzeyine erişmesini sağlamaktadır. Bu dönemde erişilen zeka düzeyinin çocuğun düşünme becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Evans, 1999).

Çocuk Animizmi

Konu ile ilgili olarak yapılan alan yazımı araştırmalarında, animizm ile ilgili farklı görüşlere rastlanılmaktadır. Animizm ile ilgili en yaygın görüşün, düşünce ve maddeyi ayıramayan ilkel insanların, düşünceyi maddesel itaflar aracılığıyla anlamlandırması kapsamında açıklanmaktadır. Yaygın animizm görüşlerinden farklı olarak değerlendirilen Levy-Bruh'un animizm görüşü ise daha çok çocuk animizmi üzerine yapılandırılmaktadır (Maury, 2008). Levy- Bruch'un çocuk animizmi tanımı, obje olan maddenin, canlılık ve amaçsallık boyutları kapsamında açıklanmaktadır

Bu görüş doğrultusunda, animizim üç boyutta ele alınmaktadır;

1. boyut: Çocuk etrafındaki objelere karşı bilinç geliştirmiş midir?

1. boyutta, çocuk nesnelerin bilinci olduğu konusunu henüz kavrayamamıştır. Bu boyuttaki çocuğa ‘‘Bulutlar rüzgarı hisseder mi’’ diye sorulduğunda ‘‘Evet’’cevabını vermektedir. Niçin diye sorulduğunda ise ‘‘Çünkü rüzgar bulutu iter’’ cevabını vermektedir.

2. boyut: Çocuk yaşam ile ilgili neler düşünüyor?

Bu düzeydeki çocuk yaşamı, eylem ve insan merkezli olarak anlamlandırmaktadır. Çocuğa ‘‘İnsan canlı mıdır’’ diye sorulduğunda ‘‘Evet, çünkü aydınlatır’’ cevabını vermektedir.

3. boyut: Doğa yasalarının gerekliliği

‘‘Çocuk doğa yasalarının gerekliliği karşısında ne düşünmektedir’’ bu konu çocuk animizminde oldukça önemlidir. Çocuğa ‘‘Güneş hareket eder mi ve yürüdüğümüzde bizi takip eder mi’’ diye sorulduğunda çocuk ‘‘Güneş, hareket eder, yürüdüğümüzde o da yürür çünkü bizim konuşmalarımızı dinler’’ cevabını vermektedir (Piaget, 2013). Çocukların cevapları bağlamında düşünüldüğünde çocukların, tüm varlıkları insani özellikler doğrultusunda değerlendirdikleri söylenebilir. Günümüzde ise gelişen teknoloji ve okul öncesi kurumların yaygınlığı ile işlemsel döneme ilişkin bazı mantıksal örüntüler ve anlamlı cümleler, işlem öncesi dönem çocuklarında gözlenebilmektedir. Bu sonuç doğrultusunda çevresel uyaranların bilişsel gelişimdeki işlevselliği de kanıtlanmış olmaktadır (Aydın, 2004).

İşlemsel Dönem (7-11 yaş)

Somut olarak işlem yapma eylemine geçilen dönem, işlemsel dönem olarak adlandırılmaktadır. İşlemsel dönem çocuğu, artık zihinsel işlemleri önceki döneme göre daha başarılı yapabilir, parçaları birleştirirken bütün olanı düşünebilir, miktar ve biçim değiştiği halde maddenin aynı kalma özelliğini (korumum) öğrenebilmektedir (Charles, 2003). Aynı zamanda bu dönem çocuklarında, basit düzeydeki özdeşlik ilkesi kazanımına da rastlanılmaktadır (Piaget, 1984).

Oldukça karmaşık olan özdeşlik ilkesi, farklı içerikler kapsamında açıklanmaktadır. En yaygın özdeşlik ilkesi tanımı, maddeye bir başka madde ekleme ve çıkartılma işlemi uygulanmadığında, maddenin niteliksel olarak değişmeme durumu ile açıklanmaktadır (Bacanlı, 2011). Özdeşlik ilkesi ile ilgili olarak çocuklarla yapılan deneyde, çocuklara bir kaç dakikada büyüyüp ağaç olan eriyik bir bitki gösterilir. Çocuklardan bitkiyi gözlemleyip büyüme evrelerini çizmeleri istenir. Sonraki aşamadaysa çocuklardan kendi bebeklik ve çocukluk resimlerini çizmeleri istenmektedir. Çocuklara, bebeklik ve çocukluk resimlerinin kendileri ait olup olmadıkları sorulduğunda, çocukların büyük bir bölümünün, çocukluk resimlerinin kendilerine ait olduğunu belirttikleri görülmektedir. Aynı çocuklar, çizdikleri büyüyen bitki resimlerinin büyüyerek değişim gösterdiğini ifade etseler de bitkinin farklılaştığını, bu yüzden de büyüyen bitkinin, büyüme öncesindeki bitki ile aynı bitki olmadığını ifade etmişlerdir (Piaget, 1984). Yapılan deney sonucuna göre özdeşlik ilkesinin oldukça karmaşık olduğu ve mantık anlamında kullanılan kesin bir özdeşlik kavramından söz edilmesinin oldukça zor olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Çetinkaya, 2002).

İşlemsel dönem, bilişsel kazanımların artış gösterdiği önemli bir gelişim dönemidir. Bilişsel kazanımlardaki artış ise birbirini tamamlayan beceriler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bilişsel bir kazanım olarak değerlendirilen sınıflama becerisinin mantık becerisi ile kazanıldığı, mantık becerisi ile kazanılan sınıflama becerisinin ise mantık becerisinin kullanımı ile artış gösterdiği görülmektedir (Maury, 2008).

İşlemsel dönem çocuklarında gelişen bir diğer bilişsel kazanım ise tersine dönüştürme becerisidir. İşlemsel dönem çocuklarının yalnızca basit düzeydeki tersine dönüştürme kapasitelerini geliştirdikleri fakat iki olasılık içeren tersine dönüştürme aşamalarında ise henüz başarılı olamadıkları görülmektedir. İki olasılık içeren tersine dönüştürme işlemi ile ilgili olarak çocuklara, ‘‘Tahta parçasındaki salyangozun hareketini iki şekilde tersine dönüştürün’’ yönergesi sunulduğunda, çocukların bu yönergeyi henüz gerçekleştiremediği görülmektedir. Aynı yönerge soyut dönem çocuklarına yöneltildiğinde ise çocukların bu yönergeyi iki olasılık hareketi ile salyangozu geriye ittirilmesi ve tahtanın hareket ettirilmesi yöntemiyle gerçekleştirdikleri görülmektedir (Piaget, 1984). Araştırma sonucu bağlamında işlemsel dönem ayırımının, kazanılması gereken bilişsel kazanımlar doğrultusunda belirlendiği söylenebilir.

Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve sonrası)

Soyut işlemler döneminin ortaokul dönemi ile başladığı, genel özelliklerinin ise lise sonrasına kadar devam ettiği görülmektedir. Bu dönemde, üst bilişsel beceri bağlamında değerlendirilen gerçekler ve olasılıklar üzerine akıl yürütebilme yeteneğinin yavaş yavaş gözlenmeye başladığı görülmektedir (Charles, 2003). Aynı zamanda üst bilişsel bir beceri olan kombinasyonel analizin, değişkenin olası kombinasyonlarını açıklayabilme yetenekleri ise yavaş yavaş gelişmeye başladığı görülmektedir (Evans, 1999).

Aynı zamanda psikolojik ve biyolojik etkiler ile artış gösteren üst bilişsel beceriler, varsayımsal düşüncenin gelişimini desteklemektedir. Varsayımsal düşüncenin gözlenmesi ise ergenlere özgü gelişen egosantrizminin belirginleşmesiyle gerçekleşmektedir. Ergen egosantrizmi, ergenin her anında etrafında kitlesel bir topluluğun var olduğuna inanması doğrultusunda açıklanmaktadır. Hayali seyirciler olarak adlandırılan bu topluluğun gerçekte var olmadığı yalnızca ergenin varsayımsal düşüncesinde var olduğu belirtilmektedir. Ayrıca hayali seyircilere sahip ergen çocuğun kendini çirkin buluyorsa çevresindeki herkesin onu çirkin olarak gördüğünü, kendini güzel buluyorsa herkesin onu güzel bulduğunu içeren düşünce eğilimleri sergilediği görülmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

Varsayımsal düşünce ile gelişen ergen egozsantrizminin olumsuzluklarını hafifletmek ve varsayımsal düşünceyi geliştirmek için matematiksel ispat ve muhakeme becerisi oldukça önemlidir. Matematiğin mantıksal muhakeme becerisi ile olay ve kavramları sorgulama ve önermeleri ispat edebilme yeteneğinin gelişimi, yalnızca bilimsel bir müfredat programı ile gerçekleşmektedir (Altıparmak ve Öziş, 2005).

Soyut işlemler döneminde kazanılması hedeflenen beceriler, üst bilişsel beceri olarak açıklanmaktadır (Charles, 2003). Üst bilişsel becerilerin kazanımında ise nörolojik gelişim ile desteklenen çevresel uyaran etkinliği oldukça önemlidir. Nörolojik gelişimi destekleyen bilim ve sanat içerikli eğitim olanakları, aynı zamanda üst bilişsel beceri olarak değerlendirilen; analitik düşünme, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve çok yönlü düşünebilme becerisini desteklemektedir (Aydın, 2004).

1.11.2.2. Tanımlar

Şema: Bir hareket ve davranış içinde tekrarlanan veya genelleştirilen mantıksal ya da mantıksal olmayan her türlü bilgiyi içeren zihinsel çerçevelerdir. Şema her zaman mantıksal bir işleve sahip olmayabilir fakat şemaya ait alt şemalarda mutlaka mantıksal bir işlev bulunmak zorundadır (Piaget, 1984). Bu bağlamda düşünüldüğünde, bir objeyi hareket ettirmek için kullanılan değnek, şemanın alt şemasıdır. Değnek- el ilişkisi ise ikinci alt şemadır. Üçüncü alt şema ise nesnenin mekandaki konumunu ve değnek ilişkisini içermektedir. Aynı zamanda bu ilişkisel şema yapısı, mantıksal ve matematiksel yapıların temel mantığı olarak açıklanmaktadır (Evans, 1999). Ayrıca ilkel bir zihin tasarımı olarak nitelendirilen şema, daha çok algısal ve motor koordinasyonların önemini anlatmak için kullanılmaktadır (Piaget, 1984).

Uyma: Şemanın değişim süreci, uyma ile değerlendirilmektedir. Uyma, daha önce edinilen bilgiler ile oluşturulan şemaya yeni girdiler eklenmesiyle oluşmaktadır (Çelen, 2010). Aynı zamanda uyma, mevcut olan şemanın dış çevreye yönelik tepkisel dönüşümünü içermektedir (Evans, 1999).

Özümleme: Uyma sürecinde var olan şemanın, yeni deneyimler sonucu değişikliğe uğrayarak yeniden şemaya yerleşmesi durumu ise özümleme ile açıklanmaktadır (Evans, 1999). Özümleme ile ilgili olarak bir yaş dolaylarındaki çocukların verilen küçük objeleri ağızlarına götürdükleri görülmektedir. Aynı çocuklara altı ay sonra yeni ve büyük bir nesne verildiğinde ise çocukların verilen yeni ve daha büyük olan nesneleri tekrar ağızlarına götürdükleri görülmektedir. Bu gözlem sonucunda çocuğun eski hareket şemasını yeni harekete uydurduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuzer, 2012).

Dengeleme: Bilgi edinimi sırasında çevresel uyaranlara karşı var olan şema yapılarındaki değişim (Özümseme) ve uyaranların niteliksel özelliklerinin daha öncesinde var olan zihinsel yapılara yükleme (Uyumsama) sırasında oluşan durumun, yeniden zihinsel yapılara yerleşmesi işlemi ise dengeleme ile tanımlanmaktadır (Evans, 1999).

Olgunlaşma: Beyin ve merkezi sinir sisteminin fiziksel olarak işlevsel görevlerini yerine getirebilmesidir (Charles, 2003).

Piaget, akıl yürütme ve entelektüel becerilerin, bilişsel gelişim tanımları temelinde oluştuğunu savunmaktadır. Bilişsel gelişim tanımları bağlamında, bireyin çevresel uyaranlara karşı değişim göstererek yeni duruma uyum sağlama becerisi ile kazandığı deneyimini, mevcut zihinsel yapısına yerleştirdiğinde (Özümleme) kendi zihinsel yapısı da yenilenerek değişmektedir. Yenilenen zihinsel yapı ile bireyin akıl yürütme ve entelektüel becerilerindeki artış sonucunda bireyin bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır (Charles, 2003).

1.11.2.3. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Vygotsky'ye (1986) göre bilişsel gelişim, biyolojik olgunlaşma ve kültürel etkileşim doğrultusunda temellendirilmektedir. Kültürel etkileşimi, dil becerileri bağlamında değerlendiren Vygotsky, konuşma öncesindeki dönem için biyolojik olgunlaşmanın gerekliliğinden önemle söz etmektedir. Vygotsky, ayrıca biyolojik olgunlaşmanın ardından gözlenen konuşma becerisinin, bilişsel gelişim üzerinde hızlandırıcı etkilere sahip olduğunu savunmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky, kültürel etkileşim bağlamında geliştirdiği çalışmalarını, yaşadığı ülkenin sosyo-kültürel yapısını yeniden belirleyen Marx ve Engels'in görüşleri doğrultusunda, üçlü bir sıralama ile açıklamaktadır (Miller, 2008).

Bu üçlü sıralamanın ilk iki sırası, kültürel etkileşimler ile artış gösteren bilişsel kazanımlar ile ilgilidir. Vygotsky, üretim alanlarında kazanılan bilişsel kazanımları bir tür üretim malı olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yetişkin bireyin, daha az yetişkin olan bireye aktardığı bilişsel kazanımlar ile Marx ve Engels'in üretim mallarındaki ortak kullanım görüşü, psikoloji bilimine uygun olarak yansıtılmaktadır.

Sıralamanın sonunda yer alan Marksist görüşün ‘‘Düşüncenin değişimi’’ konusu ise düşünce tarihinin araştırılması ile incelenmektedir. Vygotsky'ye (1986) göre düşüncenin araştırılması tarihsel ve kültürel deneyimlerin araştırılması ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle bilişsel gelişimin, tarihsel ve kültürel boyutta incelenmesi oldukça önemlidir.

Kültürel ve tarihsel boyutta incelenen bilişsel gelişim, aynı zamanda çift yönlü gelişim süreçleri içerisinde değerlendirilmektedir (Apaydın ve Taş, 2010). Çift yönlü

gelişim süreçleri için gerekli olan sembol ve psikolojik araçlar ise (Dil, alet kullanımı, sayı, yazı ve şema) kültürel ve sosyal etkileşimler doğrultusunda öğrenilmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu etkileşimler ise bakım veren ebeveyn, okul, öğretmen, arkadaş, yasal ya da geleneksel kuralları içeren kişi ve kurumlar ile gerçekleşmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Tarihsel boyutta incelenen bilişsel gelişim, insan zihninin evrimsel gelişimi ile ilgilidir (Vygotsky, 1986). İnsan zihni ise toplumsal ve bireysel bölüm olarak iki bölümde ve birbiri ile ilişkilendirilerek incelenmektedir (Karadayı, 2001). Bu bağlamda düşünüldüğünde, insan zihninin yaşadığı toplumsal deneyimlerin, bireysel deneyimleri de etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca toplumsal bölümün, bilişsel gelişimin temeli olarak vurgulandığı, bireysel bölümün ise toplumsal bölümün gelişiminden sonra gelişen ikincil bir zihin bölümü olarak açıklandığı görülmektedir (Yıldırım, 2016).

Bilişsel gelişimin, zihnin toplumsal bölümü ile temellendiği düşünüldüğünde, toplumsal bölümde gerçekleşen kültürel etkileşimlerin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bilişsel gelişimin yalnızca biyolojik olgunluk ile değerlendirilmesi, insan ve diğer primatlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamada bilgi yetersizliği yaşanmasına neden olmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan gözlem sonucunda, dil kullanımını henüz sağlayamayan insan yavrusu ile kültürel etkileşim düzeyine ulaşamayan maymun türünün alet kullanımlarında benzer biyolojik düşünce özelliklerine rastlanılmaktadır (Vygotsky, 1986). İlkel insan düzeyi ile maymun türü arasında gözlenen biyolojik düşünce benzerliği, dil kullanımının bilişsel gelişim açısından önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

İlkel insan düzeyi ile maymun türü arasındaki gözlenen biyolojik düşünce benzerliği sonucunda, dil kullanımı ile edinilen anlama becerisinin insan zihninin toplumsal bölümünde olumlu etkiler yaratacağı söylenebilinir.

Kültürel etkileşim ile gelişen dil kullanımı ve anlama becerisi, aynı zamanda yazı, sayı sistemi, işaret ve diyagram içeren sembolik sistemlerin alt yapısını oluşturmaktadır. Dil kullanımının alt yapısı olan sembolik sistemler, ayrıca ileri düzeydeki zihinsel işlevlerin desteklenmesinde anlamlı etkilere sahiptir (Vygotsky, 1986).

Vygotsky (1986) ileri düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen ve psikolojik araç olarak değerlendirilen dil kullanımının, sosyal anlamlılık ve sembolik

sistemlerin, insan türünün geçirdiği tüm sosyo-kültürel etkileşimler ile kökensel bir bağı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle bilişsel gelişimin ilkel ve gelişmişlik düzeyini detaylandırılarak incelemek, bilişsel gelişim aşamalarını gözlemlemek açısından oldukça yararlı olacaktır.

Düşük Düzey Zihinsel İşlevler

Bu işlevlerin oluşumundaki temel ilke biyolojik olgunlaşmadır. Düşük düzey zihinsel işlevler, biyolojik olgunlaşma aracılığı ile insan ve gelişmiş hayvan türleri arasında gözlenmektedir. Düşük düzey zihinsel işlevler hissetme, tepkisel dikkat, anlık bellek ve duyu motor zekayı içeren bilişsel işlevler doğrultusunda açıklanmaktadır. Düşük düzey zihinsel işlev olarak belirtilen hissetme, beş duyudan herhangi birinin kullanımı ve duyuların anatomisi ile gerçekleşmektedir. Örneklendirmek gerekirse, bazı deniz canlıları, insan türüne göre daha ileri düzeyde renk tonu ayrımı yapabilmektedir. Bu durum bazı deniz canlılarının biyolojik olgunlaşma ile hayatta kalabilmek için geliştirdikleri anatomik ve fizyolojik özellikler kapsamında açıklanmaktadır. Tepkisel dikkat ise odaklanmış dikkatten farklı olarak, sadece çevresel dürtü ile harekete geçen dikkat doğrultusunda açıklanmaktadır. Anlık ya da çağrışımlı bellek ile ilgili olarak, zili her çaldığımızda köpeğimizi beslendiğimizi düşünelim. Zil çaldığında köpeğin salya salgılaması ile anlık bellek ya da çağrışımlı belleği örneklendirebiliriz. Duyu-motor zeka işlevi ise karşılaşılan problemde, deneme yanılma yöntemi kapsamında edinilen çözüm durumudur (Bodrova ve Leong, 2010).

