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

# AİLEYE VE PARÇALANMIŞ AİLEYE SAHİP 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL İŞLEVLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Hazırlayan**
**Burcu ERÜRKER**

**İstanbul**
**2007**

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

# AİLEYE VE PARÇALANMIŞ AİLEYE SAHİP 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL İŞLEVLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Hazırlayan**
**Burcu ERÜRKER**

**Tez Danışmanı**
**Yard. Doç. Dr. Bayhan ÜGE**

**İstanbul**
**2007**

T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Burcu ERÜRKER'e ait " Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel İşlevlerinin Karşılaştırılması" adlı çalışma, jürimiz tarafından " Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü" ne bağlı " Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Bölümü" ne yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Nursel TELMAN

Üye Prof. Dr. Mücella ULUĞ

Üye Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE

(Danışman)

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans derslerinden başlayarak, tez sürecimin her aşamasında bana olan inancını hep taze tutan, bu tezi bitirmem için tecrübesi, profesyonelliği ve engin bilgisi ile gerçek bir rehberlik aldığım, destekleyici yaklaşım gördüğüm, her konuda prensip sahibi olan tez danışmanım; Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE' nin öğrencisi olmaktan dolayı gurur duydum ve kendisine sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmamda, yoğun iş temposuna rağmen yardımlarını esirgemeyen, bilgisini ve kaynaklarını benimle paylaşan, tezimin ana gövdesini oluşturan Bilişsel Değerlendirme Sistemi(CAS)'ni bana öğreten ve kullanmama izin veren, tezimin iskelet sistemini birlikte oluşturduğum Sayın Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN'e çok teşekkür ederim.

Engin tecrübesi ve bilgisi ile desteğini her zaman hissettiğim ve yüksek lisansımın başlangıcından itibaren beni yönlendiren Sayın Dr. Bülent MADİ'ye çok teşekkür ederim.

Tezimi yazma aşamasında sağladığı imkanlar ve verdiği destek için Levent MADİ'ye teşekkür ederim.

Çalışma hayatımda, tezimi tamamlamam için kullabileceğim tüm vakitleri bana veren Mustafa Aykın İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Nazif ATASOY'a desteği ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Dostum, müdür yardımcım Sayın Necla AKTOLGA'ya bu süreçte de yanımda olduğu, bana olan inancı ve desteği için çok teşekkür ederim.

Tezimin istatistik işlemlerini yapan Sayın Yasemin DERELİOĞLU ORHUN'a içten yardımları için teşekkür ederim.

Tezimin başlangıcından itibaren fikir alışverişinde bulunduğum, bilgisini, kaynaklarını ve ilgisini esirgemeden veren, desteğini ve yardımını her zaman hissettiğim meslektaşım, dostum Uzman Psikolojik Danışman Elvan UCUR'a çok teşekkür ederim.

Güleryüzü ve içtenliğiyle beni yalnız bırakmayan, kaynaklarını paylaşan Gözde CANDAN'a çok teşekkür ederim.

Tezin en sıkışık dönemlerinde bile pozitif ışığıyla moralimi düzelten İrem ÜSDİKEN'e verdiği destek için teşekkür ederim.

Desteğini her konuda her zaman hissettiğim, uzakta da olsa yanımızda olduğunu bildiğim ve beni hep rahatlatmaya uğraşan sevgili annem Mahiye Çağlar ERÜRKER'e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde olduğu gibi kendisinden güç aldığım, arkamda olduğunu bildiğim, çalışmamın başlangıcından bitimine kadar gösterdiği destek ve anlayış için canım babam Yüce ALPBAZ'a ve bu süreçte de beni yalnız bırakmayan kardeşim Hakan'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her zerresinde emeği ve fedakarlığı olan, beni her zaman destekleyen, her konudaki anlayışı ve olumlu bakış açısıyla ilerlememi ve uzakta olsun ama mutlu olsun mantığıyla hayatımda yeni ufuklar açmamı sağlayan, tezimi yazabilmem için yeni doğan torununa diğer tüm sorumluluklarını bırakarak bakmaya gelen annem; Gülçin ALPBAZ'a minnettarım. O olmasaydı bu tez bitemezdi.

Benimle hayatı her anlamda paylaşan, yüksek lisans yapmam için beni yüreklendiren, bana her konuda cesaret ve destek veren sevgili eşim Hakan Çağlar ERÜRKER'e çok teşekkür ederim.

Şu anda 8 aylık olan, bilgisayarın başına her geçtiğimde, araştırma ve uygulama yapmak için evden her çıktığımda ilk başlarda karnımda sonra ruhumda benimle olan, biricik kızım;
Beril Çağlar ERÜRKER'e çok teşekkür etmeliyim çünkü boncuk gözleri bana öyle gülerek bakmasaydı kendimi bu teze odaklayamazdım. Artık tüm zamanlarım senin.

Burada adını sayamadığım, araştırmamın gerçekleşmesini sağlayan sevgili çocuklara, tüm velilere, öğretmenlere, idarecilere ve bana yardımcı olan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

Jüri Sayfası ……..……..…….. i

Teşekkür ….……...……..... ii

İçindekiler ...…….……... iv

Tablolar ve Şekiller ……..... vii

Özet …….……. x

Abstract ……...…….……... xii

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ .....1

1.1. Araştırmanın Amacı… ……4

1.2. Araştırmanın Problemi ……...4

1.3. Hipotezler.....5

1.4. Araştırmanın Önemi …….....…….....6

1.5. Sınırlıklar.....7

1.6. Varsayımlar.....7

1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar…….....8

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. AİLE

2.1.1. Aile Kavramı…… 9

2.1.1.1. Sağlıklı Aile……14

2.1.1.2. Sağlıksız Aile…….……..15

2.1.2. Ailenin İşlevi……...17

2.1.3. Aile Birliğinin Gerçekleşmesi- Evlilik Olgusu…….……...20

2.2. PARÇALANMIŞ AİLE

2.2.1. Parçalanmış Aile Kavramı…….……22

2.2.1.1. Boşanma Kavramı…….…….……...24

2.2.1.2. Boşanmanın Okulöncesi Çocuklar Üzerindeki Etkileri…….…...27

2.3. KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

2.3.1. Bağlılık Kuramı…….……..…30
2.3.2. Sistemler Kuramı……..……..33

2.4. GELİŞİM
2.4.1. Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Gelişim…….…….....33
2.4.1.1. Bedensel Gelişim……..…….. 35
2.4.1.1.1. Bebeklik Döneminde Bedensel Gelişme…….…….36
2.4.1.1.2. Doğum- 2 Yaş Döneminde Bedensel Gelişme…….…….....34
2.4.1.1.3. 3- 6 Yaş Döneminde Bedensel Gelişim……..…….……...36
2.4.1.2. Psiko- Seksüel Gelişim…….…….……37
2.4.1.2.1. Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Psiko- Seksüel Gelişim....37
2.4.1.2.2. 3- 7 Yaş Arası Psiko- Seksüel Gelişim…….…….…....38
2.4.1.3. Psiko- Sosyal Gelişim…….…….....38
2.4.1.3.1 Bebeklik Dönemi Psiko- sosyal Gelişim…….....39
2.4.1.3.2. 2- 3 Yaş Dönemi Psiko- sosyal Gelişim…….…40
2.4.1.3.3. 4- 6 Yaş Dönemi Psiko- Sosyal Gelişim…….....40
2.4.1.4. Bilişsel Gelişim…….…….…....41
2.4.1.4.1. Zeka Kavramı…….…….....…….……....43
2.4.1.4.1.1. Zeka Testleri…….…….……...46
2.4.1.4.1.3. Pass Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi….....48
2.4.1.4.1.4. Pass Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler……..…..…...50
2.4.1.4.2. Bilişsel Süreçler…….…….…….....53
2.4.1.4.2.1. Algılama …….…....……..53
2.4.1.4.2.2. Kavram Gelişimi……..…….…..56
2.4.1.4.2.3. Dil Gelişimi…….……..57
2.4.1.4.2.4. Bellek…….……...59
2.4.1.4.2.5. Problem Çözme…….……....60
2.4.1.4.3.Bilişsel Gelişim Kuramı ile İlgili Temel Kavramlar…….62
2.4.1.4.4. Bilişsel Gelişim Kuramları
2.4.1.4.4.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi…….……. 66
2.4.1.4.4.2. Bilgi İşleme Kuramı…….……. 67
2.4.1.4.4.3. İşleme Düzeyi Kuramı…….……..68
2.4.1.4.4.4. Yapılandırmacı Kuram…….……...68
2.4.1.4.4.5. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı……..…….69

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....75

3.2. Evren ……..……. 75

3.3. Örneklem..... 75

3.4. Veri Toplama Araçları……..... 76

3.4.1. Bilgi Formu..... 76

3.4.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ..... 76

3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri..... 79

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Örneklemin Demografik Dağılımı.....80

4.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi'ne İlişkin Bulgular.....87

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma…….....115

5.2. Sonuçlar.....123

5.2.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar……....123

5.2.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemine İlişkin Sonuçlar……....124

5.3. Öneriler…….....127

KAYNAKÇA.....129

EKLER ……..……..138

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

EK 2 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)

## TABLOLAR VE ŞEKİLLER

**TABLOLAR** **Sayfa**

Tablo 1: 5 Yaş Değişkenine İçin Frekans ve Yüzde Değerleri…….80

Tablo 2: 6 Yaş Değişkenine İçin Frekans ve Yüzde Değerleri…….81

Tablo 3: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...…..81

Tablo 4: Eğitim Kurumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...……..81

Tablo 5: Okul Öncesi Kuruma Devam Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…….…..…82

Tablo 6: Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri....82

Tablo 7: Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…….…….…..…….82

Tablo 8: Çocuk Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…….……...….....83

Tablo 9: Anne- Babanın Birliktelik Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri…..…….…..…83

Tablo 10: Aile Yapısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…….……..…83

Tablo 11: Anne Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……..…..….84

Tablo 12: Annenin Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…….……..…84

Tablo 13: Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……..…...84

Tablo 14: Anne Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...……85

Tablo 15: Çocukla İlgilenen Kişi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...….85

Tablo 16: Babanın Hayatta Olup- Olmama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri…....85

Tablo 17: Baba Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...…….86

Tablo 18: Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……..86

Tablo 19: Baba Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……...……86

Tablo 20: Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……..87

Tablo 21: Çocuğun Kendi Odası Olması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri……87

Tablo 22: Tablo 22. Öğrencilerin CAS Puanlarının 5-6 Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…..89

Tablo 23: CAS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…….....91

Tablo 24: CAS Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……...…93

Tablo 25: CAS Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……...94

Tablo 26: CAS Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...95

Tablo 27:CAS Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…...97

Tablo 28: CAS Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……...98

Tablo 29: CAS Puanlarının Aile Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……..100

Tablo 30: CAS Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……..102

Tablo 31: CAS Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…104

Tablo 32: CAS Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…106

Tablo 33: CAS Puanlarının Çocuğa Bakan Kişi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…108

Tablo 34: CAS Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları……..109

Tablo 35: CAS Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları…107

Tablo 36: CAS Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlar……112

Tablo 37: CAS Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin $N$ , $\overline{x}$ , $ss$ ve $Sh_{\overline{x}}$ Değerleri…...114

ŞEKİLLER

Şekil 1: Algılama Süreçleri……...54

# ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Naglieri ve Das (1997) tarafından geliştirilmiş, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN tarafından geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılan doktora çalışması Bilişsel Değerlendirme Sistemi ( Cognitive Assesment Sytem-CAS)'nin kullanılarak, aileye ( anne- baba- çocuklar birlikte/ bütünlüğünü koruyan veya tam aile ) ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerdeki farklılıklarının araştırılmasıdır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde, okulöncesi eğitim kurumlarındaki 100 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Mustafa Aykın İlköğretim Okulu'ndan, Kalamış İlköğretim Okulu'ndan, İlhami Ahmet Örnekal İlköğretim Okulu'ndan, Özel Alev İlköğretim Okulu'ndan, Özel Coşkun İlköğretim Okulu'ndan, Ponpon Çocuk Kulübü'nden, İstanbul Üniversitesi Çocuklar Evi'nden, Harika Park Çocuk Yuvası'ndan, Özel Eyüboğlu İlköğretim Okulu'ndan 5 ve 6 yaşındaki 100 çocuk ve onların aileleriyle çalışılmıştır. Örnekleme 'Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' uygulanarak veri toplanılmıştır. Verilerin istatistik analizleri SPSS 13.00 ( Statistical Package of Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Çeşitli değişkenlere göre CAS ölçeği ve alt testlerinden elde edilen puanların farklılıklarını test etmek için bağımsız (ilişkisiz) grup t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler bu istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek bulgular tartışılmıştır.

100 çocuktan 50 tanesini anne- babası birlikte olan ( tam aile- bütünlüğünü koruyan aile) çocuklar, 50 tanesini de parçalanmış aileye ( boşanma, evden ayrılma, ölüm nedenleriyle ebeveynlerinden biriyle yaşayan çocuklar) mensup çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonuçları bu testi oluşturan 12 alt test ve toplam ölçek puanlarının sonuçlarıyla sınırlıdır. Sonuçlarda; kurulan hipotezlerimizin araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmüştür.

Araştırma sonucunda; parçalanmış aileye sahip çocukların bilişsel işlevleri ile aileye sahip çocukların bilişsel işlevleri arasında; aileye sahip çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bilişsel işlevlerdeki farklılıkların belirlenmesi, ileriki dönemde çocukta ortaya çıkabilecek akademik problemler ile ilgili önlemlerin alınabilmesini, çocuklara ve ailelere verilecek desteğin ve eğitim programlarının okulöncesi döneme ağırlık verilerek planlanmasını, bununla ilgili olarak devlet ve özel kurumlarla işbirliğine gidilebilmesini, çocukların akademik başarıları sekteye uğramadan, özgüvenleri sarsılmadan, erken dönemde gerekli terapötik süreçlerden geçerek hayata hazırlanmalarını sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler; aile, parçalanmış aile, boşanma, bilişsel işlevler, bilişsel değerlendirmedir.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the differences between the cognitive functions of the children aged 5-6 with a family (a family with mother-father and children together / a family protecting integrity or a whole family) and with a divided family using the Cognitive Assessment System (CAS) developed by Naglieri and Das (1997), subjected to validity, accuracy and norm studies by Assistant Associate Professor Doctor Tamer ERGİN, a member of the university at Istanbul University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences.

The sampling of the study is constituted by 100 children at preschool organization in Istanbul. In order to realize this study, 100 children aged 5-6 from Mustafa Aykın Primary School, Kalamış Primary School, İlhami Ahmet Örnekal Primary School, Private Alev Primary School, Private Coşkun Primary School, Ponpon Children's Club, Istanbul University the Children's Home, Harika Park Nursing Home, Private Eyüboğlu Primary School and their families were worked with. It was attempted to apply the Cognitive Assessment System (CAS) to the sampling and to assess the cognitive processes. The statistical analyses of the data were undertaken using SPSS 13.00 (Statistical Package of Social Sciences). Independent (irrelevant) group t-test and on way variant analysis (ANOVA) were used in order to test the differences in scores obtained from the CAS scale and subtests according to various variants. The collected data were analyzed by these statistical methods and the findings were discussed.

Of 100 children, 50 children were children with their mothers and fathers living together (whole family- family protecting integrity) and 50 children were children with divided families (children with a single parent due to divorce, leaving home, and death). The results of the study are limited to the results of the 12 subtests constituting this test and total scale scores. The results revealed that our hypotheses were verified by the findings of the study.

As a result of the study, a significant difference was found between the cognitive functions of the children with divided families and with whole families to the favor of the children with whole families.

Determining the differences in terms of the cognitive functions will enable measures to be taken with regards to any future academic problems that the child might have in future; support and educational programs for the children and the families to be planned with an emphasis on the preschool period; cooperation between the state and the private organizations in this regard; and will also enable the children to be prepared for life undergoing the necessary therapeutic processes early in life without undermining their academic successes or their self-esteems.

Key words: family, divided family, divorce, cognitive functions, and cognitive assessment.

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

Hızla değişen sosyo- kültürel süreç içinde artık hayat koşulları bireyleri öyle zorlar bir hale geldi ki günlük koşuşturmaların içinde hayatta sahip olduğumuz, yaşamımızı anlamlı kılan değerleri ihmal eder hale geldik.

İş yaşamı, kariyer basamakları, psikososyal ve ekonomik sorunlar bizi öylesine sarmaladı ki yaşamımızın temelini oluşturan değerleri gözden kaçırmaya, yeni davranış kalıpları ve yaşam biçimleri geliştirmeye başladık. İşte tam da bu noktada artık yalnız büyüyen, ebeveynleriyle çok kısıtlı zamanlarda beraber olmak zorunda kalan, benlikleri, kişilikleri bir kenara itilerek dar vakitlerde sevgi verilen diğer vakitlerde bakıcıya, oyun gruplarına, okul öncesi eğitim kurumlarına bırakılarak kalan vakitte de ders çalışması beklenen çocuklarımızın oyunlarını, bizimle geçirecekleri o müthiş saatleri ellerinden aldık.
Bir de bunun üzerine eklenen acı olaylar, onların sırtında taşınması çok ağır yükler oluşturdu. Evdeki huzursuzluklar, ebeveyn kaybı, ebeveynlerin çatışmaları, birbirinden kopma noktasına gelen ebeveynler ve çocuk için dayanak noktası olan annesi veya babasından birini tercih etme travması…

Bireyi çerçeveleyen süreçler onun tüm hayatını şekillendiren olguların toplamından oluşur. Eğitim- öğretim hayatımızda, iş yaşamımızda ve kendi hayatımızda karşılaştığımız birçok problemle beynimizde varolan ve gelişen bu süreçlerin yardımıyla başaçıkarız.
Bu süreçler; döllenmeden itibaren ne kadar nitelikli ve nicelikli uyarıcılarla karşılaşmışsa başetme mekanizmaları o oranda güçlü olur. Bunun tam tersi olup da, sekteye uğradıysa problemleri çözmek o denli güçleşir. Bu durum ebeveynlere çok önemli sorumluluklar getirmektedir.

Nasıl ki çiftler bir bebek dünyaya getirmeye karar veriyorsa, onun gelişim süreçlerinin gerektirdiği aşamaları en iyi şekilde aşmasına yardım etmekle ve ona kılavuzluk yapıp, örnek olmakla yükümlüdürler.

Çocuklar içlerinde yaşadıkları evreni gözlemleyerek keşfederler, bu gözlem sırasında çeşitli tanıma, anlamlandırma, kıyaslama yöntemlerini kullanabilirler. Kendi yaş durumları neye izin veriyorsa tüm çabalarıyla her şeyi sonuna kadar tanımaya, anlamaya uğraşırlar.
Bu süreçte kendilerini güvensiz, sevilmeyen, suçlu, başarısız, beceriksiz, günah keçisi, yalnız hissederlerse psiko- pedogojik açıdan o denli sekteye uğrarlar. Özgüvenleri, hayata bakış açıları olumsuz etkilenir.

Toplumsal ruh sağlığı için sağlıklı ruh yapısına sahip ailelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sağlıklı bir aile yapısında büyüyen çocuklar da sağlıklı bireyler olarak yetişecektir. Anne- babanın bireysel olarak sağlıklı bir yapıya sahip olmalarının yanı sıra kendi aralarında kurdukları ilişki dinamiğinde ve çevrelerinde olan diğer insanlarla olan etkileşimlerinde ve iletişimlerinde de sağlıklı ilişki örüntülerine sahip olmaları gerekir.

Sağlıklı bir aile ortamında yetişen çocuklar; duygularını rahatça ifade edebilen, sorunlarını ortaklaşa çabayla çözüme ulaştırabilen, yapıcı, yaratıcı ve üretken bir kişiliğe sahip, potansiyel gücünü olumlu yönlendirebilen bireyler olurlar çünkü birbiri ile etkileşen, fikirbirliği yapabilen, sorunlarını olumlu bir şekilde çözebilen ebeveynlere sahiptirler. Mutluluk, tatmin ve beklentilerin gerçekleşmesi, karşılıklı uyum, hoşgörü, dayanışma ve sorumlulukla mümkündür .

Toplumun temel birimi olan aile her bir birey için hayatının temel taşlarını oluşturan basamakların hem ilki hem de en önemlisidir. Ailenin çocuğa karşı verdiği her türlü duygusal, sosyal, bilişsel, psikolojik ve cinsel eğitimin niteliği, bireyin tüm hayatı boyunca atacağı adımların temelini oluşturur. Aile içi çatışmalar veya ailede ebeveynlerden birinin kaybı sonucunda meydana gelen parçalanmalarla; çocukta mutsuzluk duyguları, huzursuzluklar ve uyumsuzluklar baş gösterir.

Bu etkinin çocukta bıraktığı izler belli bir aşamadan sonra onun hayatındaki evrelerine yansıyabilmektedir. Çocukların birer yetişkin olduğunda ruhsal durumlarında meydana gelen olumsuzluklar ve uyum bozuklukları onların hayatı nitelikli yaşamasının engelleyen durumlardır.

Alandaki çalışmalara bakıldığında, çocuk gelişimini etkileyen çeşitli iç ve dış faktörler önemli yer tutmaktadır. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda

bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim içine girer. Anne ve babanın erken dönemde çocuğun eğitiminde yer alması hem kendi çocuğuna olumlu yönden bakabilmesini, onun gelişim aşamalarında destek olabilmesini ve çocuğun da kendine güven duymasını sağlar.

Türkiye'de parçalanmış ailelerin sayısı giderek artmakta bu durum da çocukların gelişim dönemlerinde meydana gelen sorunlarda da bir artış meydana getirmektedir.
Erikson'un psikososyal, Freud'un psikoseksüel, Piaget'nin bilişsel gelişim modellerinde çocukların içinde bulundukları yaş dilimlerinin belirli gelişim aşamalarını göstermesi bakımından ne kadar önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Çocuk küçük yaşlardayken çeşitli nedenlerden, ailede ortaya çıkan parçalanma, bilişsel gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

5- 6 yaş dönemi, çocuğun toplumsallaştığı ve akran çevresinde yer edinmeye çalıştığı bir dönemdir. Bu süreçte, bilişsel işlevlerde ortaya çıkan problemler (çocuğun dikkat, planlama, algılama, problem çözme gibi) sosyal ve duygusal problemleri de beraberinde getirmekte, çocuğu zorlayan yaşantılar oluşturmaktadır.

Bu çalışma okul öncesi dönemde yaşanan parçalanmış aile olgusunun bilişsel işlevlerle ilişkisini incelemektedir. Bu dönemdeki çocukların bilişsel süreçlerinin gelişiminin henüz tamamlanmamasından yola çıkarak, parçalanmış aileye ve aileye(bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup 5 ve 6 yaşındaki çocukların bilişsel işlevlerdeki farkları irdelenecektir.

Daha ileride bu konuda ergenlerle yapılacak çalışmalara ışık tutabilmek, karşılaştırma yapabilmek, gerekiyorsa alınacak önlemleri belirleyerek, parçalanmış aileye mensup çocuklarda ortaya çıkabilecek bilişsel işlevlerdeki aksaklıklara erken dönemde müdahale edilmesini sağlayabilmek ve eğitim programlarında bu konunun da dikkate alınmasının önemine dikkat çekerek katkı sağlayacağımıza inanmaktayız.

## 1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, parçalanmış aileye ve aileye(bütünlüğünü koruyan- tam aile) sahip 5 ve 6 yaşındaki çocukların bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması ve araştırılmasıdır. Bilişsel performansa etki eden değişkenlerin erken yaşlarda değerlendirilmesi ve ailelerin bu konularda bilinçlendirilmesi çocuklarımızın geleceği açısından önemlidir. Bilişsel performansa etki eden faktörlerin belirlenerek çocuklarımızı yetiştirirken belirleyeceğimiz eğitim ve öğretim yaklaşımlarını doğru seçebilmek ve okulöncesi dönemde çocuklarımızı doğru yönlendirebilme olanağını belirleyebilmektir.

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

Araştırmanın okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmasıyla da 5-6 yaş çocuklarının bilişsel performanslarına etki edebileceği düşünülen parçalanmış aile ve aile(bütünlüğünü koruyan- tam aile) değişkenlerinin erken dönemdeki belirtilerinin taranması amaçlanmaktadır.

## 1.2. Problem

Çalışmamızın temel problemi; çocukların bilişsel performans düzeylerinin gelişiminde, ailenin, aile bireyleri arasındaki iletişimin ve etkileşimin çok önemli etkisi vardır, bu açıdan parçalanmış ailelerde çocuğun ebeveynlerinden birisi ile sürekli yaşaması, diğer ebeveynle aralıklarla birlikte olması, çocuğun olumsuz yönde etkilenmesine, bilişsel ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu bilinmektedir. Bu etkileşimi irdeleyen bir yaklaşımla araştırmamızın temel problemini; çocukların bilişsel gelişimi ile parçalanmış aile etkeni üzerine kurduk.

Bu bağlamda parçalanmış aileye ve aileye(bütünlüğünü koruyan- tam aile) sahip anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel süreçlerini irdelemeye çalışacağız.

## 1.3. Hipotezler

"Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan ailelerin, çocuklarının bilişsel performans düzeyleri arasında fark olduğu düşüncesinden hareketle, çalışmamızın hipotezlerini 'Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin unsurlarını dikkate alarak aşağıdaki şekilde oluşturduk;

1. Aileye ( bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların planlama beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.
2. Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların dikkat beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.
3. Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların eş zamanlı bilişsel işlevler beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.
4. Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların ardıl bilişsel işlevler beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.
5. Parçalanmış aile çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile aileye ( bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların bilişsel performans düzeyleri arasında farklılıklar vardır.
6. Erkek çocuklarının bilişsel değerlendirme sistemi sonuçları kız çocuklarına oranla daha düşüktür.
7. Anne- babası yükseköğrenim görmüş çocukların bilişsel değerlendirme sistemindeki performans düzeyleri, ailesi yükseköğrenim görmemiş olanlara oranla daha yüksektir.

## 1.4. Önem

Okulöncesi dönemde çocukların bilişsel performanslarının belirlenmesi ilköğretim çağında meydana gelecek akademik problemlerle ilgili birçok önlemin alınmasını ve bu duruma neden olan aile içi- dışı problemlerin belirlenmesini sağlayarak erken dönemde müdahale olanağı sağlayacaktır.

Parçalanmış aileye mensup çocukların sosyal ve duygusal gelişimine ayrıca kişilik kazanımına etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bunun yanında çocuğun; bilişsel gelişim alanında, parçalanmış aile ve aile (bütünlüğünü koruyan- tam aile) modelinden ne oranda etkilendiğinin belirlenmesi gereklidir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel performanslarının, ailede meydana gelen, boşanma, evden ayrılma, ölüm gibi ailevi problemlerden; bütünlüğünü koruyan ( sağlıklı veya sağlıksız aile modellerinden) ailelere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin, ilköğretim dönemi öncesinde çocukların zihinsel yönden yönlendirmelerinin yapılmasını sağlayacaktır.

Hem toplum, hem okul hem de aile çevresinde ama en önemlisi kendi benlik algısında çocuğun yetilerini gerçekleştirmesi için gerekli önlemlerin alınarak çocukların özgüvenlerinin desteklenmesi ve atacakları adımlarda kararlı ve sürekli olmaları adına araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ayrıca, parçalanmış aileye mensup çocuklarla ilgili okulöncesi dönemde alınacak okul- aile- çocuk üçgenindeki tedbirlerle, doğru tespit ve yönlendirmelerle çocuğa yapılacak nitelikli, bilinçli ve erken yönlendirmenin rolü ve önemini vurgulaması, özellikle de hem sosyal-duygusal hem de akademik yönden çocukların yaşamlarını etkileyebilen bilişsel performans düzeylerinin, aile etkeni açısından değerlendirilmesi amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının sadece çocuklara yönelik eğitimsel ve bilişsel yaklaşımların belirlenmesinde değil, ailelere yapılabilecek yönlendirme açısından da kullanılabileceği düşünülmektedir.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

1) Araştırma İstanbul ili içindeki okul öncesi eğitim veren ve araştırmaya dahil edilen okullarla sınırlıdır.
2) Araştırma, kullanılan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'in standardize edildiği kronolojik yaşlarda (5;0 ile 6;11 arası) olan çocuklarla sınırlıdır.
3) Araştırma, çocukların bilişsel performans düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeğin (CAS) kapsadığı alt ölçeklerle sınırlıdır. Bulgular, ölçeklerin toplam puanlarıyla anlamlandırılacaktır.
4) Araştırmanın örneklem grubunu okul tarafından bildirilen; biyolojik, zihinsel/ ruhsal herhangi bir bozukluğu olmayan çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır.
5) Araştırma orta ve yüksek sosyo- ekonomik düzeyde 50 aile (anne- baba birlikte) ile 50 parçalanmış ( çocuk ebeveynlerinden biriyle birlikte) aile olmak üzere toplam 100 aile ile sınırlıdır.
6) Araştırma parçalanmış aileye sahip çocukların ve ailelerin çocuklarının bilişsel işlevlerinin Bilişsel Değerlendirme Sistemi(CAS) ile ölçülmesi ve ortaya çıkan sonuçların karşılaştırılması ile sınırlıdır.