İleri Düzey Zihinsel İşlevler

İleri düzey zihinsel işlevler, insan türüne özgü olan ve öğrenme ile kazanılan zihinsel işlevlerdir. Ayrıca ileri düzey zihinsel işlevlerin bireysel olarak geliştirildiği ve istenilen davranışın gelişmesine aracılık eden yapay uyaranların oluşturulması kapsamında detaylandırıldığı görülmektedir (Vygostsky, 1978, s:39: akt Bodrova, ve Leong, 2010).

Bireyin aracılı olarak geliştirdiği ileri düzey zihinsel işlevleri davranışsal düzeyde örneklendirmek gerekirse; Dans öğrenimi sırasında adımlarını ‘‘Dört sağ, üç geri, iki geri’’ gibi kendi kendine kodlayarak hafızasında tutmaya çalışır. Gösterilen parçaların adedi sorulduğunda, parçaların adedini sayarak, sonucu sözel olarak ifade eder. Öğretmenin sorusunu cevaplamak için parmağını kaldırır.

Bireyin gerçekleştirdiği aracısız davranış örnekleri ise dans öğrenimi sırasında adımları ‘‘Dört sağ, üç geri, iki geri’’ gibi kodlama yapmaz, yalnızca hatırlamaya çalışır. Gösterilen parçaların adedi sorulduğunda parçaların adedini saymaz, yalnızca tahmin ederek cevaplar. Öğretmenin sorusunu parmak kaldırmadan söylemeye çalışır (Bodrova ve Leong, 2010).

Sonuç olarak, ileri düzey zihinsel işlevlerin desteklenmesinde aracı olarak belirtilen sözcük, yazı ve sayı sisteminin önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim kavramı yalnızca toplumsal düzeyde gerçekleşen kültürel etkileşim boyutu ile sınırlanmamaktadır. Vygotsky, toplumsal zihin sonrasında gelişen bireysel deneyimin, bilişsel gelişim için oldukça önemli olduğunu açıklamaktadır (Yıldırım, 2016). Vygotsky araştırmasında, bireysel deneyim bağlamında değerlendirdiği ontogenesis kavramını önemle vurgulamaktadır. Vygotsky'ye (1986) göre ontogenesis kavramı, kişinin birey oluşu ile ilgili deneyimlerini ya da bireysel tarihini içermektedir. Kişinin birey oluş sürecindeki deneyiminde, yetişkin rehberliğinin önemi oldukça büyüktür. Bu bağlamda değerlendirilen yetişkin rehberliği ise Yakın Gelişim Alanı (Zone of proximal development) olarak kavramsallaşmaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Yakın Gelişim Alanı, çocuğun tek başına başaramadığı bir beceri alanı için yetişkin ya da yaş ve deneyim açısından daha üst düzeydeki bireyler ile sağlanacak rehberliğin önemi doğrultusunda tanımlanmaktadır. Yakın Gelişim Alanındaki alt hedef, çocuğun yetişkin desteği olmadan, istenilen beceriyi gerçekleştirmesi, üst hedef ise çocuğa rehberlik eden yetişkin ile çocuğun beceri alanı ya da problem durumuna karşı olan sorumluluk düzeyinin yükselmesi doğrultusunda açıklanmaktadır (Karabey ve Yüremezoğlu, 2015).

Yakın Gelişim Alanında gerçekleşmesi beklenen ana hedef ise, daha fazla deneyim sahibi olan bireylerin, daha az deneyim sahibi olan bireylere çeşitli zihinsel araçları kullanmayı öğretmeleri doğrultusunda belirlenmektedir(Bodrova ve Leong, 2010).

Zihinsel araç kullanımında dikkat edilmesi gereken en önemli özellik ise zihinsel araç kullanımının kültürden kültüre farklılaşma durumudur. Öyle ki sayı saymada Afrikalı çocukların, parmaklarını ritim ile kullanmaları, Asyalı çocukların abaküs kullanmaları, Kuzey Amerika'daki çocukların ise sayı çubuklarını kullanmaları, zihinsel

araç kullanımının kültürden kültüre değişmesine yönelik en önemli göstergelerden biridir. Sonuç olarak, Yakın Gelişim Alanının eksiksiz olarak değerlendirilmesinde, farklı kültür özelliklerinin göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir (Bodrova ve Leong, 2010).

Yakın Gelişim Alanında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir diğer özellik ise bireyin zihinsel gelişimi ile zihinsel potansiyelinin birlikte değerlendirilme vurgusudur (Vygotsky, 1986). Bu değerlendirme bağlamında Vygotsky, zeka yaşı 8 olan çocuklara çözmelerini istediği bir problem sunmuştur. Aynı yardım yönergelerini alan çocukların problem çözme düzeylerinde, bazı farklılıklara rastlanılmaktadır. Çocuklarda gözlenen bu farklılığın, Yakın Gelişim Alan Genişliğinin etkisi ile açıklandığı görülmektedir. Yakın Gelişim Alan Genişliği ise çocuğun problem çözümündeki yardım boyutu kapsamında vurgulanmaktadır. Yardım boyutu genişliğinin, çocuktan çocuğa değiştiği, bazı çocuklarda yardım boyutu genişliğinin daha fazla olduğu, bazılarında ise daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Vygotsky'nin geliştirdiği Yakın Gelişim Alan Genişliği, zihinsel edinimlerinin yükseltilmesi için önemli bir ön araç özelliği taşımaktadır (Erdener, 2009).

Ormrod'a (2013) göre Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. İleri düzey zihinsel işlevler, bilişsel süreçler ile ilgili temel kavramları: bellek, algı ve odaklanmış dikkati içermektedir. Bilişsel süreçlerin kazanımı ile oluşan ileri düzey zihinsel işlevler ise kültürel ve sosyal etkileşimler ile kazanılmaktadır.
2. İleri düzey zihinsel işlevlerin kazanılmasında deneyim etkisinin öneminden sıklıkla söz edilmektedir. Çocuklar içinde bulundukları kültürel etkileşim ile hedeflenen bellek, algı ve odaklanmış dikkat kapasitelerini, oyun yoluyla ya da birebir olay ve nesneler ile ilişki kurarak geliştirebilmektedir.
3. Yakın Gelişim Alanı ile problem durumunun yetişkin işbirliği ile çözülmesi sonucunda çocuğun ileri düzey zihinsel işlevlere yönelmesi sağlanmaktadır.
4. Bilişsel gelişim açısından düşünme ve dil arasındaki bağlantı oldukça önemlidir. Düşünme ve dil bağlantısı gerçekleştiğinde, ilkel bir evre olan düşük düzey zihinsel işlevlerin, ileri düzey zihinsel işlevlere doğru geliştiği görülmektedir.

Bilişsel gelişimin desteklenmesinde odaklanmış dikkat, algı ve bilinçli belleğin gelişimi oldukça önemlidir. Çocuğun uyaranlara karşı farkındalık geliştirmesi ve uyaranları bellek aracılığıyla hatırlaması ile odaklanmış dikkat, algı ve bilinçli belleğin gelişimi desteklenmektedir. Konuyla ilgili olarak, erken çocukluk döneminde yaşanılan kültürel düzeydeki uyaran zenginliğinin, bilişsel gelişim için oldukça önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir (Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016).

1.12. Bilişsel Gelişim ve Genetik Potansiyel İlişkisi

Ebeveynlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkinlikleri, genetik potansiyeldeki bazı zihinsel becerilerin aktarımı ile başlamakta, çocuğa sunulacak sosyal çevre olanakları ile devam etmektedir (Aydın, 2014). Ebeveynlerin, çocukları için oluşturdukları sosyal çevre olanaklarından en önemlilerinden biri de okul ortamıdır. Okul ortamında gerçekleşen eğitim olanaklarının, ebeveyn tarafından sağlanan insani ve ekonomik yatırım boyutu ile belirlendiği görülmektedir (Keskin ve Turna, 2010). İnsani ve ekonomik yatırım boyutunun ise ebeveynin çalışma saatleri, iş yoğunluğu ve ekonomik kazancı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, Afro-Amerikalı babaların ağır iş yükü ve yoğun çalışma saatleri nedeniyle çocuğuna insani ve ekonomik yatırım yapamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Paschal, Lewis-Moss, ve Hsiao, 2011). Aynı zamanda insani ve ekonomik yatırım ile sağlanan okul ve sosyal çevre olanaklarının, bilişsel gelişim ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (O'Toole, Hayes ve Mhathúna, 2014). Konuyla ilgili yapılan bir başka araştırmada, zengin akademik ve sosyal olanakların, üst düzey bilişsel beceri kazanımında olumlu katkılara sahip olduğu soncuna ulaşılmaktadır. Aynı araştırmada üst düzey bilişsel beceri kazanımlarının, genetik potansiyel üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir (Connors, 2016).

Sonuç olarak, ebeveynin çocuğu için sağladığı insani ve ekonomik yatırım boyutunun, bilişsel gelişim bağlamında düşünülen genetik potansiyelin arttırılmasında olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Kol, 2011).

1.13. Bilişsel Gelişimin Desteklenmesinde Aile Katılımının Tarihsel Süreci

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak sadece bakım veren ebeveyni ile hayatta kalabilmektedir (Bowlby, 2012). Hayatta kalan insan canlısının yaşamsal devamlılığını

sağlaması için bazı bilişsel becerileri öğrenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenilmesi gereken bazı bilişsel becerilerin ise ebeveyn sorumluluğunda gerçekleştiği düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak MÖ 4000 - 2350 yıllarında Sümerli bir babanın eğitim yaşantısı için çocuğuna verdiği öğütler, arkeolojik bulgular kapsamında değerlendirilmektedir (Başaranbilek, 1994). Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişimini destekleme sorumluluğu ile ilgili tarihi bulgular kapsamında değerlendirilen bir başka araştırma ise Orhun kitabelerinde yer almaktadır. Orhun kitabelerinde, çocukların iş ve sanat eğitimlerinin öncelikli olarak ebeveyn sorumluluğu ile gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Kitabelerde ayrıca eğitim olanakları ile ilgili cinsiyetçi herhangi bir ifadenin yer almaması oldukça önemlidir (Sakaoğlu, 1992).

Orta Asya'dan ayrılan Türk boylarının Anadolu'ya gelmeleri ile başlayan kültürel değişim, özellikle cinsiyetçilik etkisi bağlamında Tanzimat öncesi Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar yaygın olarak görülmektedir (Yılmaz, 2010). Cinsiyetçilik etkisi ile gözlenen kız çocuklarının erken yaşta evlendirilme geleneğinin ise, bilişsel gelişimin desteklendiği okullaşma oranı üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte kültürel ve toplumsal düzeyde birçok önemli değişim hareketi yaşanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında gözlenen geleneksel unsurlardaki değişim hareketlerinin, bilişsel gelişimin desteklenmesinde oldukça etkili olduğu, tarihi belgeler kapsamında değerlendirilmektedir. Soyak'ın (2005) Atatürk'ün anılarını derlediği çalışmasında Atatürk'ün çocukların dil ve düşünme becerilerini geliştirmeleri için ebeveynlere sık sık öğütler verdiği ifade edilmektedir.

2. Dünya Savaşına girmemiş olsa da 1. Dünya Savaşının can ve mal kayıplarını henüz telafi edemeyen genç Türkiye Cumhuriyeti için ekonomik zorluk artarak devam etmekteydi. Bu dönemde ekonomik açıdan büyük zorluk yaşayan ebeveynler, çocuklarını tarım alanında çalıştırmak zorunda kalmışlardı. Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İsmail Tonguç tarafından, çocukların eğitim hakkını korumak ve tarımsal faaliyette bulunma ihtiyacını karşılamak için Köy Enstitülerinin kurulmasına karar verilmiştir. Köy Enstitüleri ile çocukların hem okul yaşantısına katılımları sağlanacak hem de tarımsal faaliyetler için ebeveynlerine destek olmaları sağlanacaktı. Eskişehir, Edirne ve İzmir'de açılan Köy Enstitülerine büyük

oranda katılım sağlanmıştır (Atakul, 2008). Çocuklarının eğitim katılımını sağlayan ebeveynler sayesinde, dönemin çocuklarının çağdaş ve donanımlı eğitim olanaklarından faydalandıkları belirtilmektedir (Aysal, 2005).

2000'li yıllara gelindiğinde ise çocukların, 12 yıl kesintili zorunlu eğitim kapsamında okula devam etme zorunluluğu, kanun maddesi kapsamında uygulamaya konulmuştur. Bu maddenin kanunlarda yer alması ile önceki yıllarda uygulanan ebeveynin çocuğunu okula gönderme inisiyatifi, Milli Eğitim Bakanlığı Kararı ile ortadan kaldırılmış ve 12 yıllık eğitim zorunlu olarak kanun kapsamında yürürlüğe konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, "18. Milli Eğitim Şura Kararları" 2013).

Günümüzde ebeveynin çocuğun eğitimine olan katılımı ''Aile Katılımı'' içeriğiyle tanımlanmaktadır. Aile katılımının ise ebeveynin, çocuğun eğitim yaşantısında yer alan okul ile kuracağı işbirliği doğrultusunda açıklandığı görülmektedir. Bu tanım kapsamında okul-aile işbirliği ile tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amaçlanmaktadır (Çakmak, 2010). Destekleyici ve teşvik edici aile katılımının daha etkin olması için ebeveynin, çocuğun psikolojik ve akademik gelişimi ile ilgili toplantılara etkin olarak katılımda bulunması, çocuğun karşılaştığı problem durumlarına çözüm bulmada çocuğuna destek olması, okulda kazandırılması hedeflenen olumlu davranışların ise tüm yaşam alanlarında pekiştirilmesi gerekmektedir (Gümüşeli, 2004).

Sonuç olarak, destekleyici ve teşvik edici aile katılımının ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirdiği söylenebilir. Ebeveyn-çocuk arasında güçlenen etkileşim süreçlerinin çocukların akademik başarıları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu yapılan araştırmalar kapsamında değerlendirilmektedir (Çelenk, 2003; Sheldon, 2003; Keçeli-Kaysılı, 2008; Atakan, 2010).

1.14. Baba Katılımının Kavramsal Boyutu

Baba katılımı ile ilgili yapılan alan yazımı incelemesinde, konuyla ilgili araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu kısıtlı araştırmalar içerisinde yapılan en kapsamlı çalışmalar ise Lamb ve Pleck tarafından gerçekleştirilmektedir (Cabrera, Fitzgerald, Bradley ve Roggman, 2007). Lamb ve Pleck'in araştırmaları ile kavramsallaşan baba katılımı 3 boyutta incelenmektedir. Kavramsal düzeyde incelenen baba katılımındaki ilk boyutun, baba ile çocuğun fiziksel ve duygusal yakınlığını içeren "Doğrudan temas'' vurgusu ile açıklandığı, ikinci boyutun çocuğun babaya istediği

zaman iletişimde ve etkileşimde bulunabilmesini içeren "Ulaşılabilirlik" vurgusu ile açıklandığı, üçüncü boyutunsa ''Sorumluluk" vurgusu kapsamında açıklandığı görülmektedir (Lamb, 2000).

''Doğrudan temas'' , ''Ulaşılabilirlik'' ve ''Sorumluluk'' boyutları ile gerçekleşen baba katılımının erken dönemde gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Erken dönem baba katılımı ile olumlu babalık rollerini daha fazla benimseyen babaların çocukları ile ilişkilerinin, sağlıklı etkileşim süreçleri içerisinde devam ettiği görülmektedir (Cabrera, Fagan ve Farrie, 2008; Cabrera ve Bradley, 2012). Baba katılımı ile ilgili olarak yapılan araştırmada, bakım veren babaya sahip bebeklerin, bilişsel gelişimlerinde anlamlı düzeyde artışlara rastlanılmaktadır (Nugent, 1991). Bebeklerin bilişsel gelişimleri ile ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada ise baba katılımı ile risk grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimlerinde iyileşme süreçleri yaşandığı görülmektedir (Yogman, Kindlon ve Earls, 1995). Kolombiya'da yapılan bir başka araştırmada, babası ile yakın temas ilişkisi kuran bebeklerin daha olumlu gelişim süreçleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Tessier ve ark., 2009). Erken çocukluk dönemindeki 855 çocuk ve babası ile yürütülen araştırmada ise baba katılımının sağlanması ile çocukların bilişsel gelişimlerinde anlamlı düzeyde artışlara rastlanmaktadır (Dubowitz ve ark., 2001). Baba-çocuk etkileşimi ile ilgili olarak, ilgi ve sevecenlik odağında gerçekleşen baba-çocuk etkileşimi ile çocukların daha sağlıklı arkadaş ilişkisi kurabildiği ve daha yüksek düzeyde akademik başarıya sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca bu çocukların, cinsiyet rolü geliştirme süreçlerinde de olumlu deneyimler kazandıkları vurgulanmaktadır (Green, 2001). Baba katılımı ile ilgili yapılan araştırmada çocuğun, sağlıklı psikolojik özelliklerine sahip olması (Venezieno ve Rohner, 1998) ve bilişsel başarısında (Evans ve Mc Carter, 1997) baba katılımının, anlamlı etkilerine rastlanılmaktadır. Amato ve Gilbreth (1999)'in araştırmasında ise babaları ile yakınlık kuran çocukların akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Bir başka araştırmada, baba katılımının, sorumluluk ve ulaşılabilirlik boyutları ile ilgili olarak, biyolojik ve biyolojik olmayan babalar incelenmiştir. Sorumluluk ve ulaşılabilirlik boyutları içeriğindeki baba katılımlarında biyolojik olmayan babaların çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg, 2008). Araştırma sonucu kapsamında çocuğun duygusal ve fiziksel olarak babaya ulaşabilmesi için babanın sahip

olması gereken sorumluluk ve ulaşılabilirlik davranışlarının, biyolojik unsurlardan bağımsız olarak gerçekleşebileceği söylenebilir.

1.15. Bilişsel Gelişim ile Bakım veren Rolü Olarak Değerlendirilen Baba Katılımı Arasındaki İlişki

İnsan yavrusu, yaşamının ilk yıllarına ilişkin tüm ihtiyaçlarını yalnızca bakım veren ebeveyni ile karşılayabilmektedir (Bowlby 2012). Bebeğin yaşamda kalmasını sağlayacak olan bakım veren ebeveynin, belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin ilk sırasında yer alan sorumluluk davranışlarının ise çocuğun fiziksel sağlığının korunmasıyla başladığı, duygusal ihtiyaçların karşılanmasıyla devam ettiği görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Sorumluluk davranışı temelinde gerçekleşen fiziksel ve duygusal gereksinimlerin karşılanması, bebek ile bakım veren arasındaki ilişkilerin incelenmesiyle temellendirilmektedir. Bu ilişkilerin, beslenme ve duygusal ihtiyaçların karşılanması sonunda gerçekleşen yakın ilişki odaklı duygusal bağ ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Yakın ilişki odaklı duygusal bağ ilişkisi, aynı zamanda nörolojik gelişim ile ilgili olarak ilişkilendirilen sinir sistemi ile ilişkili olarak açıklanmaktadır (Bowlby, 2012). Yakın ilişki odaklı duygusal bağ ilişkisinin sinaptik bağlar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak yapılan araştırmada, bakım veren ebeveyn ve bebek arasında gerçekleşemeyen duygusal bağ sonucunda, bebeklerin dış dünyadan gelen tüm uyarıcılar ile ilişkilerini kestikleri görülmektedir. Dış uyarıcılar ile ilişkisi kesilen bebeklerin ise bilişsel gelişimlerinde olumsuz süreçler yaşandığı, yapılan araştırma sonucu kapsamında açıklanmaktadır (Schore, 2011).

Bakım veren rolünün yalnızca annelik rolü ile değerlendirilmesinin yakın ilişki odaklı duygusal bağ etkinliğini görece daraltabileceği düşünülmektedir. Görece daralan duygusal bağ ilişkisinin arttırılmasında bakım veren rolü olarak gerçekleşen baba katılımının oldukça önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde baba katılımı ile gerçekleşen baba-çocuk ilişkisinde, güvenli bağlanma örüntülerine sıkça rastlanılmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada baba-çocuk arasında gerçekleşen güvenli bağlanma sonucunda, çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde anlamlı düzeyde artışlara rastlanılmaktadır (Güleç ve Kavlak, 2015).

Baba katılımının olumlu etkilerini arttırmada erken dönemde gerçekleşen baba katılımının etkisi oldukça önemlidir. Konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmada, doğum sürecine katılan ve emzirme sürecinde eşlerine duygusal destek veren babaların, bakım veren rolüne karşı daha istekli oldukları ve çocuklarının ihtiyaçlarına karşı ise daha duyarlı oldukları görülmektedir (Sherriff, Hall ve Panton, 2014).

Baba- çocuk etkileşimlerinde, yakın ilişki odaklı duygusal bağ yetersizliği olan çocukların ise, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde bazı aksaklıklara rastlanıldığı yapılan araştırmalar kapsamında değerlendirilmektedir (Dearden ve ark., 2013; Culpin, Heron, Araya, Melotti, ve Joinson, 2013; Ishida, 2010; Luo, Wang ve Gao, 2012).

1.16. Baba Katılımının Önündeki Engel: Toplumsal Cinsiyet Rolleri Bağlamında Annelik ve Babalık Rolünün Tarihsel Süreci

Annelik ve babalık rol tanımlarının yaşanan kültürel değişimler ile farklılaşarak yeniden tanımlandığı görülmektedir (Şeker ve Uçan, 2016). Yaşanılan kültürel değişimler ile incelenen annelik ve babalık rolleri, insanların topluluk içinde yaşamaları ile başlamaktadır. İlk kez topluluk içinde yaşayan insanlar ise sayısal üstünlüklerini yaşamsal varlıklarını korumada güç unsuru olarak kabul etmekteydi. (Kaplan, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde sayısal üstünlüğü sağlayan cinsiyetin toplumsal saygınlığa sahip olduğu söylenebilir. Sayısal üstünlük için gerekli olan neslin devamlılığını sağlama bilgisi ise gözlenebilirlik açısından yalnızca gebelik ve kadın bedeni odağında gelişmekteydi.(Güler ve Ulutak, 1993).

İnsan nesli, tarihsel süreçler içerisinde birçok bilişsel ve kültürel kazanım elde etmiştir. Bilişsel bir kazanım olarak değerlendirilen neslin devamındaki erkek cinsiyetinin biyolojik önemi konusu, toplumsal düzeydeki üstünlük ve saygınlık kazanımının erkek cinsiyeti ile sınırlanmasına ve hegemonik erkeklik algısının oluşmasına neden olmuştur (Demren, 2003). Hegemonik erkek algısı ile oluşan yeni toplumsal yapıda, babaların ve erkeklerin ev, eş, çocuk ve akrabaları üzerinde baskı ve şiddet yöneliminde bulunmaları sonunda oluşan babalık rol algıları, baskı ve şiddet davranışları temelinde belirginleşmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada baskı ve şiddet vurgusu ile yapılandırılan babalık rolünün, çocuk ile baba arasındaki duygusal etkileşimi engellediği, bu engel sonucunda ise babaların çocuklarının bakım ve

duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlılık geliştiremediği görülmektedir (Pontes, Osório ve Alexandrino, 2009).

Hegemonik toplumsal yapının sonucu olarak kadının sarsılan toplumsal saygınlığı, birinci dalga feminist hareketlerin başlamasıyla değişim ve dönüşüm göstermektedir. 19. yüzyıla gelindiğinde ise 1. dalga feminist hareketleri ile bilinç kazanan kadınlar, saygınlıklarını artık üremeden değil, ev dışı üretim yaşamına katkı sağlayarak kazanmaya başlamışlardır (Zeybekoğlu, 2013).

1970'li yıllar ekonomik ve kültürel alanda pek çok değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişim hareketleri aynı zamanda kadınların eşit koşullardaki yaşam haklarına sahip olmaları konusundaki teorik ve pratik çalışmalara da ortam hazırlamıştır. Bu çalışmalar ile yaygınlık kazanan ikinci dalga feminist kadın hareketleri, ayrıca cinsiyet boyutundaki toplumsal eşitsizliği tekrar gündeme getirmiştir. Cinsiyet eşitsizliği ile ilgili olarak annenin ev içi bakım sorumluluğunun ücretlendirilme konusu ile çocuk bakım sorumluluğunun yalnızca anneye ait olma görüşü de dolaylı olarak zayıflatılmaktadır (Bütün, 2010).

Cinsiyet eşitsizliği ile ilgili olarak incelenen geleneksel annelik rolü, çocuk bakım sorumluluğunu, yalnızca anne ile sınırlamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, geleneksel annelik rolünün aynı zamanda çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışını engellediği sonucuna ulaşılmaktadır (Buchanan, 2013). Cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasında önemli etkilere sahip olan çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışı, çocuğun fiziksel, duygusal ve ekonomik ihtiyaçlarının anne ve baba tarafından çift yönlü olarak karşılanması gerektiğini vurgulamaktadır. Anne ve babanın çift yönlü ortaklığı ile gerçekleşen ebeveynlik anlayışının desteklenmesinde, birçok unsurun bir arada gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu unsurlar arasındaki en önemli etkinin, aile geliri ile sağlanan ekonomik düzey artışı olduğu görülmektedir. Aile geliri ile sağlanan ekonomik artıştaki en önemli unsurun ise kadın istihdamı olduğu görülmektedir (Özaydınlık, 2014). Yapılan araştırmalar doğrultusunda kadın istihdamının artması ile gerçekleşmesi beklenen aile gelir artışının yine cinsiyetçilik engeline takıldığı görülmektedir (Tükeltürk ve Perçin, 2008; Özkaplan, 2013).

İstihdamda cinsiyet eşitliğinin sağlanması ile artış gösteren aile gelirinin, aynı zamanda çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışının yaygınlaşması için oldukça önemli

olduğu görülmektedir (Panter ve ark., 2014; Símonardóttir, 2016). Aynı zamanda cinsiyet eşitliği ile sağlanan gelir artışının, baba ebeveynlerin ekonomik sorumlulukları üzerinde azaltıcı etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde aile gelir artışı ile ekonomik sorumluluğu azalan babaların, çocuklarının bakım ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan süre ve olanaklara sahip oldukları görülmektedir (Şahin ve Özbey, 2009).

1.17. Baba Katılımının Desteklenmesinde Çözüm Dinamiği Olan Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Çocuğun Yaşamdaki Yeri ve Değeri

Çocuğun yaşam içerisindeki yerini ve değerini belirleyen en önemli unsurun, çocuğun varlığına yönelik değer algısı olduğu düşünülmektedir. Bu değer algısının oluşumunda, toplumsal, kültürel ve tarihsel unsurların oldukça önemli olduğu görülmektedir (Sayıl ve Yağmurlu, 2012). Tarihsel ve kültürel süreç içerisinde değerlendirilen çocuğun, yaşam içerisindeki yeri ve değeri konusunun ise Avrupa'daki Aydınlanma hareketleri ile başladığı görülmektedir. Avrupa'da gerçekleşen Aydınlanma Hareketlerinin burjuva sınıfına ait olduğu düşünüldüğünde, çocuğun yaşamdaki yeri ve değeri konusunun ataerkil ve feodal bir zihniyet yapısıyla yalnızca aristokrat sınıfa mensup erkek çocukları bağlamında temellendirildiği görülmektedir (Tan, 1993).

1970'li yılların sonlarına doğru çocuk ile ilgili çalışmalarda önemli düzeyde artışa rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar içerisindeki en kapsamlı araştırmalardan biri de Çocuğun Değeri isimli araştırmadır. Çocuğun Değeri isimli araştırmada Kore, Tayland, Singapur, Endonezya, Filipinler, Türkiye, Almanya ve Amerika'da yaşayan 20.000 kadına, çocuk sahibi olma nedenleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarında Kore, Tayland, Singapur, Endonezya, Filipinler ve Türkiye'de yaşayan kadınların büyük çoğunluğu, çocuğun doğum nedeni sorusuna ''Yaşlılık döneminde anne babaya bakım sağlama ve erkek çocukların çalışarak aileye ekonomik fayda sağlaması'' cevabını vermiştir. Aynı araştırmanın 2003 yılındaki sonuçlarında ise çocuğun ekonomik faydacılıktan kısmen de olsa çıkartıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde, kadın istihdamındaki anlamlı artışın olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda erkek çocuğa sahip olma tercihinin ise düşük ekonomik düzey etkisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu bağlamda, kadının ücretli

olarak üretim yaşamına katılımı ile sağlanan ekonomik artış sonucunda, çocuğa yüklenen ekonomik yükün de anlamlı düzeyde azalacağı öngörülmektedir.

Ayrıca kadın istihdamının arttırılmasında çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışının yaygınlaşması oldukça önemlidir. Çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışı ise cinsiyet eşitliği kavramının benimsenmesi ile yaygınlaşmaktadır (Açmaz, 2014). Ekonomik ve yaşam standartları açısından cinsiyet eşitliğinin yaygınlaşması için devlet teşviki ve bireysel bilinçlenmenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Baba katılımındaki devlet teşvikinin yanı sıra bireysel olarak Fransa ve İngiltere'de başlayan Babalık Hakları Hareketlerinin her iki ülkede de oldukça etkili olduğu görülmektedir. Her iki ülkede bireysel olarak başlayan ve sonrasında çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenen Babalık Hakları Hareketleri ile doğum öncesi ve sonrası için talep edilen babalık izin sürelerinde önemli düzeyde artışlar gözlenmektedir (Gregory ve Milner, 2011).

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuç doğrultusunda baba katılımının desteklenmesinde önceliğin, cinsiyetçilik içeren kalıpyargıların toplumsal düzeyde sonlanması ile mümkün olduğu görülmektedir (Bütün, 2010). Baba katılımı bağlamında sağlanacak cinsiyet eşitliği ise cinsiyetçilik içermeyen iş istihdamı ile desteklenen çift yönlü ortak ebeveynlik anlayışının yaygınlaşması ile gerçekleşmektedir (Açmaz, 2014).

BÖLÜM 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenen bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecelemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009).

2.2. Örneklem

Araştırma kapsamında 48-72 aylık çocuğa sahip baba ve çocuklarından toplanan veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili Pendik ilçesine bağlı devlet okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 239 çocuk ve babalarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında çocuklardan toplanan veriler, ortalama 20 dakika süren uygulamalar ile anaokullarının sınıf ortamında, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Babalara uygulana Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) uygulaması ise kapalı zarfların numaralandırılması ile isimsiz olarak evlere gönderilmiş ve yine zarfların kapalı olarak geri gönderilmesi ile araştırmacıya teslim edilmiştir.

2.3. Veriler ve Toplanması

Çalışma kapsamında ilk olarak babaların verileri toplanmıştır. Bu kapsam doğrultusunda babalar araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formuna ve Baba Katılım Ölçeği'ne (Sımsıkı ve Şendil, 2014) yanıt vermişlerdir. Babalardan toplanan verilerin ardından çocukların hata sayısı ve düşünme sürelerini ölçmek amacıyla çocuklara Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Form-A (KRISP, Wright, 1971; Seçer, Sarı ve Olcay, 2006) uygulanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacı ile kullanılan Demografik Bilgi Formu, Baba Katılımı Ölçeği (BAKÖ, Sımsıkı ve Şendil, 2014) ve KRISP-A Formuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan demografik bilgi formunda katılımcıların yaşlarına, eğitim düzeylerine, ailelerinin toplam gelir durumlarına, medeni durumlarına, kaç çocuk sahibi olduklarına, cinsiyetlerine, çocuklarının okulları ile iletişim kurma sıklıklarına, çocuklarının eğitim etkinliklerine katılım sıklıklarına ve çocuklarının okul içi eğitim etkinliklerine katılım sıklıklarına ilişkin kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir.

Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Form-A (KRISP): Çalışma kapsamında okul öncesi çocukların hata sayısı ve düşünme sürelerini tespit etmek amacıyla Wright (1971) tarafından geliştirilmiş olan KRISP-A Formu kullanılmıştır. Wright (1971) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçme aracı çocukların hata sayısı ve cevap verme süresi puanlarını gözeterek onların hızlı doğrucu, yavaş doğrucu, hızlı yanlışçı ve yavaş yanlışçı olarak kategorilere ayrılmasını sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında çocukların hata sayısı ve düşünme sürelerini belirlemek amacıyla toplamda KRISP-A formu kullanılmıştır. Bu test kapsamında ilk olarak testin nasıl yapılacağı çocuklara ayrıntılı olarak anlatılmakta, ardından çocuklara 10 ayrı şekil gösterilmekte ve onların yanıtları alınmaktadır. KRISP-A formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından yapılmıştır. Analizler sonucunda testin yüksek düzeyde kapsam ve görünüş geçerliğine, yüksek düzeyde puanlayıcı ve test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğu sonucuna erişilmiştir.

Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ): Sımsıkı ve Şendil (2014) tarafından 3-6 yaşları arasında çocuğu olan babaların baba katılımlarını değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş olan 37 maddelik bu ölçme aracı "Keyfi Meşguliyet", "İlgi ve Yakınlık" ve "Temel Bakım" şeklinde adlandırılan 3 alt boyuttan oluşmaktadır. ''Keyfi Meşguliyet'' (17 madde) olarak adlandırılan ilk alt boyut babanın çocukla birlikte gerçekleştirdiği serbest zaman aktivitelerini ve çocukla birlikte oynanan çeşitli oyunları kapsamaktadır. 12 maddeden oluşan ve ''İlgi ve Yakınlık'' olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise çocuğun yaşadığı şeylerle ilgili ve duyarlı davranmak, çocuğa sözel ya da fiziksel sevgi göstermek gibi aktiviteleri kapsamaktadır. ''Temel Bakım'' (8 madde) olarak adlandırılan son alt boyut ise çocuğun günlük ihtiyaçlarının giderilmesi ve fiziksel bakımının sağlanmasını temsil eden çeşitli aktiviteleri kapsamaktadır.

5'li Likert tipinde (1=Her Zaman Böyledir, 5=Hiç Böyle Değildir) yanıtlanan BAKÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Cronbach's alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları ''Keyfi Meşguliyet'' için .89, ''Temel Bakım'' için .83 ve ''İlgi ve Yakınlık'' için .85 olarak hesaplanmıştır. BAKÖ'nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. BAKÖ'nün alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ''Keyfi Meşguliyet'' için .92, ''Temel Bakım'' için .94, ''İlgi ve Yakınlık'' için .99 ve BAKÖ toplam puanı için .98 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Çözümlenmesi ve Yorumlaması

Araştırma uygulaması için Maltepe Üniversitesi'nden etik kurul izni ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınarak, etik kurul işlemleri tamamlanmıştır. İzin işlemlerinin tamamlanması ile İstanbul Pendik ilçesine bağlı devlet okullarının (Mahir İz İlkokulu, Fatma Gözen İlkokulu ve Merkez İlkokulu) anasınıfı ve Marmara Koleji Batı Anaokuluna gidilmiştir. Okul müdürleri ve anasınıfı öğretmenleri ile bilgilendirme toplantıları yapılarak belirlenen saat ve günlerde sınıflarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Demografik Bilgi Formları ve Baba Katılım Ölçeği ise kapalı zarfların numaralandırılması ile sınıf öğretmenleri aracılığında babalara gönderilmiştir.

Araştırma verilerin tamamlanması ile elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 20 paket programına girilmiştir. Elde edilen analizler ise araştırma sonucuna uygun olan istatiktik tekniklerinin seçilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma kapsamında yapılacak analizlere geçilmeden önce BAKÖ'nün alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarına, BAKÖ toplam puanına, Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Form-A (KRISP-A) testine ilişkin toplam süre ve toplam hata sayısına ilişkin arasındaki istatistikler hesaplanmıştır. Tablo 1.'de sunulmuş olan sonuçlara göre katılımcıların BAKÖ toplam puanın ve BAKÖ'ye ait alt boyutlardan olan **"**Keyfi Meşguliyet'' ve 'İlgi ve Yakınlık'' alt boyutlarından aldıkları toplam puanların ortalamalarının ölçeklerden alabilecekleri ortalama puanların altında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte BAKÖ'ye ait bir diğer alt boyut olan "Temel Bakım" Alt Boyutuna ait puan ortalamalarının ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir. KRISP- A formu için belirlenmiş herhangi bir ortalama süre ve hata sayısı bulunmadığı için katılımcıların bu teste ilişkin puanlarına ve hata sayılarına yönelik herhangi bir değerlendirme yapılamamaktadır. BAKÖ toplam puanın, BAKÖ'nün alt boyutlarının toplam puanların ve KRISP-A formuna ilişkin toplam sürelerin ve hata sayılarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değişkenlere ilişkin elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu verilerden ve katılımcı sayısının 30'dan büyük olmasından hareketle çalışma kapsamında yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. BAKÖ tüm ölçekten, BAKÖ alt boyutlarından Alınan Puanlara ve Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Form-A (KRISP –A) Testi Süresine ve Hata Sayısına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	**x̄**	***SS***	**Çarpıklık**	**Basıklık**
BAKÖ Toplam Puan	237	83.02	24.79	.41	-1.05
Keyfi Meşguliyet	237	42.36	13.85	.26	-1.04
İlgi ve Yakınlık	237	18.20	5.99	1.31	1.11
Temel Bakım	237	22.45	7.50	.28	-.97
KRISP Formu					
Toplam Süre	237	96.76	43.35	.61	-.19
Hata Sayısı	237	9.32	6.72	1.00	.41

Not: BAKÖ'den alınacak toplam puan 0-185 arsında; ''Keşfi Meşguliyet'' alt boyutun alınacak toplam puan 0-85; ''İlgi ve Yakınlık'' alt boyutun alınacak toplam puan 0-60; ''Temel Bakım'' Alt Boyutundan alınacak toplam puan 0-40 arasında değişim göstermektedir. KRISP-A formu için belirlenmiş herhangi bir ortalama süre ve hata sayısı bulunmamaktadır.