## 1.6. Varsayımlar

1) Ailelere uygulanan bilgi formunda bilgilerin doğru ve objektif bilgiler olduğu kabul edilmektedir.
2) Araştırmada kullanılan ölçeğin standardizasyon çalışmaları yapılmış olduğundan, araştırmanın amacı doğrultusunda doğru ve objektif bilgilere ulaşıldığı kabul edilmektedir.
3) Aile( bütünlüğünü koruyan- tam aile) yapısında sağlıklı ve sağlıksız aile ortamının bilişsel işlevleri etkilemediği varsayılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Aile:** Aralarında evlilik, kan bağı ve çocuk bağları olan, aynı çatı altında yaşayan, içinde bulunduğu toplumla iletişim ve etkileşimde bulunan, kendine özgü inançlara ve değerlere sahip bireylerin oluşturduğu en küçük toplumsal kurumdur(Dönmezer, 1999, s.27). Bu çalışmada aile kavramı bütünlüğünü koruyan veya tam aile kavramlarını kapsamaktadır.

**Parçalanmış Aile:** Boşanma, evden ayrılma ve ölüm gibi nedenlerle eşlerin( karı- koca olarak) birbirinden kopmasıyla oluşan ve çocukların ebeveynlerinden biriyle birlikte oluşturduğu kuruma verilen addır.

**Boşanma:** Ailenin bölünmesine, dağılmasına yol açan, tüm bireyleri yıpratan bir olaydır. Boşanma evlilik bağının kopması, evliliğin geçersiz olması ve eşlerin fiziksel ve hukuki olarak evlilikle ilgili sorumluluklarının bitişi demektir ( Erbek, 2004).

**Gelişim:** Düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi dile getirmektedir. Sadece sayısal ölçümlerle açıklanamayan, birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgudur. Bu bütünleşme nedeniyle, gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkiler. Böylelikle hiyerarşi, bütünleşme ve yapısal bağıntı gelişim evrelerinin temel özellikleri arasındadır ( Yavuzer, 1993, s. 29).

**Bilişsel Gelişim:** Bilişsel Gelişim; bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir işi tamamlayıncaya kadar dikkati vermeyi içeren süreçleri içeren gelişim basamaklarından biridir( Ömeroğlu, Kandır, 2005, s.11).

## Kısaltmalar

**CAS:** **C**ognitive **A**ssesment **S**ystem- Bilişsel Değerlendirme Sistemi

**PASS:** Planlama( **P**lanning)

Dikkat( **A**ttention),

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler( **S**imultaneous)

Ardıl Bilişsel İşlemler( **S**uccessive)

# BÖLÜM 2

# 2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

## 2.1. AİLE

### 2.1.1. AİLE KAVRAMI

Aile; birbirleriyle kan, evlilik veya evlatlık bağı olan, aynı çatı altında yaşayan ve sosyal, ekonomik bir birim oluşturan bireyler grubudur(Budak, 2003, s.25).

Literatürde aile hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde aile; sosyal yaşamın temel birimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Aile, bireylerinin karmaşık etkileşimlerinin oluşturduğu açık bir sistemdir. Her aile üyesi ailenin diğer üyelerine ilişkiler yoluyla bağlıdır(Özgüven, 2001, s.1).

Ailenin amacı; ailenin her bireyine optimum gelişme olanağını sağlamaktır. Çoğu zaman, anne- babanın, çocuklarını yetiştirmek uğruna kendi gelişmelerini göz ardı ettikleri görülür, bunun tam tersi de olasıdır. Başarılı bir aileyi başarısız bir aileden ayırmak hiç de zor değildir. Başarılı aile; tüm aile bireylerine kendilerini geliştirmeleri için destek olup, onlara yaşama meydan okuyabilecekleri sevecen bir ortam hazırlar. Başarısız aile; benlik duygusunun gelişemeyip zayıf kaldığı, bağımlılık ve güvensizlik duygularının öne çıktığı bir atmosfer yaratır( Humphreys, 2003).

Aile toplumsal yapıda olan gelişmelerden fazlasıyla etkilenen ve yapısında birtakım değişiklikler meydana gelmesine karşın, ‘değişerek’ toplumda devamlılığı koruyan ve kendine özgü temel nitelikleri olan bir kurumdur. Evrensel bir nitelik taşır, duygusal bir temele dayanır, kişiyi şekillendirme özelliği vardır, toplumun çekirdeğini oluşturur, aile üyelerinin belirli rolleri ve sorumlulukları vardır, sosyal ve yasal kurallara dayanır, toplumsal kurumlarla etkileşim içerisindedir(Özgüven, 2001, s.4-6).

Aile; her ne kadar tarih içinde ve toplumdan topluma farklı anlamlar taşısa da; içinde evrensel sayılabilecek bazı gelişimsel olayların yaşandığı sosyal bir birimi ifade eder. Bu sosyal üniteyi

oluşturan bireylerin birbirlerine olan güçlü bağlılıkları ve sadakatleri uzun yıllar sürer. İşte bu kalıcılık aile kavramına ayırt edici anlamı yükleyen özelliktir. Bugün, dünyadaki aile kavramı, çok çeşitli kombinasyonları, yakın ve etkili ilişkileri, kalıcılığı ölçütüne bağlı olarak içine almaktadır. Bu olgunun değişik yaklaşım ve anlayış biçimlerine göre farklı tanımları yapılabilir. Martindale(1978) yüzlerce çeşit aile türü belirlemiştir. Kirk Patrick (1963) 'in de belirtiği gibi aile tipi kadar, tipoloji ölçütleri de çeşitlidir; evlilik bağına, büyüklüğüne, işlevine göre değişik aile yapıları vardır( Gülerce, 1996.s.5-6).

Birçok aile tipi vardır. Bunlar; çekirdek, geniş veya geleneksel, çocuksuz , tek ebeveynli,tekrar evlenmiş ebeveynli gibi .
Bu çalışmamızda parçalanmış aile ile kastedilen; iki ebeveynden yalnız birinin çocukla birlikte yaşadığı aile kavramı anlatılmak istenmektedir. Diğer ebeveynin hangi durumdan dolayı ( boşanma, ölüm, ayrı yaşama vs…) çocuğu ve eşiyle yaşamadığı sorgulanmamaktadır. Aile kavramı ile kastedilen; bütünlüğünü koruyan veya tam aile şeklinde de literatürde tanım bulan; bir erkek ve kadının evlilik bağıyla birlikte olup, aynı çatı altında yaşayıp, çocuk sahibi olarak çekirdek aile tipini oluşturmaları kastedilmektedir. Burada da, ailenin yanında yaşayan diğer kişiler veya aileyi oluşturan bireylerin daha önceki medeni durumları sorgulanmamıştır.
Piaget'ye göre; birinci aşamada çocuk etrafında bulunan insanlara aile der. Akrabalık ilişkileriyle değil, aynı apartmanda yani mekanda çocukla oturan veya aynı soyadı taşıyan kişileri ailesi olarak tanımlar. İkinci aşamada aileyi, etrafında bulunan akrabalarıyla sınırlar. Üçüncü aşamada her tür akrabalığı aile tanımı içine alır( Siyavuşgil, 2007).

Geniş geleneksel aile, birbirine yakın akraba olan( büyük anneler, büyük babalar, amcalar, dayılar, gelinler, onların çocukları vb…) birkaç kuşağın birlikte yaşadığı aile tipidir . En eski toplumların yaşam biçiminde gördüğümüz bu aile tipi günümüzde de toprağa bağlı feodal topluluklarda varlığını sürdürmektedir. Bu aile tipinde yaşa bağlı bir hiyerarşik otorite söz konusudur. Ailenin reisi genellikle en yaşlı erkektir. Onun eşi de kadınların başı durumundadır. Bu yapı günümüzde evrensel insan haklarıyla bağdaşmayan bir yaşam biçimi ortaya koysa da kendi içinde bir dengeye sahiptir(Erbek, 2002).

Geçiş tipi aile ise; kırsal kesimde tarımla uğraşan insanların kente göçleriyle ortaya çıkmıştır. Çekirdek ailenin dede, nine, amca gibi bireylerle eski geleneklerini sürdürmeye çalıştığı bir aile tipidir(Levent, 2002).

Geleneksel ailede eşler arasında cinsel rol ayrımı oldukça belirgin olup duygusal ifade ve iletişimde sınırlılık vardır . Çekirdek aile sınırlı bir bütün olmaktan ziyade geleneksel aile sisteminin içine yerleşmiş sınırlı bir yapı arz eder(Aktaş, 1998).

İmamoğlu ve Yasak(1997) çalışmalarında Türkiye' de evliliklerin gelenekselden moderne doğru bir değişim içinde olduğunu saptamışlardır. Yüksek Planlama Kurulu'nun verilerine göre Türkiye' de evliliklerin yarısı görücü usulü ile gerçekleşmektedir. Buna karşılık kentli ve eğitimli kesimlerde, genç popülasyonda bu oran azalmıştır(Akar, 2005).

Ailenin toplumun en küçük birimi olarak yaşamımızda vazgeçilmez bir önemi vardır. İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabileceği doğal yer kendi ailesidir. Bireyin yaşamasında doyum sağlaması, fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır (Gülerce, 1996).

Aile birimindeki üye sayısı kaç ve ne türden olursa olsun (yani çocuksuz, tek ebeveynli, çekirdek, geniş, hiç evlenmemiş vs. aile biçimlerinde olduğu gibi), bugün dünyada aile kavramı çok çeşitli kombinasyonları, yakın ve etkili ilişkilerin kalıcılığı ölçüsüne bağlı olarak içine almaktadır. Bell, ailenin dört ayrı tanımı üzerinde durmaktadır:

Birinci tanımlamada, aile üyelerinden birinin fikrine dayanarak, onun duyguları ve fantezileri aracılığıyla aileyi tanıma söz konusudur.
İkinci tanım, aileyi nükleer ve geniş yönüyle bir kurum olarak ele alan kültürel yaklaşımı içerir. Bu tanım sosyoloji ve sosyal psikoloji tarafından kullanılır.
Üçüncü tanıma göre aile bir sosyal birimdir. Çeşitli parçaların oluşturduğu bir sistemdir. Küçük bir grup olarak ele alınır ve küçük grupların davranışları açısından sosyal psikoloji tarafından incelenir.
Dördüncü tanım ise aileyi toplumun değerleriyle sınırlı bir grup olarak kabul eder. Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu tarafından verilen tanım, yukarıdaki dört ayrı bakış açısının hemen hepsini kapsamaktadır. Bu tanıma göre; aile kan bağlılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel bir birimdir( Nazlı,2000,s.15).

Aile sisteminin öğelerden oluşmuş bir yapısı vardır. Her bir öğenin farklı rolleri vardır. Bu roller öğelerin birbirine bağlanmasına yardım eder. Sistem bir bütündür ve sistemin içinde birkaç alt sistem vardır. Yani aile doğal bir sistemdir ve birçok fonksiyonu vardır. Örneğin, duyguları paylaşma, çocuk büyütme, iş bölümü vs. fonksiyonları aile sistemi tarafından yerine getirilir. Aslında aile, birbirine bağlı kuvvetlerden etkilenen bir sosyal sistemdir. Sistemin her bir parçası bir diğer parçasını etkilemektedir.

Ailenin temel fonksiyonu yeni doğan çocukların bakılıp büyütülmesi ve sosyalleştirilmesidir. Bu bakımdan aile en etkili eğitim kurumu olarak çalışır. Kişilik aile ortamında gelişir. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uygun bir birey olarak yetişmesi, öncelikle aile çevresinde sağlanır. Bu nedenle yapı olarak ailenin ve aile içindeki ilişkilerin çocuklar üzerindeki çok önemli etkileri vardır( Calvin ve Brommel, 1991, s. 35 ; Bulut 1990, s. 205).

Birey doğumundan ölümüne kadar olan süre içinde sürekli bir gelişim içindedir. Gelişimi etkileyen türlü etkenler vardır. Bu etkenler kalıtımsal ve çevresel olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Kalıtımsal etkenler çocuğa anne- babadan geçen genetik unsurlarla ilgilidir. Çevresel etkenler ise, çocuğun yakın çevresi olan aile, toplum ve içinde bulunduğu doğal ortamdır. Her etken çocuğun gelişiminde ayrı ayrı rol oynamakla birlikte aynı zamanda bir bütün de oluşturmaktadır. Çevresel etmenlerin içinde çocuğu en çok etkileyen aile çevresidir. Ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışları, çocuğun geleceğini şekillendirmesi, kişiliğini geliştirmesi açısından çok önemlidir.( Bilir ve Dabanlı, 1990, s. 157).

Çocuğun sevilerek bir güven ortamı içinde sağlıklı yetişmesi, çocuğa yol göstermek, davranışlarına yön vermek, kurallara uyumunu sağlamak, kişiliğinin gelişiminde yer alan basamakları doğru çıkarmak ailenin görevleri arasındadır. Ayrıca ailenin zor durumlarda çocuğun yanında olması, onu desteklemesi, gerektiğinde denetlemesi gerekir. Çocuğun kişilik geliştirmesi, kendi cinsel kimliğini kazanması da aile ortamında sağlanır. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi olumlu nitelikleri çocuk ev ortamında kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutumları da evde öğrenir. (Bulut, 1990, s. 197,198).

Dünyada insanların farklı coğrafi konumlara rağmen benzer etkinliklere yönelmeleri tamamen insana özgü evrensel ifade ve davranış biçimidir. Bu yönelimlerden biri olan evlilik 4000 yıllık toplumsal kurum olma özelliğini günümüze kadar korumuştur. Evlilik geleneksel

toplumlarda olduğu gibi modern toplumlarda da önemli bir toplumsal kurum olup, en küçük ve en temel sosyal sistemdir ( Doğan, 1998).

Aile; yakınlık, çatışma, cinsellik, şiddet, özerklik, ortaklık, sevgi, sömürü, korku, umut insan gerçeklerinin bir arada yaşandığı, bir insan birliği olduğu için merak uyandırır.
İki insan birlikte olmaya başladıkları andan itibaren, daha önceki veya bireysel yaşam biçimlerini ( hiç değilse aynı zamanı, mekanı, vb. paylaşmaya ilişkin bir takım durumlarda ) değiştirmeye ve yeni etkileşim biçimleri denemeye başlarlar. Ancak bunların 'tutması' oranında bir çift, yani iki kişilik bir sistem oluştururlar. Bu aynı zamanda, dış sosyal dünya ve kendi iç dünyalarıyla, kök aileleriyle, vb. ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi demektir (Gülerce, 1996,s.4).

Türkiye toplumu ve ailesinin temelindeki insan ilişkilerine yönelik egemen değerler yakınlık, sadakat, karşılıklı bağlılık ve dayanışma olarak belirtilmektedir. Bu özellik ailenin içiçe ya da kaynaşmış olduğunu göstermektedir( Aktaş, 1998) .

Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşiminin güçlü olduğu aile ortamında yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar, gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Bu tür aile ortamlarında aile üyelerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve çocuğa bağımsızlık yolunda yeterli olanakların sağlanması, onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar. Aile üyeleriyle olan ilişkileri, çocuğun diğer bireyleri nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Aile, aynı zamanda çocuğa aile ve toplumun bir üyesi olduğu bilincini aşılar ve uyum biçimlerinin temelini atar. Çocukların yaşamdan zevk almaları, yeteneklerinin geliştirilmesi, mutlu ve verimli birer yetişkin durumuna gelmeleri, onların bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasına bağlıdır. Bunun gerçekleştiği kurum da ailedir( Ekşi, 1990, s. 67).

#### 2.1.1.1. Sağlıklı Aile

Bu yapıda; kişinin kendi özüne saygısı vardır. İletişim; dolaysız, açık seçik, ayrıntılı ve dürüsttür. Aile kuralları açık seçik ifade edilmiştir, belirgindir. Toplumla ilişkiler yoğundur. Her aile bireyinin geleceğe dönük gerçekçi bir umudu vardır. Ailenin en önemli özelliği dengeli olmasıdır.

Sağlıklı aile ortamından bahsedebilmek için eşler arasındaki ilişkinin uyumuna bakmak gerekir(Cüceloğlu, 1994).

Sağlıklı ailelerde aile üyeleri birbirlerine karşı dürüst, içten, güvenilir ve sevgi ile yaklaşırlar. Aynı zamanda aile üyeleri kendi biricikliklerini korurlar, başkalarının özerkliğini bozmadan etkileşim kurarlar. Her aile üyesi başkalarının mutluluğu için sorumluluk alır ve birlikte çok zaman geçirirler.

Sağlıklı ailenin üyeleri etkileşimlerini 'birliktelik' olarak tanımlarlar ve her bir üyenin ihtiyaçları, becerileri, güçleri göz önüne alınır. Ailede etkileşimi kimin kontrol edeceği bilinir. Bu nedenle, kararlar zorla değil, gerçekçi temele dayanır. Ailede katı bir hiyerarşi veya büyük ayrılıklar görülmez, diğer taraftan aile üyeleri hangi etkileşimin simetrik ve hangilerinin tamamlayıcı olduğunu belirlerler. Bu nedenle ailedeki haklar, görevler bütün aile üyelerinin kabul edeceği biçimde dağıtılır. Sağlıklı ailede etkileşim esnektir ve gerektiğinde değiştirilebilir(Nazlı, 2000, s. 21).

Satir(1981)'e göre sağlıklı aile, üyelerine 5 alanda özgürlük tanımalıdır. Bunlar:

1. Olanları görme ve söyleme
2. Hissettiklerini ve düşündüklerini söyleme
3. İstediğini hissetme
4. İstediklerini söyleme
5. Risk alma

Aile kuralları esnek olmalı ve üyelerinin özgürlüklerine, kendilerini gerçekleştirmelerine engel olmamalıdır. Ayrıca güven verici olmalı, ihtiyaçları gidermeli ve açık iletişime elverişli olmalıdır. Aile üyeleri bu kurallar sayesinde bir problem veya sorunla karşılaştığında akılcı davranabilirler, gerekçi seçim yapabilirler ve herkesin kabul edebileceği çözüm yolları

bulabilirler. Aile kuralları çocukların da nasıl davranmaları gerektiğini içerir ve çocuklar büyüdükçe yeniden düzenlenir. Kurallar aile içinde görüşme yolu ile belirlenir ve değişime açıktır( Nazlı, 2000, s. 21).

Bowen(1981)'a göre; sağlıklı ailede üyeler yaşamlarını değer ve amaçları doğrultusunda yönlendirirler, bu nedenle başkalarından etkilenmezler. Aile üyelerinde farklılaşmış benlik gelişir. Bu da duygusal değil, zihinsel süreçte olur.

Aile içinde çocuk anne- baba ilişkisini her yönüyle gözlemlemekte ve yaşamaktadır. Anne-babanın çocuğa karşı tutumları, birbirleriyle olan ilişkinin çocuğa yansıması, çocuktaki ilk kişilerarası duygu, tutum ve davranışların oluşmasında büyük önem taşımaktadır( Cüceloğlu, 1994).

Sağlıklı ailede bireyler görev ve sorumluluklarını yerine getirirler çünkü beklenti ve kurallar açıktır. Aile bireylerinin güvende olması için temel gereksinimleri karşılanır, birbirlerini oldukları gibi kabul ederler, duygusal bağlar güçlü olduğu için gönüllü işbirliği yapılır ( Özgüven, 2001,s. 87).

Cinsiyetler arasında bir üstünlük yoktur, çocukların kendi cinsel kimliklerini edinmelerine olanak sağlanır. Çocukların bilişsel, zihinsel ve duygusal olarak gelişmelerini sağlarlar( Nazlı, 2000).

Aileyi sağlıklı yapan bir diğer özellik, anne- baba ve çocuklar arasında yaşanan çatışmaların çözümünde izlenen yoldur. Çatışma yaşayan bireyler duygu ve düşüncelerini açıkça konuşurlar. Çocuklar durumla ilgili düşüncelerini dile getirebilir. Ailede ele alınan sorun tartışıldığı boyutlarda ele alınır ve eski tartışmalar gündeme getirilmez. Eşler birbirlerine karşı yargılama, emretme, hata bulma gibi mekanizmalar kullanmazlar. Önemli olan her iki tarafın duygu ve düşüncelerini anlamak ve herkesin kendini ifade ederek rahatlayabileceği ve en doğru çözüm yoluna ulaşabileceği yolları denemektir( Satir, Banmen, Gerber, Gomori, 1991).

#### 2.1.1.2. Sağlıksız Aile

Sağlıksız ailede her bireyin kendine özgü yetenekleri, ilgileri, becerileri olduğu ve herkesin farklı kişilik özelliklerine sahip olduğu kabul edilmez.

Ailedeki tüm bireyler önceden belirlenmiş kurallar bütünü içinde yetiştirirler. Anne- baba bir yandan kendi kişilik özelliklerini çocuğa aktarırken, diğer yandan kendi istek ve arzuları doğrultusunda çocuğun yaşamını yönlendirir.

Çocuk anne-babanın isteklerini yerine getirdiği ölçüde sevilir ya da cezalandırılır. Bu durum çocukta düşmanca duygular uyandırır ve onun için kendini savunmak, birey olarak varlığını kanıtlamaya çalışmak amaç halini alır(Richter, 1991).

Fonksiyonelsiz ailelerin birden fazla biçimi olabilir. Bu nedenle 'sağlıksız aile' kavramı yalnızca bir aile tipini betimlemez. Sağlıklı aileler dengede durmayı başarırken, sağlıksız ailelerde bu süreç gerçekleşemez. Rutin, sıradan işlerle uğraşırken başarılı olamayabilirler, ailedeki genel atmosfer çatışmalı, düzensiz veya aile etkileşiminde fiziksel veya psikolojik semptomlar olabilir.

Green, Friedlander ve Geçtan sağlıksız ailelerde, aile sorunlarının genelde iletişim eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. İletişim eksikliği; aile üyelerini yalnızlığa itmekte ve patolojik durumlara neden olabilmektedir ( Gürakar, 1991).
Whirter(1993)'a göre; kopuk ailelerde aile üyeleri birbirine çok az bağlıdır. Bir sıkıntı karşısında tepkisiz davranırlar.
Bu tür ailelerde sınırlar çok katıdır; aile üyeleri ne kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını aile içinde karşılayabilirler ne de diğer aile üyelerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde karşılamayı öğrenirler.
Aile üyeleri birbirlerine faydalı olmadan birlikte yaşarlar ve daha iyi bir alternatif olmadığı için bu aileyi devam ettirirler. Nasıl iletişim kurulacağını öğrenmemişlerdir ve üyelerin birçok problemli davranış gösterme riski altındadır.
İç içe ailelerde ise; aile etkileşimi çok yoğun ve yakındır, üyeler diğerlerinin yaşamına gereğinden fazla karışır ve ilgilenirler.
Çocuklar; aile içinde ait olmak, bağımlılık, karışmak gibi duygularında biraz çarpıklık geliştirirler. Çocukların bireysellik, bağımsızlık ve özerklik duyguları tehlikeye girer. Bir üye strese girdiğinde aile etkili problem çözme yöntemleri yerine kurtarma biçiminde tepkide bulunur(Nazlı, 2000,s. 23).

Ebeveynin özellikle annenin çocukla olan etkileşimi, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişiminin ve kişiliğinin ortaya çıkmasının yapı taşlarını oluşturur(Örgün,2000,s. 24)

Sağlıksız ailede; bireyler arası ilişkilerde negatif ve güvensiz bir yapı, ayrışma ve bireyselleşmede; konformist, iletişimde; bulanık, güç yapısında; dengesiz dağılım ve koalisyon denetimde; katı ya da çok gevşek tutum, ilişkide; katı ya da stereotipik tutum, girişimcilikte; edilgin, gerçeklik duyumunda; kaçma- kaçınma davranışları ve düşlemle doyum, sorunlarla ve kayıplarla başaçıkmada; zamansızlık, nedenlerden dolayı başaramama süreçleri egemendir(Fidaner, 1995, s.15-16).

### 2.1.2. AİLENİN İŞLEVİ

Aile karşıt cinsten iki yetişkin kişinin yasal ve törel bağlara uyarak kurdukları, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik işlevleri olan bir kurumdur.
Aile temel bir sosyal grup olarak, temel fonksiyona sahiptir. Bunlar şu şekilde özetlenmektedir:
1) Aileyi oluşturan çift arasında toplumun onayladığı cinselliği sağlar.
2) Aile; ekonomik işbirliğinin ve işbölümünün sürdüğü uygun bir ortamdır. Çeşitli toplumlarda değişik biçimlerde ortaya çıkan bu işbirliği eşleri birbirine bağlamakla kalmaz, toplumun devamını sağlayan neslin bakılıp büyütülmesini sağlar.
3) Sıcak ve sevgi dolu bir ortam içerisinde çocuğun büyütülmesidir. Yeni doğan çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi, potansiyelinin geliştirilmesi, eğitimi gibi konularda işlev görür.
4) Aile yetişmekte olan bireye içinde yaşadığı toplumun kültürel mirası ve değer sisteminin aktarılmasından sorumludur. Yeni yetişen gencin sosyalleşmesi, toplumsal kuralların öğretilmesi, kendisinden beklenen davranışları ve hareketleri kazanmasını sağlamakla yükümlüdür(Özgüven, 2001 ve Aktaş, 1998).
T.C Anayasası'nda 'Aile Türk toplumunun temelidir.' Çeşitli yasal düzenlemeler, aile ve çocuklar için sosyal yardım hizmetleri, tazminat ve imtiyazlar, ders kitapları, denetimler, medya, vb. yollar ile aile yaşamı toplumda özendirilmektedir.
Tezcan(1990), Türkiye'de ailenin işlevlerini şöyle sıralar;

- Biyolojik (yasal ve sosyal olarak uygun yollarla cinsel gereksinimleri giderme ve üreme gereksinimi);
- Ekonomik(en az üyelerinin temel gereksinimlerini gidecek kadar üretme);

- Duygusal(özellikle küçük çocuklara sevgi ve bakım; koruma(güvenlik, sağlık);
- Toplumsallaşma(kültürel değerleri ve sosyal kodları çocuklara aktarma);
- Eğitim(yeni kuşakları eğitme) ve rekreasyon işlevleri.

Sosyal değişim doğrultusunda ailenin artık üretimden çok bir tüketim birimi olduğunu söyler. Özbay'a(1984) göre; modernleşme ile ailenin üretim işlevi yok olmamış, sadece başka kurumlarla birlikte yürütülür olmuştur. Öte yandan eğitim ve koruma işlevlerinin büyük çapta devlet ve özel kurumlarca üstlenildiği tartışmasızdır(Kongar, 1991; Tezcan, 1990).

Ailenin işlevi; her aile bireyinin, özgüveni yüksek, bağımsız ve üretken bir birey olgunluğuna erişmesi için gereken verimli ortamı yaratacak ilişkileri sağlamaktadır. Başarılı aile; tüm aile bireylerine kendilerini geliştirmeleri için destek olup onlara yaşama meydan okuyabilecekleri sevecen bir ortam hazırlayan üyelerden oluşan bir birimdir. Başarısız aile; benlik duygusunun gelişemeyip zayıf kaldığı, bağımlılık ve güvensizlik duygularının ön plana çıktığı bir atmosfer yaratmaktadır(Humphreys, 2003).