1. **"Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları, Yaşa Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular**

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Hata Sayısı Puanları	48 ay	50	11.80	5.53	**G. Arası**	1133.405	2	566.703	13.880	.00
	60 ay	85	10.84	7.76	**G. İçi**	9553.861	234	40.828		
	72 ay	102	6.83	5.43	**Toplam**	10687.266	236			
		237	9.32	6.72						

Tablo 2.'de de görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonrası post-hoc Benferroni Testi sonucunda 48 aylık yaş grubu ile 72 aylık yaş grubu arasında 72 aylık yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ek olarak, 60 aylık yaş grubu ile 72 aylık yaş grubu arasında da 72 aylık yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 3). Bu durum, 72 aylık öğrencilerin 48 aylık ve 60 aylık öğrencilere göre daha az hata yaptıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$).

Tablo 3. KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH_x	p
48 aylık	**60 aylık**	.965	1.139	1.000
	72 aylık	4.967*	1.103	.000
60 aylık	**48 aylık**	-965	1.139	1.000
	72 aylık	4.002*	.938	.000
72 aylık	**48 aylık**	-4.967*	1.103	.000
	60 aylık	-4.002*	.938	.000

2. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları, Yaşa Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4. KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Çocukların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Tepki Süresi Puanları	48 ay	50	106.72	53.29	**G. Arası**	12975.89	2	6487.94	2.941	.055
	60 ay	85	100.65	44.19	**G. İçi**	516294.75	234	2206.38		
	72 ay	102	88.64	45.92	**Toplam**	529270.65	236			
		237	96.76	47.35						

Tablo 4.'te de sunulduğu gibi Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p<.05$).

3. "Çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan İlişkisiz Grup t-Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçlar

						t testi		
Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**SH_x**	**t**	**Sd**	**p**
KRISP Formu Hata Sayısı	Kız	107	8.30	6.11	.59	-2.080	233	.03
	Erkek	128	10.10	7.01	.62			

Tablo 5.'te de görüldüğü gibi, Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2.080$; $p<.05$). Söz konusu farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

4. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

						t testi		
Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**SH_x**	**t**	**Sd**	**p**
KRISP Formu Tepki Süresi	Kız	107	92.33	43.53	4.20	-1.363	233	.17
	Erkek	128	100.79	50.38	4.45			

Tablo 6.'da da görüldüğü gibi, Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$).

5. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Hata Sayısı Puanları	1 kardeş	56	7.09	6.49	**G. Arası**	1262.446	2	631.223	16.049	.00
	2 kardeş	112	8.22	5.59	**G. İçi**	9125.018	232	39.332		
	3 ve üzeri	67	12.88	7.09	**Toplam**	10387.464	234			
		235	9.28	6.66						

Tablo 7.'de de görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonrası post-hoc Benferroni Testi sonucunda 1 kardeşi olan çocuklar ile 3 ve üzeri sayıda kardeşi olan çocuklar arasında 1 kardeşi olan çocuklar lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ek olarak, 2 kardeşi olan çocuklar ile 3 ve

üzeri sayıda kardeşi olan çocuklar arasında 2 kardeşi olan çocuklar lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 8). Bu durum, 3 ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların 1 kardeşi olan ve 2 kardeşi olan çocuklara göre daha fazla hata yaptıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$).

Tablo 8. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı (i)	Kardeş Sayısı (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH_x	p
1 kardeş	**2 kardeş**	-1.134	1.026	.811
	3 ve üzeri	-5.791*	1.136	.000
2 kardeş	**1 kardeş**	1.134	1.026	.811
	3 ve üzeri	-4.657*	.969	.000
3 ve üzeri	**1 kardeş**	5.791*	1.136	.000
	2 kardeş	4.657*	.969	.000

6. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Tepki Süresi Puanları	1 kardeş	56	91.86	46.33	**G.Arası**	2441.213	2	2441.213	1.084	.34
	2 kardeş	112	101.69	47.95	**G. İçi**	522568.232	232	2252.449		
	3 ve üzeri	67	93.24	47.53	**Toplam**	527450.659	234			
		235	96.94	47.47						

Tablo 9.'da da görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p<.05$).

7. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Babaların Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının babaların öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Hata Sayısı Puanları	İlkokul	32	12.19	6.18	**G.Arası**	3425.473	4	856.368	27.359	.00
	Ortaokul	43	14.49	6.31	**G. İçi**	7261.793	232	31.301		
	Lise	51	11.59	6.99	**Toplam**	10687.266	236			
	Lisans	80	5.98	4.78						
	Lisansüstü	31	4.06	2.17						
		237	9.32	6.72						

Tablo 10.'da da görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonrası post-hoc Benferroni Testi sonucunda babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklar ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar arasında babası lisans ve lisansüstü mezunu çocuklar lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ek olarak, babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklar ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar arasında babası lisans ve lisans üstü mezunu çocuklar lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 11). Ayrıca babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklar ile babası lise mezunu olan çocuklar arasında babası lisans ve lisansüstü mezunu çocuklar lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık da görülmüştür (Tablo 11). Bu durum babası lisans ve lisansüstü programdan mezun olan çocukların, babası ilkokul, ortaokul ve liseden mezun olanlara göre daha az hata yaptıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$).

Tablo 11. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi (i)	Baba Öğrenim Düzeyi (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH_x	P
İlkokul	**Ortaokul**	-2.301	1.306	.795
	Lise	.599	1.262	1.000
	Lisans	6.213*	1.170	.000
	Lisansüstü	8.123*	1.410	.000
Ortaokul	**İlkokul**	2.301	1.306	.795
	Lise	2.900	1.158	.130
	Lisans	8.513*	1.058	.000
	Lisansüstü	10.424*	1.318	.000
Lise	**İlkokul**	-.599	1.262	1.000
	Ortaokul	-2.900	1.158	.130
	Lisans	5.613*	1.002	.000
	Lisansüstü	7.524*	1.274	.000
Lisans	**İlkokul**	-6.213*	1.170	.000
	Ortaokul	-8.513*	1.058	.000
	Lise	-5.613	1.002	.000
	Lisansüstü	1.910	1.184	1.000
Lisansüstü	**İlkokul**	-8.123*	1.410	.000
	Ortaokul	-10.424*	1.318	.000
	Lise	-7.524*	1.274	.000
	Lisans	-1.910	1.184	1.000

8. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Babaların Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların, KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının babaların öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 12.'de sunulmuştur.

Tablo 12. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Tepki Süresi Puanları	İlkokul	32	92.73	45.5	**G.Arası**	17076.93	4	4269.2	1.934	.11
	Ortaokul	43	98.01	55.0	**G. İçi**	512193.71	232	2207.7		
	Lise	51	109.86	46.3	**Toplam**	529270.65	236			
	Lisans	80	95.43	45.4						
	Lisansüstü	31	81.10	40.9						
		237	96.76	47.3						

Tablo 12.'de de görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p<.05$).

9. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Babaların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı puanlarının babaların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 13.'te sunulmuştur.

Tablo 13. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babaların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Yapılmış Olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRISP Formu Hata Sayısı Puanları	3000TL ve altı	87	11.84	6.39	**G.Arası**	1425.25	3	475.01	11.952	.00
	3000-5000 TL	65	10.02	6.79	**G. İçi**	9262.00	233	39.75		
	5000-10000 TL	57	5.91	4.94	**Toplam**	10687.26	236			
	10000 TL ve üstü	28	6.79	7.26						
		237	9.32	6.72						

Tablo 13.'te de görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı puanlarının babaların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonrası post-hoc Benferroni Testi sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi 5000-10000 TL olan babaların çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı ve 3000-5000 TL olan babaların çocukları arasında sosyo-ekonomik düzeyi 5000-10000 TL olan babaların çocukları lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı olan babaların çocukları arasında sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocukları lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 14). Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi 5000-10000 TL olan babaların çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı ve 3000-5000 TL olan babaların çocuklarına göre daha az hata yaptıklarını ortaya koymaktadır. Ek olarak, sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocuklarının ise sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı olan babaların çocuklarına göre daha az hata yaptıkları

görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p<.05).

Tablo 14. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanlarının Babalarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları

SED (i)	SED (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH_x	p
3000 TL ve altı	**3000-5000 TL**	1.824	1.034	.474
	5000-10000 TL	5.927*	1.074	.000
	10000 TL ve üzeri	5.053*	1.370	.000
3000-5000 TL	**3000 TL ve altı**	-1.824	1.034	.474
	5000-10000 TL	4.103*	1.144	.002
	10000 TL ve üzeri	3.233*	1.425	.146
5000-10000 TL	**3000 TL ve altı**	-5.927*	1.074	.000
	3000-5000 TL	-4.104*	1.144	.002
	10000 TL ve üzeri	-.873	1.455	1.000
10000 TL ve üzeri	**3000 TL ve altı**	-5.053*	1.370	.002
	3000-5000 TL	-3.230*	1.425	.146
	5000-10000 TL	.873	1.455	1.000

10. "Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Babaların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının babaların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 15.'te sunulmuştur.

Tablo 15. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının babaların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

N, SS ve M Değerleri					Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Puan	**Grup**	**N**	**X̄**	**SS**	**Var. K.**	**K. T.**	**Sd**	**K. O.**	**F**	**p**
KRIS-A Formu Tepki Süresi Puanları	3000TL ve altı	87	104.45	48.6	**G.Arası**	20254.38	3	6751.4	3.090	.02
	3000-5000 TL	65	90.16	46.4	**G. İçi**	509016.26	233	2184.6		
	5000-10000 TL	57	102.12	48.0	**Toplam**	529270.65	236			
	10000 TL ve üstü	28	77.27	37.4						
		237	96.76	47.3						

Tablo 15.'te de görüldüğü gibi Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi puanlarının babanın sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile yapılmış olan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonrası post-hoc Benferroni Testi sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı olan babaların çocukları arasında sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocukları lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 16). Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri olan babaların çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı olan babaların çocuklarına göre teste daha kısa sürede yanıt verdikleri görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$)

Tablo 16. Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanlarının Babalarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacı ile Uygulanan Post-Hoc Benferroni Testi Sonuçları

SED (i)	SED (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH_x	p
3000 TL ve altı	**3000-5000 TL**	14.295	7.662	.380
	5000-10000 TL	2.330	7.964	1.000
	10000 TL ve üzeri	27.180*	10.155	.048
3000-5000 TL	**3000 TL ve altı**	-14.295	7.662	.380
	5000-10000 TL	-11.964	8.481	.958
	10000 TL ve üzeri	12.884	10.565	1.000
5000-10000 TL	**3000 TL ve altı**	-2.330	7.964	1.000
	3000-5000 TL	11.964	8.481	.958
	10000 TL ve üzeri	24.849	10.786	.133
10000 TL ve üzeri	**3000 TL ve altı**	-27.180*	10.155	.048
	3000-5000 TL	-12.884	10.565	1.000
	5000-10000 TL	-24.849	10.786	.133

11. "Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 17.'de sunulmaktadır.

Tablo 17. ''Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Keyfi Meşguliyet KRISP Hata Sayısı	237	0.492**	0.00

Tablo 17'de de görüldüğü gibi, ''Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.492$; $p<.05$).

12. "Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 18.'de sunulmaktadır.

Tablo 18. ''Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Keyfi Meşguliyet **KRISP Tepki Süresi**	237	0.025	0.705

Tablo 18'de de görüldüğü gibi, ''Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($r=.025$).

13. "Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutundan Alınan Puanlar Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutunun çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19. Baba Katılımının "Keyfi Meşguliyet" Alt Boyutundan Alınan Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

						t testi		
Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**SH_x**	**t**	**Sd**	**p**
Keyfi Meşguliyet	Kız	107	41.73	13.87	1.34	-.663	233	.50
	Erkek	128	42.94	13.90	1.22			

Tablo 19.'da da görüldüğü gibi, ''Baba Katılımının 'Keyfi Meşguliyet'' Alt Boyutundan alınan puanların çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

14. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık ''Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının "İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 20.'de sunulmaktadır.

Tablo 20. ''Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
İlgi ve Yakınlık KRISP Hata Sayısı	237	0.547**	0.00

Tablo 20'de de görüldüğü gibi, **"**Baba Katılımının ''İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.547$; $p<.05$).

15. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının "İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 21.'de sunulmaktadır.

Tablo 21. Baba Katılımının ''İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
İlgi ve Yakınlık KRISP Tepki Süresi	237	-0.048	0.466

Tablo 21'de de görüldüğü gibi, **"**Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile KRISPA Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (r=-.048).

16. "Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutundan Alınan Puanlar Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşmakta mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının İlgi ve Yakınlık" alt boyutunun çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan İlişkisiz Grup t-Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22. "Baba Katılımının İlgi ve Yakınlık" Alt Boyutundan Alınan Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

						t testi		
Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**SH_x**	**t**	**Sd**	**p**
İlgi ve Yakınlık	Kız	107	17.28	5.02	0.48	-2.183	230.777	.03
	Erkek	128	18.95	6.64	0.58			

Tablo 22.'de de görüldüğü gibi, **"**Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutundan alınan puanların çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Analiz sonuçlarına göre ''İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu kapsamında erkek çocukların puanları kız çocukların puanlarından anlamlı bir biçimde yüksektir.

17. Baba Katılımının 'Temel Bakım' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının 'Temel Bakım" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları hata sayısı puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 23.'te sunulmaktadır.

Tablo 23. ''Baba Katılımının 'Temel Bakım'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçlar

Değişkenler	N	r	p
Temel Bakım KRISP Hata Sayısı	237	0.477**	0.00

Tablo 23'te de sunulduğu gibi, ''Baba Katılımının 'Temel Bakım'' Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Hata Sayısı Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.477$; $p<.05$).

18. "Baba Katılımının 'Temel Bakım'' Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Baba Katılımının 'Temel Bakım" Alt Boyutu ile çocukların KRISP-A Formundan aldıkları tepki süresi puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 24.'te sunulmaktadır.

Tablo 24. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Temel Bakım **KRISP Tepki Süresi**	237	0.022	0.740

Tablo 24’te de görüldüğü gibi, ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile KRISP-A Formundan Aldıkları Tepki Süresi Puanları Arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (r=.022).

19. “Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutundan Alınan Puanlar Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Baba Katılımının ‘Temel Bakım” Alt Boyutundan alınan puanların çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi sonuçları Tablo 25’te sunulmaktadır.

Tablo 25. “Baba Katılımının ‘Temel Bakım” Alt Boyutundan Alınan Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek Amacıyla Tamamlanan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

						t testi		
Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**SH_x**	**t**	**Sd**	**p**
Temel Bakım	Kız	107	22.26	7.38	0.71	-.35	233	.72
	Erkek	128	22.60	7.75	0.68			

Tablo 25.’te de görüldüğü gibi, ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutundan alınan puanların çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tamamlanan ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Yorumlar

Bu bölümde, 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puan ortalamaları, çocukların; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve babaların; öğrenim ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin, baba katılımı açısından elde edilen veriler ışığında yapılan alan yazımı kapsamında tartışılmıştır.

48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan elde ettikleri tepki süresi ve hata sayısı puanlarının yaş düzeyi açısından farklı olup olmadığına ilişkin verilere, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile ulaşılmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, tepki süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, hata sayısındaki azalma ile tepki süresindeki artışın, yalnızca 12 ile 13 yaş arasındaki çocuklarda görüldüğü, 14 yaşındaki çocuklarda ise beklenenin aksine hata sayılarında artış, tepki sürelerinde ise azalma olduğu görülmektedir (Gargolla,1993). Araştırmanın bulguları bağlamında, yaşın ilerlemesi ile gerçekleşen hata sayısındaki azalma ile tepki süresindeki artışın beklenen bir sonuç olduğu fakat 14 yaş çocuklarında gözlenen hata sayısı artışı ile tepki süresindeki azalmanın, ergenlik dönemine ilişkin farklı bilişsel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, hata sayısı ile tepki süresi puanlarının belirlenmesinde, birçok değişkenin etkili olduğu söylenebilinir.

Salkind ve Nelson (1980)'nın araştırmasında ise 5 ile 12 yaş düzeyindeki, 2800 çocuğun hata sayılarındaki azalma ile tepki süresindeki en belirgin artışın yalnızca 10 yaş düzeyindeki çocuklarda gözlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, hata sayısındaki azalma ile tepki süresindeki artışın, beklenenin aksine 11 ve 12 yaş düzeyindeki çocuklarda belirgin olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonucu bağlamında, hata sayısı ve tepki süresindeki farklılığa etki eden unsurların yalnızca yaş değişkeni ile sınırlanamayacağı düşünülmektedir.

Solist-Camara ve Fox (1985)'un araştırmasında farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmaya göre 5 yaş çocuklarının tepki sürelerinin, 9 yaş çocuklarına göre daha kısa olduğu, hata sayılarının ise 9 yaş çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yaş ile birlikte çocukların hata sayısında azalma, tepki süresinde ise anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmektedir. Bu anlamlı

ilişkinin gözlenmesinde, iki etkinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlk etkinin, çocukların okula başlamaları ile gerçekleşen çevresel uyaranlar aracılığında oluştuğu, ikinci etkinin ise 5 ile 9 yaş arasındaki çocuklarda gözlenen 48 aylık takvim yaşı farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Solist-Camara ve Fox (1985)'un araştırma bulgularında yer alan hata sayısının yaş ile birlikte azaldığına ilişkin sonuç, araştırma grubunun 60 aylık ile 72 aylık yaş grubu arasındaki çocuklardan ve 48 aylık ile 72 aylık yaş grubu arasındaki çocuklardan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının yaş düzeyleri ile hata sayısı puanları arasında anlamlı ilişkilere rastlandığı, yaş düzeyi ile tepki süresi puanlarında ise anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı görülmektedir. Benzer bulguları destekleyen bir başka çalışma Doğan (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, 60 ile 84 aylık çocukların yaş düzeyleri ile hata sayısı puanları arasında anlamlı ilişkiler gözlendiği, aynı araştırmanın tepki süresi puanlarında ise istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Seçer ve arkadaşlarının (2009), Doğan (2013)'ın tepki süresi ile ilgili bulguları, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada, tepki süresi puanları ile çocukların yaşları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmamaktadır. Ancak hata sayısı puanları ile çocukların yaşları arasında, 48 aylık ile 72 aylık yaş grubu çocuklardan, 72 aylık çocukların lehine, 60 aylık ile 72 aylık yaş grubu çocuklardan ise 72 aylık çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 72 aylık çocuklarda gözlenen hata sayısının, çocukların öğrenme deneyiminin etkisi bağlamında azaldığı düşünülmektedir.

48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayısı puanlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulara, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile ulaşılmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, tepki süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Harrison ve Nadelman (1970)'ın yaptığı araştırmada, tepki süreleri ile hata sayısı puanlarını incelemek için çocuklara MMFT uygulanmıştır. MMFT'den elde edilen bulgular doğrultusunda 3,5 , 5-6 ve 6-8 arasında değişen çocuklardan yalnızca 4,5 yaş

aralığındaki kız çocuklarının hata sayılarında artış, tepki sürelerinde ise anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmektedir (Akt: 87 Messer, 1976). Konuyla ilgili Gargallo (1993)'nun yaptığı araştırmada ise farklı bulgulara rastlanılmaktadır. Araştırmada, çocukların tepki süresi ve hata sayısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Gargallo (1993)'nun bulgularını destekleyen bir başka araştırmada ise okul öncesi dönem çocuklarının tepki süresi ile hata sayısı puanlarında cinsiyet değişkenin anlamlı etkilere sahip olmadığı görülmektedir (Doğan, 2013).

Ward (1968)'ın araştırması ile farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının tepki süresi puanlarında cinsiyete göre anlamlı ilişkilere rastlanmazken, hata sayısı puanlarında ise kız çocukların lehine ilişkin anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Ward (1968)'ın araştırma bulgularını destekleyen bir başka araştırma, Seçer ve arkadaşlarının (2009) tarafından yapılmıştır. KRISP-A-Formu sonuçlarına göre çocukların tepki süresi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken, hata sayısı puanlarında kız çocuklarının lehine ilişkin anlamlı bulgulara rastlanılmaktadır. Ward (1968) ve Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırma bulguları incelendiğinde, erkek çocukların, kız çocuklardan daha fazla hata yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ward (1968), Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırmalarından elde edilen veriler, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, tepki süresinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, hata sayısındaki farkın ise kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarda görülen hata sayısı fazlalığının iki etkiden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlk etkinin, erkek çocuklarda gözlenen bilişsel beceri farklılığından kaynaklandığı, bu farklılığının ortaya çıkmasında ise erkek çocuklara sağlanan konfor odaklı büyüme koşullarının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. İkinci etkinin ise yaş ilerlemesi ile beklenen gelişimsel özelliklerin, kız çocuklarda daha erken ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilmektedir.

48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayısı puanlarında kardeş sayısı değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulara, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile ulaşılmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, tepki süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, kardeş sayısındaki artışın çocukların hata sayısı puanlarını arttırdığı, tepki süresi puanlarında ise istatistiksel düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Seçer ve ark., 2009). Konuyla ilgili olarak yapılan araştırma, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Kardeş sayısının artışı ile gözlenen hata sayısı artışının, ebeveyn-çocuk etkileşiminde yaşanan aksaklıklar sonucunda gözlendiği düşünülmektedir. Kardeş sayısındaki artış ile ebeveynin çocuğunun duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamada aksaklık yaşama olasılığının daha yüksek olabileceği söylenebilir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar ile duygusal ve fiziksel gereksinimlerini karşılamada, tek çocuklu babaların lehine yönelik anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır (Yeung, Sandberg, Davis-Kean, ve Hofferth 2001; İzci, 2013; Sımsıkı ve Şendil, 2014). Ayrıca çocukların duygusal ve fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması sonucunda bilişsel gelişimlerinde olumsuz süreçler yaşandığı gözlenmektedir (Schore, 2011)

Bilişsel gelişimin desteklenmesinde baba katılımının anlamlı etkilere sahip olduğu, yapılan araştırma bulguları kapsamında görülmektedir (Nugent, 1991; Allen ve Daly, 2007; Tessier ve ark., 2009; Huerta ve ark., 2013). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyacının karşılanması ile hata sayısının azalacağı yordanmaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada, çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ile hata sayıları ve tepki sürelerinin birbiri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Doğan'ın (2013) araştırması, araştırmanın hata sayısı ile ilgili bulgusunu desteklememekte, tepki süresi ile ilgili bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, kardeş sayısının çocukların hata sayısı puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen bu anlamlı ilişkinin, çocuğun, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çocuğun hata sayısının azalmasında önemli etkileri olan ebeveyn-çocuk ilişkisinin, bilişsel gelişim için etkili bir uyaran özelliği taşıdığı söylenebilir. Araştırmada ayrıca kardeş sayısı ile çocukların tepki süresi puanları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Seçer ve

arkadaşlarının (2009) tepki süresi ile ilgili elde ettiği bulgu, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayısı puanlarında babaların öğrenim düzeyi açısından farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulara, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile ulaşılmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, tepki süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırmasında, babaların öğrenim düzeyi ile çocukların tepki süresi ve hata sayısı puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmada tepki süresi için anlamlı ilişkilere rastlanılmamış olsa da hata sayısı ile ilgili anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır. Araştırma bulgularının detaylı olarak incelenmesi ile baba öğrenim düzeyinin yükselmesi sonucunda, çocukların hata sayılarında belirgin bir azalma görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Seçer ve arkadaşlarının (2009) araştırması ile elde edilen bulgular, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Baba öğrenim düzeyi ile çocukların hata sayısı puanlarının birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, hata sayısı puanlarının bilişsel gelişim ile ilişkilendirilmesi sonucunda, çocukların bilişsel hazır bulunuşlukları ile baba öğrenim düzeylerinin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Erkan, 2011). Benzer bulgulara ulaşılan bir başka araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim düzeyleri ile baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır (Ramazan ve Demir, 2011). Konu ile ilgili olarak yapılan alan yazımı incelemelerinde, baba öğrenim düzeyi ile çocukların bilişsel gelişim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Atmaca-Koçak, 2004; Güngörmüş, 1989).

Araştırma sonucunda, öğrenim düzeyi yüksek olan babaların, daha fazla baba katılım etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca baba katılım etkinliklerinin artması ile çocukların hata sayılarında belirgin bir azalma olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, baba öğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocukların hata sayılarında azalma olacağı, hata sayısındaki azalmanın ise akademik başarıyı arttırdığı düşünülmektedir. Akademik başarısı artan çocukların, ülkemizin ekonomik ve kültürel kalkınmasında daha etkin olacakları söylenebilinir.

48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayısı puanlarında babaların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulara, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile ulaşılmıştır. Uygulanan test sonucunda hata sayısı ve tepki süresinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bilişsel gelişim bağlamında değerlendirilen tepki süresi ve hata sayısı puanlarının belirlenmesinde, baba katılımının anlamlı etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Baba-çocuk etkileşimi ile ilgili olarak Avustralya, Danimarka, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmada, yüksek düzeyde baba katılım puanına sahip çocukların, diğerlerine göre daha yüksek düzeydeki bilişsel gelişim özelliklerine sahip oldukları görülmektedir (Huerta ve ark., 2013).

Bilişsel gelişimin desteklenmesi için baba katılımının arttırılması oldukça önemlidir. Baba katılımının arttırılmasında babaların sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyin, oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Baba katılımı ile babaların sahip oldukları sosyo-ekonomik düzey etkisini, Porto Riko bağlamı üzerinden ilişkilendiren araştırma, sosyo-ekonomik düzeyin baba katılımında anlamlı etkilere sahip olduğu görüşünü desteklemektedir (Landale ve Oropesa, 2001).

Sosyo-ekonomik düzeyin baba katılımındaki anlamlı etkisi oldukça önemlidir. Bu önem bağlamında incelenen araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeyin sağladığı ekonomik ve duygusal olanakların, babaların psikolojik iyi olma düzeylerini arttırdığı, artan psikolojik iyi oluş düzeyinin ise baba katılımını arttırdığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç doğrultusunda üst sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların, baba katılım puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg, 2008). Baba katılımı ile ilgili benzer bulgulara ulaşılan araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip babaların baba katılım puanlarının, diğer babalara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Yogman, Kindlon ve Earls, 1995).

Huerta ve ark., (2013); Landale, ve Oropesa, (2001); Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg, (2008); Yogman ve ark., (1995)'nın araştırmasında çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen baba katılımı ile babaların sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiye yönelik bulgular, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Üst sosyo-ekonomik düzeyin sağladığı ekonomik ve duygusal olanaklardan faydalanma olasılığını arttıran bir başka unsur ise daha çok toplulukçu kültürlerde gözlenen geniş aile bireylerinin birbirlerine olan maddi destekleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmada, geniş aile üyelerinin ekonomik destekleri ile baba katılım arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır (Ahmeduzzaman ve Roopnarine, 1992). Araştırma bulgularından elde edilen veriler kapsamında, ekonomik destek ile sosyo-ekonomik olanakları yükselen babaların, çocuklarının duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını gidermede daha etkin olacakları düşünülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin, baba katılımındaki etkisi oldukça büyüktür. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuğuna sahip Afro-Amerikalı babaların, baba katılımlarında ekonomik düzey etkisinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Ahmeduzzaman ve Roopnarine, 1992).

Sosyo-ekonomik iyileşmede ekonomik gelir artışının, anlamlı etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Ekonomik gelir artışına ne şekilde sahip oluncağı konusu oldukça önemlidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireysel çabalar doğrultusunda elde edinilen sosyo-ekonomik iyileşme için maruz kalınan yoğun çalışma saatlerinin baba-çocuk etkileşimi için olumsuz etkilere neden olabileceği düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmada, yüksek gelir düzeyine sahip özel sektörde çalışan babaların, daha düşük gelir düzeyine sahip devlet memurluğunda görev yapan babalara göre daha az baba katılımında bulundukları görülmektedir (İzci, 2013). Konuyla ilgili yapılan bir başka araştırma, sosyo-ekonomik olanaklarını iyileştirmek için daha yoğun iş koşulları ile çalışmak zorunda kalan babaların, özellikle pazartesi ile cuma günlerinde çocuğun bakım ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Yeung, Sandberg, Davis-Kean ve Hofferth, 2001). Babaların çalışma saatleri ile ilgili olarak, yoğun çalışma saatlerinin baba katılımını olumsuz olarak etkilediği, esnek çalışma saatlerinin ise baba katılımı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Cabrera ve ark., 2000; Linnenberg, 2012). Araştırma bulguları kapsamında, bireysel çabalar doğrultusunda iyileştirilen sosyo-ekonomik düzeyin, baba katılımını arttırmada etkili olmadığı söylenebilinir.

Bireysel çabalar doğrultusunda maruz kalınan yoğun iş saatlerinin olumsuz etkileri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların, babaların sosyo-ekonomik düzeylerini olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Babaların sosyo-ekonomik düzeylerine etki eden toplumsal cinsiyet temelli kalıpyargılar, annelerin üretim araçlarından elde edecekleri ekonomik geliri de engellemektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile eş desteğinin ekonomik boyutundan faydalanamayan babaların, sosyo-ekonomik düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Gracia, 2014). Konuyla ilgili olarak 442 Japon ebeveynden oluşan 1994 veri doğrultusunda yapılan araştırmada, eşlerinden ekonomik destek alan Japon babaların, yoğun çalışma saatlerinde belirgin bir azalma gözlendiği, yoğun iş saatleri azalan babaların ise baba katılımlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir (Ishii-Kuntz, ve ark., 2004). Araştırma bulguları doğrultusunda, baba katılımının artmasında, kadın işgücünün sağladığı ekonomik desteğin oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın sonucu kapsamında, sosyo-ekonomik unsurların, Japonya gibi geleneksel toplumlardaki babalık rollerinde dahi köklü değişikler yaratabilme gücüne sahip olduğu söylenebilinir.

Saleh ve Hilton (2010)'un araştırmasında ise farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Araştırmada, ergenlik döneminde çocuğu olan babaların gelir düzeylerinde istikrar sağlanmasına rağmen baba katılımında belirgin bir azalma olduğu görülmektedir. Bu sonucun elde edilmesinde, çocukların büyümeleri ile baba gereksinimlerinin azalacağına ilişkin kişisel inançların, etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, çocukların hata sayısı puanlarındaki azalma ile babaların sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere rastlandığı, bu anlamlı ilişkiye sosyo-ekonomik olanaklardaki artış ile ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise sosyo-ekonomik artış ile baba katılımda görülen anlamlı artış ilişkisidir. Araştırmadan elde edilen bulguların ilişkilendirilmesi ile sosyo-ekonomik düzey artışı ile baba katılımının arttığı, baba katılımındaki artış ile çocukların hata sayısı puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan birisi de çocukların tepki süreleri ile babaların sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki anlamlı farka ilişkin bulgudur. Araştırma sonucunda, baba gelir ortalamaları 10.000 TL düzeyinde olan çocukların, özel okulda eğitim gören çocuklar olduğu görülmektedir. Bu çocukların, devlet okulunda okuyan çocuklara göre daha az sürede doğru cevaba ulaştıkları gözlenmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde,

özellikle özel okula giden çocukların daha kısa sürede doğru cevaba ulaştıkları gözlenmektedir. Bu çocukların daha kısa sürede doğru cevap vermelerinde, baba katılım puanlarının yüksek olması ve zengin eğitim olanaklarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Baba Katılımının ‘‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile çocukların, KRISP-A formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda Baba Katılımının ‘‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile hata sayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, tepki süresinde ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Bilişsel gelişim bağlamında değerlendirilen tepki süresindeki artış ile hata sayısındaki azalmanın, ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak, 227 baba ile yapılan araştırmada, baba katılımı ile çocukların bilişsel düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada baba katılımının, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır (Hernandez ve Coley, 2007). Bir başka araştırmada ise baba katılımına sahip çocukların, okul uyumlarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Wilson ve Prior, 2011). Araştırma sonuçları kapsamında baba katılımının artması ile çocukların daha olumlu okul deneyimleri yaşayacağı, olumlu okul deneyimleri yaşayan çocukların ise hata sayılarında anlamlı düzeyde azalma olacağı düşünülmektedir.

‘‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutuna ilişkin Baba Katılımının gerçekleşmesinde, toplumsal cinsiyet rolleri temelinde gözlemlenen kalıpyargıların önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Baba katılımında gözlemlenen kalıpyargılar ile ilgili araştırma, Amerikalı ve Japon babaların katılımı ile gerçekleşmektedir. Araştırmada, Amerikalı babalar ile Japon babaların çocukları ile birlikte geçirdikleri sürelerde anlamlı farklılıklara rastlanılmaktadır. Araştırmanın sonuçları bağlamında, Japon babaların, babalık rollerini, geleneksel unsurlar temelinde otorite ve disiplin yoğunluğu ile oluşturdukları, Amerikalı babaların ise bireysel haklara saygı temelinde gelişen, modern babalık rolleri ile geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında, otorite ve disiplin temelli baba rolüne sahip Japon babaların, çocukları ile daha az serbest oyun oynadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Ishii Kuntz, 1994). Çocukları ile daha az oyun ve daha az serbest zaman etkinliklerinde bulunan babaların, baba katılımında azalma olduğu, azalan baba katılımının ise çocukların hata sayılarını arttıracağı düşünülmektedir.

Araştırmada babaları ile oyun oynayan ve serbest zaman etkinliklerine katılan çocukların, daha düşük hata sayısı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularında, ‘‘Baba Katılımının’ Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile çocukların tepki süreleri arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile çocukların, cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılamamaktadır.

Şahin ve Demiriz (2014)’in araştırmasında, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların, aile katılım etkinliklerinde cinsiyete göre değişen anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Şahin ve Demiriz (2014)’in araştırması, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Baba katılımı ile cinsiyet ilişkisini araştıran bir başka çalışmada ise farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmada, cinsiyet değişkeninin baba katılımını anlamlı düzeyde etkilemesi üzerine anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu anlamlı düzey etkisi, babaların kitapçıya gitme etkinliklerini daha çok erkek çocukları ile gerçekleştirmeleri doğrultusunda görülmektedir (Tutkun ve Şahin, 2016). Kitapçıya giderek yapılan bilişsel yatırımın kız çocuklarına değil de daha çok erkek çocuklarına yapılması ise toplumsal cinsiyet temelli kalıpyargılar temelinde ilişkilendirilebilir. Tutkun ve Şahin (2016) ’in araştırması ile elde edilen sonucun, araştırma bulgularını desteklemediği görülmektedir. Araştırmanın ‘‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutunu içeren maddelerin, 10 aktivite maddesi ile oluştuğu, Tutkun ve Şahin (2016)’ in araştırmasında ise tek bir aktivite ile bu sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle Tutkun ve Şahin (2016)’nin araştırması, araştırma sonucunu desteklememektedir.

Ayrıca araştırmanın sonucunda, ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık ’’Alt Boyutu ile çocukların, KRISP-A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile hata sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanıldığı, tepki süresinde ise anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı görülmektedir.

Bilişsel gelişim bağlamında değerlendirilen tepki süresindeki artış ve hata sayısındaki azalmanın, ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Baba katılımı ile ilgili olarak yapılan araştırmada, yakınlık odaklı gerçekleşen baba katılımının, çocukların akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Fagan ve Ilglesia, 1999).

Ayrıca psikolojik iyi oluşun, bilişsel gelişim için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, özerk benlik yönetimi ve duygusal iyi oluş özelliklerinin, bilişsel gelişim için anlamlı etkilere sahip olduğu görüşü, araştırma bulguları kapsamında gözlenmektedir (Kocayörük, 2012). Flouri ve Buchanan (2002)’ nın araştırmasında, babalarından yakınlık ve ilgi gören çocukların, yaşam doyumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kuzucu ve Özdemir (2013)’in araştırmasında ise baba katılımı yüksek olan ergenlerde daha az saldırganlık davranışlarına rastlandığı ve bu çocukların depresyon yönelimlerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı araştırmada, baba katılımının benlik saygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Idemudia, Moamogwe ve Maepa (2016)’nın baba yoksunluğu ile ilgili yaptığı araştırmada, babaları ile yakınlık kuramayan Güney Afrikalı ergenlerde, daha fazla sosyal uyum bozukluklarına rastlandığı görülmektedir.

Araştırmada, ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı ilişkilere rastlanıldığı, tepki süresinde ise anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç bağlamında çocukların hata sayılarının azaltılmasında ‘‘İlgi ve Yakınlık’’ içeriğinde gerçekleşen baba katılımının olumlu katkılara sahip olduğu görüşü desteklenmektedir.

‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır.

Konuyla ilgili olarak Ishii Kuntz’un (1994) yaptığı araştırmada, Japon babaların kız çocukları ile daha fazla etkileşimde bulundukları, erkek çocukları ile daha az etkileşimde bulundukları gözlenmektedir. Japon babaların erkek çocukları ile daha az etkileşimde bulunmaları, otoriter babalık rollerini erkek çocuklarına daha fazla yansıtmaları ile ilişkilendirilmektedir. Benzer bulgulara ulaşılan bir başka araştırmada,

okul öncesi dönem çocuğuna sahip babaların, kız çocukları ile daha fazla etkileşimde bulundukları görülmektedir (Driscoll ve Pianta, 2011). Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, araştırma bulgularını desteklememektedir.