Bu çalışmamızda aile ile kastedilen olgu; anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısıdır. Evlilik sonucu bir kurum olan bireyler, aile kavramı içindedir. Aile bütünseldir. Burada aile kavramı ile anlatılmak istenen 'bütünlüğünü koruyan aile' ve 'tam aile' kavramlarıdır.

Bütünlüğünü koruyan ailelerde her ne kadar kadın ve erkek evlilik bağı ile kanuni olarak aynı evde çocuklarıyla birlikte yaşasalar da; aile dinamikleri açısından farklı boyutlarda ilişki modelleri geliştirebilirler. Bütünlüğünü koruyan ailelerde, bütünlük, uyum ve iletişim boyutları vardır.

Ailenin altı geniş kapsamlı görevi ve işlevi vardır:

a) Aile her şeyden önce, eşlerin duygusal, cinsel, sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılayan yasal bir birliktir. Anne ve babanın kişiliklerinin dengelenmesini ve gelişmesini sağlamaktadır.
b) Aile, ortak amacı, çıkarları, inançları, kuralları olan bir insan kümesidir.
c) Üyelerin fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı bir yerdir.
d) Aile, en etki eğitim kurumu olarak çalışmakta ve kişilik aile ortamında gelişmektedir.

e) Çocuğun toplumun değer yargılarına ve kültürüne uygun yetişmesi, topluma kazandırılması aile içerisinde sağlanmaktadır.
f) Çocuklarına tam bağımlılıktan bağımsızlığa, yalnızlıktan diğer insanlarla kaynaşmaya, oluşmamış bir kişilikten birey olmaya geçişte gerçek deneyimler sunmaktadır.

Aile çocuğa bilgi ve beceri kazandırmakta ve çocuğun özerkliğini geliştirmektedir(Yörükoğlu, 1998; Özbay ve Öztürk 1992; Orvin, 1997; Dönmezer, 1999).

James ve Jongeward (1993)'e göre; aile sisteminde iyi bir iletişimin olması, üyelerin ihtiyaç ve tercihlerini ifade etmesine imkan verir. Olumlu iletişim, aile yapısındaki farklı düzeylerde hareket etmeye yardımcı olurken, yetersiz ve olumsuz iletişim, aile sistemindeki bütünlük ve uyum düzeylerinde değişiklik yapma yeteneğini azaltır.

Uyum; ailenin yapısı, roller ve kurallarını duruma göre değiştirebilmesi yeteneğidir. Uyum derecesi az olan ailelere 'katı', uyumu çok fazla olan ailelere 'düzensiz' denir. Uyum boyutunun iki uç noktası uyumsuzluk olarak nitelendirilir. Bu nedenle katı ve düzensiz ailelerin problemle karşılaşma olasılıkları fazladır ve özellikle ihtiyaçların değişimi sırasında bu daha da fazla yaşanır. Katı ailelerde, roller sert bir biçimde belirlenir, güç yapısı esnek değildir, otoriter liderlik vardır ve disiplin otorite tarafından yönetilir. Diğer taraftan düzensiz ailelerde çok az belirgin kural vardır, bu durum sürekli tartışmaya neden olur. Güç yapısının istikrarı çok azdır, onay verme işi düzensizdir. Bunun iki kutubun arasında kalan uyum boyutlarında kurallar müzakere ile belirlenir. Problem demokratik bir tarzda tartışılır. Güç tarafsız ve dikkatli kullanılır. Çocuklar etkili bir şekilde disiplin edilebildiği gibi onların ihtiyaç ve arzularına da dikkat edilir.

Bir diğer boyut olan 'bütünlük' boyutu, aile üyeleri arasındaki heyecansal sınırlar anlamına gelir. Bu boyut, hem aile üyeleri arasındaki duygusal bağ, hem de onların bireysel olarak özellikleri ile ilişkilidir. Bütünlük 4 farklı boyutta incelenebilir.Bunlar; kopuk, ayrı, bağlı, içiçedir. İleride de değineceğimiz gibi bütünlüğü az olan kopuk boyuttaki ailelerde aile bireyleri arasındaki bağlılık zayıftır, bunun tam karşıtında içiçe aileler vardır ve aile üyelerinin özerklikleri kaybolmuştur, birbirlerine bağımlı yaşarlar. Ayrı tipteki ailelerle kastedilen; ben- biz kavramları vardır, samimiyet düşüktür, az bir bağlılık mevcuttur ve aile üyeleri çok bağımsızdır.

Orta düzeyde bütünlüğü olan 'bağlı' boyutundaki ailelerde; üyeler hem aile birimi ile ilgilenirler hem de kendi ilgi ve ihtiyaçlarını sürdürebilirler. Ben- Biz dengesi sağlanmıştır. Aile bireyleri arasında samimiyetin derecesi hem yüksektir hem de ılımlı bir ilişki vardır. Aile üyeleri birbirlerine sevgiyle bağlıdır, birbirlerinin bireysel farklılıklarına saygı duyarlar.

İletişim boyutunda ise; ailelerin bütünlük ve uyum boyutundaki hareketlerini kolaylaştırırlar. Olumlu iletişim becerileri(empati, katılımlı dinleme, destekleyici yorum vs…) eşlerin ve ailenin diğer üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarını karşımla olanağı sağlar. Olumsuz iletişim becerileri(çift mesaj, çifte bağ, eleştiri vs…) eşlerin ve ailenin diğer üyelerinin birbirlerinin duygularını paylaşmalarına engel olur(Nazlı, 2000, s.29-31).

### 2.1.3. AİLE BİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞMESİ- EVLİLİK OLGUSU

Günümüzde aile birliğinin gerçekleşmesi 'evlilikle' başlar.
İki insan birlikte olmaya başladıkları andan itibaren, daha önceki veya bireysel yaşam biçimlerini ( hiç değilse aynı zamanı, mekanı vb. paylaşmaya ilişkin bir takım durumlarda ) değiştirmeye ve yeni etkileşim biçimleri denemeye başlarlar. Ancak bunların 'tutması' oranında bir çift, yani iki kişilik bir sistem oluştururlar. Bu aynı zamanda, dış sosyal dünya ve kendi iç dünyalarıyla, kök aileleriyle, vb. ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi demektir ( Gülerce, 1996, s.4).

Çift kavramı değişik değerler sistemi, duygusal, düşünsel ve davranışsal farklılıklar taşıyan en az iki değişik sistemin birleşmesi anlamındadır(Akdemir, 1998, s.180- 183).

Evlilik kurumu temel üç motivasyona dayanır:
Biyolojik Motivasyon: Uzun süreli beraber yaşama ve kendi cinsinden nesiller üretme arzusu, karşı cins ile ilişki hazzı, beraberliği ve kendini koruma arzusudur.
Psikolojik Motivasyon: Arzu duyduğu karşı cins tarafından beğenilme, sevilme, sevme, seçilme, kendi çocukları ile beraberliğin sürekli oluşundan duyulan güven ve hazdır.
Sosyal Motivasyon: Toplumun beklentilerine, yasalarına uyarak yaşamanın verdiği rahatlık, toplumda kabul edilen değerlere uyumla kazanılan saygınlık hazzı ve güvendir( Boran, 2003, s.9-10).

Ülkemizde ve genelde, ilke ve kuralları yasalarla belirlenmiş tek eşle evlilik düzeni uygulanmaktadır. Yasal nikah sözleşmesi evliliğin ve ailenin başlangıcıdır. Nikah ile aile birliğinin yaşam kuralları, eşler arasında, bazı haklar ve görevlerde işlemeye başlar.
Ailenin sarsılmaması için, Türk Medeni Yasası birçok kural ve temel düzenlemeler getirmiştir:

1. Aile birliğini düzenleyen kurallardan birisi, eşlerin birbirlerine 'sadakatle' yükümlü olmaları, birbirini aldatmamaları, aile huzurunu ve birliğini sarsan davranışlardan kaçınmalarıdır.

2. Eşler birbirlerine 'yardım' ile yükümlüdürler. Bu amaçla ortak ve birlikte yaşamın devamı için, eşler, her türlü durumda birbirine destek olmalı, üzüntüler paylaşılmalı, birlikte hareket edilmeli, aile birliği güçlendirilmeli ve 'yaşam boyu evliliğe' dönüştürmeye çalışılmalıdır.

3. Aile içindeki herkes düzeni korumakla yükümlüdür.

4. Bireyler kendi bağımsız iradeleriyle bir aile oluşturmalıdırlar(Özgüven, 2001, s.2-3).

Aile içindeki ilişkilerin temelini anne- babanın birbirine karşı tutumu oluşturur. Onların sevgi ve anlayışla sürdürdükleri eş ilişkisi evin genel havasını belirler.
Uyumlu ve sıcak ilişkiler anne- babadan çocuğa doğru yayılır. Gergin ve sürtüşmeli bir evlilik ilişkisi, güvensiz ve tedirgin bir ortam yaratır.
Olumlu da olumsuz da olsa her ailede, kalıplaşmış bir ilişki biçimi vardır. Anne- babanın ayrı kişilikleri ve birbirleriyle etkileşiminden doğan ve her aileye özgü bir durumdur.
Aile üyelerini birbirlerine bağlayan ortak inanışlar, değerler ve tutumlar aile uyumuna biçim verir( Yörükoğlu, 1998, s.127).

## 2.2. PARÇALANMIŞ AİLE

### 2.2.1. Parçalanmış Aile Kavramı

Aile birbirleriyle etkileşim içinde olan kişiliklerin oluşturduğu bir kurumdur. Bu kişiliklerden birinde ya da ilişkilerde oluşacak bir bozukluk aile sisteminin diğer yönlerini de bozar( Onur, 1986). Bu nedenle, ebeveynlerden birinin evden ayrılması, boşanma veya ebeveynlerden birinin ölümü gibi nedenler aile dengesinin bozulmasına yol açar. Dolayısıyla çocuğun sağlıklı bir aile ortamından ve bireyler arası ilişkilerden yoksun kalması, gelişimini olumsuz yönde etkiler. Parçalanmış ailede; anne, baba ve çocuk arasındaki duygusal etkileşimde azalma sözkonusu olabilmektedir. Bu durum da çocuğun, yalnız duygusal yaşamını etkilemekle kalmaz, bedensel, toplumsal ve zihinsel gelişmesini de olumsuz yönde etkiler ( Yavuzer, 1997).

Parçalanmış aile; çekirdek aileyi oluşturan ebeveynlerden birinin boşanma, ölüm veya ayrı yaşama gibi nedenlerle diğerinden ayrılmasıyla ortaya çıkan bireyler grubudur. Çocuk ebeveynlerinden biriyle yaşar ve duruma bağlı olarak diğer ebeveynle görüşür.
Aile bölünmesi anne, baba ve çocuk arasındaki duygusal gelişimin azalmasına neden olur. Bu da bireyin yalnız duygusal yaşamını etkilemekle kalmaz, onun bedensel, zihinsel ve toplumsal gelişmesini de olumsuz yönde etkiler( Yavuzer, 1997).

Parçalanma, tansiyonu yükseltip mücadele gerektirdiği için çocuklarda stres ve çelişki artmaktadır. Bulgulara göre sebep ne olursa olsun, aile bozulduğunda çocuklar için bunun travmatik ve ıstırap çektiren bir durum olduğu doğrudur( Wallerstein ve Kelly, 1980).

Parçalanmış ailelerde hangi nedenle olursa olsun yaşanan olumsuz yaşantılar bireyde ciddi duygusal çökkünlüklere neden olabilir.
Aile bütünlüğünün bozulması ile beli bir düzen içerisinde hayatlarını devam ettiren eşler ve çocuklar ciddi bir travma ile sonuçlanabilmektedir. Çocuk için dünyanın yorumlanmasında ve toplumun temsil edilmesinde, çocuğun çevresindeki olaylarla kurduğu ilişki biçimi, anne-babası tarafından gösterilen ilişki biçimine göre oluşur(Çelikoğlu, 1997).

Parçalanmış aile türlerinden ve ilerleyen bölümde geniş yer vereceğimiz 'boşanmış aile' boşanma olayından derinden etkilenirler. Çocuk veya çocuklarla kalan ebeveynlerden birinin yeni yaşam tarzı; bireyin yeni sorumluluklar yüklenmesi ile farklı bir boyut kazanır. En çok zarar gören şüphesiz çocuklardır.
Parçalanmış aile türlerinden diğeri ebeveynlerden birinin ölümüdür. Ölüm kavranması hele benimsenmesi çok zor bir gerçektir. İnsanoğlu ölüm karşısında her zaman ürküntü duymuş ve ona bir anlam vermeye çalışmıştır.
Ailede yaşanan ölüm; en sarsıcı ve en örseleyici yaşantıdır. Ebeveynlerinden birini kaybeden çocuk için ölümün ortaya çıkardığı ruhsal sorunlar, çocukların yaşına göre önemli değişiklikler gösterir. Okul öncesi çağda anne ölümü, sonuçları bakımından çok ağır ruhsal bozukluklara nden olabilir ve ruhsal uyumsuzluklara yatkınlık yaratır(Yörükoğlu; 1998,s. 259-261).

Sevilen kişinin ölümünden sonra insanlar genellikle yas tutma olarak adlandırılan yoğun keder ve kayıp duyguları yaşarlar. Çoğu kişi bu yaşantıyı, Freud'un deyişiyle yasla yoğrulma' olarak ifade edilen uzun bir süreçten geçerek, ancak kalıcı bir zarara uğramadan atlatır. Janis ve arkadaşları(1969); normal kederi hiçbir şet hissetmeme ile başlayan ve öfke, umutsuzluk, yoğun keder ve özlem ile depresyon ve kayıtsızlığın ön plana çıktığı aylarca süren bir sıkıntı dönemi olarak betimlemişlerdir(Morris, 2002,s. 515).

Diğer parçalanmış aile türü ebeveynlerden birinin evden ayrılmasıyla ortaya çıkan durumdur. Boşanmayla çok benzer bu durumda, çocuk ebeveynlerinden birinin aniden evden uzaklaşması ve aile düzeninin bozulmasından kaynaklanan durumlardan dolayı kendini yalnız bırakılmış, terkedilmiş, giden ebeveyn tarafından sevilmiyormuş gibi algılar ve güven duygusunda örselenmeler oluşabilir(Özgüven, 2001).

Parçalanmış ailelerde anne veya babanın uzun süre aileden ayrı kalması, aile içinde yaşanan hastalıklar veya ölümler kişilerin sosyal, duygusal durumlarına ve kişilerarası iletişime zarar vererek aile sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluklar arka arkaya geldiğinde aile düzeninin devamını sağlamak imkansız hale gelmekte ve aile içinde parçalanmalar yaşanmaktadır. Parçalanmış aile kavramında en sık karşılaşılan durum boşanma olgusudur.

### 2.2.1.1. BOŞANMA

Boşanma iki insan arasındaki duygusal ve kişisel beraberliğin sona ermesi olarak tanımlanmaktadır. Boşanma, tıpkı evlilik gibi bir 'durum' olarak değerlendirilmektedir. Boşanmanın öncesi, sırası ve sonrasında yaşanabilecek olan bazı ortak özellikli duygulardan ve onlara eşlik eden davranışlardan sözetmek mümkündür. Evli bir çiftin beraberliğinde sıkıntı hissi, keyifli hissetmekten daha fazla yoğunlaştığı noktada çiftin problemleri de başlamaktadır. Evlilikte neden sıkıntı duygusunun arttığı sorunu ise çiftlerin dinamiklerine göre değişir( Dokur ve Profeta, 2006, s.217).

Boşanma sebepleri arasında ; ''şiddetli geçimsizlik'' , ''terk'' , ''evlilik dışı ilişki '' , ''sosyoekonomik yetersizlik '' , ''aile içi şiddet'' , '' akıl hastalığı'' , ''cinsel sorunlar '' , ''alkol, madde bağımlılığı ve şans oyunlarına düşkünlük'' gibi unsurlar yer almaktadır ( Erbek, 2004).

Boşanma öncesi dönem, düşünme dönemidir. Bu dönemde, tatsız olan gerçeğin fark edilmesi sözkonusudur. Önce tatminsizlik, hoşnutsuzluk, eşe ve ilişkiye yabancılaşma görülebilirken; sonrasında yoğun korku, çok büyük acı/keder, şok, boşluk, kaos, yetersizlik ve düşük benlik değerinin deneyimlenmesi olasıdır. Bu durumda boşanmanın uygun koşullarda ve çocuklara zarar vermeden gerçekleşebilmesi için öncelikle çiftler birbirleriyle çatışmadan, münakaşa etmeden ve bu dönemi zor ve sancılı bir dönem haline dönüştürmeden karşılıklı boşanmaya karar vermelerinin gerekliliğidir(Dokur ve Profeta, 2006).

Boşanma sırası dönem, mahkeme sürecinin yaşandığı dönemdir. Eşlerden biri ya da her ikisi depresyona girebilir, kızgınlık, ümitsizlik hissedebilirler, kendilerine acıyabilir, yoğun öfke, üzüntü ve yalnızlık hissedebilirler. Bu duyguların ardından bir yas tutma ve rahatlama sürecine geçilir. Bu dönemde maddi konularla ve nafakayla ilgili anlaşmazlıklar, çatışma, birbirine gözdağı verme gibi olumsuz davranış örüntüleri sözkonusu olabilir. Çevreye durum açıklanır. Bu dönem kişinin boşanmayla yüzleşip, kabullenme dönemidir(Dokur ve Profeta, 2006).

Boşanma ile birlikte ailede en çok zarar gören çocuklardır. Ailenin mutluluğu, eşlerin birbirini tamamlaması, anlaması ve bir bütün oluşturarak biz kavramını ortaya çıkarmasına bağlıdır.

Boşanma hukuki kurallar çerçevesinde yapılmış bir evliliğin tarafların karı- koca olarak hiçbir bağları olmaksızın, fakat varsa ortak çocukların hakları saklı kalmak üzere yargıç kanalıyla sona erdirilmesine ve tarafların başkalarıyla yeniden evlenmelerine imkan veren yasal bir işlem olarak tanımlanmaktadır(Özen, 1998).

Araştırmacılar, boşanmış anne- babaların çocuklarının, birlikte yaşayan anne- babaların çocuklarına oranla daha fazla sosyal, akademik ve kişisel uyum problemleri yaşadıklarını; boşanma sonrası dönemin, çocukların büyük bir çoğunluğu için stresli bir dönem olduğunu ve boşanmanın çocuklar üzerinde yarattığı etkilerin, genelde kız ve erkek çocukları açısından farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Dışa yönelim türü problem davranış belirtileri erkeklerde boşanma sonrası daha çok görülürken, içe yönelim türü problem davranış belirtileri kızlarda daha çok görülmektedir. Ancak cinsiyet farklılıklarının yol açtığı sonuçlar bununla sınırlı değildir(Şirvanlı, 1999, s.19-28).

Boşanma evlilik bağının kopması, evliliğin geçersiz olması ve eşlerin fiziksel ve hukuki olarak evlilikle ilgili sorumluluklarının bitişi demektir.
Psikolojik açıdan boşanma kompleks ve çok boyutlu bir fenomen olup, uzun bir periyotta gerçekleşen psikososyal bir süreçtir. Teorisyenler ve araştırmacılar, boşanma sürecini açıklayabilmek için çeşitli modeller geliştirmişlerdir(Erbek, 2004).

Wiseman  boşanmanın, bir aile bireyinin ölümünü takiben oluşan yas sürecine benzediğini ileri sürerek bu süreci 5 evreye ayırmıştır:
1. İnkar
2. Kayıp ve depresyon
3. Kızgınlık ve ambivalans
4. Yeni yaşam tarzı ve kimliğe uyum sağlama
5. Kabul ve yeniden işlev görme
İnkar evresinde evlilik baskı altında ve sıkıntılı tarzda devam eder. Evliliğin bozulmasına yol açan sıkıntı verici faktörler tam olarak açığa çıkıncaya dek bu evre sürer. İnkar sıklıkla evliliği devam ettirmeyi amaçlayan bir mekanizmadır.
Kayıp ve depresyon evresinde kişi sıkıntılarının evliliği ile ilişkili olduğunun farkına vardığında, tipik olarak ilk reaksiyon; anlamlılık kaybı, üzüntü, depresyon, yalnızlık hissi ve diğer insanlarla iletişimden çekilme oluşur.
Kızgınlık ve ambivalans evresinde boşanma daha gerçekçi bir düşünce halini almaya

başlar ve kızgınlık oluşur. Bu kızgınlık çocukların velayeti, nafaka, çocuklarla görüşmenin ayarlanması ve diğer konularda kararların alındığı zamanda sıklıkla artar(Erbek, 2004).

Boşanmayı izleyen 1-2 yılın oldukça stresli ve karmaşık yaşandığını, boşanan çiftlerin çaresizlik ve ümitsizlik yaşadığını belirtmiştir(Walsh, Jacob, Simons, 1995).

Boşanma kişinin kendilik duygusu üzerinde derin etkiler bırakır(Amato, Keith, 1991). Bu durum eşin kaybı ile ekonomik güvencesini ve toplumsal kimliğini kaybeden geleneksel toplumlardaki kadınlarda daha da belirgindir. Erkekler için yardımcılarını ve duygusal destekçilerini kaybetme, yalnızlık, yüksek hastalık oranları, depresyon ve intihar gibi durumlara zemin hazırlar. Hem erkek hem de kadınlar için kendilik kavramındaki değişiklikler kalıcı olabilir. Bu durum genellikle boşanmayı takip eden ilk yıl içinde belirginleşir(Hetherington, Law, O'Connor, 1993).

Coleman ve arkadaşlarının (1988) gözlediği gibi 'duygusal bir ilişkinin bozulması ya da sona ermesi stres yaratıcı etkenler içinde daha güçlü olanı ve insanların psikoterapiye gitmesine yol açan nedenler arasında da en sık rastlananıdır.' Bir ilişki bittikten sonra her iki taraf da, insan yaşamının en önemli uğraşlarından birinde başarısız oldukları hissine kapılırlar. Güçlü duygusal bağlar, çoğu kez çifti bir arada tutmaya devam eder. Evliliğin bitmesini eğer eşlerden sadece biri istiyorsa, boşanmayı başlatan kişi bir zamanlar aşık olduğu eşini incittiği, ona acı verdiği için üzüntü ve suçluluk duyar; öte yandan reddedilen eş, öfke ve aşağılanma ile başarısızlıkta kendi rolünün yarattığı pişmanlık duyguları arasında gidip gelir. Eşler boşanma kararını birlikte verse de aynı anda yaşanan sevgi ve nefret gibi karşıt duygular yaşamlarını altüst eder(Morris, 2002, s.513).

Duygusal boşanma hukuki boşanmadan daha sonra gerçekleşebilir. Özellikle çocuklar için gerekli işbirliğinin sürdüğü ve eski bağlanma biçimleri, çatışmaların alevlendiği durumlarda bununla daha sık karşılaşılır(Walsh, Jacob, Simons, 1995).

Türkiye'de boşanmalar, erkeklerde 25-39, kadınlarda 20-34 yaşları arasında yoğunluk göstermektedir. Boşanan çiftlerin çoğunda erkeğin yaşı daha büyüktür. Ancak % 16.4 kadar boşanma olayında kadının daha yaşlı olduğu , %7.8 kadar boşanma olayında ise kadın ve erkeğin aynı yaşlarda olduğu görülmektedir. Boşanma olaylarının %41'inin çocuksuz

ailelerde görülmesi, çocuğun varlığının boşanmayı önleyen bir unsur olduğunu göstermektedir.
Türkiyede boşanmaların %45.4'ü literatür bilgisi ile uyumlu olarak evliliğin ilk 5 yılı içinde meydana gelmiştir( T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1991).
Türkiye genelinde 1993- 2003 yılları arasında, boşanma rakamlarındaki artış dikkat çekicidir. Ancak nüfusa oranla bakıldığında, Türkiye'de boşanma oranının %0.74 düzeyinde olduğu ve bunun birçok ülkeye göre oldukça düşük olduğu görülmektedir(T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 2003).

### 2.2.1.2. BOŞANMANIN OKULÖNCESİ ÇOCUKLARA ETKİLERİ

Boşanmanın gerçekleştiği dönemde çocuğun içinde bulunduğu gelişim basamağı ve yaşı, çocuğun boşanma olayını algılayışı ve olaylara vereceği tepkilerini etkileyen faktörlerin başında yer almaktadır.
Sakin, huzurlu ve bilinçli aileler çocuklarının da bu dönemi sakin geçirmeleri için çabalarlar. Bu tür çocuklar boşanmanın etkilerini en minimal düzeyde yaşayan çocuklardır.
Yapılan araştırmalarda ailelerin tutumu kadar, çocukların cinsiyetlerinin ve yaşlarının da durumu algılayışta rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca kültür, eğitim ve pek çok faktör de bu durumu algılamayı etkilemektedir.
2-3 yaş arasında bulunan çocuklar boşanma sırasında regresyon gösterirler. Onlar agresif, sinirli, hiddetli, şaşırmış ve ilgiye muhtaçtırlar. Oyuncaklarını aldığınızda saldırgan davranırlar. Annelerinden ayrıldıklarında da büyük panik yaşayıp, korkarlar.
3.5- 5 yaş arasında çocuklar genelde çabuk ağlarlar ve gözyaşları daima hazırdır. Ebeveynlerinin boşanması onları şaşkına çevirir. Şiddetli baş ve karın ağrıları, çevreye karşı saldırgan tutumlar, okul yaşamında sorunlar, ders başarısında gerilemeler, güvensiz ve geleceğe ilişkin olumsuz düşünceler ortaya çıkmıştır( Ekşi, 1999).
Boşanma sırasında genellikle evden ayrılan kişi baba olmaktadır, bu durumda baba- çocuk ilişkisinin önemi bir kat daha artmaktadır. Babanın çocukla duygusal bir ilişki kurabilmesi için fiziki temasa ihtiyacı vardır. Bunun için de çocuğun beslenme ve oyun faaliyetlerinde babanın da etkili olması, babayla nitelikli zaman geçirebilmesini sağlar. İkinci yıldan itibaren babanın önemini giderek artmaya başlar çünkü bebeklik döneminin sona ermesiyle çocuk çevresindeki diğer modellerle de ilgilenmeye ve keşfetmeye başlar(Yavuzer, 1994).
Çocuklar sık sık yaşadıkları yoğun karmaşanın etkisiyle farklı duygusal reaksiyonlar gösterirler. Hemen hemen bütün çocuklar keder, kayıp, geleceğe dair güvensizlik ve şüphe

hissederler. Tepkiler çoğunlukla çocuğun yaşına bağlıdır. Okul çağı çocukları üzüntü ve geri çekilme, endişenin artması, aşırı hastalık ve okuldan kaçış, akademik başarıda düşüş, okulda davranışsal problemler ve anne- babalarla münakaşalar sergilerler( Temke, http://...divorce. htm).

Çocuklar beş yaşına geldiklerinde duygularını ve saldırganlık gibi bazı dürtülerini kısmen de olsa kontrol edebilmeyi öğrenmiş olurlar. Kişilikleri yavaş yavaş yerine oturmaya başladığı için dünyaya ve çevrelerine büyük ilgi duyarlar. Bu kritik döneme gelen anne- baba ayrılığı ya da boşanma, çocukların sağlıklı gelişimine sekte vurabilir.

Sınırlı anlama kapasitelerine rağmen boşanmanın ne anlama geldiğini düşünebilirler ve evden ayrılan ebeveynin fiziksel boşluğunu kuvvetle hissederler. 'Bana kim bakacak?', 'Bana ne olacak?' gibi sorulara somut cevaplar isterler. Anne- babalarını barıştırmak içi güçlerinin yettiğince çeşitli yollar denerler. Her ikisine de derinden bağlılık duyarlar.

6-8 yaş arasında çocuklar sevildiklerinden emin olabilmek için her bir ebeveyn için özel zaman geçirmeye ihtiyaç duyarlar. Adil davranma büyük önem kazanabilir, çocuk hem sizin hem de eşinizin kendisi ile eşit zaman geçirmesini isteyebilir. Bu yaştaki çocuklar kimin suçlu olduğu ile ilgili konularla da ilgilidir. Boşanan eşe duyulan öfke nedeni ile karşı tarafı suçlayıcı sözlerden kaçınılmalıdır. Çocuklar ailenin tekrar birleşmesi ile ilgili ümitlerini dile getirebilir, durumun gerçekliğini tüm çıplaklığı ile kavrayabilmesi için her iki ebeveynle de ayrı ayrı ve bol bol zaman geçirmesinin sağlanması faydalı olur. Çocuğun mutsuzluk duyguları üzüntü, öfke veya saldırganlık şeklinde kendini gösterebilir. Arkadaşlarıyla okulda sorun yaşayabilir, bu durum karın ağrıları veya baş ağrısı gibi fiziksel belirtiler şeklinde kendini gösterebilir ( http://...hekimce.htm).

Boşanmanın içinde olduğu ilk yıl, hem çocuk hem de boşanan çiftler için en karışık ve zor yıllardan biridir. Çocukların daha huzursuz oldukları, zamanında yemek yemedikleri, yatağa gitmedikleri, daha arsız ve söz dinlemez hale geldiklerini gözlemişlerdir. Ebeveynler de ilk yıl çocuklarına daha az zaman ayırmışlardır.

Araştırmalar erkek çocukların boşanmadan daha çok etkilendiklerini gösterir. Erkek çocuklar kendilerini daha yalnız hissederler, çevreden onlara gösterilen ilgi daha azdır. Boşanan ailelerde çocuklar genelde annelerinin yanında kaldığından, kızlar bir anne modelini sürekli görebilir, ancak erkek çocuklar baba modelinden yoksun kalırlar. Babasız büyüyen erkek çocuklarının babaya olan gereksinimleri büyüktür, bu nedenle çocukların babanın yerini alacak bir yetişkin erkekle güvenli ve sevgi dolu bir ilişki kurmaları önem kazanır.

Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri kısa ve uzun süreli olmak üzere iki grupta

toplanabilir. Boşanmanın kısa süre içindeki olumsuz etkileri zaman geçtikçe kaybolur. Ebeveynler çocuklarıyla ilgilerini kesmemek için çaba gösterir, çocuk anne ve babasına olan güvenini yitirmezse çocuğun gelişiminde olumsuz etkilerin görülme olasılığı azalır ( Cüceloğlu, 2003).

Çocuğun duyduğu üzüntü onun kendi hayatını her zamanki zevk alarak yaşamasını engelleyecektir. Kendini itilmiş, terk edilmiş ve değersiz olarak görebilecek olan çocuk, arkadaşlarıyla olan iletişimine ve okul faaliyetlerine de bunu yansıtacaktır. Çocuk annede, babada kalacak ama her seferinde ikisini de bir arada görmek isteyecek, korku, üzüntü, öfke ve suçluluk gibi duygular yaşayabilir.
Kimi çocuklar ebeveynlerini kendilerinin uzaklaştırdıklarını düşünürler. Henüz nedenleri ve sonuçları kavrayabilecek olgunlukta değillerdir. Benmerkezci bir tutum içindedirler. Herhangi bir durumda ne hissedip hissetmeyeceklerini ebeveynlerine göre karar verirler. Ebeveynlerden birinin evden ayrılmasıyla artık kendilerini güvende hissetmezler ve yanında kaldıkları ebeveyni de kaybetmemek için sıkı sıkıya bağlanırlar(Wolff, 1997, s.26-28).

Bu dönemde anne- baba ayrılığı yaşayan çocuklarda huzursuzluk, saldırganlık, öfke nöbetleri, abartılmış korkular, kendini suçlama, çekingenlik, içe kapanma, konuşmada tutukluk, hayal gücünde azalma, kabus görme, parmak emme ve alt ıslatma gibi davranış bozuklukları görülür(Çelikoğlu, 1997, s.15; Kuyucu, 1999, s.19).

Her boşanma çocukta birtakım uyum ve davranış bozukluklarına sebep olmaktadır. Bunlar arasında; huysuzluk, hırçınlık, saldırganlık, alt ıslatma, okul başarısızlığı bulunmaktadır. Çocuğu zedeleyen bu yaşantıların listesi uzamakla birlikte; boşanma çocukta ruhsak problemlere neden olmaktadır(Yavuzer, 1997).

## 2.3. KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

### 2.3.1. BAĞLANMA KURAMI

Çocukluktaki ve yetişkinlikteki yakın ilişkileri anlama ve araştırmaya yönelik önemli kuramsal açıklamalardan biri Bowlby ve Ainworth'in Bağlanma Kuramı'dır. Bowlby, bebeğin yaşamındaki ilişkilerle ilgili ampirik ve kuramsal çalışmalar yapan en önemli kişilerden biridir ve ortaya attığı Bağlanma Kuramı, günümüzde gelişim psikolojisinin kuramsal ve ampirik çalışmalarına yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Bowlby, Bağlanma Kuramı'nın temel prensiplerini Darwin'in kuramından, etolojiden, gelişim psikolojisinden ve psikanalizden etkilenerek oluşturmuştur. Ainworth ise bu kuramı yeni ölçme teknikleri ile genişletmiştir. Başlangıçta her ne kadar Bağlanma Kuramı'nın temelini bebek araştırmaları oluşturmuş ise de, daha sonraları Bağlanma Kuramı tüm yaşamı kapsayan bir kuram şeklini almıştır. Son yıllarda yetişkinlerin yakın ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da Bağlanma Kuramı temel alınmaktadır. Bağlanma Kuramı özellikle son 25 yılda yoğun ilgi çekmiş ve pek çok araştırmaya konu olmuştur ( Elmacı, 2001).

Bağlanma terimi, bebeklerle onlara bakım sağlayanlar arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı doyum veren bir ilişkinin kurulmasını belirtir. Bağlanma; bebeğin belirli kişilere yakın olma ve kendini onların yanında daha güvenli hissetme eğilimi üzerine gelişen bir süreçtir. Günümüzde pek çok psikolog, bebeklerin kendilerine bakım veren kişilerle olan ilişkileri üzerine odaklanmakta, bu etkileşimleri duygusal ve bilişsel gelişimin temeli olarak görmektedirler. Bazı araştırmacılar bebek- anne bağlanmasının doğum öncesinde gelişmeye başladığını ileri sürmüşlerdir.

Bebeğin insanlara yönelik tepkileri doğumdan sonraki ilk günlerde başlar. Bir aylık bebekler seslere reaksiyon gösterirler ve yüzlere dikkat ederler. 2-3 aylık iken ' sosyal gülümseme' geliştirirler, insanlara gülmeye başlarlar. Bu davranış, sosyal cevaplamanın anne- baba tarafından farkedilen ilk açık belirtisidir. Bebek 4 aylıktan önce genel olarak tüm insanlara tepki verirler, tanıdık ya da tanıdık olmayan insanlara farklı davranmazlar. Bağlanma yaşamın ikinci altı ayından sonra gözlenmeye başlar. Altı, yedi aydan itibaren bebekler açık olarak çevrelerindeki belli kişilere bağlanma belirtileri göstermeye başlarlar. Bebeğin bağlandığı kişi 'bağlanma hedefi' olarak adlandırılır. İlk hedef genelde annedir.

Bebeklerin bağlandığını gösteren temel belirtiler arasında bağlanma hedefi tarafından sakinleştirilmeleri, bağlanılan bireyin kaygı giderici olması, oyun ve avutulmak için başkalarından çok bağlanma hedefine yaklaşmaları ve bağlanma hedefinin bulunduğu ortamlarda daha az korkmaları yer alır. İlk günlerde ve aylarda tercihen de doğar doğmaz yaşanan dokunma ya da ten temasının anne- bebek ilişkisini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir(Kaplan,1994). Sağlıklı bir biçimde bağlanan bebekler güven duygusu içinde dünyayı keşfetmeye yönelirler. Anne, baba ya da ona bakım veren başka birine yakın olan bebek, onlardan ayrılıp, başka çocuklarla ya da nesnelerle oynamaya yönelebilir ama tehlikede olduğunu hissettiği an hemen bağlanma figürüne geri döner. Sağlıklı olarak bağlanan bebekler, ayrıca bir durumun tehlikeli olup olmadığını anlayabilmek için bağlanma hedefi olan kişi ve kişilerin vereceği ipuçlarına bakarlar.

Bağlanma farklı biçimlerde de olsa diğer türlerin yavrularında da görülür. Yavru maymunlar, anneleri hareket ederken, onların göğüslerine sarılırlar. Yavru köpekler, birbirlerinin üzerine tırmanarak annelerinin karnına ulaşırlar. Yavru kazlar ve civcivler annelerini takip ederler, korktuklarında annelerine doğru koşarlar. Anneye gösterilen bu ilk öğrenilmemiş davranışların yaşamda kalmayı sağlayıcı bir rolü vardır.( Cole& Cole, 1993).

Başlangıçta psikologlar, anneye bağlanmanın nedeninin, annenin, bir yiyecek sağlayıcı olarak bebeğin en temel gereksinimlerinden birini karşılaması olduğunu düşünüyorlardı. Ancak doğdukları andan başlayarak kendi kendilerine beslenebilen yavru kazların ve ördeklerin yine de annelerinin peşinden ayrılmamaları ve zamanlarının büyük kısmını anneleriyle geçirmeyi yeğlemeleri gibi bulgular bu görüşlerle ters düşmekteydi. Harlow'un (1969) maymunlarla yaptığı bir dizi deney de anne- yavru bağlanmasının beslenme gereksiniminin ötesinde nedenleri olduğunu göstermiştir.

Bowlby, Bağlanma Kuramına ilişkin ilk düşüncelerini 1950'lerde Londra'da Avistock Kliniği'nde psikiyatrist olarak çalışırken geliştirmiştir.

Ergen ve çocuk suçluların yaşam hikayelerinde, bu kişilerin anne figürleri ile olan ilişkilerinde şiddetli zedelenmeler olduğunu farketmiştir. Bunun üzerine yaşamlarının ilk beş yılında temel bakım verenlerden geçici ayrılmaların etkilerini araştırmıştır. Bağlanma Kuramı'na göre; bebeğin ilk yıllarında bir ya da daha fazla kişiyle güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirmeyi başaramaması, sonraki yaşamda ve yetişkinlikte yakın ilişkiler geliştirme yeteneğini azaltmaktadır( Bowlby, 1980).

Bağlanma, diğer duygusal varolmayan özellikleri de içerir( Ainsworth, 1989). Bunlar; partner ile olan ilişkide güvenlik ve konfor hissedilmesi nedeniyle, bireyin partnerin sağladığı güvenli ortamdan uzaklaşıp çevreyi keşfetme ve başka aktivitelere katılma eğilimidir. Bununla birlikte Ainsworth üç farklı bağlanma türünden sözetmektedir.

1. Güvenli Bağlanma: Anne güvenin temelidir. Annenin ayrılma ile çocuğun aşırı bir stres sergilediği, oynamayı bıraktığı gözlenir. Annenin gidişine tepki, annenin dönüşüne kadar sürer. Anne döndükten sonra çocuk kısa bir sürede rahatlar, anne ile temasa geçer ve oyuna devam eder.

2. Güvensiz- Kaçıngan Bağlanma: Annenin gidişine seyrek olarak ağlar ve anne geri geldiğinde anne ile bir araya gelmekten kaçınır.Bu çocuklar ayrılığa çok fazla tepki göstermez, protesto etmezler ve anne dönünce onun etrafında ölçülü bir şekilde dolanır durur, rahatlayıp oyunu sürdüremezler.

3. Güvensiz- Dirençli/ İkircikli Bağlanma: Ayrılıktan önce kaygılı olup, ayrılma ile yoğun olarak stres yaşayan çocuklardır. Buna rağmen anne tekrar geldiğinde annelerine karşı ikircikli davranışlar gösterirler. Ayrılığa tepki gösterir, protesto eder, anne dönünce sakinleşmez, annenin üstüne atlar, kucağına başını gömer ve önerilen oyuncakları iterler. Hem temas ararlar hem bunu sürekli reddederler.

Bağlanma Kuramı; aile- çocuk ilişkisinin kalitesi üzerinde durmaktadır. Denham(1994), anneleriyle sıcak ilişkide olan çocukların güvenli bağlandıklarını ve bu çocukların arkadaş çevresinde de yakın ve empatik olarak değerlendirildiklerini bildirmiştir. Anneleri ile ilişkileri destekleyici ve olumlu olan çocukların daha hızlı bilişsel işlemlemeye ve daha ileri dil gelişimine sahip oldukları belirtilmiş, anne ilgisizliğinin ve anne bakımındaki yetersizliğin ise güvensiz bağlanmaya neden olduğu vurgulanmıştır. Bununla ilgili yetişkinlerle yapılan çalışmalarda da; bebeklikteki ve yetişkinlikteki bağlanma stili sınıflandırmaları arasında oldukça yüksek oranda benzerlik bulunmuştur( Neuburger,1997).

### 2.3.2. SİSTEMLER KURAMI

Sistemler kuramı; 1967'de İtalya'da oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Aile ve kişilerin döngüsel bir yapı içerisinde nasıl farklı düzeylerde anlam aktardığını incelemişlerdir. Yapı yerine örüntüler ve bilgilenme üzerinde durmuşlardır ( Kılıç, 1996,s.8).

Sistemik kuram; neden- sonuç çizgisel açıklaması yerine döngüsel açıklama modelini yeğler(Parman, 1996, s.15).

Sistemler Kuramı; büyükten küçüğe, genelden özele doğru bir dizi sistem sıralar. Bu sistemlerin her birinin kendi içinde bir yapı ve örgütlenişi vardır. Aynı zamanda her biri diğerleriyle ilişkilidir. Bu sistemler arasında belli bir hiyerarşi bulunur, her sistem ayrı bir işleve ve enerjiye sahiptir. Aile de bu sistemlerden biridir. Bu yaklaşımın aileyi tanımada kullandığı anahtar kavramlar; tümlük, örgütlenme ve ilişkidir. Sistemler Kuramı; bireyle çevresi arasındaki karşılıklı ilişkileri anlayabilmek üzere geliştirilmiş belli hiyerarşik basamakları kapsayan bir yaklaşımdır. Her sistem daha küçük alt sistemler ile daha büyük bir üst sistem arasında yer alır. Minuchin (1981)'e göre aile; tek tek bireylerin davranış örüntülerinden daha karmaşık bir aile ortamıdır. Steinglass( 1978)'ın belirttiği gibi aile; diğer aileler ve kurumların bulunduğu geniş bir üst sistem ile ilişkidedir. Sistemin kontrolü ise homeostaz, morfostaz gibi kavramlarla açıklanan, yaşayan sistemlerdeki denge kurallarıyla sağlanır(Fidaner, 1995, s.27).

Sistemin her üyesi, diğer tüm üyelerin davranışında bir şekilde etkili olur ve her birinin davranışından etkilenir.

## 2.4. GELİŞİM

### 2.4.1. Gelişim Kavramı

Bireyde tüm yaşam boyunca ortaya çıkan değişmeler binlerce yıldır insanları büyülemektedir. İnsan gelişimi; gebelikten başlayıp,ölüme kadar devam eden fiziksel, bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişmelerin değişmelerin ve evrelerin tümünü içeren çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir(Budak, 2003).

Gelişim yordanabilir bir sıra izler. Buna gelişimin sırası ilkesi de denir. Bedensel ve motor gelişim sırasında yapısal ve işlevsel özellikler belirli bir sırayla ortaya çıkar;

a. Gelişim baştan ayağa doğru olur.

b. Gelişim; bedenin iç kısımlarından dışa doğru, merkezi bölgelerden uzaktaki organlar yönünde oluşur.
c. Gelişim, genelden özele doğrudur.

Gelişimde bireysel ayrılıklar vardır; gelişme; olgunlaşma süreci ile yaşantılar arasındaki öğrenmenin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Her birey biriciktir. Emeklemek, yürümek; sesler çıkarmak- anlamlı sözcük söylemek, cümle kurmak gibi aynı sırayı izleyen benzer süreçlerden geçilse de, genetik faktörler ve çevresel koşulların etkileşimiyle her birey birbirinden farklıdır.

Yaşamın değişik dönemlerinde farklı türden gelişmeler önem kazanır. Farklı gelişim dönemlerinde, değişik gelişim özellikleri ön plana çıkar.
Bebeklik döneminde bedensel ve motor gelişim diğer gelişim aşamalarından daha hızlı ve baskınken; ergenlik çağında psikolojik ve cinsel gelişim diğerlerinden daha ön planda yer alır(Erden, Akman, 2002).

Psikologlar; insan gelişimini incelerken farklı yöntemler kullanmanın yanı sıra araştırmalarına çeşitli bakış açılarından yaklaşırlar. Bazıları kalıtımın önemini vurgular, diğerleri deneyime veya çevresel etkilere önem verir, diğer bir kısmı da kalıtım ve çevre arasındaki etkileşime odaklaşır. Bazıları gelişimsel değişmeyi ani ve süreksiz olarak görürken, diğerleri derece derece ve sürekli bir süreç olarak ele alır(Morris, 2002, s.344).

Biyolojik süreçler; davranışlarımızın temelinde yatan aşamalardır. Dokuz ay önce tek bir hücreden ibaret olan organizma, dokuz ay sonra tam bir insan bedeninin yapısına ulaşmıştır. Vücudumuzda biyolojik bir saat sürekli olarak çalışmakta ve insanın zamanla farklılaşan gelişimini sağlamaktadır.

Bilişsel süreç, bireyin dil, düşünce ve zeka kapasitesindeki değişiklikleri kapsar. Hayal gücünü kullanabilme, problem çözme ve şarkı ezberleme gibi faaliyetlerin tümü bilişsel gelişim içerisinde değerlendirilmektedir (Cüceloğlu, 2003).

Çocuk gelişimi bir bütündür. Çocuk gelişiminin tüm boyutları birbirine bağlıdır ve bir bütün olarak ele alınmalıdır(Kasuto, 2005, s.21).

## 2.4.1. BEBEKLİK DÖNEMİNDE VE OKULÖNCESİ DÖNEMDE GELİŞİM

### 2.4.1.1. BEDENSEL GELİŞİM

#### 2.4.1.1.1. Bebeklik Döneminde Bedensel Gelişme

Çocuğun gelişimi yumurtanın döllenmesi anından itibaren başlar. Döllenme anında anneden gelen 23 kromozom ve babadan gelen 23 kromozomla birleşir ve insan yavrusunun biyolojik yapısının temeli olan 46 kromozumu oluşturur. Her bireyin 46 kromozumu, o bireyin biyolojik gelişim aşamalarını ve bu aşamaların hangi zamanlarda olacağını programlar. Biyolojik zamanın saati döllenme anından itibaren çalışmaya başlar. Çocuk doğmadan önce başladığı gelişim sürecine doğduktan sonra da devam eder. Bu araştırmanın kapsadığı yaş dönemi açısından, çocukta gözlenen bedensel ve hareketsel gelişimin ilk iki evresinden bahsedeceğiz.

#### 2.4.1.1.2. Doğum- 2 Yaş Döneminde Bedensel Gelişme

Yenidoğan bebek ortalama 50cm boyunda, 3400gr. ağırlığındadır. Yaşamın ilk bir yılı içerisinde büyüme büyük bir hızla devam eder. Yenidoğanda görme duyusu oldukça gelişmiştir. Her iki gözünü bir tek nesne üzerine odaklayabilir, hareket eden bir objeyi izleyebilir ve bazı renkleri ayırt edebilir. İnsan yüzüne özellikle ilgi gösterir ve ilk iki hafta içerisinde göz göze bakabilir beceriye erişebilir. Genellikle bebeklerdeki görme duyumunun gelişimini izlemek üzere yapılan deneylerde, farklı aylardaki bebeklere gösterilen insan yüzleri ve biçimlere, renk görüntülerine ve değişik parlaklıktaki ışıklara oranla daha fazla dikkat edip, baktıkları belirlenmiştir bu durum türün devamı için son derece önemli bir iletişim ilişkisinin doğmasına olanak verir. İşitme de aynı görme gibi doğar doğmaz ortaya çıkar. Bebeğin en fazla duyarlılık gösterdiği ses insan sesidir. Ayrıca yeni doğan bebek, kısa bir süre içinde ‘aşina’ olan sesle ‘yabancı’ olan sesi ayırt edebilir. Sesin geldiği yöne başını çevirerek uygun davranışı gösterirler, örnek olarak; düşük frekanslı, ritmik sesler genellikle bebekleri sakinleştirirken, şiddeti ve frekansı yüksek, ani sesler huzursuz eder.

Tat alma ve koklama organları da oldukça gelişmiştir, tatlı, acı, ekşi, tuzlu arasındaki farkları ayırt edebilirler. Örneğin; çilek ve vanilya kokusuna olumlu tepkiler verirken, çürümüş yumurta ya da amonyak kokusu karşısında rahatsızlık belirtileri göstermektedirler. Henüz 6

günlük bebeklerin annelerinin kokularını diğer kokulara tercih ettiklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bebekler dokunsal uyarıcılara da tepki verirler. Bunların başında emme refleksi gelir. Bu refleksi tatmin olmayan çocuk parmaklarını emmeye başlar. Doğumla gelen özellikler üzerine algılama ve hareketle ilgili yeni beceriler öğrenilmeye başlar.

Bebeğin yaşamının ilk 12 ayı süresince büyüme büyük bir hızla devam eder. 4 aylıkken bebeğin ağırlığı doğum ağırlığının yaklaşık iki katına, bir yaşın sonunda ise üç katına çıkar ve boyu 76cm'e ulaşır. Hareket gelişimi de olgunlaşmaya bağlı biyolojik bir süreçtir. İskelet gelişimi bebek doğduğunda tamamlanmıştır. Kemiklerdeki en hızlı gelişme yaşamın ilk yılı içerisinde görülür. Bedensel ve motor gelişimin en hızlı olduğu dönem yaşamın ilk yılıdır. Bebeklik dönemindeki motor gelişim şu sıradadır:

1. ay: Çene kalkıktır, yüzüstü yatarken birkaç saniyelik süreler ile başını kaldırır.
2. ay: Yüzüstü yatarken kollarının desteği ile göğsünü ve başını yukarıya doğru kaldırır.
3. ay: Başını dik tutar. Uzatılan bir topa oğru uzanır, ancak yakalayamaz.
4. ay: Destekle oturabilir.
5. ay: İstemli olarak bir yandan diğer yana dönebilir, kucakta oturup bir nesneyi tutabilir.
6. ay: Mama sandalyesinde oturur ve uzatılan nesneleri avucunun içi ile yakalar.
7. ay: Desteksiz oturur.
8. ay: Yardımla ayakta durabilir.
9. ay: Bir yere tutunarak ayakta durur.
10. ay: Emekler.
11. ay: Elinden tutulduğunda yürür.
12. ay: Bir yere tutunarak ayağa kalkar.
13. ay: Yardımsız ayakta durabilir.
14. ay: Merdiven basamaklarını tırmanabilir.
15. ay: Kendi başına yürüyebilir.

( Cüceloğlu, 2003, s. 343 ve Rand; Torok, 1995).

#### 2.4.1.1.3. 3- 6 Yaş Döneminde Bedensel Gelişme

Okulöncesi döneme denk gelen 3-6 yaşlar arasındaki bedensel gelişme hızı, bebeklik dönemine oranla yavaşlar. Üç yaşındaki kızlar yaklaşık 94 cm. uzunluğunda, 13 kg. ağırlığındadır. Altı yaşına geldiklerinde boyları 115 cm. ağırlıkları ise 15 kg.'ı bulur. Yaşamın ilk ve üçüncü yıllarındaki büyüme, üçüncü ve beşinci yıllarındaki büyümenin yaklaşık iki katıdır. Okulöncesi dönemde beden orantıları yetişkinlere göre farklılıklar gösterirken, bu

durum altı yaşında bir yetişkinin vücut oranlarıyla benzeşim gösterir. Okulöncesi dönemde kaslardaki gelişme dikkati çekmektedir. Kaba motor hareketleri sağlayan kaslardaki gelişme, ince motor hareketleri sağlayan kaslara oranla daha fazladır.Çocuk ayak parmakları üzerinde yürüyebilir, merdiven basamağını çıkabilir, üç tekerlekli bisiklete binebilir, rahatça koşup zıplayabilir fakat bir tahta üzerinde denge sağlamak gibi daha üst düzeyde motor koordinasyon gerektiren hareketleri yapmakta güçlük çekerler. Olgunlaşma sürecinde el- göz uyumları da henüz yetersizdir( Erden, Akman, 2002- Morris, 2002, Cüceloğlu, 2003).

### 2.4.1.2. PSİKO- SEKSÜEL GELİŞİM

Psikoseksüel gelişim dendiğinde ilk akla gelen isim kuşkusuz Sigmund Freud olacaktır. Kişiliğin biçimlenmesinde çocukluk yıllarına verdiği önem, özellikle de çocuk yetiştirmedeki anne- baba tutumlarının önemine çektiği dikkat, Erik Erikson ile birlikte kendinden sonra gelen birçok kuramcıya ilham kaynağı olmuştur.

#### 2.4.1.2.1. Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Psiko- Seksüel Gelişim

Freud'a göre yeni doğmuş bebekler farklı aşamalardan geçerek kişiliklerini geliştirirler. Freud bu aşamaları 'psikoseksüel gelişim dönemleri' olarak adlandırır. Kişilik gelişimi beş dönem içinde kendini gösterir. Ancak Freud yaşamın ilk altı yılına denk gelen gelişim dönemlerinde geçirilen yaşantıların önemini vurgulayarak, o dönemlerde geçirilen yaşantıların izlerinin hiçbir zaman tümüyle yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları etkilemeye devam ettiğini öne sürmektedir.

İlk gelişim dönemi oral dönemdir. Bu dönem doğumdan 18. aya kadar uzayan süreyi kapsar. Oral dönemde çocuğa verilen bakımın niteliği, yetişkinlik döneminde kişinin bağımlılık ve güven düzeyini belirler. Bu dönemde bebeğin hayatta kalabilmek için beslenmesi ve nitelikli bir bakım görmesi çok önemlidir. Gereksinimlerinin giderilmesi için annesine bağımlıdır. Bebek için ihtiyacı olduğu anlarda( beslenme, temizlenme, uyutulma, sevgi görme vb…) yanında olunması sevildiğinin; bunların tersi olan durumlar da istenmediğinin işaretidir. Yeterince beslenemeyen, kendisi beslenebilecekken bile annesi tarafından emzirilmeye devam edilen bebeklerde güvensiz ve bağımlı bir kişiliğin çekirdekleri oluşur.

İkinci gelişim dönemi; anal dönemdir. 18 ay ile 3 yaş arasında yer alır. Bu dönemde annenin amacı çocuğa tuvalet kontrolünü kazandırmak, ona kendini denetlemeyi, çevresindeki yetişkinlerin koydukları kurallara uymasını öğretmektir. Bu dönemde baskıcı, katı bir disiplin anlayışı ya da çocuğu tümüyle başıboş bırakma bağımsızlık duygularının gelişmesini geciktirir( Cüceloğlu, 2003 ve Rand; Torok, 1995).

#### 2.4.1.2.2. 3- 7 Yaş Arası Psiko- Seksüel Gelişim

3- 7 yaşlar arasına denk gelen dönem fallik dönemdir. Bu dönemde cinsel kimlik gelişmeye başlar. Çocuk cinsiyet farklılıklarını keşfeder, sorular sorar. Merakı yüzünden cezalandırılan, sorduğu sorular ve davranışları için kınanan çocuklar, yetişkinlik döneminde uygun cinsel kimliği benimsemekte sorunlarla karşılaşabilirler(Erden ve Akman, 2002, s.87).

Psikoseksüel gelişim dönemlerinin özellikleri incelendiğinde de görülebileceği gibi, ilk üç dönem sırasında anne- babanın çocuk yetiştirme tutumlarının önemi psikoanalitik görüşlü psikologlar tarafından vurgulanmaktadır. Bu dönemler içinde çocuğa gösterilen ilgi ve bakım, çocuğa verilen sevginin niteliği ve miktarı, bebeğin huzurlu, sıcak ve sevecen bir ortamda büyümesi, yetişkinlik yıllarındaki kişiliğin belirleyicilerindendir( Odağ ve Kürşad, 1979, s.7-15).