Hair ve arkadaşlarının (2003) araştırmasında ise farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Araştırmada, 12-13 ve 14 yaş çocuklarına sahip babaların erkek çocuklarıyla olan bire bir etkileşimlerinin kız çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Sımsıkı ve Şendil (2014)'in araştırmasında ise baba-çocuk arasında gerçekleşen olumlu etkileşim süreçlerinde cinsiyete yönelik anlamlı farklılıklara rastlanılmamaktadır. Sımsıkı ve Şendil (2014)'in araştırma bulguları, araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarının farklılaşmasında, araştırma gruplarındaki yaş düzeylerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Genellikle ergenlik öncesi çocuğa sahip babaların, ilgi odaklı baba katılımlarında cinsiyet etkisinin gözlenmediği fakat ergenlik dönemi ile birlikte cinsiyet etkisinin anlamlı düzeyde arttığı söylenebilinir.

Araştırma sonucunda, ''Baba Katılımının 'İlgi ve Yakınlık'' Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanılmaktadır. Cinsiyet ile ilgili farklılıklara ise erkek çocuklardan elde edilen puanların yüksekliği ile ulaşılmaktadır. ''İlgi ve Yakınlık'' alt boyutu ile ilgili katılımların yalnızca anne-kız çocuk ve baba-erkek çocuk arasında gerçekleşebileceğine ilişkin kalpyargıların etkisi ile ulaşıldığı düşünülmektedir .

''Baba Katılımının 'Temel Bakım'' Alt Boyutu ile çocukların, KRISP-A formundan aldıkları hata sayısı ve tepki süresi puanları arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda ''Baba Katılımının 'Temel Bakım'' Alt Boyutu ile hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanıldığı, tepki sürelerinde ise anlamlı bir ilişkilere rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada yakın temas odaklı baba katılımı ile çocukların bilişsel gelişimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir (Tessier ve ark., 2009). Temel Bakım ile ilgili yapılan bir başka araştırmada ise okul başarısı ve akademik motivasyon artışında, temel bakım içeriğinde gerçekleşen baba katılımının olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Flouri ve Buchanan, 2004).

Araştırma sonucunda, ‘‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile gerçekleşen Baba Katılımı ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda hata sayısı puanlarındaki azalmanın, baba katılımı ile gözlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Baba Katılımının desteklenmesinde ortak ebeveynlik tutumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın tepki süresi ile ilgili bulgularında ise çocukların tepki süresi puanları ile ‘‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile gerçekleşen Baba Katılımı arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmadığı görülmektedir.

‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığına cevap aramak için uygulanan test sonucunda, ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanılmamaktadır.

Konuyla ilgili olarak Jamaikalı babaların, çocuğun fiziksel bakımı konusunda herhangi bir cinsiyetçi tutuma sahip olmadıkları görülmektedir (Roopnarine ve ark., 1995). Yapılan bir başka araştırmada ise okul öncesi dönem çocuğuna sahip babaların, baba katılımlarında cinsiyet değişkeninin önemli bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Dubowitz ve ark., 2001).

Baba Katılımı ile yapılan araştırmalar genellikle ‘‘Keyfi Meşguliyet’’ ve ‘‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu içeriğindeki maddeler kapsamında yapılmaktadır.

Bu nedenle, Baba Katılımının ‘‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu detaylı olarak incelenememektedir. Temel Bakım ile ilgili yapılan sınırlı araştırmalarda, baba katılım puanlarının düşük olduğu göze çarpmaktadır (Çıldır, Karakoç ve Karaca, 2014).

Çıldır, Karakoç ve Karaca (2014)’nın araştırmasından elde edilen en önemli bulgulardan biri de babaların bakım verme konusundaki yetersizlik inançlarıdır. Babaların bakım verme konusunda geliştirdikleri yetersizlik inançlarında, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Bakım verme becerisinin kadınların doğuştan getirdikleri ve yalnızca kadınlara özgü gelişen bir beceri olduğuna inanılan görüş, yapılan araştırma kapsamında desteklenmemektedir. Bakım verme etkinliği ile ilgili olarak yapılan araştırmada, annelerin bakım verme etkinlikleri sonunda bakım verme ile ilgili hormon salgılarında artış olduğu gözlenmektedir. (Eşşel, 2010; Fleming, Ruble, Krieger ve Wong, 1997). Babaların hormon salgıları olduğu düşünüldüğünde, babaların bakım verme etkinliğinde

bulunmaları ile bakım verme ile ilgili hormon salgılarında artış olacağı söylenebilir. Ayrıca marmoset maymunları ile yapılan araştırmada, bakım verme etkinliğine katılan baba maymunların bilişsel düzeylerinde anlamlı artışlara rastlanılmaktadır (Kozorovitskiy ve ark. 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde babaların bakım vermeleri ile bilişsel gelişimlerinin de destekleneceği söylenebilinir.

Ayrıca araştırmada, ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, annelerin ev dışı üretim yaşamına katılımı ile etkinliği azalan toplumsal cinsiyet temelli kalıpyargıların anlamlı etkisi olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin, ‘‘Temel Bakım’’ Alt Boyutuna ilişkin baba katılımında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir (Sımsıkı ve Şendil, 2014). Bu sonuç kapsamında araştırmanın sonucu desteklenmektedir.

BÖLÜM 4. SONUÇ

4.1. Özet

Araştırma aşağıdaki sonuçlar ile özetlenebilir:

1. 48-72 aylık çocukların, KRISP- A Formundan elde ettikleri hata sayısı puanlarının yaş düzeyi açısından farklı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, çocukların yaşları ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılaşma, 72 aylık çocukların hata sayısı puanlarının, 60 ve 48 aylık çocukların hata sayısı puanlarından daha düşük olması ile elde edilmiştir.
2. Araştırma sonucuna göre çocukların yaşları ile KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
3. 48-72 aylık çocukların, KRISP-A Formundan elde ettikleri hata sayısı puanlarının cinsiyete göre farklı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, çocukların cinsiyetleri ile hata sayısı puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı sonuç, kız çocuklarının daha az hata yapmaları sonucunda elde edilmiştir.
4. Cinsiyete göre 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. 48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan elde ettikleri hata sayısı puanlarının, kardeş sayısına göre farklı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, kardeş sayısı ile hata sayıları puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı fark, kardeş sayısı az olan çocukların, daha az hata yapmaları sonucunda elde edilmiştir.
6. 48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan elde ettikleri tepki süresi puanlarının kardeş sayısına göre farklı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, kardeş sayısı ile çocukların tepki süresi puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

7. Babaların öğrenim düzeyine göre, 48-72 aylık çocukların, KRISP-A Formundan elde ettikleri hata sayısı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, babası lisansüstü ve lisans mezunu çocukların, babası lise mezunu çocuklarına göre daha az hata yaptığı, babası lise mezunu olan çocukların, babası ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha az hata yaptığı görülmüştür.

8. Araştırma sonucuna göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile babaların öğrenim düzeyi ile 48-72 aylık çocukların KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

9. Babaların sosyo-ekonomik düzeyine göre, 48-72 aylık çocukların, KRISP- A formundan elde ettikleri hata sayısı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi 5000-10000 TL olan babaların çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve 3000-5000 TL olan babaların çocuklarına göre daha az hata yaptıkları görülmüştür.

10. Araştırma sonucuna göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile babaların sosyo-ekonomik düzeyi ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde edilen tepki süresi puanları arasında, istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı fark, sosyo-ekonomik düzeyi 10000 TL ve üzeri babaların çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi 3000 TL ve altı olan babaların çocuklarına göre, teste daha kısa sürede yanıt vermeleri ile elde edilmiştir.

11. ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri hata sayısı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile çocukların hata sayısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkiye göre ‘‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutuna göre baba katılımı arttıkça, çocukların hata sayısı azalmıştır.

12. ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

13. ‘‘Baba Katılımının ‘Keyfi Meşguliyet’’ Alt Boyutundan alınan puanlarda çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.
14. ‘‘Baba Katılımının‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri hata sayısı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile çocukların hata sayıları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkiye göre ‘‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutuna ilişkin baba katılımı arttıkça, çocukların hata sayısı azalmıştır.
15. ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır
16. ‘‘Baba Katılımının ‘İlgi ve Yakınlık’’ Alt Boyutundan alınan puanlarda, çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bu farklılık, erkek çocuk puanlarının kız çocuk puanlarından anlamlı biçimde yüksek olması ile elde edilmiştir.
17. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri hata sayısı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile çocukların hata sayıları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkiye göre ‘‘Temel Bakım’’ Alt Boyutuna ilişkin baba katılımı arttıkça, çocukların hata sayısı azalmıştır.
18. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutu ile 48-72 aylık çocukların, KRISP-A formundan elde ettikleri tepki süresi puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
19. ‘‘Baba Katılımının ‘Temel Bakım’’ Alt Boyutundan alınan puanlarda çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.2. Yargı

48-72 aylık çocukların bilişsel stillerine etki eden baba katılımı ile ilgili alan yazımı incelemesinde konuyla ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılığın temelinde, bakım verme etkinliğinin halen annelerin sorumluluğu ile gerçekleşebileceğine ilişkin kalıpyargıların daha baskın olduğu düşünülmektedir. Babaların, çocuğun yaşamdaki yeri ve öneminin keşfedilmesi ile ihmal edilen baba-çocuk etkileşimi, baba katılım içeriği kapsamında incelenmektedir. Baba katılımı içeriği ile gerçekleşen araştırmalarda, baba katılımının olumlu etkilerine sıklıkla rastlanılmaktadır. Baba katılımının önemi bağlamında yapılacak çalışmaların, baba katılımının alt boyutları içeriğinde yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma, 48-72 aylık çocukların bilişsel stillerinde baba katılımı ile gözlenen olumlu etkiyi ortaya koymaktadır. Bu sonuç bağlamında, erken dönemde uygulanan baba katılım etkinlikleri ile çocukların bilişsel stillerinde oluşabilecek riskli unsurların hafifletilebileceği düşünülmektedir. Araştırmada çocukların bilişsel stilleri ile ilgili olarak, baba katılımına sahip çocukların hata sayılarında anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılan alan yazımı araştırmalarında benzer bulgulara ulaşılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları ile elde edilen verilerin doğruluğu ispat edilmiş olmaktadır.

4.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ebeveyn, eğitimci ve ilgili devlet kurumlarına bir takım önerilerde bulunabilinir;

1. Çocukların bilişsel stillerinde olumlu etkileri olan baba katılımının, toplumsal düzeyde desteklenmesi için okullarda, görsel basın ve yayın organlarında dikkat çekici unsurlar ile aktarılması önerilmektedir.
2. Okullarda eğitim ve seminer düzenleyecek eğitim personellerine bilimsel içerikler ile donatılmış sertifikalı baba katılım eğitimleri uygulanabilinir.
3. Erken dönem baba katılımının desteklenmesi için babaların doğum izinlerinin ücretli olarak uzatılması ve ebeveynlik izinlerinin ücretli olarak uygulanması önerilmektedir.

4. Bu izinlerin etkin olarak gerçekleşmesi için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının görevlendireceği psikolojik danışma ve rehberlik biriminin geliştireceği motivasyonlar ile baba katılım eğitimlerinin daha verimli gerçekleşmesi düşünülmektedir.
5. Baba katılımı ile ilgili eğitimlerin baba ve annelerin iş yerlerine yakın olan halk eğitim merkezleri ve belediye binalarının konferans salonlarında yoklama ile yapılması önerilmektedir.
6. Ayrıca uygulanan eğitimlerin, iş saatleri içerisinde mesai ücreti kesilmeden gerçekleşmesi sağlanabilir.
7. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların baba katılımında anlamlı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerde, cinsiyetçi ifadeler ile ilgili bilgilendirmelerin sık sık gündeme getirilmesi önerilmektedir.
8. Aile içi yaşam alanlarında ise çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada anne ebeveynin, baba ebeveyni destekleyici ifadeler ile yönlendirmesi oldukça önemlidir. Bu konuda kamu alanlarına bilgilendirici afiş, poster asılması ve tv kanallarında yayın yapılması özellikle önerilmektedir.
9. Araştırma, 48 ile 72 aylık 239 çocuk ve babalarına uygulanmıştır. Yapılacak yeni araştırmaların, farklı yaş düzeyleri ve daha büyük katılımcı sayısı ile uygulanması önerilmektedir.
10. Araştırma İstanbul Pendik ilçesine bağlı devlet okullarının anasınıfında eğitim gören ve koleje bağlı özel anaokulunda eğitim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocuk ve babaları ile gerçekleştirilmiştir. Yeni araştırmaların daha fazla katılımcı sayısı ile farklı kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyler arasında uygulanması önerilmektedir.

EKLER

EK-1: Demografik Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Sizden katılmanızı istediğimiz 48-72 Aylık Çocukların Bilişsel Stilleri İle Baba Katılımı arasındaki ilişki adlı araştırma Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojisi Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrenci Sırmahan Aydoğmuş tarafından,

Yard. Doc. Dr.Alper Çuhadaroğlu'nun tez danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez araştırmasıdır.

Bu araştırmada, babaların çocuklarının eğitimlerine katılımları ve çocukların bilişsel stillerine olan etkisinin olduğunu ortaya koymaktır, alınacak bu bilgiler bilimsel açıdan oldukça değerli olacaktır.

Bu amaçla size bazı sorular sorulacaktır. Bu sorulara açık yüreklilikle yanıt vermeniz beklenmektedir. Sizden aldığımız yanıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katıldıktan sonra, anketin herhangi bir anında kendinizi kötü hissetmeniz durumunda araştırmadan çekilmekte tamamen özgürsünüz. Araştırmada gizliliği sağlamak için, bu form üzerine adınızı ve diğer kişisel bilgilerinizi yazmayınız.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için aydogmus.sirma@gmail.com.tr adresi aracılığı ile iletişim kurabilirsiniz.

1.Yaşınız?

a) 20-25 yaş arası ( ) b) 25-30 yaş arası ( ) c) 30-35 yaş arası ( )

d) 35-4yaş arası ( ) e) 40-45 yaş arası ( ) f) 45 yaş ve üzeri ( )

2. Eğitim düzeyiniz nedir?

a) İlkokul ( ) b) Ortaokul ( ) c) Lise ( )

d) Yüksekokul ( ) e) Lisans ( ) f) Lisansüstü ( )

3. Ailenizin toplam gelir düzeyiniz nedir?

a) 1.500tl'nin altı ( ) b) 1.500-3.000tl arası ( ) c) 3.000-5.000tl arası ( )

d) 5.000-10.000tl arası ( ) e) 10.000tl üzeri ( )

4. Medeni durumunuz nedir?

a) Bekar yalnız yaşıyor ( ) b) Evli birlikte yaşıyor ( ) c) Bekar birlikte yaşıyor ( )

d) Evli ayrı yaşıyor ( ) e) Boşanmış ayrı yaşıyor ( )

5. Ebeveyn olarak kaç çocuğa sahipsiniz?

a)1 ( ) b) 2( ) c) 3( ) d) 4 ve üzeri ( )

6. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

a) Kız ( ) b) Erkek ( )

7. Çocuğunuzun okulu ile iletişim kurma sıklığınız nedir?

a) Günlük ( ) b) Haftada bir defa ( ) c) Ayda 1 defa ( )

d) Sadece veli toplantılarında ( ) e) Hiç iletişim kurmuyorum ( )

8. Çocuğunuzun eğitim etkinliklerine katılım sıklığınız nedir(okuma-yazma çalışmaları, boyama çalışmaları vb. gibi)

a) Her gün ( ) b)Haftada bir defa ( ) c) Ayda 1 defa ( ) d) Yılda 6 defadan az ( )

e) Hiç katılmam ( )

9. Çocuğunuzun okul içi eğitim etkinliklerine katılım sıklığınız nedir(veli toplantıları, okul aile birliği çalışmaları, dönem sonu etkinlikleri)

a) Tüm etkinliklere katılırım ( ) b) Düzenlenen yaklaşık 2 etkinliğe katılırım ( )

c) Düzenlenen yaklaşık 4 etkinliğe katılırım ( )

e) Hiçbir etkinliğe katılmam ( )