### 2.4.1.3. PSİKO- SOSYAL GELİŞİM

Birey gelişim dönemleri içerisinde ilerledikçe kendini daha iyi anlamaya, dış dünya ile kurduğu ilişkileri yeniden gözden geçirerek, onlara yeni anlamlar kazandırmaya başlar. Psiko-sosyal gelişimde Freud gibi çocukluk yıllarının önemine değinen bir başka psikolog da Erik Erikson'dur. Erikson Freud'un öğrencilerindendir. Kişilik Kuramı'nda Freud'a benzer öğeler bulunmaktadır. Ancak Freud'den farklı olarak kişilik gelişiminde ağırlığı sadece çocukluk yıllarına vermez; kişilik gelişimini yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul eder. ( Odağ, Kürşad, 1979).

Erikson'un kuramına göre sosyal çevre içinde yer alan bireyler ( anne- baba, öğretmenler, arkadaşlar, aile çevresi) çocuğun psiko- sosyal gelişimi için önemli ve gerekli bir rol oynarlar. Kişiliği oluşturan benlik gelişimi anne karnındaki bebeğin gelişimine benzemektedir. Doğum öncesi dönemde bebeğin organlarının belirli zaman dilimleri içerisinde oluşup şekillenmesi

gibi, benlik gelişimi de belirli zaman dilimleri içerisindeaşamalı bir oluşum içerisinde biçimlenir. Erikson kişilik gelişimi dönemlerinin temellerinin biyolojik olarak atılmış hiyerarşik bir sıra ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. (Erden ve Akman, 2002, s.88).

Yaşamı boyunca birey; gelişim dönemlerinin her birinde farklı bir çatışma ya da karmaşa durumu ile karşı karşıya kalır. Bu dönemeçlerde yaşanan karmaşalar benliğe yeni bir özellik kazandırarak, benliğin güçlenmesini ve böylece bir sonraki gelişim döneminin rahatlıkla atlatılmasını sağlarlar. Bir karmaşanın ortaya çıkması için gerekli zaman gelmeden önce, karmaşayı atlatmayı sağlayan yapıtaşları doğumdan itibaren bireyde yer almaktadır. Bireyin gelişme ve olgunlaşma düzeyi ile çevresel koşulların birbirine uygun olması gerekmektedir. Özellikle 7 yaşına kadar aile ve öteki sosyal kurumlara önemli roller düşmektedir. Uygun aile ve okul ortamı ile çocuk örseleyici yaşantılardan korunabilir.

#### 2.4.1.3.1. Bebeklik Dönemi ( 0-1 Yaş) Psiko- sosyal Gelişim

Temel Güvene Karşı Temek Güvensizlik

Yaşamın kazanılan ilk olumlu duygusu temel güven duygusudur. Bu duygunun temelleri anne ya da onun yerine geçen kişi ile bebek arasındaki etkileşim sırasında atılır. Annenin bebeği büyütürken benimsediği tutum, bebekte temel güven ya da güvensizlik duygularının filizlenmesine yol açar. Anne bebeğini yeterince besler, sevgi ve ilgi gösterir, bir sıkıntısı olduğunda bebeğinin yanında olur, ona şefkat gösterip, onu korursa, bebeğin tüm metobalizmasının uyumlu çalışmasını sağlayacaktır (Erden ve Akman, 2002, s.87).

Çocuğun ilk yıllardaki sosyal- duygusal gelişimi; bireyin daha sonraki yıllardaki sosyal ve duygusal davranışlarının temelini oluşturur. Çocuğun ilk yıllardaki sosyal ve duygusal gelişimini onun bilişsel gelişiminden ayrı düşünemeyiz. Her iki gelişim birbirini etkiler. İyi bir ortamda yetişen çocuk daha çabuk bilişsel gelişimini tamamlar. Buna karşılık bilişsel zemin çocuğun daha etkin sosyal ve duygusal ilişkiler geliştirmesine yol açar. Sağlıksız ilişkiler ortamında yetişen çocuk ise bilişsel gelişim yönünden gecikir ve bu durum sosyal-duygusal yönden de gecikmeye yol açar ( Cüceloğlu, 2003, s. 357).

#### 2.4.1.3.2. 2- 3 Yaş Dönemi Psiko- sosyal Gelişim

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç

Yürüme ve konuşma gibi becerileri kazanması anneye olan bağımlılığında bir azalma meydana getirir. Kas kontrolünün ortaya çıkmasıyla birlikte tuvalet kontrolünü kazanan çocuk özerk bir biçimde davranmaya ve bu bağımsız eylemlerinden zevk almaya başlar. (Erden ve Akman, 2002, s.87).

Bu devrede anne- baba birlikte çocuğu hem ezmeden hem de başıboş bırakmadan dengeyi kurmaya çalışırlar ( Cüceloğlu, 2003, s. 357).

Ayrıca çocuğun çok küçük olduğunu düşünüp, yapabileceği ve üstesinden gelebileceği durumlarda da çocuğa olanak tanımayan anne- babalar; çocukta özerklik duygusunun gelişmesini engelleyeceklerdir (Erden ve Akman, 2002, s.87).

#### 2.4.1.3.3. 4- 6 Yaş Dönemi Psiko- Sosyal Gelişim

Girişimciliğe Karşı Suçluluk

Bu gelişim döneminde; yürüme ve konuşmaya ilişkin sorunu kalmayan çocuk; fiziksel ve bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak kendi girişimiyle ve diğerlerinden bağımsız olarak davranmaya ve bu bağımsız eylemlerinden zevk almaya, isteklerini dile getirebilmeye başlamıştır (Erden ve Akman, 2002, s.87).

Etrafında olanlara ilişkin merakı artar. Giyeceğini kendisi seçmeye çabalar, ayakkabısını kendisi bağlamak ister, sokakta çıkıp oynamak ister ( Cüceloğlu, 2003, s. 357).

Cinsiyet farklılıkları da bu yaşta fark edilir ve bununla ilgili sorular sorulmaya başlanır, anne-babanın çocuğun merakını olumlu ve onun anlayacağı dille cevaplayarak, kafasındaki soru işaretlerini giderebilmelidirler. Çocukların bu araştırma girişimlerine engel olmak, çocukta suçluluk duygularının gelişmesine neden olacaktır. Bu dönemde çocuğun merakının ve araştırma- keşfetme duygusunun engellenmesi çocuğun kendi kabuğuna çekilmesine neden olmaktadır.

Erikson çocuğun ilk yaşlarda kazandığı temel güven duygusuyla okuldaki başarısı arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Huzurlu bir evde, anne- baba ilişkisinin iyi olduğu ve paylaşımların nitelikli olduğu bir evde yetişen çocuk, temel güven duygusunu kazandığı için, okulun kendisine getirdiği yeni öğrenme aşamalarını korkmadan karşılayabilir ve başarılı olur (Cüceloğlu, 2003, s. 358).

Bu çalışmamız 5-6 yaş çocuklarının bilişsel gelişimi üzerine odaklandığı ve araştırmamızın amacı parçalanmış aileye sahip olan okulöncesi dönemde bulunan 5-6 yaş çocuklarıyla yine aynı yaş grubundaki aileye sahip çocukları karşılaştırmak olduğu için özellikle bilişsel gelişime geniş yer vermek ihtiyacını hissettik. Bununla da çocuktaki zeka kavramını ve bilişsel süreçleri tanıtmak ve bu süreçlerin kullandığımız Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nde bizi nasıl bir sınıflamaya götürdüğünü göstermek istedik.

### 2.4.1.4. BİLİŞSEL GELİŞİM

Biliş(cogniton) kavramı, organizmanın çevresindeki dünya hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri dünyayı anlama, problem çözme doğrultusunda kullanma süreci veya süreçleri olarak tanımlanabilir. İnsan beyninin düşünme, anlama, konuşma, yorumlama, hesaplama, tasarlama, planlama, problem çözme, bellek, algılama, muhakeme gibi yüksek zihinsel işlevleri için kullanılan ortak, genel bir terimdir(Budak, 2003, s. 134-135).

Bilişsel Gelişim ise bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir işi tamamlayıncaya kadar dikkati vermeyi içermektedir( Ömeroğlu, Kandır, 2005, s.11).

Kavramların, düşünme yeteneklerinin, belleğin, akıl yürütmenin ve çeşitli iç zihinsel işlevlerin gelişimini tanımlayan bilişsel gelişim(Gander; Gardiner, 1998, s. 193); çevre ile etkileşimi sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin saklanması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir süreç olarak da tanımlanabilir(Kandır, 2003).

Bilişsel gelişimde; çocukların kendi bilgilerini incelemeleri, denemeleri ve uygulamaya dönüştürmeleri kadar, çevresindeki yetişkinlerin de önemli rolü bulunmaktadır. Bu konuda çalışan araştırmacılar, çocukların bilişsel işlemleri üzerinde durarak değişimlerin tanımlanması ve açıklanması hakkında çeşitli teoriler geliştirmişlerdir.( Ömeroğlu, Kandır, 2005, s.11)

Çocukluk yılarında beyinde en fazla gelişim korteks bölümünde gerçekleşir. Bu bölüm; anlama, mantık yürütme, planlama, karar verme ve konuşma gibi bilişsel işlevlerden

sorumludur. Beyin bilgiyi alıp-verme ya da bilgi iletme gibi pek çok işlemi nöronlarla yapmaktadır. Bir nöron diğer nöronlarla çok sayıda bağlantı kurabilir ve bu bağlantıların büyük bir kısmı okul öncesi ve ilköğretim çağında meydana gelmektedir. Kullanılan bağlantılar uzun ömürlü olurken, diğerleri yok olmaktadır. Bu bakımdan çocukların bu devresinde eğitim deneyimlerinin mümkün olduğunca zenginleştirilmesi gerekmektedir(Kızıltepe, 2004, s.29).

Çünkü çocuğu hayata hazırlamak; ona, problemleriyle başaçıkmasını öğretebilmekle mümkündür. Çocuk duyuşsal olayları fark eder; ifade eder, yorumlar, belleğe yani hafızaya kaydeder, Yaşam içinde gerektiğinde bunları hatırlar, tekrarlar ve kullanır. Problem çözme basamakları olarak; algılama, akıl yürütme, bellek, düşüncenin genellenmesi, değerlendirme, yorumlama gibi süreçleri kullanır. Problem çözme; yaşam boyu kazanılan deneyimlerin birikimi ile gerçekleşir. Çocuğun yeni bilgileri önceki deneyimleriyle birleştirip; amaca yönelik anlam üretebilme becerilerini geliştirmesine okul öncesi dönemde başlanmalıdır. Çocuktan okul öncesi dönemde beklenen davranışlar;

- Nesnelerin ne olduğunu ve nasıl çalıştığını bilmek
- Dünya hakkında bilgi edinmek
- Dil kullanımını ve sözcük dağarcığını geliştirmek
- Bilgi üretmek ve problem çözme becerilerini geliştirmek.

Çocuk; ilk yıllarda daha çok somut gereksinimlerinin giderilmesi ile ilgili problemlerle karşılaşırken, sosyalleşme süreci içerisinde toplumsal problemlerle de karşılaşmaktadır.
Bu problemler ne ölçüde çözülebilirse, bireyin yaşama uyum göstermesi de o ölçüde başarılı olur. Problem çözmenin; insan yaşamındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda çocukların problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak öğretim yöntemlerine yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır(Zembat, Unutkan, 2003).

Beyin bir bütün olarak çalışmaktadır. Bilişsel güç; beynin tüm işlevlerinin birlikte çalışmasının ürünüdür. Başka bir ifadeyle; zekayı oluşturan tüm öğeler birbirinden ayrı çalışabildikleri gibi eşgüdümlü bir bütünlük içerisinde de görev yaparlar. Birbirinden etkilenip, birbirlerine tepki verirler. Bu bütünü oluşturan öğelerin işlevlerinin ayrı ayrı incelenmesi; bilişsel süreçlerin daha net anlaşılmasını sağlayacaktır(Topses, 2003).

### 2.4.1.4.1. Zeka Kavramı

Zeka; olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarı ile uyabilme, hareket ve tavırları belli bir fikir veya amaç etrafında toplayabilme yeteneğidir. Çoğunlukla algılama; belleme, çağrışım, imgelem, hüküm verme, akıl yürütme, soyutlama gibi görevlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1999, s.3). Birçok kişi zekanın bir grup zihinsel yeteneğe karşılık geldiği konusunda aynı fikirdedir. En geniş anlamıyla genel zihin gücü, öğrenme ve uyum davranışını biçimlendiren yetenekleri belirtmede kullanılan genel kavram olarak tanımlanmaktadır (Başal, 2003, s.45).
Spearman'a göre genel zeka, kaynağından çıkan suyun birçok farklı yöne dağılması gibi, özel alanlardaki yeteneklere dağılır.

Zeka; algı, bellek, öğrenme, düşünme, boyutlama gibi birçok zihinsel işlemin bileşimidir ( Köknel, 2003, s. 243).

Farklı yaklaşımlar zekanın tanımı üzerinde net bir söylem oluşturamamışlardır. Kimisi zekayı doğuştan belirlenmiş genel bir gizil güç olarak tanımlarken, kimileri de zekayı oldukça karmaşık bir algı, bellek, değerlendirici düşünme olarak görürler ( Gander ve Gardiner, 1998 s. 346).

Zeka; insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Zeka; insan zihninin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler bileşimidir. Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanabilir, temelde zeka; doğa vergisi bir yetenektir, doğuştan gelir ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlenir ( Yörükoğlu, 1998, s.105).

Terman zekayı; soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yani zeki bir insan somut olmayan bir şey için sembollerle düşünebilir. Thorndike, zekanın iyi tepkide bulunma yeteneği olduğuna ve yeni durumlarla etkin olarak başetme kapasitesini gösterdiğine inanır.
Weschler zekayı; bireyin kararlı hareket etme, akılcı düşünme ve çevresiyle etkin olarak baş etme kapasitesi olarak tanımlar ( Ergin, 2003, s.35- 36).

Brody'e göre; zeka geleneksel olarak zeka bölümü (IQ) denilen sayısal bir sınıflama ile tanımlanmaktadır. Zeka bölümü farklı zihinsel yetenekleri değerlendirmek için hazırlanmış

olan alt testlerle aynı yaş grubundaki kişilerin performanslarını karşılaştıran özel bir göstergedir ( Ergin, 2003, s. 36).

Amerikalı psikolog L. L. Thurstone 1930'larda, konuyu Spearman'ın tezi temelinde ele almıştır. Thurstone zekanın yedi farklı bileşenden oluştuğunu öne sürmüştür.
Bunlar; uzaysal yetenek, algısal hız, sayısal yetenek, sözel yetenek, bellek, kelime bilgisi ve akıl yürütmedir. Ancak Thurstone, Sperman'ın aksine bu yeteneklerin göreceli olarak birbirinden bağımsız olduğu görüşündedir. Uzaysal yeteneği oldukça gelişmiş bir kişi kelime bilgisi konusunda oldukça başarısız olabilir( Seron, 1993).

Thurstone'a karşıt olarak psikolog R. B. Cattell sadece iki küme zihinsel yetenek bulunduğunu ileri sürmüştür. Birinci küme, kristalize ( billurlaşmış) zekadır. Bu zeka türü; mantık yürütme, sözel ve sayısal becerileri ifade eder. Bu beceriler okul ortamında vurgulanan beceriler olduğundan, Cattell kristalize zeka testleri sonuçlarının deneyim ve eğitimden büyük ölçüde etkilendiğini belirtmektedir. İkinci yetenek kümesi ise akışkan zeka kümesidir. Bu beceriler; görsel, uzaysal yetenekleri, görsel ayrıntıları fark etme yeteneğini ve ezber belleği içerir. Akışkan zeka testlerindeki başarı, deneyim ve eğitimden oldukça az etkilenir( Morris, 2002, s. 304).

Kail ve Pellegrino(1985)'e göre Akıcı Zeka/ Yetenek( Gf) bireyin temel biyolojik kapasitesini temsil etmektedir. Organizma yeni durumlara uyum sağlayabilmek için Akıcı Zeka( Gf)'yı kullanır. Akıcı zeka(Gf) eğitim ve kültürden çok az etkilenmektedir. Lohman(1989) ve Gustafsson( 1988)'a göre Akıcı Zeka (Gf)'nın bütün bir beyin kabuğunun etkinliğini temsil ettiği ve fizyolojik olarak belirlediği, biyolojik, nörolojik ve istemsiz öğrenme gibi faktörlerin etkilerini yansıttığı düşünülmektedir. Akıcı zeka (Gf), biçimlenmemiştir ve deneyimlerden bağımsızdır (Ergin, 2003, s. 43).

1985 yılında ise Robert Stenberg üçlü zeka kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre insan zekası daha önceki kuramlarda yer almayan çeşitlilikte becerileri içerir. Geleneksel zeka testlerinin ölçtüğü beceriler kadar gerçek yaşamda etkili performans için gereken becerilerin de son derece önemli olduğunu ileri sürmüştür. Bir işin nasıl yapılacağını öğrenme yeteneği, yeni bilgiyi kazanma ve etkinlikle yürütme gibi süreçler bileşenli zekaya örnektir. Yeni işlere uyum sağlama, yeni kavramları kullanma ve yeni durumlara etkin biçimde tepki verebilme, içgörü kazanma ve yaratıcı biçimde uyum gösterme deneyimsel zeka olarak tanım

bulmaktadır. 3. beceri ise bağlamsal zekayı ifade etmektir. Bağlamsal zeka yönünden gelişmiş kişiler; güçlü yönlerini öne çıkarmada ve zayıf yönlerini ödünlemede oldukça başarılıdır. Yeteneklerinin çoğunun becerilerine uygun durumları aramakta kullanırlar( Morris, 2002, s. 306).

Zeka teorilerinin en kapsamlı olanı ' Carroll'un 'Zekanın Üç Katmanı Teorisi' (1993)'dir. Carroll'a göre zeka; zekayı tek bir yapı olarak 'g' faktörüne bağlayan görüş ile zekanın çok bileşenli bir birliktelik (Gf- Gc) olduğunu öne süren görüşün birleştirilmesi ile açıklanabilir. Bilişsel yetenekleri birçok yönden ele alarak üç farklı seviyeden oluşan hiyerarşik bir yapı ile anlatan ve bu alandaki teorileri birleştiren bir yaklaşımdır. III. Katman 'g' kavramında olduğu gibi genel zihinsel fonksiyonların ölçümünü, II. Katman 'Gf- Gc' faktörlerinin yapısına benzer belli başlı yetenekleri, üçüncü seviyeyi oluşturan I. Katman ise; dinleme becerisi, anlık hafıza, algılama hızı, kelime bilgisi gibi daha özel ve daha dar yetenek alanlarını tanımlamaktadır( Ergin, 2003, s.44).

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı, insanların sahip oldukları birçok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülemediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli vasıflara sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zeka denince yalnızca dilsel, matematiksel- mantıksal zekanın anlaşıldığını öne sürer(Sonmaz, 2002, s.48). Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı 7 farklı zekadan bahsetmektedir. Kitap okurken veya şiir yazarken kullanılan dilsel zeka, bir kanıt elde ederken veya matematiksel bir problemi çözerken kullanılan mantıksal- matematiksel zeka, bavulları arabanın bagajına yerleştirirken kullanılan uzamsal zeka, şarkı söylerken veya bir beste yaparken kullanılan müzik zekası, dans ederken veya futbol oynarken kullanılan bedensel- kinestetik zeka, diğer insanları anlamak ve onlarla iletişime girmek için kullanılan kişilerarası zeka ve kendini anlamada kullanılan bireyiçi zekadır( Ergin, 2003,s. 45-46). Gardner zekayı yukarıdaki bölümler ışığında; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır ( Saban, 2002, s.5).

### 2.4.1.4.1.1. ZEKA TESTLERİ

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel performanslarının değerlendirilmesi amacıyla birçok testin geliştirildiği görülmektedir. Bracken ve Walker ( 1997) bu testleri şu şekilde sıralamaktadır:
BBCS *( Bracken Basic Concept Scale, 1984)*,The SB- IV *( Stanford- Binet Intelligence Scale- IV, 1986)*, The WPPSI-R *( Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence- Revised, 1989)*, The WJ-R *( The Woodcock- Johnson Psycho- Educational Battery- Revised Tests of Cognitive Ability, 1989)*, SPECS *( System to Plan Early Childhood Services, 1990)*, DAS *( Differantial Ability Scales, 1990)*, BSID-II *( Bayley Scales of Infant Development-II, 1993).* Bu araçlardan sadece Stanford- Binet'in 1960 yılında yapılan üçüncü değişiklik sonrasındaki versiyonu ülkemizde kullanılmaktadır ( Ergin, 2003, s. 30).

İlk 'zeka testi' Fransız Devlet Okulu Sistemi için Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra birçok Binet uyarlaması gerçekleştirilmiştir, en bilineni Terman tarafından 1926 yılında ünlü zeka bölümü terimini kullanarak yayınlanmıştır.

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

Binet'in zeka kavramı şu özellikleri içerir;

a) Anlamak
b) Hüküm vermek
c) Akıl yürütmek
d) Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek
e) Düşünceyi amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek
f) Kendi kendini eleştirebilmek(Aydın,2005,s:89).

Zekayı tek bir rakamla ölçmenin mantığının temeli Spearman'ın 1904 yılında yaptığı araştırmalara dayanmaktadır. Zeka ölçümlerinde dil yeteneklerini değil, duyuşsal farklılıkları, motor becerilerin kontrolünü ve sözel olmayan düşünceyi ön plana çıkaran Seguin( 1790)' dir. Seguin, 1900'lerin başında Maria Montessori tarafından oluşturulan eğitim yöntemleri için de ilham kaynağı olmuştur. Seguin'in sözel olmayan değerlendirme teknikleri Galton( 1869)

tarafından zekayı ölçmek için geliştirilmiştir. Galton; zeka ve diğer bireysel farklılıklar konusundaki birçok araştırmalara temel oluşturan istatistiksel kuram ve araştırma yöntemlerine de katkıda bulunmuştur.
Naglieri' ye göre; yirminci yüzyıla gelindiğinde ise zeka, zekayı ölçmek için kullanılan testlerle tanımlanan bir terim olmuştur ( Ergin, 2003, s.36).

Zekayı ölçmek için kullanılan testlerin başında Stanford- Binet ( Thorndike, Hagen ve Sattler, 1986) gelir. 15 farklı alt testi, zekanın göstergeleri kabul edilen dört tür zihinsel yeteneği ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Sözel yargılama, soyut/ görsel yargılama, niceliksel yargılama ve kısa süreli bellek olarak düzenlenmiştir.

WISC (Wechsler, 1991); yetişkinlere en sık uygulanan zeka testidir. İlk WYZÖ, David Wechsler tarafından geçirilmiştir. İki bölümden meydana gelir. Bir bölüm sözel yeteneklerle diğer bölüm performans yetenekleriyle ilgilidir. Sözel bölüm bilgi sorularını, basit aritmetik sorularını ve yargılama sorularını içerir. Wechsler okul çocukları için de benzer bir zeka testi hazırlamıştır ( Morris, 2003, s. 309- 310).

Bu testler zekanın yapısını tanımlamaktadırlar. Stanford- Binet-4 ile WISC-R Testleri standardizasyonlarının düzenlenmesine ve biçimlerinin değiştirilmesine rağmen temelde, kendi ilk versiyonlarıyla aynıdır. Bu testlerin yaptığı tanımlar yüzyıl süresince değişmemişlerdir. Bu testlerin geliştirilmesinden bu yana bilişsel psikoloji, özellikle nöropsikoloji ve zeka alanlarında önemli araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle 1960'larda sayısal yönden artış gösteren bilişsel teorisyen; nöropsikolojiyi, nörobilimi ve üst düzey zihinsel süreçleri incelemişlerdir. Bilişsel devrim olarak tanımlanan bu çabalar, zekanın kavramsallaşma, ölçülme şeklini de etkilemiştir ve bilişsel süreçler olarak zekanın yeniden tanımlanması için temel niteliği taşıyan bir araştırma yapılmasını sağlamış ve bu da geleneksel zeka testlerine yeni alternatifler sunmuştur.

Bu yeni nesil testler; The K-ABC Testi (Kaufman ve Kaufman 1985), Kaufman Ergen ve Yetişkin Zeka Testi ( KAIT; Kaufman ve Kaufman, 1993) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi ( Cognitive Assesment System- CAS)'ni ( CAS; Naglieri& Das, 1997) içerir ( Ergin, 2003, s. 38-39).

1980 yılında Alan S. Kaufman ve Nadeen L. Kaufman ilk IQ testleri olan Kaufman Çocuklar için Değerlendirme Bataryası(K- ABC; Kaufman&Kaufman)'nı yayınladıklarında bilişsel ve akademik değerlendirmenin liderleriydi(Lichtenberger, Broadbooks, Kaufman, 2000, s.1). Bunun arkasından sırayla 1990 yılında K- BIT ( A brief measure of intelligence) 4- 90 yaş arası, 1993 yılında K-SEALS ( A brief measure of cognitive and language abilities) 3- 6 yaş 11 ay arası, aynı yıl KAIT ( Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test) 11- 85 yaş arası, 1994 yılında K-FAST( Brief measure of arithmetic and reading ability) 15- 90 yaş arası, aynı yıl K-SNAP ( A brief screen of neuropsychological abilities) 11- 85 yaş arası testlerini yayınlamışlardır( AGS, http://... agsnet.html).

Kaufman&Kaufman tarafından oluşturulan okul öncesi ve okul çağı çocuklarına yönelik 'Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT)' ve ergen ve yetişkinlere yönelik 'Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test (KAIT)' testleri Horn ve Cattell'in modelleri olan 'Akıcı ve Kristalleşmiş Zeka Teorisi ( The Fluid- Crystallized Theory of İntelligence: Gf-Gc)'üzerine kurulmuştur. Cattell ve onun kuramını destekleyerek birlikte çalışan Horn'un modeline göre zekanın iki önemli boyutu, akıcı zeka/yetenek (Fluid Ability- Gf) ile kristalleşmiş zeka/ yetenek ( Crystallized Ability-Gc)'dir( Ergin, 2003).

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

KAIT, 3 farklı bilişsel ve nöropsikolojik teoriyi baz almıştır. Bunlar; Horn ve Cattell ( 1966, 1967)'in akışkan (Gf) ve kristalize(Gc) zeka teorilerisi, Luria ( 1966)'nın planlama yeteneği ile ilgili teorisini ve Piaget(1972)'nin operasyon öncesi gelişim dönemi teorisidir(Lichtenberger, Broadbooks, Kaufman, 2000, s. 174).

### 2.4.1.4.1.2. PASS TEORİSİ VE BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ ( CAS)

PASS teorisi, insan davranışlarının laboratuar ya da sınıf koşullarında incelenmesi ile elde edilen verilere ve beyin üzerinde yürütülen incelemelere dayandırılarak oluşturulmuştur.

Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile ortaya çıkmıştır. PASS teorisi ile bilişsel görüşlere dayalı olarak zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken Luria'nın görüşleriyle bağlantı kurmaktadırlar. PASS Teorisi'nin temeli Alexander Luria( 1902- 1977)'nın görüşlerine dayanmaktadır.

Luria(1981)'ya göre; beyindeki yapılar ile işlevleri arasındaki birebir karşılıklı ilişki 'Ayrımcı'(Lokalizasyoncu) görüş tarafından ifade edilmektedir. Bunun tam aksi, 'Bütüncül'(Holistik) görüş olarak tanınır ve tek bir psikolojik işlevin bile beynin bütünü tarafından gerçekleştirildiğini ifade eder. Psikolojik işlevlerin, beyinde bir grup anatomik yapının bir araya gelerek oluşturduğu üç fonksiyonel sistem tarafından gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, zihinsel süreçlerin tonunu ve uyanıklığını sağlayan birimdir. İnsan ancak optimal koşullar varolduğu zaman bilgi alabilir ve işleyebilir. Bu durumun gerçekleşmesini sağlayan birinci işlevsel alan dikkattir. Dikkat; beynin ilk fonksiyonel parçası olan beyin sapı ve hemisferlerin iç kısımları ile ilişkilendirilmiştir.

Beynin ikinci işlevsel alanı Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlerin işlev alanı olarak tanımlanmaktadır. Dış dünyadan gelen bilginin alınması, kodlanması ve depolanması ile ilgilidir. Beyin kabuğunun görsel, işitsel ve dokunsal bölgelerini içerir.

Beynin üçüncü işlevsel alanı planlama süreci ile ilişkilendirilmektedir. Üçüncü bölge; 'Alın Lobu( Frontal Lobe)' ve özellikle 'Ön Alın Lobu(Prefrontal Lobe) tarafından kontrol edilmekte ve planlama süreci ile ilişkilendirilmektedir.

PASS Teorisi zekayı bilişsel işlemler olarak kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori; insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin temeli olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemlere dayandırmaktadır. Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri 4 parçadan oluşmaktadır ( Ergin, 2003);

- Bilişsel kontrolü sağlayan planlama işlemleri,
- İstenilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan 'Dikkat' işlemleri,
- Bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan ' Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler'.

### 2.4.1.4.1.3. PASS TEORİSİNİ OLUŞTURAN BİLİŞSEL İŞLEMLER

**Planlama:** Naglieri ve Das'a (1997)'a göre planlama; bireyin problemlerin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. Planlama işlemleri bir yöntem ya da çözümün hazır olarak verilmediği problemleri çözme aracıdır. Stratejiler, planlar, karar verme işlevleri problem çözme davranışını tanımlamada sıkça kullanılırlar.

Luria (1966)'ya göre planlama, davranışın programlanmasını, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar.

Das(1980)'a göre; planlama; bireyin bir problemi çözmek ve bir amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejiler ve kararlar dizisidir.

Shallice (1982); planlamayı denetimsel ve katılımcı bir sistem olarak adlandırmış ve hareket programlarının bir yöntem kullanılarak seçilmesindegeçerli olan bir işlem olarak tanımlamıştır.

Planlama, hem basit hem de karmaşık faaliyetlerden oluşur. Ayrıca PASS modelini oluşturan Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlerle ilişkilidirler ve karşılıklı etkileşim halindedirler. Planlama amaçlı bir eylemdir, kendinden dürtülüdür ve hareketten önce oluşur(Ergin, 2003, s.62).

Planlama işlemi, çocuğun amacı ve ihtiyacı doğrultusunda bir plan yapıp, planını olgunlaştırması, gerçekleştirmesi ve planın amacına ve ihtiyacına hizmet edip etmediğini kontrol edip, eğer ulaşmak istediği faaliyeti tamamlamıyorsa yeniden plan oluşturmasıyla ilerleyen stratejiler dizisidir( Naglieri, 1999, s. 12-13).

Çocukların okuldaki birçok faaliyeti tamamlayabilmeleri için de strateji kullanmaları gerekir. Çok çeşitli uyarıları değerlendirebilen, organize ve analiz edebilen bir çocuk planlamada da iyidir. Üstbiliş planlamanın anahtarıdır. Bilişsel sürecin farkında olma ve bilmeyi anlatmaktadır. Planlama; kişilerin faaliyetleri ile stratejileri arasındaki ilişkinin farkında olma stratejilerin başarısını gösterme ve benimseyecek yeni stratejilerle ilgili karar verme gibi konuları bilmeyi gerektirir(Ergin, 2003, s.61-66).

**Dikkat:** Naglieri ve Das'a göre dikkat; bireyin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan zihinsel bir işlemdir ( Ergin, 2003, s.67).

Gelen bilgileri daha sonraki bilgi işleme süreci için seçmenin bir yolu dikkat olarak adlandırılmaktadır. Dikkat; seçici olarak bakma, dinleme, koklama, tatma ve hissetme sürecidir. Dikkat etme sürecinde gelen bilgi anlamlandırılır ( Morris, 2002, s. 249).

Algısal işlevleri, düşünceleri, duyusal girdileri, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıların bazılarını görmezden gelip, bazılarını seçerek onlar üzerinde odaklaştırabilme, böylece seçilen uyarıcıları daha net algılayabilme ve bu süreçlerin tamamını kontrol edip yönlendirebilme yetisi olarak tanımlanabilir( Budak, 2003, s.209).

Bilişsel performansı etkileyen önemli işlemlerden biri de 'Dikkat'dir. Kişinin seçici davranarak, bazı uyarıcılara yönelip, bazılarını ise dikkate almadığı zihinsel bir süreç olan dikkat; bilişsel aktiviteye odaklı, seçici ve istenilmeyen uyarılara tepkinin olmadığı bir yetidir. Korkmaz (2000)'a göre, dikkati olumsuz etkileyen nedenler şu şekilde özetlenebilir; temel neden; eksik veya yetersiz uyarılma, ikincil neden; konuyla ilgili yöntem ya da bilgi eksikliği, diğer nedenler ise genel başarısızlık ya da duygusal etkenlerdir.
Bazı şeylere dikkatimizi vermemizi, diğerlerine vermemizi sağlayan bir başka faktör de bireyin ihtiyaç durumudur. İhtiyaçlar, bireyin kendini bilgilendirmesi, sosyal etkileşimlerle de üretilebilir( Ergin, 2003, s.68)

**Eşzamanlı Bilişsel İşlemler:** Naglieri(1985;1997)'e göre; sembollerin ve birbirini tamamlayan kalıpların tanınmasını içerir. Eşzamanlı bilişsel işlemleri, oldukça yoğun bir şekilde gerektiren okul aktivitesi, okuduğunu anlamadır. Çocukların, anlamı çıkarmak için bir hikayede sunulan bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaları gerekir(Ergin, 2003, s.72).

'Eşzamanlı Bilişsel İşlemler'; çalışan hafızada birbirinden bağımsız öğelerin aynı anda ortaya çıkması ve birbirleri ile olan ilişkilerinin gözlenmesidir. Bu ilişkiler yeni bir ürün ya da yapının oluşumu için kullanılmakta ve bir bakıma önceden var olan ayrı bir öğe ile bütünleştirilmektedir(Ergin, 2003, s.74).

Luria (1970)'ya göre; Eşzamanlı Bilişsel İşlem; bireyin ayrı uyaranları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir.

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler;

- Uzamsal yetenekler(spatial skills), ; bir tanıdığın yüzünü hatırlama, bir haritadan yön bulma ve bir koltuğun odanın farklı bir köşesinde nasıl duracağına karar verme gibi…
- İmgeler(imagery); kelimeyi hatırlamak için objeyi görselleştirmek, sözlü bilgi için kod oluşturmak, şekiller ve haritaların kullanımı, okuma sırasında işlenen olayların canlandırılması gibi…

- Anlamsal işlemler(Semantic Processing); sınıflamak, iki farklı nesnenin anlamsal özelliklerini kodlamak gibi.
  Dinleme ve okuma esnasında sözel mesajların anlaşılabilmesi için çok sayıda anlamsal bağlantının kurulması, ilişkilendirmenin yapılması ve şekillendirilmesi gerekmektedir.

- Muhakeme(reasoning); bir cismin özelliklerini diğer cisimlerle benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırma, tümdengelim ve tümevarımın kullanılması gibi…
  ile özetlenmektedir(Ergin, 2003).

**Ardıl Bilişsel İşlemler:** Ardıl bilişsel işlem bireyin uyarıcıları belirli bir düzene göre dizdiği zihinsel bir aktivitedir.

Luria(1966)'ya göre Ardıl Bilişsel İşlem; bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir.
Ardıl işlemlerin ayırtedici özelliği her bir parça sadece kendinden önce olanlarla( yani arkasında bıraktıklarıyla) ilişkilidir ve uyaranlar birbirleriyle karşılıklı bir ilişkiye sahip değildir. Ardıl işlemler; hem uyaranların dizilimini algılamayı hem de ses ve hareketlerin sıralı bir biçimde oluşumunu içerir. Bundan dolayı cümle yapmak için seslerin düzenlenmesiyle ve dilin anlamıyla yakın bir ilişkiye sahiptir.

## 2.4.1.4.2. BİLİŞSEL SÜREÇLER

### 2.4.1.4.2.1. Algılama Süreci

Duyu; alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesiyle oluşur. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkar. Bu işleme algılama ( perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de algı ( perception ) a verilir. Algı, duyudan farklıdır. Bilişsel bir süreç olan algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır. Algılamada geçmiş öğrenme ve deneyimlerimiz de işin içine girdiği için oldukça karmaşık bir süreçtir ( Cüceloğlu, 2003, s. 118-119).

Algılama sürecinde insan organizmasının içinde bulunduğu koşullar yani bireyin beklenti ve gereksinim düzeyleri algılama düzeyini belirler(Topses, 2003).

Algı; anlama ve kavram gelişiminde, çocuğun dikkatini yönlendirmesinde, duyu becerilerinin gelişiminde, belleğin gelişmesinde ve tüm zihinsel süreçlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır ( Kandır, 2003,s.38).

Algılama süreci aslında bir sistem içerisinde gerçekleşir. Çünkü algılama birçok bilişsel öğenin karşılıklı etkileşimi ve ilişkisinin ürünüdür. Örneğin; görülen ve duyulan bir nesnenin ne anlama geldiği, yenilebilir, içilebilir olduğu, ve biçimsel düzenleri tanıma ile anlaşılabilir (Topses, 2003). Başlangıçta duyusal kayda gelen dış uyarıcıların etkisi farklı değildir. Beklenti, geçmiş yaşantılar, ön öğrenmeler, bireyin zihinsel kuruluşu, güdülenmişlik düzeyi ve dikkat süreçlerinin de etkisiyle birey öğrenmeye uygun olanları alır, duyusal bilgi artık anlamlandırılmış ve bireye göre yorumlanmıştır ( Bee, 1999).

Bunların dışında algıyı etkileyen bazı etmenler de vardır. Bunlar;

1. Örgütleme ve Ayırtetme: Birey çevresindeki obje, olay ve fikirleri anlamlı bir bütün haline getirmeye çalışır. Bu nedenle örgütlü olmayan uyarıcının hatırlanması ve

anlaşılması güçtür. Gestalt kuramcıları bilgilerin nasıl anlamlı bir bütün olarak algılandığını yani örgütlendiğini tanımlayan temel ilkeler geliştirmişlerdir.

a. **Şekil- Zemin ( figure- ground) İlişkisi:** Bütün algılamalarda bir şekil ve bir zemin vardır. Şekil arka yüzeyi oluşturan zemin içerisinde anlam kazanır. Birisi sırtımıza dokunduğunda, elbisemizden sürekli gelen duyum zemine, kişinin dokunmasıyla oluşan duyum şekle örnektir. Şekil ve zeminin birbirleriyle yer değiştirdiği algılamalarımız vardır.

b. **Tamamlama (Closure):** Birey birbirine yakın uyarıcıları birlikte algılayarak tamamlama eğilimindedir. Örneğin aşağıdaki çizgiler arasında boşluk olduğu halde bir doğru olarak algılanır. Şekil- zemin ilişkisinde de olduğu gibi tamamlama kuralı yalnız görsel alana özgü değildir, bütün duyu alanları için geçerli bir kuraldır.

- - - - - - - - - - -

**c. Yakınlık (Proximity):** Birbirine yakın unsurlar bir grup olarak algılanır. Örneğin aşağıdaki noktalar ikişer ikişer sıralanmış olarak algılanır.

.. .. .. .. .. .. .. .. ..

**d. Benzerlik ( Similarity):** Görünüş olarak birbirine benzeyen unsurlar bir grup olarak algılanır. Örneğin aşağıdaki işaretler yatay gruplar olarak algılanır. ( Erden, Akman, 2002, s. 166).

////////////////////////////////

::::::::::::::::::::::::::::

oooooooooooooooooo

e. **Devamlılık ( Continuity):** Algısal alanımızda bulunan ve aynı yönde giden birimler birbirleriyle ilişkili görünür. Bu algısal eğilimin adı devamlılıktır ( Cüceloğlu, 2002, s. 124).

Ayırtetme; benzer nesneleri birbirinden ayrı kılan özellikleri belirleyerek algılama eğilimidir. Yetişkinlikte, gözlenen nesneleri görüntü ve davranış özelliklerine göre ayırtetme yeteneği yavaş yavaş gelişmektedir.

Gestalt örgütleme yasaları yukarıda verilen örnekler gibi sadece şekiller için geçerli değildir. Bu yasalar zamanda ve mekanda birbirine yakın ses, sembol ve yazı gibi uyarıcılar için de geçerlidir. Örneğin aynı konu üzerine yapılan bir konuşma, aynı paragrafta yer alan bilgiler bir bütün olarak algılanır. Farklı uyarıcılar ise farklı fikirler olarak algılanır. ( Erden, Akman, 2002, s. 166)

Bilgiyi işleme kuramcıları duyulara gelen uyarımların örgütlenmesinin aşağıdan yukarıya ( bottom- up) ve yukarıdan aşağıya ( top- down) olmak üzere iki algılama süreci ile açıklamaktadır. Örneğin ‘ A’ harfi çeşitli biçimlerde de yazılsa, önceden yaptığımız analiz sonucu , sahip olduğumuz bilgilere dayanarak tanıyabiliriz.

Bunun dışında bir de yukarıdan aşağıya doğru dediğimiz bir algılama biçimi daha vardır. Birey bir uyarıcı örüntüsünü hızla tanımak için uyarıcının özelliklerinin yanı sıra, uyarıcının bulunduğu durumu da kullanır. Örneğin ‘0’ şekli sayılar arasındaysa ‘O’; harfler arasındaysa ‘O’ harfi olarak algılanır.
Bu iki süreç genelde birlikte kullanılır ve birbirini etkiler. ( Erden, Akman, 2002, s. 166)
Algıda Seçicilik ve Dikkat( selective attention): Dış dünyada olup bitenlerin büyük bir kısmını duyu organlarımız yakalar, ne var ki biz bu enerjilerin farkına varamayız, ancak bir kısmını seçerek algılar. Dış uyarıcıların hepsinin farkında olarak yaptığımız işe odaklanamayız. Beynimizin giren duyu verilerini işleyerek anlamlı bir algı oluşturması son derece güçtür, bu nedenle beyin belirli değişenlerin etkisi altında sürekli seçerek algılar. Seçicilik; algılama olayının en belirgin özelliklerinden biridir ( Cüceloğlu, 2003).

### 2.4.1.4.2.2. Kavram Gelişimi

Kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Kavramların birbirleriyle ilişkileri vardır. Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun ilerlemesini sağlar ( Cüceloğlu, 2003, s. 215-216).

Çocuk, kavram oluştururken sınıflama yeteneği de artar. Kavramları öğrenirken nesne ve olaylar arasında ilişki kurmayı da öğrenir(Kandır,2003, s:39).

Çocuk kavramları nasıl oluşturur?
Çağrısımsal Kuram'a göre; kavram çağrışımlar yoluyla öğrenilir. Bir nesne ya da olay belirli bir grubun adıyla çağrışım kurmaya başlar ve bu grubun adı iletişim kurmada faydalı olduğu sürece kullanılmaya devam eder. Nesne ile kavram arasında çağrışım kurulur ve kullanılan kavram iletişim kurmakta etkin değilse, söner. Uzun bir zaman süresince yapılan deneme ve yanımalar kavramlarla, o kavramın içine giren örneklerin birbirleriyle bağ kurmasına yol açar.
Hipotez Oluşturma; kavram geliştirirken birey sürekli hipotezler geliştirir ve kurduğu bu hipotezleri sürekli deneyerek, deneyiminin sonucuna göre ya kabul eder veya reddererek yeni bir hipotez kurmaya yönelir.
Kurallar oluşturma; kavramların temelinde bazı tanımlayıcı kuralların yattığını ve kavram öğretiminin gerçekte bu kuralların geliştirilmesiyle tanımlandığını söylerler. Örneğin kalem kavramı işlevi ve biçimiyle tanımlanır. Kalemin tanımını bilindiğinde gördüğünüz nesnelerden hangisinin kalem olduğunu bilirsiniz. Karmaşık kuralları olan kavramların öğrenilmesi, basit kuralları olan kavramlara göre daha zordur.
Prototipler; kavram öğrenimi belirli bir soyutlama sürecini içerir. Her kavramın soyutlanmış bir model yapısı vardır ve bu yapıya prototip adı verilir. Her ağaç birbirinden farklıdır. Ancak ağaç kavramı olduğunda herkesin zihninde ağacın nasıl olacağına dair bir model- şema vardır. Kavram gelişimi bu prototipleri geliştirme sürecine dayandığını savunur(Cüceloğlu, 2003, s. 218).

Doğumundan iki üç ay sonra nesnelerin yokolduğunu zanneden bebek, oniki ay civarında nesnelerin değişmez olduğu aşamasına ulaşır. Beş yaşına doğru çocuk nesneleri zihinsel

olarak temsil eder ancak bu kavramlar ve semboller üzerinde zihinsel işlemler yapamaz fakat bir nesneyi temsil ettiği sınıfın bir elemanı olarak görebilir ( Cüceloğlu, 2003, s. 347).

Kavramlar, çocuğun düşünmesini kolaylaştırır. Bu nedenle gerçek kavram genellikle okul öncesi yılların sonlarına doğru görülmeye başlar. Bundan önceki dönemde çocuk ancak algıladığını adlandırabilir. (Çukur,1994,s:17).

**2.4.1.4.2.3. Dil Gelişimi**

Dil belirli kurallara dayalı semboller sistemidir. Çocukların dil gelişiminin ilk döneminde ilk iletişim, ilk seslendirmeler, ilk kavramlar, ilk konuşma algısı ve ilk sözel anlama yer almaktadır. Dil doğuştan getirilen bir yetenektir.

Dilin kazanılmasını ve gelişimini etkileyen bazı temel faktörler vardır:

1. Zihinsel Engel: Nesne devamlılığı kavramı gibi temel becerilerin gelişimini geciktirebilmekte hatta engelleyebilmektedir.
2. Fiziksel Engel: Çocuğun keşfetme, araştırma ihtiyaçlarını engelleyebilmektedir. Yarık damak gibi bir problemin mırıldanmayı engellemesi, hem dil gelişimini hem de anne- bebek arasındaki iletişimin niteliğini bozabilmektedir.
3. Duyusal Engel: Total işitme kaybı ve görme özrü gibi bazı duyusal kayıplar erken dil ve bilişsel gelişim için önemli olan deneyimleri engellemekte, koklama, tat alma ve dokunma bozuklukları ise duyuların yaşantıyla zenginleşmesine ve çocuğun bilgiden yoksun kalmasına neden olmaktadır.
4. Duygusal Yoksunluk: Çocuğun çevresini araştırmak için gereksinim duyduğu güvenlik duygusu, sosyal ve iletişimsel becerilerin gelişimi için çok önemli olan anne, baba ve bebek arasındaki ilişkiyi zedeleyici durumlardır.
5. Uyarıcı Yoksunluğu: Eğer bebeğin çevresinde ilgisini çeken uyarıcılar yetersizse ve gelişim basamaklarını destekleyecek malzemelerden yoksunsa gelişimi daha yavaş olabilmektedir.
6. Uyarım Eksikliği: Bebeklik döneminden itibaren çocuk kendi haline bırakılarak zaman geçirmesi istendiyse bu durum uyarıcı eksikliğine neden olmaktadır. Bu nedenle yetişkinler bebeklikten itibaren konuşmalı, oyun oynamalı ve çocukla nitelikli zaman geçirmelidir.
7. Sık Hastalanma: Bebeğin sık sık hastalanması direnç düşürücü bir etkiye neden olabilmekte, hastaneye yatırılma ve aileden ayrılma gelişimi geciktirebilmektedir. Önemsiz

sayılabilen hastalılar bile çocuğun işitmesini ve sonuç olarak ilk konuşma algısını ve dil üretimini etkileyebilmektedir( Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşçü, Pişkin, 1993).

Dil gelişimi ile çocuğun bol miktarda sembol ( imgeler, şekiller, duygular, tat ve koku) kullanmaya başlamasının aynı devrelerde ortaya çıkmaktadır. Kavramlar ve semboller düşünceyi büyük ölçüde etkiler. Kelimeler semboldür, bu çağda çocuk sembolleri kullanma becerisine ulaşmıştır.Bazı araştırmacılar sembolik düşünmenin temelinde dil gelişiminin yattığını savunur. Piaget buna karşı çıkar. Ona göre sembollerin temelinde kelime yatmaz, kelimelerin temelinde sembol kullanma yeteneği yatar. Örneğin; bir çocuk ince uzun bir mindere at gibi binmeye başladığında, minder atın yerine geçer ve sembolik bir anlam kazanır. Çocuk zihninde yarattığı bir resmi de sembol olarak kullanabilir. Kelimeler çocuğun kullandığı sembol türlerinden sadece bir tanesidir. Piaget'ye göre dil gelişimi; çocuğun bilişsel gelişiminin belli bir aşamaya ulaşmasının sonucudur. Bilişsel gelişiminin temelinde dil gelişimi değil aksine dil gelişiminin temelinde bilişsel gelişim yatar. Dil hem algısal süreçleri etkiler hem de belirli tür düşüncelerin daha kolaylıkla ifade edilmesini sağlar.
Bir yaşına kadar, çocuklar dili anlamlı bir şekilde kullanamazlar. Doğumdan -1 aya kadar; ağlamanın dışında pek sese rastlanmaz. 2- 5 ay; 'agu' seslerini çıkartır. 6- 12 ay bebek seslerini kendi kendine tekrar eder. 12 ay; ilk anlamlı kelime söylenir ( Cüceloğlu, 2003, s. 349). Bu ilk konuşma çabaları sırasında çocuk; ana dilindeki fonemlerden oluşan ve vurgular da dahil gerçek konuşmaya çok benzeyen ama aslında gerçek konuşma olmayan söz dizimleri çıkarır ( Ömeroğlu, Kandır, 2005, s. 140).

12- 18 ay; İki heceli veya kelimeli ifadeler kullanır. 18- 24 ay; iki kelimeyi bir cümle içerisinde sık sık kullanır ( Cüceloğlu, 2003, s. 349).
Dil gelişimi yordanabilir bir örüntü izler. 24.- 36. aylar arasında konuşmada anlamı en çok içeren kısımları kullanmaktadırlar. Üç yaşından sonra da cümlelerdeki boşlukları doldurmaya başlarlar. 5-6 yaşında 2500 sözcükten daha fazla bir dağarçığa sahiptirler( Morris,2002, s. 357- 359).

Dil gelişiminde de, tıpkı öteki gelişim alanlarında olduğu gibi, aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler göstermektedir. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları cümle yapıları, hatta ses tonları ve vurgulamaları bile birbirine benzemektedir. Bu benzerlikleri dikkate alan gelişim psikologları, dil gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak ortaya çıktığını kabul ederler( Yavuzer,1997, s. 46).

Bir çocuğun iletişim sırasında kullandığı sözcüklerin sayısındaki artış, dil gelişiminin yalnızca bir yönüdür ve konuşmanın karmaşıklığı çocuğun dil gelişim düzeyinin yalnızca bir yönüdür ( Morris, 2002, s.359).

Ayrıca çocuğun konuşmalarının içerikleri, çevresindeki model aldığı kişiler ya da sembolik modellerden de büyük ölçüde etkilenmektedir( Zembat, Unutkan, 2001, s.15).

**2.4.1.4.2.4. Bellek**

Duyulardan gelen bilgilerin nasıl işlendiğini, ne gibi değişikliklerden geçtiğini, nasıl depolanıp nasıl elden geçirildiğini ve nasıl kullanıldığını inceleyen bilişsel psikolojinin önemli konularından biri de bellektir.

Belleğin üç aşaması vardır: Kodlama, depolama ve arayıp-bulup-geri getirme. Kodlama dış dünyadaki uyarıcıların belleğe kaydedilebilecek biçime dönüşmesine, depolama kodlanan bilginin tutulmasına ve ara-bul-geriye getir işlemi de depolanan bir bilginin gerektiği zaman aranıp-bulup-çıkarılmasına verilen addır. Bu üç aşama, kısa ve uzun süreli belleklerde farklı görünümler gösterirler. Kısa üreli bellek; kodlamada işitsel ve görsel kodu kullanır, sınırlı depolama kapasitesine sahiptir. Ara- bul- geriye getir işleminde dizisel arama ile bilgiye ulaşır. Uzun süreli bellek ise; kodlama sırasında anlamlı ilişkiler kurarak ve ayrıntılama yaparak bilgiyi alır. Kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek ise protein zincirlerinin oluşmasıyla gerçekleşen biyokimyasal bir süreçtir, uzun süreli bellekte ortaya çıkan organizasyon ve ilişkiler örüntüsü, bozucu etkiler, duygusal faktörler ara- bul- geri getir sürecinde aksamalara neden olur (Cüceloğlu, 2003).

Bilgilerin beyindeki sinir hücrelerine yüklenmesine ‘öğrenme’, yüklenen bilginin yerleştiği yerden çağrılmasına da ‘hatırlama’ denir. Bellek ise bilginin depolanabilmesi ve bilginin depolanan yerden geri getirilmesini içerir.

Çevreden gelen görsel, duyusal bilgilerin çok azına bilinçli olarak dikkat ederiz. Bazı bilgileri içinden seçer ve bu sinyalleri tanımak ve anlamak için analize sokarız. Bellek sürecinde kişinin uyguladığı işlemler, tanıma ve anımsamadır. Tanıma, bireyin kendisine önceden

gösterilen bir nesneyi daha sonra gösterilen diğer ve yeni nesneler arasından seçebilmesidir. Anımsama ise, daha önce gördüğü nesne ya da olayları sözel olarak ve o nesneler görünürde olmadan bellekten çıkarmasıdır. Çocuklarda anımsamaların, tanımadan çok daha güç olduğu saptanmıştır. Bilginin artması o bilginin daha iyi hazmedilmesi ile bağıntılı olduğu gibi anımsamayı da etkilemektedir(Çukur,1994,s:19).

Çocukta hatırlama yeteneğinin, mantığın gelişmesiyle arttığı bilinmektedir. Mantığın gelişmesi daha iyi anlamaya, iyi anlama da hatırlama gücünün artmasına yardımcı olmaktadır (Kandır,2003,s:39).

**2.4.1.4.2.5. Problem Çözme**

Problem; bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller varolduğu zaman ortaya çıkar. Problem çözümünde bilişsel süreçler yoğun biçimde rol oynar. Problem uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir (Cüceloğlu,2003,s.219).

Problem çözme işleminde ortak temel aşamalardan sözedilebilir;

2. Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacını duymak
3. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak
4. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak
5. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek
6. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
7. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
8. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak
9. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek ( Bingham, 1983, s. 26).

Problem çözme basamaklarında en önemli etken düşünme aşamasıdır. Düşünme, simgeler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Simgeler, olay ve nesne gibi uyarıcıları temsil eden

işaretlerdir. Düşünme, diğer bilişsel işleyiş alanlarından ayrılamaz. Düşünme için hatırlama ilk koşuldur. Genelleme, ayırt etme ve soyutlama işlemlerinin temelini oluşturan kavramların hatırlanması düşünebilmek için gereklidir. Böylelikle mantık yürütme ile düşünmede yer alan gelişim ve değişmeler çocuğun genel bilişsel olgunluk düzeyini ve özellikle kavram oluşturma düzeyini yansıttığı gibi bu düzeye bağımlıdır. Bir diğer deyişle çocuk, ancak halen var olan bilişsel olgunluk düzeyine ve kullandığı simgelere dayanarak yeni bilişsel aşamalara varabilmektedir (Çukur, 1994, s.20–21).

John Dewey (1933)'e göre düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, sorunlar ve deneyim gerektirir.