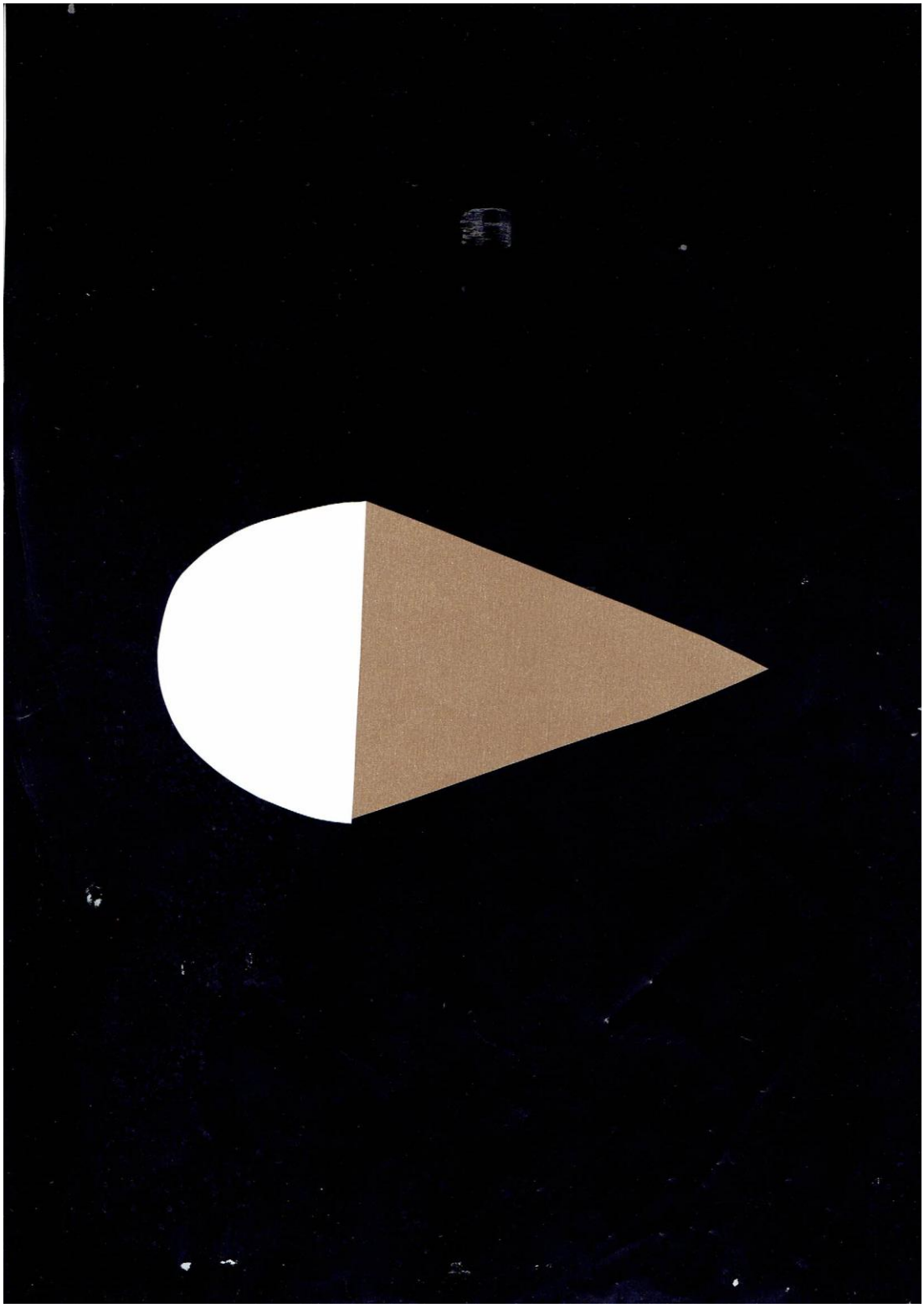
EK-2: Baba Katılım Ölçeği

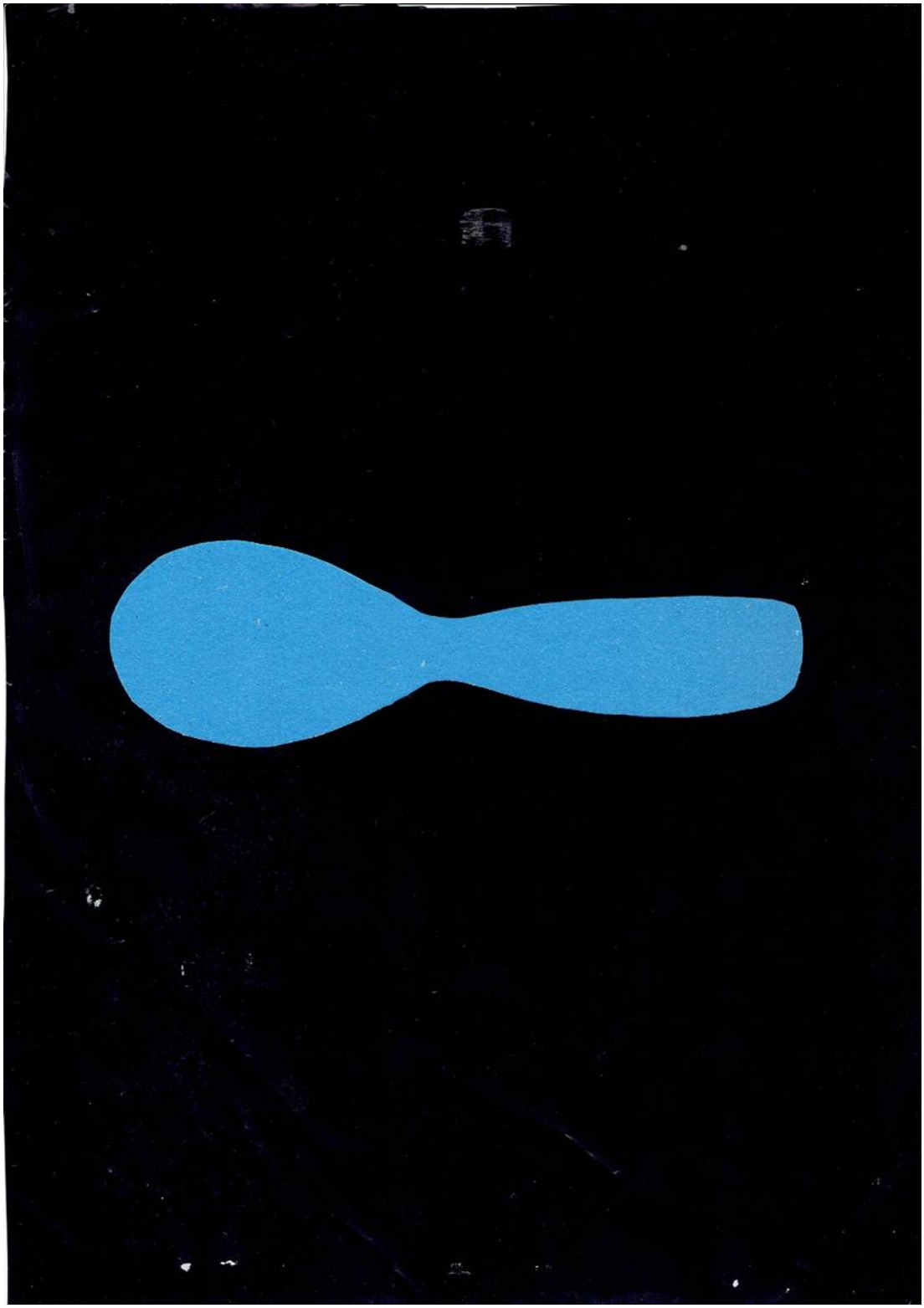
BABA KATILIM ÖLÇEĞİ (BAKÖ)

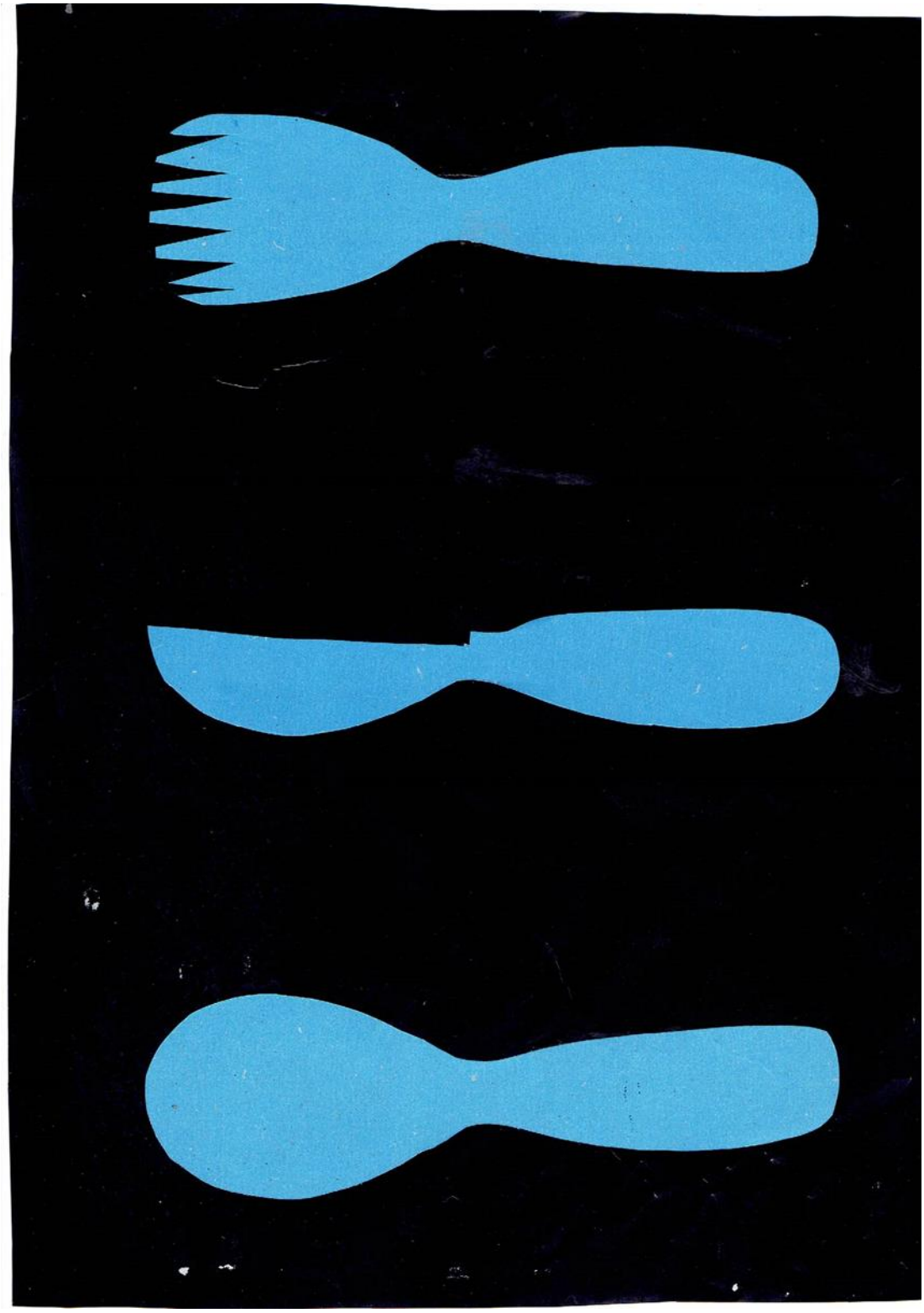
Aşağıda çocuğunuzla ilişkileriniz hakkında cümleler verilmiştir. Sizden istediğimiz her cümlenin size ne kadar uyduğunu yandaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtmenizdir.

	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiç böyle değildir
1	Çocuğumla hareketli oyunlar (kovalamaca, saklambaç, güreş vb.) oynarım.					
2	Çocuğumun dişlerini fırçalayıp fırçalamadığıyla ilgilenirim.					
3	Çocuğuma kitap okurum.					
4	Çocuğumun saçlarını tararım.					
5	Çocuğumla birlikte spor yaparım.					
6	Çocuğumu kucağıma alırım.					
7	Çocuğumu sinemaya götürürüm.					
8	Çocuğumun tuvalet terbiyesiyle ilgilenirim.					
9	Çocuğum bir şeyden korktuğu zaman onu sakinleştiririm.					
10	Çocuğumla birlikte onun oyuncaklarıyla (kamyon, bebek vb.) oynarım.					
11	Çocuğumun giyinme ve soyunmasıyla ilgilenirim.					
12	Çocuğuma hikaye/masal anlatırım.					
13	Çocuğumun sağlığıyla ilgilenirim.					
14	Çocuğumu parka götürürüm.					
15	Çocuğumla birlikte resim, boyama, maket, el işi, yap-boz vb. yaparım.					
16	Çocuğuma banyo yaptırırım.					
17	Çocuğuma onu sevdiğimi söylerim.					
18	Çocuğumla birlikte TV izlerim.					
19	Çocuğum üzgün olduğu zaman onu teselli ederim.					
20	Çocuğumla birlikte bilmece, tekerleme, şarkı vb. söylerim.					
21	Çocuğumla birlikte film/çizgi film izlerim.					
22	Çocuğumun merak ettiği soruları yanıtlarım.					
23	Çocuğumu dışarıda gezdiririm.					
24	Çocuğumun tırnaklarını keserim.					
25	Çocuğumla bilgisayar oyunu, play station vb. oynarım.					
26	Çocuğum gece tuvalete kalkarsa onunla ilgilenirim.					
27	Çocuğuma sarılırım.					
28	Çocuğumla birlikte müzik dinlerim.					
29	Çocuğumu uyku zamanı yatırırım.					
30	Çocuğum sıkıntılı olduğu zaman onu rahatlatmaya çalışırım.					
31	Çocuğumla sıralı, kurallı oyunlar (kızma birader, satranç vb.) oynarım.					
32	Doğum günlerinde çocuğuma hediye alırım.					
33	Çocuğumu, beceri ve yeteneklerini geliştirecek faaliyetlere yönlendiririm.					
34	Çocuğumu öperim.					
35	Çocuğumu pikniğe götürürüm.					
36	Çocuğumu nelerin mutlu edeceğini bilirim.					
37	Çocuğumu tiyatroya götürürüm.					

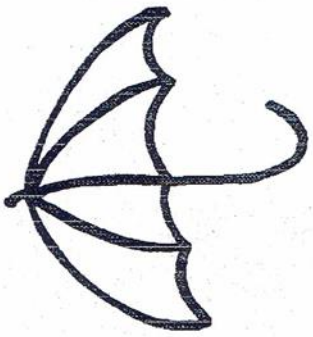
EK-3: KRISP-A Formu



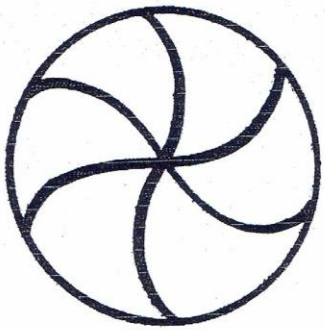




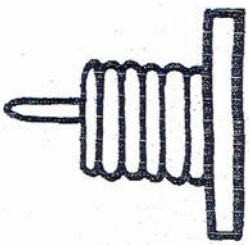
1
2
3

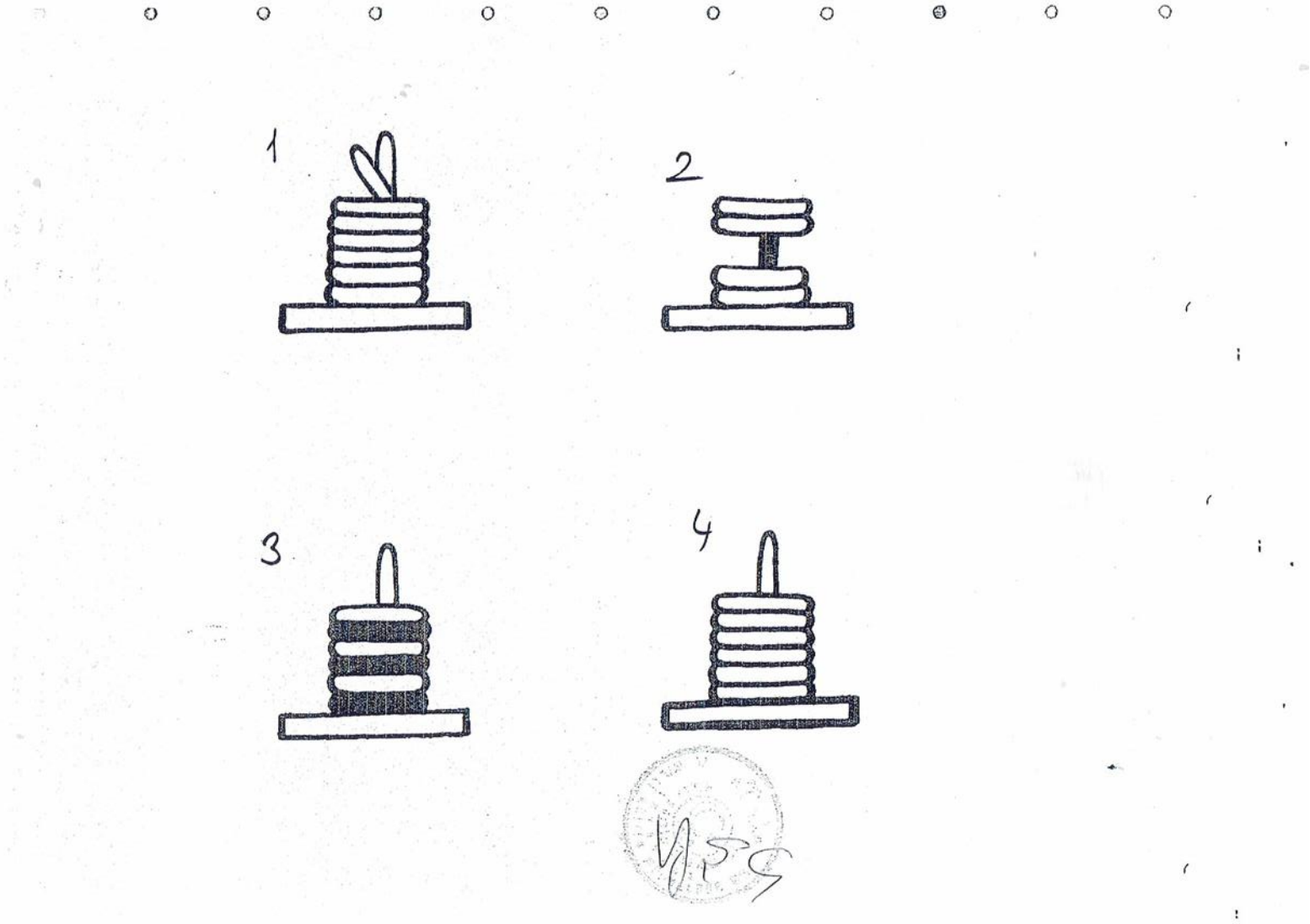


2
4
1
3



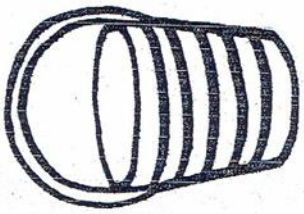
1
3
2
4



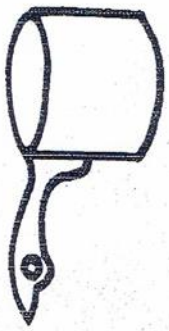

1
2
3
4



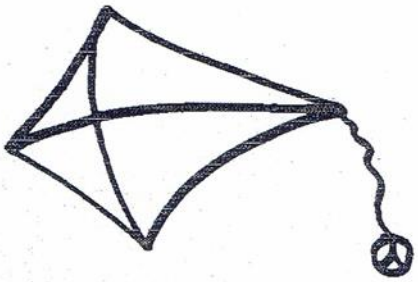
2
4
1
3



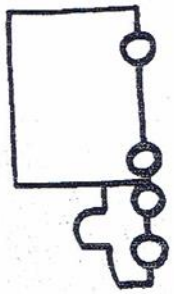
2
5
3
1
4



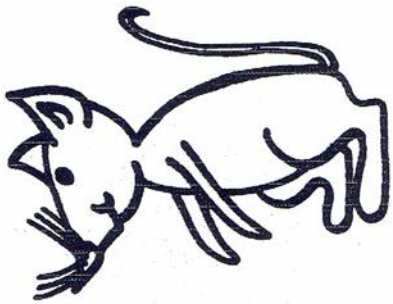
2
4
1
3



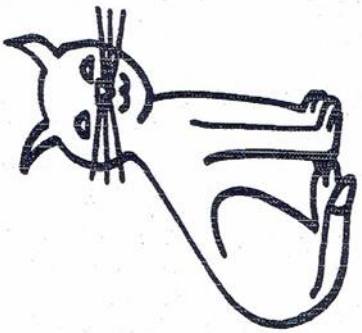
2
5
3
1
4



3
6
2
5
1
4



3
6
2
5
1
4



2
5
3
1
4

KAYNAKÇA

Açmaz, Ö. A. (2014). İlkokul öncesi yaşta çocuğu olan ve hizmet akdine tabi çalışan ebeveynlere yönelik bir esnek çalışma modeli ve bazı teşvik mekanizmaları önerisi, *Sosyal Güvence Dergisi, Sayı:5, 5-48.*

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-10.