Enç'e göre (1982) bireylerin problem çözme stratejisini belirleyen etmenler şunlardır:

a. Gelişim ve olgunlaşma düzeyi
b. Yetenek düzeyindeki farklılıklar
c. Güdülenme
d. Yetişilen sosyo- kültürel çevre
e. Alınan eğitim ve öğretim

Etkili problem çözme; esnek ve kolay uyum sağlamayı ve amaca ulaşmak için uyum metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem çözme becerisi; kişisel ve kişilerarası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yoketmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da önemli bir başaçıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri olduğu ortaya çıkmıştır ( Ömeroğlu, Kandır, 2005, s.90).

İnsanlar problem çözerken düşünme, mantık yürütme ve planlama süreçlerini kullanırlar.
Kişi belli bir problem çözümünü öğrendikten sonra , benzer durumda da aynı biçimde davranacaktır. Kişinin belleğinde ne kadar çok hazır çözüm yolları varsa, bir problemi çözmede o kadar kolay ve hızlı olur( Bingham, 1983).

### 2.4.1.4.3. Bilişsel Gelişim Kuramı ile İlgili Temel Kavramlar

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896- 1980)'nin gelişim psikolojisi alanındaki etkilerinin ve katkılarının ne kadar büyük olduğu bilinen bir gerçektir. 1950- 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde Piaget'nin görüşleri yayılmaya ve ilgi görmeye başladı. 1962- 1972 yılları arasında psikolojiyle ilgili olarak yayınlanan makalelerin çoğu Piaget'den bahsediyordu ya da onun kaleme aldıklarıydı. Piaget; yaptığı çalışmalar, ortaya attığı kavramlar ve geliştirdiği teorisiyle yeni bir kapı araladı.( Miller, 1997)

Piaget'nin görüşüne göre; bilişsel gelişim çevreye uyum sağlamanın bir yoludur, çocukların çevreleri hakkında sahip oldukları bilginin , karmaşık bilişsel yapılar içinde düzenlendiğine inanmıştır. Piaget, bilişsel gelişimde; olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgular. Piaget zekayı denge ve uyum kavramlarıyla açıklamaktadır. Çocuklar, geçirdikleri yaşantıların, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile girdiği karmaşık etkileşim sonucunda, çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yüklerler. Bir çocuğun olayları ya da durumları açıklama biçimi, içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemine bağlı olarak değişiklikler göstermektedir. Bebek doğumunun ilk gününden itibaren çevresini keşfetme çabasına başlar. Bebeklik döneminden itibaren uyum; çocuğun yaşamında keşfetme, denme- yanılma, soru sorma, deneyimlerde bulunma gibi etkin olaylar biçiminde görülür.( Yavuzer, 1997,s.44).

Bebek emme refleksi gibi bazı reflekslerle dünyaya gelmiştir, Piaget; bebeğin zihinsel gelişiminde bu reflekslerden ziyade, çevreden elde ettiği deneyimlerin etkili olduğunu söylemektedir. Çocuk bu yolla belirli şemalar geliştirir. Bu şemaları yukarıda açıkladığımız akomodasyon ve asimilasyon süreçlerinden birini kullanarak yapar ve denge durumunu korumaya çalışır.

Piaget; bilişsel gelişim kuramını oluştururken, çocukların verdiği doğru cevaplara değil, yanlış cevaplara dikkatini yoğunlaştırmış ve buradan da çocuk zihninin nasıl çalıştığı sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Çocuklarda gördüğü ortak yanlışlar, ortak düşüne biçimlerinin varlığını ona göstermiştir ve aynı yaş dönemi çocuklarının birbirine çok benzer tarzda düşündüklerini gözlemlemiştir. Piaget; zeka ve bilişsel gelişim kavramlarını birbirinden ayrı düşünmemiş, teorisinde zeka ile bilişsel gelişim kavramlarının ayrımını yapmak da oldukça zorlaşmıştır.

Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerine geçmeden önce, Piaget'nin bilişsel gelişimi açıklarken kullandığı temel kavramlardan bazılarının üzerinde kısaca duralım:

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

**Şemalar(Schemes):** 'Organize olmuş davranış kalıpları' anlamında kullandığı şemalar, Piaget'nin anlaşılması daha kolay, ancak tanımlanması daha zor kavramlarından biridir.

Bu kavramı bir örnekle açıklamaya çalışalım:

Üç yaşındaki bir çocuğa oyuncak küpler verildiğinde, onları üst üste koyarak ya da yan yana dizerek değişik düzenlemeler yapabilir. Küçük bebeklerin ise ellerine ne verilirse verilsin ağızlarına götürdüklerini gözlemişsinizdir. Dolayısıyla aynı küp bloklar bir bebeğin önüne koyulacak olursa, bebeğin yapacağı hareket, onlardan birini alıp ağzına götürmek olacaktır. Bunun nedeni; bebeklerin dünyayı keşfetme biçimlerinin emme yoluyla olmasıdır.

Piaget bunu şema olarak adlandırmaktadır. Bebeklerin kullandıkları diğer şemalar görme, işitme, tutma, vurma ve itmedir. Şemalar kendileri de değişerek farklı alanlara uyarlanabilen biyolojik kökenli eylemler olarak tanımlanabilirler ( Erden, Akman, ,2002).

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

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

**Adaptasyon ( Adaptation):** Bu kavramla bireyin çevresiyle etkileşerek, çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesi kastedilmektedir. İnsanlarda varolan uyum

yeteneği birbirinin tamamlayıcısı olan iki süreci özümleme ve uyumsama süreçlerini içermektedir ( Jersild, 1976).

Adaptasyon, bireyin çevre ile etkileşimleri sonucu meydana gelen psikolojik yapılardaki devamlı bir değişimdir. Birey tecrübeleri özümlediğinde, var olan zihinsel yapıya yerleştirdiğinde ve tecrübelerinde zihinsel yapıya uymayanları serbest bırakarak zihinsel yapıyı değiştirdiğinde adaptasyon meydana gelmektedir(Çukur,1994,s.21).

Uyum mekanizması sayesinde çocuk daha önce geliştirdiği şemasını değiştirir, uyarlama yapar (Aydın,2005,s: 56). Bu süreç, her bilişsel eylemde mevcut olan ve birbirini tamamlayan özümleme ve uyumsama süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçler, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak bir bilişsel gelişim döneminden bir diğerine geçmesini sağlamaktadır (Çukur,1994,s.22).

**Özümleme (Assimilation):** bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden varolan zihinsel yapının içine yerleştirmesi işlemidir. ( Jersild, 1976)

Çocuk bilgi şemalarındaki başarısıyla deneyimlerini asimile eder. Örneğin, bebek artan obje çeşitliliği karşısında emme refleksini diğer objelere de yöneltmek suretiyle yaygınlaştırır (Yavuzer,1997, s.44).

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

**Uyumsama ( Accommodation):** yeni şemalar yaratarak ya da önceden varolan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmaktır( Erden, Akman, 2002).

Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirmek yoluyla problem çözme olayına Piaget, uyum (akomodasyon) adını verir. Bebeklik döneminden itibaren uyum,

çocuğun yaşamında keşfetme, deneme-yanılma, soru sorma, deneyimlerde bulunma gibi etkin olaylar biçiminde görülür (Yavuzer, 1997, s. 44).

**Dengeleme ( Equilibration):** Özümleme ve uyumsama süreçlerinin birbirleriyle etkileşmesi sonucu dengeleme süreci ortaya çıkar. Dengeleme ile bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde önceden varolan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler kastedilmektedir( Erden, Akman, 2002).

Piaget'ye göre; kişiler sürekli dengede kalmak isterler, bir dengesizlik durumunda tedirginlik hissederler.Bu tedirginliği kaldırmak için çaba göstermek, yani değişiklikle baş edebilecek yeni bilgiler edinmeye çalışmak, yeni duruma uyum sağlamak gerekmektedir. Bu da bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır.

**Bilişsel Yapılar(Cognitive Structures):** Bilişsel yapılar ile kastedilen; çocuk ya da yetişkinde o anda varolan zihinsel organizasyonlar ya da zihinsel yetilerdir. Bir çocuğun bilişsel yapısını büyük ölçüde biyolojik olgunluk düzeyi belirlemektedir. Çocuğun bilişsel yapısı da neyi, ne zaman özümleyebileceğini ve neleri uyumsayabileceğini belirler. Örnek olarak; 'ben merkezci' düşünce biçimine sahip olan okul öncesi çocuklar; nereye giderlerse gitsinler güneşin onları izlediğini düşünürler.
Çocukların kullandığı zihinsel işlemlerin niteliği, bilişsel yapılarına ve içlerinde bulundukları bilişsel gelişim düzeylerine bağlıdır.
Bellek farklı yeteneklerin gruplaşması olarak tanımlanabilir(Healy, 1997, s. 226).

Duyulardan gelen bilginin nasıl işlendiğini, ne gibi değişikliklerden geçtiğini, nasıl depolanıp nasıl elden geçirildiğini ve nasıl kullanıldığını inceleyen bilişsel süreçlerin önemli başlıklarından biri de bellektir.
Bilgilerin beyindeki sinir hücrelerine yüklenmesine 'öğrenme', yüklenen bilginin yerleştirildiği yerden çağrılmasına 'hatırlama', bilginin depolanması, depolanan yerden bilginin çağırılabilmesi, hem öğrenme hem de hatırlama için gerekli olan unsur da bellektir.
Belleğin iki temel boyutta belirgin özellikleri vardır. Birinci boyut belleğin aşamalarını ifade eder. Bunlar;
Kodlama: İzlenimler duyu organlarınca alınır ve beyinde kodlanır. Belleğe hangi bilginin gireceği yine kodlama işlemiyle belirlenir(Ömeroğlu, Kandır, 2005, s. 82).

Belleğe girmemiş olayların, deneyimlerin hatırlanması söz konusu değildir. Çoğu kimse belleğinden şikayet eder, büyük çoğunlukla bu kimselerin şikayetleri belleklerinden değil, seçici algılama süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Neye dikkat edip, neye etmedikleri konusunda bir aksaklık vardır. Sorun, kodlama aşamasındadır. Çevrede olan nesne ve olaylar, o olay ya da yaşantının türüne uygun bir duyusal kodla algılanır ve kısa süreli belleğe gelir. Bir evin adresini işittiğimiz zaman sesle ilgili kodu, resme baktığımız zaman görsel kodu kullanırız(Cüceloğlu, 2003, s. 171-172).

Seçicilik kodlamanın önkoşuludur. Dikkat belli bir davranışa yönelmedikçe kodlama gerçekleştirilemez. Bireysel farklılıklar, özel yetenekler, uyarıcının nitelikleri, birey için taşıdıkları önem ya da güdülenme derecesi de kodlamada etkilidir(Ömeroğlu, Kandır, 2005, s. 82).

Depolama: Uyarıcıların beyinde, bellekte iz bırakması, depo edilmesi işlemidir. Kısa süreli bellekle uzun süreli belleğin depolama özellikleri birbirinden farklıdır. Kısa süreli belleğin küçük bir kapasitesi vardır. Bazen kişilerin belleklerinin değişik yetenekler gösterdiğini gözleriz, bireyler arasındaki bu yetenek farklılığı uzun süreli bellekten ileri gelir.

## 2.4.1.4.4. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

### 2.4.1.4.4.1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi

Bandura'nın Kuramı'nın merkezini gözlem yolu ile öğrenme oluşturmaktadır. Gözlem yolu ile öğrenmede kişi bir modelin davranışlarını gözler, gözlediği davranışı sonuçlarına ( ödül veya ceza) göre içselleştirir ve sembolleştirerek zihnine yerleştirir. Bu davranış gereken koşullarda eyleme dönüştürülür.

Bandura kişilik gelişimi üzerinde, modeli gözlemleyerek öğrenmenin kuvvetli etkileri olduğunu belirtir. Bandura'ya göre öğrenme; gözlem, taklit ve pekiştirme süreçlerine hem de probleme özgü durumsal ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine bağlıdır ( Aydın, 1999, s.199).

Gözlem; modeli birebir taklit etmek değildir, gözlem yoluyla öğrenilen bilgiler içselleştirilir ve her bilgi taklidi içermeyebilir ( Shaffer, 1999, s. 49).

Bandura; modelin davranışlarının gözlemleyen kişinin davranışları üzerindeki etkilerini şu şekilde belirtmiştir:

- Gözlemci; sosyal davranışları da içine alan yeni tepkiler edinir.
- Modelin davranışları kişinin davranışlarına kuvvetli veya zayıf yönde etki edebilir.
- Modelin davranışları görünüşte unutulan tepkilerin tekrar geri gelmesine neden olabilir.
- Eğer çocuklar gözlemledikleri modelin istenmeyen davranışlar karşısında cezalandırılmadığını ve ödüllendirildiğini görürse aynı davranışı uygulayabilir( Dacey ve Travers, 1996, s.43).

#### 2.4.1.4.4.2. Bilgi İşleme Kuramı

Bilişsel gelişim üzerine geliştirilmiş bilgi işlem kuramı; Piaget ve onu izleyenlerin ilgilendiği olguların çoğunluğu ile benzerlik göstermekle birlikte farklı olarak bilgisayarı, insan belleğini temsil eden bir model olarak kabul etmektedir. Bilgi işlem kuramcıları belleğin, bilgisayara benzer şekilde mantıksal kurallar aracılığıyla bilgi işleyen bir sistem olduğunu, bilgi türü ve miktarı ile sınırlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Çocukların yeni stratejiler oluşturup bunları durumlara genellemeleri üzerinde durulmuştur. Bilgi işlem yaklaşımı; belleğin algılama ve dikkat, hafızada çözümleme aracılığıyla bilgiyi işleyen ve onu, problemlerin çözümü için kullanan bir bilgisayara benzettiği, bilişsel bakış açısını ifade etmektedir ( Ömeroğlu; Kandır, 2005, s.11).

Bilgi işleme kuramı bireyin yaşantısında çevreden bilgiyi nasıl kazandığı ve zihnin bilgiyi nasıl algılayıp biriktirdiği ve bilgiyi kullanarak ve de hafızadan geri getirerek problem çözme, muhakeme yapma noktasında açıklamalar getirmektedir (Aydın,2005,s.16).

Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Bu durum kişinin öğrenilen bilgileri belli bir yerde depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir.

Dışarıdan gelen bir uyarıcının duyu organları tarafından alınması ve bellekte bilgi olarak depolanması süreci doğrudan gözlenemez. Bilgiyi işleme kuramı; bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir.

Bilgiyi işleme kuramının iki temel sayıltısı vardır (Erden; Akman, 2002 ,s. 158):

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

#### 2.4.1.4.4.3. İşleme Düzeyi Kuramı

İşlem düzeyi kuramcıları yeni bilginin zihinsel olarak analiz edilme derecesi üzerinde dururlar. Organizma tarafından dış dünyadan alınan uyarıcılar farklı düzeylerde belleğe işlenir. Bilgiyi işleme süreci ne kadar derin olursa, bilgi o kadar kolay hatırlanır. Bilgiyi işleme düzeyi dikkatle yakından ilgilidir. Dikkat ettiğimiz uyarıcılar belleğe daha derin işlenir ve daha zor unutulur. Belleğe bilginin işlenmesi değişik düzeylerde olur. Yüzeysel işleme fiziksel ve duyusal düzeydedir. Orta düzeyde işlemede, biçimler anlık birimlere dönüşür ve çabuk unutulur. Derinlemesine işlemede ise, bilgi anlamına göre analiz edilir, birbirleriyle ve önbilgilerle ilişkilendirilerek anlam verilir ve burada zihinsel süreçler etkindir (Erden; Akman, 2002 ,s. 170)

#### 2.4.1.4.4.4. Yapılandırmacı Kuram

Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Barlett'in görüşlerine göre bütün bilgiler birey tarafından oluşturulur ve bu oluşturulan bilgi; kişinin öğrendiğinden ve anladığından daha çoktur. Öğrenmede bireyin ön bilgilerinin yanı sıra kültürel ve sosyal içerik de önemli rol oynar. Bilginin doğruluğu kişiye, kültüre ve duruma göre değişebileceği için yapılandırmacılara göre bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığı önemlidir. Bu görüşün etkileri öğretim ilkelerine yansımıştır (Erden; Akman, 2002, s. 170)

## 2.4.1.4.4.5. PİAGET'NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Bilişsel gelişimdeki olgunlaşmanın zekanın önkoşulu olduğu söylenebilir. Jean Piaget'nin gelişim psikolojisi alanındaki katkı ve etkilerinin ne kadar büyük olduğu tartışma götürmez bir niteliktedir. Piaget; Binet ve Simon'un zeka testi çalışmalarına katıldığı sırada, çocukların verdiği doğru cevaplara değil, yanlış cevaplara dikkatini yoğunlaştırmış ve buradan da çocuk zihninin nasıl çalıştığı sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Çocuklarda gördüğü ortak yanlışlar, ortak düşünme biçimlerinin varlığını ona göstermiştir. Ayrıca aynı yaş dönemi çocuklarının aynı tarzda düşündüklerini gözlemlemiştir. Bu gözlemlerden yola çıkarak çocuk zihninin gelişimini belli devrelere ayırarak her bir devrenin nitelik olarak farklılaştığı düşüncesini ortaya atmıştır. Piaget zeka ve bilişsel gelişim kavramlarını birbirinden ayrı düşünemez
( Miller, 1983).

Piaget araştırmalarında metot olarak doğal gözlem ve klinik metotları kullanmıştır. Davranışları gerçekte varolduğu şekliyle görmeye ve betimlemeye çalıştı ve bilişsel gelişimi belli devrelere ayırdı:

**DUYUSAL- MOTOR DÖNEM ( DOĞUM- 2 Yaş)**

Keşif çabasında kullandığı temel araçlar doğuştan getirdiği duyusal ve hareketsel yeteneklerdir. Piaget; bu devreye duyusal- hareketsel( sensory- motor) aşama adını verir. Dokunma gibi basit duyusal verilerden, tutma ve emme gibi basit hareketlerden işe başlayan çocuk, temel süreçlerin üzerine yenilerini koyarak çevresini anlayabilecek bir bilişsel sistem geliştirmeye başlar. Bilişsel gelişim aşamalarından birini çocuk nesnelerin değişmezliğini (object constancy) keşfederek başarır. Önceleri bebek için nesne ancak kendi görsel alanı içindeyken vardır. Nesne ortadan kaldırılınca nesnenin yok olduğunu, artık var olmadığını düşünür. Eline aldığı topun ya da çıngırağın, on dakika önce eline aldığı aynı çıngırak ya da top olduğunu bebek bilmez. Onun için dünya her an yeni baştan varolur ve duyu organlarının dışında bir dünyanın varlığı düşünülemez.
Bir yaşına doğru çocuk nesnenin değişmezliği kavramını anlamaya başlar ve göz önünden kaldırılan bir nesneyi, etrafına ya da masanın altına bakarak arar. İki yaşına doğru bebek dış nesne ve olayların iç temsilcilerini( internal representation) geliştirmeye başlar. Nesnelerin sürekli olduğunu ve göz önünden kaldırılınca bile varolmaya devam ettiklerini anlayan çocuk,

bu nesneyi bir süreçle temsil etmeye başlar. Böyle bir iç temsil süreci; kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. İç temsil sayesinde çocuk; orada bulunmayan bir nesneyi ya da olayı temsil etme yeteneğine kavuşur.

Değişikliklerin olabilmesi için çocuğun çevreyle etkileşim içinde olması gerekir. Piaget'ye göre olgunlaşma süreci kendi başına çocuğun bilişsel gelişimini açıklayamaz. Olgunlaşma çocuğun sinir sistemini geliştirerek onun daha karmaşık algılamalar yapabilecek bir düzeye gelmesini sağlarken, çocuğun çevresiyle duyusal ve hareketsel etkileşim yapması bilişsel gelişimin temelinde yatan öğrenme deneyimlerini oluşturur. (Cüceloğlu, 2003, s. 346- 347)

**İŞLEM ÖNCESİ DÖNEM ( 2-7 YAŞ)**

Okulöncesi döneme denk gelen bu dönem 2- 7 yaşlarını kapsamaktadır. İşlem öncesi dönemin özelliği, çocuğun tümüyle ben- merkezci bir düşünce yapısına sahip olmasıdır. Bu yaşlardaki çocuklar, kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğuna inanırlar. Ben- merkezci görüş tarzı, çocuğun adalet anlayışına yani vicdan gelişimine de yansır. Çocuk koşullara değil, olayların sonuçlarına bakarak karar verir, haklılığı ve haksızlığı sonuca bakarak değerlendirir. Konuşma ben- merkezlidir. Konuşmaya başladığı ilk dönemlerde monolog yapar gibi kendi kendine durmadan konuşur. ( Kandır, 2003- Erden, Akman, 2002).

Bu dönemde çocuk, nesnelerin görüntüsünün etkisi altında kalmıştır, çünkü korunum ilkesi henüz gerçekleşmemiştir. Korunum, herhangi bir nesnenin şeklinin ya da uzayda değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmadan o nesnenin aynı kaldığını anlayabilmektir ve Piaget bu yetinin 6 yaşına kadar kazanılmadığını savunur(Eskinazi,2003,s:26). Bu bakımdan mantıksal düşünme becerisinden yoksundurlar. Korunum ilkesi kazanmış çocuk sadece görsel algını etkisinde kalmaz ( Yavuzer, Çocuk Psikolojisi, s. 95).

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

Aynı zamanda soyut kavramları da anlayamazlar. Örneğin; hareket etmeyen nesneler, onlar için 'ölmüş', hareket ettiklerinde ise 'canlanmış'tır. Hayal dünyaları çok geniştir. Oyunları gözlendiğinde, kurdukları hayal dünyasında saatlerce oynadıkları, hayali arkadaşları ve ya da oyuncakları ile konuştukları gözlenebilir. (Erden, Akman, 2002, s.66-67).

**SOMUT İŞLEMLER DÖNEMİ ( 7-12 YAŞ)**

Piaget'ye göre çocuk bu devrede yeni ve son derece etkin zihinsel beceriler geliştirir, nesnelerle zihinsel işlemler yapabilir (Cüceloğlu, 2003). Korunum ilkesini kavrama kapasitesine erişir. Ben- merkezci( egocentric) düşünce önemli ölçüde azalır. Bu durum dünyayı diğer kişilerin açısından da görmeyi sağladığı için, çocuğun sosyal ilişkilerinde yeni bir aşama oluşturur. Çocuklar bu dönemde sıralama, sınıflandırma, dönüşüm ve karşılaştırma işlemleri için şemalar geliştirirler, nesneleri renk, uzunluk, ağırlık, miktar, hacim, yapıldığı madde özelliklerine göre bilebilirler.

İşlem öncesi dönemde olan çocuk; içlerinde eşit miktarda sıvı bulunan, birbirlerine benzer iki bardaktaki sıvılardan biri, daha dar ve uzun bir bardağa boşaltılıp, hangisinde daha fazla sıvı olduğu sorulduğunda dar ve uzun bardakta daha fazla sıvı olduğunu, ayrıca eşit aralıklarla dizilmiş eşit sayıda iki sıra boncuk çocuğa gösterildikten sonra, sıralardan birindeki boncukların arası açılıp hangi sırada daha çok boncuk olduğu sorulduğunda; geniş aralıklı boncukların daha çok olduğunu söyler. Bu hatalar somut işlemler döneminde ortadan kalkmaktadır. ( Gezici 2003, Erden, Akman, 2002).

Çocuklar dünyayı mantıksal ilkeler çerçevesinde düşünseler de, bu düşünce ' şimdi ve burada' ile sınırlıdır( Gezici, 2003, s.63).

Somut işlemler döneminde çocukların bilişsel yapıları, bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olmakla birlikte, bu dönemde bir problemin çözülmesi, somut nesnelerle bağlantılı olmasına bağlıdır. Bu dönemdeki çocuklar soyut kavramları konuşmalarında kullanırlar fakat içeriklerini kavramada güçlüklerle karşılaşırlar. (Erden, Akman, 2002, s. 68).

Çocukta bu değişiklikler uzun bir zaman sürecinde oluşmaktadır ve çocuklardaki bireysel farklılıkların bu bilişsel dönemlere bakılırken dikkate alınması uygundur. Bilişsel gelişimin her bir çocukta gösterdiği gelişim; gittikçe karmaşıklaşan ve soyutlaşan bir zihinsel süreci göstermektedir.

## SOYUT İŞLEMLER DÖNEMİ (12- 18 YAŞ)

Bu dönem 12- 18 yaşları arasındaki dönemi kapsamaktadır.

Bazı araştırmalar, yetişkinlik yıllarında dahi insanların bu döneme ait düşünce özelliklerinin tümünü gösteremediklerini gözlemlemişlerdir. Somut işlemler döneminde bir soruna değişik yollardan yaklaşmada güçlük çekilirken, soyut işlemler dönemi içinde göreceli düşünce gelişerek, bir sorun değişik biçimlerde ele alınabilir. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapılır. Hipotezler kurularak, doğrulukları kontrol edilir; soyut düşünce yetisi geliştiği için, soyut kavramlar kullanılarak, üzerinde fikir yürütülür(Erden, Akman, 2002) , düşüncenin gittiği yere kadar kişi ilerler. Yaşam felsefelerini oluşturup, evrensel açıklamalar getirirler.( Gezici, 2003,s. 63).

Bu döneme ulaşan çocuklar, düşünce ile oynayabilme becerisini kazanmışlardır. Tartışmalara katılmayı severler, mantık oyunlarıyla uğraşmaktan hoşlanırlar. Sanatsal etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırlar.

## 5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

İlk çocukluk evresinin düğüm noktasını, aile ve çocuk için 'altın yaş' olarak nitelenen 5 yaş oluşturur. Sosyal ve duygusal gelişimi açısından bakıldığında; en belirgin özellikleri arasında yeterli ve dengeli bir yapıya sahip olması gelmektedir. 5 yaşındaki çocuk, yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere biraz olsun sahip olmaktan hoşlanır. Yaşadığı çevreye uyum göstermeyi başarılı bir şekilde kendini kontrol ederek gösterir. Arkadaşlarını kendi seçebilir. Genelde aklı başında ve bağımsızdır. Grup oyunlarını tercih eder. Oyunda kurallara uyulması ve dürüst olunması gerektiğini anlar. Kendisinden daha küçük çocuklara ve hayvanlara karşı sevecen ve koruyucu bir yaklaşım içindedir. Hayal ve gerçeği; doğru ve yalanı birbirinden ayırtetmeyi öğrenir. Cinsiyet rolleri, sosyal roller gibi temel eğilimleri oluşturur. Oyununun sürekliliğini sağlayabilir.

Toplumun isteklerine uygun davranmaya başlamıştır. Günlük yaşamı oyunda canlandırır. Yönlendirilmekten, eğitilip, öğretilmekten keyif alır. İzin istemeyi alışkanlık haline getirmiştir(Zembat, Unutkan, 2001, s.25-26).

5 yaş çocuğu artık daha çabuk hareket eder, aşina olduğu konulara ilgi duyar, kendi kendine yeter, sosyaldir, kendinden emindir, şekilci ve uyumludur. Olumlu geribildirim onun için önemlidir, uyarıların tekrar tekrar ve dikkatle söylenmesini bekler( Yavuzer, 2004).

Yetişkin konuşmalarına katılır, yardımlaşma kavramını bilir ve uygular, engellenmeye karşı oluşan duygularını, olumsuz durumlarda oluşan kızgınlık, kıskançlık gibi duygularını çok az yetişkin yardımı alarak kontrol eder(Darıca, 2003, s.50).

Fiziksel ve motor beceriler açıdan bakıldığında; tek ayakla sıçrar, ayak değiştirerek sıçrayabilir, parmak uçlarında koşabilir, merdiveni rahatlıkla inip çıkabilir, ince bir çizgi üstünde kolaylıkla yürüyebilir, top yakalar, top atar, takla atmayı öğrenebilir, geometrik şekilleri çizebilir, adını yazabilir, makasla gazeteden, dergiden resim kesebilir, 8 küpten kule yapabilir, en az 3 kısımlı adam resmi yapabilir, ayrıntılı ev resmi yapabilir.