Ahmeduzzaman, M. ve Roopnarine, J. L. (1992). Sociodemographic factors, Functionin style, social support, and fathers' involvement with preschoolers in African-American families. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 699-707.

Allen, S., & Daly,K. (2007). The effect of father involvement: An updated research summary of the evidence inventory. Canada: FIRA-CURA Center for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.

Altıparmak, K., ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, *6*(1).

Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta- analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 557-573.

Apaydın, Z., ve Taş, E. (2010). Farklı etkinlik tiplerinin öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri üzerindeki etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 172-188.

Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Atakul, S. (2008). Köy Enstitülerinin Kuruluşu. *Kalem Eğitim Bilimleri Dergisi, S.1.*

Atmaca-Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. AÇEV Yayınları.

Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Tekağaç Eylül Basımevi.

Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Emstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35).

Bacanlı, H. (2011). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaranbilek, E. (1994). *Toplumsal tarihte çocuk: Sempozyum, 23-24 Nisan 1993.* (Onur. B, Ed). Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Baucal, A. D., & Stepanović, I. Ž. (2006). Conservation or conversation: a test of the repeated question hypothesis. *Psihologija*, *39*(3), 257-275.

Behan, B., Stone, A., & Garavan, H. (2015). Right prefrontal and ventral striatum interactions underlying impulsive choice and impulsive responding. *Human brain mapping*, *36*(1),187-198.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı.* (Güler. T, Şahin. F, Yılmaz. A, ve Kalkan. E, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Bonney, J. F., (1999). A model of fathers' behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology, 13*, 401-415.

Bouchard, G. ve Lee, C. M. (2000). The marital context for father involvement with their preschool children. *Journal of Prevention & Intervention in the Community,* 20, 37-53.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma.* (Soylu.T, V, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human develpoment. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology,* 22(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of humandevelopment. *International encyclopedia of education,* 3(2), 37-43.

Buchanan, F. (2013). A critical analysis of the use of attachment theory in cases of domestic violence. *Critical Social Work,*14 (2).

Bütün, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden çocuk bakım hizmetleri: farklı ülke uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Cabrera, N. J. ve Bradley, R. H. (2012). Latino fathers and their children. Child Development Perspectives, 6, 232–238.

Cabrera, N. J., Fagan, J. ve Farrie, D. (2008). Explaining the long reach of fathers' prenatal involvement on later paternal engagement. *Journal of Marriage and the Family, 70,* 1094-1107

Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R.H.İ, Hofferth, S. ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71, 127-136.*

Cabrera, N., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2007). Modeling the Dynamics of paternal influences on children over the life course. *Applied Development Science,* 11 (4), 185-189.

Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A q-set study. Fathering, 2, 191-210.

Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Ülgen. G, Çev.) Ankara: Nobel Basımevi.

Connors, M. C. (2016). Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy. *Early Childhood Research Quarterly,* 36, 32-45.

Culpin, I., Heron, J., Araya, R., Melotti, R., & Joinson, C. (2013). Father absence and depressive symptoms in adolescence: findings from a UK cohort. *Psychological medicine, 43(12), 2615-2626.*

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 20(20), 1-18.

Çapri, B., ve Çelikkaleli Ö., (2005). İlköretim Birinci Kademedeki (7-11 Yaş Grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısndan İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1).

Çelen, H. N. (2010). *Öğrenme psikolojisi kuramlar*. Ankara: İmge Kitabevi.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online, 2(2).*

Çetinkaya, O. (2002). Çok değişkenli mantık. *Siyasal/Journal of Political Sciences,* (27).

Çıldır, G., Karakoç, A. ve Karaca, S. (2014). Babaların bebek bakımına katılımının değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi,* 10, 1-15.

Dearden, K., Crookston, B., Madanat, H., West, J., Penny, M., & Cueto, S. (2013). What difference can fathers make? Early paternal absence compromises Peruvian children's growth. *Maternal & child nutrition*, 9(1), 143-154.

Demren, Ç. (2003). Erkeklik, ataerkillik ve iktidar ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, http://www. huksam. hacettepe. edu. tr/erkek. htm*.

Doğan, E. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Doğan, H., ve Koçyiğit, S. (2015). Beş-ondört yaşlar arası çocuklarda temel korunum becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Driscoll, K. & Pianta, R.C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology,* 7, 1-24.

Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C. E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., & Runyan, D. K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreament, 6*(4), 300-309.

Erdener, E . (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7 (1), 85-103.

Ergün, M., ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. Afyon *Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi.*

Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).

Eşel E. (2010) Anneliğin nörobiyolojisi. *Türk Psikiyatri Dergisi.* 2 1(1):68-78.

Evans, I. R. (1999). *İnsan ve fikirleri.* (Çiftçioğlu. Ş, Çev.) Ankara: Doruk Yayıncılık.

Evans, W. P., & Carter, M. J. (1997). Urban School-Based Family Counseling: Role Definition, Practice Applications, and Training Implications. *Journal of Counseling & Development*, 75(5), 366-374.

Fagan, J., & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.

Fleming, A. S., Ruble, D., Krieger, H., & Wong, P. Y. (1997). Hormonal and experiential correlates of maternal responsiveness during pregnancy and the puerperium in human mothers. *Hormones and behavior*, 31(2), 145-158.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *28*(2), 126-133.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(2), 141-153.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Dönmez. A, Çelen. H, N, ve Onur. B, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Gargallo, B. (1993). Basic variables in reflection-impulsivity: A training programme to increase reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, *8*(2), 151-167.

Gaunt, R. (2008). Maternal gatekeeping: Antecedents and consequences. *Journal of Family Issues, 29*, 373-395.

Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year-old children. *Child: care, health and development*, *34*(6), 763-770.

Gracia, P. (2014). Fathers' child care involvement and children's age in Spain: A time use study on differences by education and mothers' *employment European Sociological Review*, 30, 137-150.

Green, S. (2001). Creating a Father Friendly Child Care Environment. *Child Care Centers Conections. V*olume,10. Issue:1.

Gregory, A. ve Milner, S. (2011). What is ''new'' about fatherhood?: The social construction of fatherhood in France and the UK. *Men and Masculinities*, 14,588–606.

Groark, C. J., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., Nikiforova, N. V., & McCall, R. B. (2005). Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 26(2), 96-109.

Güleç, D., ve Kavlak, O. (2015). Baba-bebek bağlanması ve hemşireninrolü. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 7(1), 63-68.

Güler, D., ve Ulutak, N. (1993). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Dergisi* S;.11. 51-76.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, Eylül, (2/6), 14.

Güngörmüş, O. (1989). Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkisinin çocuğun gelişimine etkisi. 6. *Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: YA-PA Yayınları*.

Haghighi, M., Ghanavati, M., & Rahimi, A. (2015). The role of gender differences in the cognitive style of impulsivity/reflectivity and EFL success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *192*, 467-474.

Hair, E.C., Moore, K.A., Garret, S.B., Kinukawa, A., Lippman, L. & Michelsen, E. (2003). Psychometric analyses of the parent-adolescent relationship scale in the national longitudinal survey of youth-1997. *Indicators of Positive Development Conference*, 1-31, 12-13 March 2003, Washington, DC.

Hallahan, D. P. (1970). Cognitive styles: Pre-school implications for the disadvantaged. *Journal of Learning Disabilities, 3*(1), 4-9.

Harris, K. M., Furstenbeg, F. F. ve Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. Demography, 35, 201-216.

Harrison, A., ve Nadelman, L. (1972). Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children. *Child Development*, 657-668.

Hernandez, D. C. ve Coley, R. L. (2007). Measuring father involvement within low-income families: Who is a reliable and valid reporter? *Parenting*, 7, 69-97.

Huerta, M. C., Adema, W., Baxter, J., Han, W. J., Lausten, M., Lee, R. ve diğer. (2013). Fathers' leave, fathers' involvement and child development: Are they related? Evidence from four OECD countries", OECD Social, Employment and Migration Working.

Hwang, C. P. ve Lamb, M. E.(1997). Father involvement in Sweden: A longitudinal study of its stability and correlates. *International Journal Of Behavioral Development, 21*, 621–632.

Idemudia, E., Moamogwe, K., & Maepa, M. (2016). Father involvement and demographic factors influencing anti-social behaviours of adolescent learners in South Africa. *Journal of Psychology*, *7*(2), 61-67.

Ishida, K. (2010). The role of ethnicity in father absence and children's school enrollment in Guatemala. *Population research and policy review*, 29(4), 569-591.

Ishii-Kuntz, M. (1994). Paternal involvement and perception toward fathers' roles: A comparison between Japan and the United States. *Journal of FamilyIssues*. 15(1), 30-48.

Ishii-Kuntz, M., Makino, K., Kato, K. ve Tsuchiya, M. (2004). Japanese fathers of preschoolers and their involvement in child care. *Journal of Marriage and Family*, 66, 779-791.

İzci, B. (2013). *An exploratory study of Turkish fathers' involvement in the lives of their preschool aged children*. Unpublished master thesis. Florida State University, USA.

Kagan J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.

Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. Psychological Monographs: *General and Applied*, 78, 1-37.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kaplan, Z. (2006), *Mircea Eliade'ın eserlerinde toprak ana, kadın ve doğurganlık.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karabey, B., ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (40), 86-107.

Karadayı, F. (2001). Sosyo-tarihsel yaklaşım ile kültürel psikoloji. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).

Karakaş, H., (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Öğrenci Babalarının Aile Katılım Çalışmalarına Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel arastirma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B., ve Pehlivan, E. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-10.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 9(01), 069-083.

Keskin H. D., ve Turna, G. B. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler Rize örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).

Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 24-37.

Koçyiğit, S., ve Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).

Kol, S., (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).

Kozorovitskiy, Y., Hughes, M., Lee, K., & Gould, E. (2006). Fatherhood affects dendritic spines and vasopressin V1a receptors in the primate prefrontal cortex. *Nature neuroscience*, *9*(9), 1094.

Kuzucu, Y. ve Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim,* 38, 96-112.

Kwok, S. Y. ve Li, B. K. (2015). A mediation model of father involvement with preschool children in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 122, 905–923.

Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. H. E. Peters ve R.D. Day (Ed.), *Fatherhood: Research, interventions and policies içinde* (s.23-42). NewYork: Haworth Press, Inc.

Landale, N. S. ve Oropesa, R. S. (2001). Father involvement in the lives of mainland. *Social Forces*, 79, 945-968.

Linnenberg, K. D. (2012). "CinderFella" and first-shift fathers: The effect of work schedule on father involvement. *Sociological Focus*, 45, 203-220

Luo, J., Wang, L. G., & Gao, W. B. (2012). The influence of the absence of fathers and the timing of separation on anxiety and self-esteem of adolescents: a cross-sectional survey. *Child: care, health and development*, *38*(5), 723-731.

Maury, L. (2008). *Piaget ve çocuk.* (Sarıca. N, Çev.) Ankara: De Ki Basımevi.

Messer, S. B. (1976). Reflection-İmpulsitivy: A Review. *Psylchological Bulletin*, 83 (6), 1026-1052.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları.* (Gültekin, Z, Çev. Onur. B, Çev. Ed.) Ankara: İmge Kitabevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, "18. Milli Eğitim Şura Kararları", Erişim Tarihi 30.08.2018, http://ttkb.meb.gov.tr/www/18-milli-egitim-surasi/icerik/20

Mousavi, S., Radmehr, F., & Alamolhodaei, H. (2012). The role of mathematical homework and prior knowledge on the relationship between students' mathematical performance, cognitive style and working memory capacity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2012), pp. 1223–1248.

Navarro, J.C., M. Carnoy & C. Castro. (1999). "Education reform in Latin America: A review of ıssues, components and tools." Paper presented at the conference "Institutional Reforms, Growth and Human Development in Latin America," New Haven, United States: *Yale Center for International and Area Studies.*

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 137-169.

Nugent, J. K. (1991). Cultural and psycholoica influences on the father's role in infant development. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 475-485.

O'Toole, L., Hayes, N., ve Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140, 121-127.

Obalar, S., ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *32*(32), 141-168.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (Baloğlu. M, Çev. Ed.) *A*nkara: Nobel Akademik.

Ostrov, E., Offer, D., Marohn, R. C., & Rosenwein, T. (1972). The "impulsivity index": Its application to juvenile delinquency. *Journal of youth and adolescence*, *1*(2), 179-196.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* (33).

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(4).

Özkan, H. K., ve Yaralı, K. T. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2196.

Özkaplan, N. (2013). Kadın akademisyenler: cam tavanlar hala çok kalın. Kadın Araştırmaları Dergisi, 12(1), 1-23.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* 49(3), 256-273.

Panter-Brick, C., Burgess, A., Eggerman, M., McAllister, F., Pruett, K., & Leckman, J. F. (2014). Practitioner review: engaging fathers–recommendations for a game change in parenting interventions based on systematic review of the global evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(11), 1187-1212.

Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 9*(4), 213-230.

Paschal, A. M., Lewis-Moss, R. K., & Hsiao, T. (2011). Perceived fatherhood roles and parenting behaviors among African American teen fathers. *Journal of Research, 26*(1), 61-83.

Peters, R. V., & Bernfeld, G. A. (1983). Reflection–impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology,* 19(1), 78.

Piaget, J. (1984). *Genetik epistemoloji*. (Cengizkan. A, Çev.) Ankara: Birey ve Toplum Yayınları

Piaget, J. (2013). *Çocuğun gözüyle dünya*. (Yerguz. İ, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Pontes, C. M., Osório, M. M., & Alexandrino, A. C. (2009). Building a place for the father as an ally for breast feeding. *Midwifery, 25*(2), 195-202.

Ramazan, O., ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 83-98.

Roopnarine, J. L., Brown, J., Riegraf, N. B., Crossley, D., Hossain, Z. ve Webb, W. (1995). Father involvement in child care and household work in common-law dual-earner and single-earner Jamaican families. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 16, 35-52.

Rosy, M. (2016) Analisis tahapan proses berpikir kreatif siswa dalam mengajukan masalah matematika ditinjau dari gaya kognitif reflektif dan impulsif. *Disertasi'dan tesis program Pascasajana UM.*

Rozencwajg, P., & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective- impulsive cognitive style. *The Journal of genetic psychology*, *166*(4), 451- 463.

Sakaoğlu N. (1992). Medeniyet değişmeleri çerçevesinde Türklerde aile eğitimi. Sosyo-kültürel değişme sürecinde Türk ailesi. 01 Ağustos 2016 tarihinde http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293dab369dc32358ee2b0f/kutuphane_11_sosyokulturel_degisme surecinde_turk_ailesi__i.pdf adresinden alınmıştır.

Saleh, M. F. ve Hilton, J. M. (2010). A comparison of the paternal involvement of low-income fathers in four developmental stages: Adolescence, young adult, adult, and midlife. The Family Journal: *Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19, 47-55.

Salkind, N. J., & Nelson, C. F. (1980). A note on the developmental nature of reflection–impulsivity. *Developmental Psychology*, *16*(3), 237.

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F. ve Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. Acta Pædiatrica, 97, 153-158.

Sayıl, M. ve Yağmurlu, B. (2012). *Türkiye'de ana babalık çalışmalarına bakış. ana babalık: kuram ve araştırma.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Schleifer, M., & Douglas, V. I. (1973). Moral judgments, behaviour and cognitive style in young children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *5*(2), 133.

Schore, A. (2011). *Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı*. (Arık. M, Çev.) İzmit: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

Seçer, Z. (2003). Yoğun düşünme (Reflection) *eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi*.

Seçer, Z. (2004). *Yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi (Hiperaktif ve dikkat eksikliği olan çocuklar için).* Konya: Eğitim Kitabevi.

Seçer, Z. Çeliköz, N. Yaşa, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı:20, S.561

Seçer, Z. Sarı, H. Çeliköz N. Ve Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı:21, S.405

Seçer, Z., Hakan, Sarı ve Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 539-557.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review,* 35(2), 149-165.

Sherriff, N., Hall, V., & Panton, C. (2014). Engaging and supporting fathers to promote breast feeding: A concept analysis. *Midwifery,* 30(6), 667-677.

Sımsıkı, H., ve Şendil, G. (2014). Baba Katılım Ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(49), 104-123.

Símonardóttir, S. (2016). Constructing the attached mother in the "world's most feminist country". In Women's Studies International Forum (Vol. 56, pp. 103-112). Pergamon.

Smith, P., & Waterman, M. (2006). Self-reported aggression and impulsivity in forensic and non-forensic populations: The role of gender and experience. *Journal of Family Violence, 21*(7), 42.

Solist-Camara, R. P. Ve Solist-Camara, V. P. (1985). Reflection-İmpulsivity in Mexican Children: Cross-Culturel Relationships. *The Journal of General Psychology,* 112 (3), 285-290.

Soyak, R. H. (2006). *Atatürk'ten hatıralar.* İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Şahin, F. T., ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17*(17).

Şahin, H., ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(1), 273-294.

Şeker, D., ve Uçan, G. (2016). Göç sürecinde kadın. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1).*

Tan, M. (1993). *Toplumsal tarihte çocuk: Sempozyum. 23-24 Nisan 1993.(*Onur. B, Ed.*).* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programınnın 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1).

Tessier, R., Charpak, N., Giron, M., Cristo, M., de Calume, Z. F. ve Ruiz-Pelaez, J. G. (2009). Kangaroo mother care, home environment and father involvement in the first year of life: *A randomized controlled study. Acta Paediatrica,* 98, 1444–1450.

Tutkun, C., ve Şahin, F. T. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? baba çocuk mu?. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2293.

Tükeltürk, Ş. A., ve Perçin, N. Ş. (2008). Turizm sektöründe kadın çalışanların karşılaştıkları kariyer engelleri ve cam tavan sendromu: cam tavanı kırmaya yönelik stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 6(2).

Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32).

Uyanık, Ö.,ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 118-134.

Veneziano, R. A., & Rohner, R. P. (1998). Perceived paternal acceptance, paternal involvement, and youth's psychological adjustment in a rural biracial southern community. Journal of Marriage and Family, 60(2), 335-344.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. *Cambridge, MA: MIT Press*.

Ward, W. C. (1968). Reflection-impulsivity in kindergarten children. *Child Development,* 867-874.

Warli, W. (2014). Kreativitas Siswa SMP yang Bergaya Kognitif Reflektif atau Impulsif dalam Memecahkan Masalah Geometri. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran* (JPP), 20(2),

Wilson, K. R. ve Prior, M. R. (2011). Father involvement and child well-being. Journal of Paediatrics and Child Health, 47, 405–407.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of educational research, 47*(1), 1-64.

Wright, J. C. (1971). KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers). University of Kansas, Lawrence. *University of Kansas. Washington D.C.*

Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk: ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E. ve Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family,* 63, 136-154.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 617-628.

Yılmaz, A. (2010). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadın kimliğinin biçimlendirilmesi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *9*(20), 191-212.

Yogman, M. W., Kindlon, D. ve Earls, F. (1995). Father involvement and cognitive/behavioral outcomes of preterm infants. *Journal of the Amiercan Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 58-66.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18).

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, *3*(2), 297-328.