Özbakım becerilerinde ise iyice ustalaşmıştır. Ayakkabısını giyebilir, düğmelerini ilikleyebilir.(Aydın, 1999, s.13)

Bilişsel ve dil gelişim özelliklerine bakıldığında; temel renkleri bilir, geometrik şekilleri tanır, sayı kavramlarını anlar ve birden ona kadar sayar, basit toplama işlemleri yapar, "bugün", "yarın", "dün" gibi kelimeleri yerinde kullanır, haftanın günlerini sıra ile söyler, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder, nesneleri belli özelliklere göre sıralar, yer

ilişkisini anlar (altında, üstünde vb gibi), tam anlaşılır konuşur, zıt anlamlı kelimeleri öğrenebilir ve kullanabilir, sorulduğunda kendisine ait kişisel bilgileri verebilir(adres, telefon, anne ve baba ismi, mesleği vb…) ( Yavuzer, 2004; RAM Okul Bilgilendirme Formları)

**6 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri**

Çocuk 6 yaşına geldiğinde, dengesiz, kurala karşı koyan, isyankar bir tutum ve davranış içerisine girer. Kararsız bir görünüm içerisindedir. Başkalarının duygularını paylaşmaya başlar. Kendi kenini sorguladığına dair davranışlar gözlenebilir. Organize edilmiş grup oyunlarında etkin olarak yer alabilir. Aileden kolaylıkla ayrılabilir, arkadaşlar edinir, sosyalleşme daha belirgindir, hobileri, oyunları ve kuralları vardır.( Zembat, Unutkan, 2001, s.2- 28)

Başkalarına kötü sözler söylemek, onları terslemek, isim takmak, yüksek sesle tartışmak gibi olumsuz huylar edinir. Bencil olabilir, istekleri hiç bitmez. Seçim yapmakta güçlükleri vardır. Kendine verilen cezalara tepki gösterir( Navaro, 1990, s.134).

Olgunlaşmaya bağlı olarak dil ve ifade yeterliliğini geliştirmektedir**,** özbakım becerilerini geliştirmeye devam eder, cinsel farklılıkları öğrenme ve cinsel kimliğimi kazanma bu dönemde önemli yer tutar, yetişkinlerle ilişki kurmayı öğrenme, onlara yönelik duygularının farkında olma ,sevilmeyi, sevmeyi ve sevgiyi paylaşmayı, ifade etmeyi öğrenme, yanlış ve doğruya ilişkin toplumsal kuralları, toplumsal rolleri öğrenmeye başlamaktadır( Erden, Akman, 2002).

Bilişsel Değerlendirme Sistemini uygulamak üzere seçilen 5-6 yaş grubunun araştırmanın temelinde önemli bir yere sahiptir.

5-6 yaşındaki çocukların dil kullanımları yetişkinlerle büyük oranda benzeşmektedir. Sosyal etkileşimde konuşma artmakta ve daha anlaşılır hale gelmektedir. Dilbilgisi kuralları ile ilgili bilginin artması söylene ifadelerin uzun ve karışık olmasına neden olmaktadır(Dönmez ve arkadaşları, 1993,s. 135).

Çocuk sözcüklerin anlamlarını ve niçin kullanıldıklarını söyleyerek tanımlayabilir, yetişkin tarzında konuşmalar başlamaktadır.

Tüm bunların yanında çocuklar arasında elbette bireysel farklılıklar görülmektedir.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

## 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma PASS teorisine dayalı olarak geliştirilen 'CAS 5-7 Yaş Bataryası'nın 5,0- 6,11 yaş aileye( bütünlüğünü koruyan- tam aile) ve parçalanmış aileye sahip okulöncesi çocuklarının bilişsel işlemlerde varolan durumlarını bazı değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırmamızın bağımlı değişkenini parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan ailelerin(aile) çocuklarının bilişsel süreçleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerimiz ise bilişsel performans düzeylerini etkilediği varsayılan aile ve parçalanmış aile olgularıdır.

## 3.2. Evren

Araştırmanın evrenini; İstanbul ilinde okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim- öğretim gören 5-6 yaş çocukları ve aileleri oluşturmaktadır.

## 3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemi; İstanbul ilinde okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim- öğretim görmekte olan 5- 6 yaş aralığında olan 100 çocuğa uygulanmıştır. Bu çocuklarda 50 tanesi aileye yani anne- babası birlikte olan (bütünlüğünü koruyan- tam aile) ve 50 tanesi parçalanmış aileye ( boşanma, evden ayrılma, ölüm) sahip çocuklardan, 50 tane parçalanmış aile ile 50 aileden (anne- baba beraber) oluşmaktadır.

Ayrıca ailelerin doldurması istenen kişisel bilgi formları 100 aileye ( bütünlüğünü koruyan- tam aile) ve parçalanmış aileye gönderilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların önceden devam ettikleri okulöncesi kurum tarafından gelişimleri taranmış ve gelişiminde herhangi bir risk taşımayan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma boyunca verilerin toplandığı ölçme araçları:

1) Kişisel Bilgi Formu
2) Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 Yaş Bataryası

Aşağıda bu ölçme araçlarının her biri ile ilgili bilgiler verilmiştir:

#### 3.4.1. Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form çocuğun ebeveynleri tarafından doldurulacak sorulardan oluşmaktadır. Sorular; çocuğun adı- soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, eğitim- öğretim gördüğü okulun adı, okul öncesi kurumdan yararlanıp yararlanmadığı, yararlandı ise süresi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, formun doldurulduğu çocuğun kaçıncı çocuk olduğu, anne- babanın birliktelik durumu, aile yapısı, annenin durumu, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, anne çalışıyorsa çocukla kimin ilgilendiği, babanın durumu, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun kendine ait odasının olup olmadığı şeklinde oluşmaktadır.
Bu formun bir örneği sunulmuştur.

#### 3.4.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 Yaş Bataryası

'Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'; 5-17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmış bir bataryadır. Araştırmamızda Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin 5-7 yaş bataryasını uyguladık. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS); İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin tarafından standardize edilmiştir.
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), PASS Teorisi'nden (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl) türetilmiştir. CAS'i oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla ilgilidir(Ergin,2003, s. 78).

CAS bireyin bilişsel fonksiyonlardaki yeterliliğinin ve düzeyinin önemli olduğu durumlarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu testin sonucunda şu konularda bilgi sahibi olabileceğiz:

a) Bireyin güçlü ve zayıf olduğu bilişsel işlem alanları

b) Bireyin, yaşıtlarına göre bilişsel işlem alanlarındaki yeterliliği

c) PASS İşlem Puanları ve başarı arasındaki ilişkiler

d) Bu bilgilerin çocuk açısından anlamı( başarının ve zayıf yönlerin önceden belirlenmesi ve uygun şekilde yönlendirilmesi)

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin alt testleri ve ölçtüğü özellikler aşağıda belirtildiği şekildedir:

**Planlama Ölçeği:** CAS'te yer alan planlama alt testleri, çocuğun bir hareket planı oluşturmasını ve bu planını uygulamasını, yaptığı faaliyetin hedefine uygun olup olmadığını değerlendirmesini yani yaptığı planın geçerli olup olmadığına karar vermesini ve gerektiğinde planının değiştirip değiştiremeyeceğini belirlemesi için geliştirilmiştir. Çocuğun yeni etkinliklere çözüm üretmesi için karar ya da karalar almasını gerektirmektedir. Bu alt testler çocuklar tarafından kullanılan stratejilerin gözlenmesine olanak sağlar ki bu da performansın yorumlanmasını kolaylaştırır. Çocuğun, CAS Planlama alt testlerinde başarılı olabilmesi için bir hareket planı geliştirmesi, kullandığı yöntemin faydasını değerlendirmesi, etkililiğini kontrol etmesi, yaptığı faaliyet, değişiklik yapmayı gerektirdiğinde eski planını gözden geçirmesi ya da planı terk etmesi, dikkatli düşünmeden harekete geçme dürtüsünü kontrol etmesini gerektirir. Planlama işlemi bir problem için yöntem kullanmanın gerektirdiği tüm aktivitelerde yer alır. CAS Planlama alt testlerinin hepsi, etkili bir performans için stratejilerinin kullanımını, faaliyeti belirli bir plana göre uygulama, kestirimde bulunma, planlı bir faaliyeti odaklaşmış bir şekilde sürdürme ve bilişsel işlemlerdeki farkındalık düzeyi Planlama Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Sayıları Eşleştirme Alt Testi, Planlanmış Kodlar Alt Testi, Planlanmış Bağlantılar Alt Testi olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır.

**Dikkat Ölçeği:** Dikkat alt testleri bilişsel yeteneklere odaklanmayı, belirli uyarıcıları aramayı, birbiri ile bağlantısı olmayan ancak rekabet halindeki uyaranlara tepki vermeyi engellemeyi gerektirir. Bu alt testler, uyarıcı özelliklerinin sürekli olarak incelenmesini ve karmaşık bir çevre içinde ve rekabet halinde olan uyarıcılardan birine cevap verirken diğerine cevap vermeyi engelleme kararını içerir. Dikkat testleri; odaklanmış, seçici, sürekli ve bir çabaya dayalı aktiviteleri gerektirmelidir. Odaklanmış dikkat; belirli bir aktiviteye doğru yönelmiş konsantrasyonu içerir. Seçici dikkat; dikkat dağıtan uyarıcılara cevap vermeyi

engellemeyi gerektirir. Sürekli dikkat; zaman içinde performansın değişimi, testi çözmek için gerekli çabanın farklı miktarından etkilenebileceği anlamına gelir. CAS'in Dikkat alt testlerinde başarılı olabilmek için; dikkatin odaklanmış olması, seçici olması, sürekli olması ve de çaba gösterilmesi gerekir. Dikkatin odaklanması, belirli bir aktiviteye yönlendirilmiş konsantrasyonu gerektirir. CAS Dikkat alt testlerinin tümü; çocuklara, dikkat etmelerini gerektiren rekabet halindeki uyaranlar içeren faaliyetler sunar ve faaliyetlerin uygulanması süresince de odaklanmanın sürdürülmesini gerektirir. İfadesel Dikkat Alt Testi, Sayı Bulma Alt Testi, Algısal Dikkat Alt Testi olmak üzere üç farklı alt testten oluşmaktadır( Ergin, 2003, s. 96).

**Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği:** Eş Zamanlı Bilişsel İşlem alt testlerinde, sözel ve sözel olmayan içerikli malzeme kullanılmış ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilerek bir bütün halinde sentezlenmiştir. CAS'te yer alan ' Eşzamanlı Bilişsel İşlem' alt testleri, parçaların anlamlı bir bütün halinde algılanmasını, mantıksal- gramatik ilişkilerin anlaşılmasını ve parçaların bütünleşmiş gruplar şeklinde sentezlenmesini gerektirir. Bu da ya faaliyetler sırasında uyaranların incelenmesi yoluyla ya da uyaranların hatırlanması yoluyla meydana gelir. Bilgiyi işleme ve uyarıcıları gruplandırma, sözel içerikli bilgileri ilişkilendirebilme, uzamsal yetenekler ve imgelem, muhakeme (tümdengelim-tümevarım), analojik düşünme (benzerlik-farklılık), görsel algı, görsel ayrımlaştırma gibi bilişsel işlemler Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleri arasında yer almaktadır. Matrisler Alt Testi, Sözel – Uzamsal İlişkiler Alt Testi, Şekil Hafızası Alt Testi olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır.

**Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği:** Zekanın değerlendirilmesi ile ilgili testlerde ardıl işlemler ya kısa süreli hafızanın ya da analitik düşünmenin bir parçası olarak ele alınmıştır. Genel olarak görsel ya da işitsel olarak organize edilmişlerdir. Dilin kullanımı veya okuma gibi faaliyetlerde üst düzey 'Ardıl İşlemler' gereklidir. CAS'te yer alan 'Ardıl İşlem Alt Testleri' çocukların olayların seri organizasyonunu anlayıp anlamadıklarını, anlamış iseler ne oranda anladıklarını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. İşitsel gelen uyarıcıları algılama, odaklanma ve ayırt etme, yönergeyi alma ve uygulama, uyarıcıları belli bir düzene göre dizme, kısa süreli hafıza, spontan dikkat ve dilin anlamı ve kullanımı Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeğinin genel özellikleridir. Kelime Serileri Alt Testi, Cümle Tekrarı Alt Testi, Konuşma Hızı Alt Testi olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır( Ergin, 2003, s. 105).

### 3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmada uygulanan testlerin puanlaması sonucunda elde edilen veriler istatistik analizleri SPSS 13.00 ( Statistical Package of Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadaki bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

CAS örnekleminin demografik özelliklerini ortaya çıkarmak amacı ile aileler tarafından doldurulan Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Sırasıyla; yaş, cinsiyet, eğitim kurumu, okul öncesi kuruma devam durumu, okul öncesi kuruma devam süresi, kardeş sayısı, kardeş sırası, aile birlikteliği, aile yapısı, annenin durumu, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu, çocukla ilgilenen kişi, babanın durumu, babanın yaşı, babanın eğitim durumu, babanın çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun kendine ait odasının olması şeklinde sıralanmış olan değişkenlerin frekans ve yüzde dağılım sonuçları şeklinde tablolarda belirtilmiştir.

Çeşitli değişkenlere göre CAS ölçeği ve alt testlerinden elde edilen puanların farklılıklarını test etmek için bağımsız (ilişkisiz) grup t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. İlişkisiz grup t- testi 2 kategorili gruplarda (cinsiyet, aile birlikteliği, öğretim kurumu gibi…), ANOVA; 3 veya daha çok kategorili (okul öncesi kuruma devam süresi, kardeş sayısı gibi…) durumlarda kullanılmıştır.

# BÖLÜM IV

# 4. BULGULAR

Bulgularımızı betimlerken, deneklerin demografik özelliklerini ve bilişsel süreçlerini iki aşamada ele alıp değerlendirmeye çalışacağız

## 4.1. Demografik Verilere İlişkin Tablolar

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir. Çalışmamızın istatistiksel çözümlemeleri bağımsız (ilişkisiz) grup t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu tablolar; çocuğun yaşı, cinsiyet, eğitim kurumu, okul öncesi kuruma devam, okul öncesi kuruma devam süresi, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne- babanın birliktelik durumu, aile yapısı, annenin durumu, yaşı,eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, anne çalışıyorsa çocukla ilgilenen kişi, babanın durumu, yaşı, eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun kendine ait odasının olup olmadığı değişkenlerini ele alarak oluşturulmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 64'ü (%64) 5 yaş grubunda; 36'sı (%36) 6 yaş grubunda bulunmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin yaş ortalamaları 5,72 olup ss=0,57 dir. En küçük yaş 5, en büyük yaş 6,9 dur.

**Tablo 1. Çocukların 5 Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Yaş (Grup) | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 1-6 ay | 33 | 33,0 | 33,0 | 33,0 |
| 7-12 ay | 31 | 31,0 | 31,0 | 31,0 |
| Toplam | 64 | 64,0 | 64,0 | |

Tablo 1' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların yaş değişkenine göre 33'ü (%33) ilk 1-6 ay arası ( ocak- haziran arası ) doğan grupta; 31'i (%31) 7-12 ay arası ( haziran ayından sonra) doğan grupta bulunmaktadır.

**Tablo 2. Çocukların 6 Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Yaş (Grup) | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 1-6 ay | 19 | 19,0 | 19,0 | 19,0 |
| 7-12 ay | 17 | 17,0 | 17,0 | 17,0 |
| Toplam | 36 | 36,0 | 36,0 | |

Tablo 2' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların yaş değişkenine göre 19'u (%19) ilk 1-6 ay arası doğan grupta; 17'si (%17) 7-12 ay arası doğan grupta bulunmaktadır.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Cinsiyet | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| Kız | 40 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| Erkek | 60 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 3' te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 40'ı (%40,0) kız; 60'ı (%60,0) erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4. Eğitim Kurumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Eğitim Kurumu | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| Devlet | 40 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| Özel | 60 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 40'ı (%40,0) devlet; 60'ı (%60,0) özel eğitim kurumlarına devam etmektedir.

**Tablo 5. Okul Öncesi Kuruma Devam Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Okul öncesi | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| Okul öncesine giden | 91 | 91,0 | 91,0 | 91,0 |
| Okul öncesine gitmeyen | 9 | 9,0 | 9,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 5' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 91'i (%91,0) okul öncesi kuruma devam etmiş, 9'u (%9,0) okul öncesi kuruma hiç gitmemiştir.

**Tablo 6. Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Okul öncesi kurum süre | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 1 yıl | 26 | 26,0 | 28,6 | 28,6 |
| 2 yıl | 41 | 41,0 | 45,1 | 73,6 |
| 3 yıl | 13 | 13,0 | 14,3 | 87,9 |
| 4 yıl ve üzeri | 11 | 11,0 | 12,1 | 100,0 |
| Toplam | 91 | 91,0 | 100,0 | |

Tablo 6' da görüldüğü gibi, çocukların 26' sı (%26,0) 1 yıl; 41'i (41,0) 2 yıl ; 13'ü (%13,0) 3 yıl ve 11' i (%11,0) 4 yıl ve daha uzun süre okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmişlerdir.

**Tablo 7. Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Kardeş sayısı | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| tek çocuk | 50 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| 1 ve üstü kardeş | 50 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 50'si (%50,0) ailede tek çocuk iken, 50'sinin (%50,0) 1 veya daha çok kardeşi vardır.

**Tablo 8. Çocuk Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Kardeş sırası | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 1. çocuk | 73 | 73,0 | 74,5 | 74,5 |
| 2. çocuk | 22 | 22,0 | 22,4 | 96,9 |
| 3. çocuk | 3 | 3,0 | 3,1 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 8' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 73'ü (%73,0) ailede 1. çocuk; 22' si ikinci çocuk (%22) ve 3'ü de (%3) 3. çocuktur. Ayrıca 2 çocuk ise ikizdir.

**Tablo 9. Anne- Babanın Birliktelik Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Aile birlikte mi? | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| evet | 50 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| hayır | 50 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 9' da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 50'sinin (%50,0) annesi ve babası birlikte iken, 50'sinin(%50,0) anne ve babası birlikte değildir.

**Tablo 10. Aile Yapısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Aile yapısı | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| çekirdek | 50 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| parçalanmış | 50 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 10' da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 50'si (%50,0) çekirdek aile yapısına, 50'si (%50,0) parçalanmış aile yapısına sahiptir.

**Tablo 11. Annenin Hayatta Olup- Olmaması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Anne.. | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| sağ ve öz | 98 | 98,0 | 98,0 | 98,0 |
| vefat etmiş | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 11' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 98'inin (%50,0) annesi sağ ve öz iken, 2' sinin (%2,0) annesi ise vefat etmiştir.

**Tablo 12. Annenin Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| anne yaşı | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 20-30 arasi | 8 | 8,0 | 8,2 | 8,2 |
| 31-40 arasi | 68 | 68,0 | 69,4 | 77,6 |
| 41 ve üzeri | 22 | 22,0 | 22,4 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 12' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 8' inin (%8,0) annesi 20-30 yaş; 68' inin annesi (%68) 31-40 yaş, 22' sinin (%22) annesi ise 41 yaş ve üzerindedir.

**Tablo 13. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Anne eğitim | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| yüksek ögrenim | 60 | 60,0 | 61,2 | 61,2 |
| y.ö.görmemis | 38 | 38,0 | 38,8 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 13' te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 60' ının (%60) annesi üniversite mezunu iken, 38' inin (%38) annesi lise veya daha az eğitimlidir.

**Tablo 14. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Anne çalışma durumu | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| çalışıyor | 51 | 51,0 | 52,0 | 52,0 |
| çalışmıyor | 47 | 47,0 | 48,0 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 14' te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 51' inin (%51) annesi çalışmakta iken, 47' sinin (%47) annesi çalışmamaktadır.

**Tablo 15. Çocukla İlgilenen Kişi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| çocukla ilgilenme | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| büyük ebeveyn | 16 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| bakici | 32 | 32,0 | 32,0 | 48,0 |
| anne | 52 | 52,0 | 52,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 15' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların, okul öncesi dönemde, 16' sı (%16,0) büyük ebeveynleri; 32' si (%32) bakıcı; 52'si (%52) ise anneleri tarafından bakılmıştır.

**Tablo 16. Babanın Hayatta Olup- Olmama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Baba.. | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| sağ ve öz | 98 | 98,0 | 98,0 | 98,0 |
| vefat etmiş | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 16'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 98'inin (%98,0) babası sağ ve öz iken, 2' sinin (%2,0) babası ise vefat etmiştir.

**Tablo 17. Babanın Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| baba yaşı | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 20-30 arasi | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 31-40 arasi | 46 | 46,0 | 46,9 | 49,0 |
| 41 ve üzeri | 50 | 50,0 | 51,0 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 17' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 2' sinin (%2,0) babası 20-30 yaş; 46' sının babası (%46) 31-40 yaş, 50' sinin (%50) babası ise 41 yaş ve üzerindedir.

**Tablo 18. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Baba eğitim | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| yüksek ögrenim | 73 | 73,0 | 73,7 | 73,7 |
| y.ö.görmemis | 26 | 26,0 | 26,3 | 100,0 |
| Toplam | 99 | 99,0 | 100,0 | |

Tablo 18' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 73' ünün (%73) babası üniversite mezunu iken, 26' sının (%26) babası lise veya daha az eğitimlidir.

**Tablo 19. Babanın Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Baba çalışma durumu | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| çalışıyor | 97 | 97,0 | 99,0 | 99,0 |
| çalışmıyor | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Toplam | 98 | 98,0 | 100,0 | |

Tablo 19' da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların 97' sinin (%97) babası çalışmakta iken, 1' inin (%1) babası ise çalışmamaktadır.

**Tablo 20. Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| gelir durumu | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| 500-1500 ytl arası | 23 | 23,0 | 23,0 | 23,0 |
| 1500-3000 ytl arası | 55 | 55,0 | 55,0 | 78,0 |
| 3000 ytl ve üzeri | 22 | 22,0 | 22,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 20' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların ailelerinin, aylık gelirleri incelendiğinde, 23' ünün(%23,0) 500-1500 YTL (orta gelir düzeyi) arasında; 55' inin (%55) 1500-3000 YTL ( ortanın üstü gelir düzeyi) arasında; 22' sinin (%22) 3000 YTL ( yüksek gelir düzeyi) ve üzerinde aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 21. Çocuğun Kendi Odası Olması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

| oda durumu | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|---|---|---|---|---|
| kendi odası var | 100 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tablo 21' de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların hepsinin kendine ait odaları bulunmaktadır.

## 4.2. BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmamızın bilişsel süreçlerle ilgili temel problemine ilişkin bulgular demografik özellikler de dikkate alınarak tablolar halinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgular; $p<.05$ anlamlı, $p<.01$ çok anlamlı, $p<.001$ ileri derecede anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Tabloların oluşturulması ve açıklanmasında bulgularımızın değerlendirme süreçlerine ilişkin aşağıdaki semboller kullanılarak bilişsel kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Tabloların oluşturulması ve açıklanmasında bulgularımızın değerlendirme süreçlerine ilişkin aşağıdaki semboller kullanılarak bilişsel kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır:

**Bilişsel Değerlendirme Sistemi Kısaltmalar Listesi**

1. **Planlama Ölçeği: PL**

Alt Testleri:

Sayıları Eşleştirme: SE

Planlanmış Kodlar: PK

Planlanmış Bağlantılar: PB

2. **Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler Ölçeği: EZ**

Alt Testleri:

Matrisler: MT

Sözel- Uzamsal İlişkiler: SUI

Şekil Hafızası: SH

3. **Dikkat Ölçeği: DIK**

Alt Testleri:

İfadesel Dikkat: ID

Sayı Bulma: SB

Algısal Dikkat: AD

4. **Ardıl Bilişsel İşlevler Ölçeği: ARD**

Alt Testleri:

Kelime Serileri: KS

Cümle Tekrarı: CT

Konuşma Hızı: KH

**Tablo 22. Öğrencilerin CAS Puanlarının 5-6 Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | cinsiyet | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SE | 5 yas | 64 | 11,1250 | 2,93041 | ,36630 | 3,260 | 98 | ,002* |
| | 6 yas | 36 | 9,0833 | 3,13847 | ,52308 | | | |
| PK | 5 yas | 64 | 10,5000 | 2,77174 | ,34647 | ,840 | 98 | ,403 |
| | 6 yas | 36 | 10,0278 | 2,55775 | ,42629 | | | |
| PB | 5 yas | 64 | 10,9688 | 3,02355 | ,37794 | 1,523 | 98 | ,131 |
| | 6 yas | 36 | 9,9444 | 3,56927 | ,59488 | | | |
| PL | 5 yas | 64 | 105,3594 | 16,03307 | 2,00413 | 2,069 | 98 | ,041* |
| | 6 yas | 36 | 98,2500 | 17,28480 | 2,88080 | | | |
| MT | 5 yas | 64 | 11,5156 | 3,08088 | ,38511 | ,944 | 98 | ,348 |
| | 6 yas | 36 | 10,8889 | 3,37027 | ,56171 | | | |
| SUİ | 5 yas | 64 | 10,1094 | 3,44166 | ,43021 | 2,284 | 98 | ,025* |
| | 6 yas | 36 | 8,5556 | 2,92227 | ,48705 | | | |
| SH | 5 yas | 64 | 11,2500 | 2,66071 | ,33259 | ,780 | 98 | ,437 |
| | 6 yas | 36 | 10,8056 | 2,86675 | ,47779 | | | |
| EZ | 5 yas | 64 | 105,6719 | 15,30230 | 1,91279 | 1,747 | 98 | ,084 |
| | 6 yas | 36 | 100,0278 | 15,86998 | 2,64500 | | | |
| İD | 5 yas | 64 | 12,0000 | 2,63674 | ,32959 | ,866 | 98 | ,389 |
| | 6 yas | 36 | 11,4722 | 3,38472 | ,56412 | | | |
| SB | 5 yas | 64 | 11,0781 | 2,59612 | ,32451 | 2,931 | 98 | ,004* |
| | 6 yas | 36 | 9,4444 | 2,81267 | ,46878 | | | |
| AD | 5 yas | 64 | 10,2813 | 3,26826 | ,40853 | 2,168 | 98 | ,033* |
| | 6 yas | 36 | 8,8056 | 3,26732 | ,54455 | | | |
| DİK | 5 yas | 64 | 106,8750 | 14,43046 | 1,80381 | 2,401 | 98 | ,018* |
| | 6 yas | 36 | 99,2500 | 16,60013 | 2,76669 | | | |
| KS | 5 yas | 64 | 10,8906 | 3,43704 | ,42963 | ,357 | 98 | ,722 |
| | 6 yas | 36 | 10,6389 | 3,28766 | ,54794 | | | |
| CT | 5 yas | 64 | 10,5625 | 2,25286 | ,28161 | ,531 | 98 | ,597 |
| | 6 yas | 36 | 10,3056 | 2,44738 | ,40790 | | | |
| KH | 5 yas | 64 | 11,3281 | 2,52011 | ,31501 | 1,180 | 98 | ,241 |
| | 6 yas | 36 | 10,6389 | 3,25272 | ,54212 | | | |
| ARD | 5 yas | 64 | 104,5156 | 15,11227 | 1,88903 | ,578 | 98 | ,564 |
| | 6 yas | 36 | 102,7500 | 13,78068 | 2,29678 | | | |
| toplam | 5 yas | 64 | 107,7188 | 16,13285 | 2,01661 | 2,284 | 98 | ,025 |
| | 6 yas | 36 | 99,6944 | 18,10102 | 3,01684 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tabloda görüldüğü üzere CAS puanları aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 5 ve 6 yaş grubu öğrencilerin CAS toplam puanları ile SE, PL, SUİ, SB, AD ve DİK alt testleri puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 5 yaş grubu öğrencilerin lehinedir. 3 yaşından itibaren

okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin 6 yaşında da benzer eğitim programı aldıkları ve odaklanmalarında ve performanslarında belirgin düşmeler olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Kişisel bilgi formunda yer alan çocuğun okul öncesi bir kurumdan ne kadar süre ile yararlandığı ile ilgili soru ile ilgili olarak; çocukların yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Psiko- seksüel, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim açısından bakıldığında da 5 yaş grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklara ulaşılmasıyla ilgili çelişkili bir bulguya rastlamadık. Bu durumdan hareketle; bu sonuçları almamızda bireysel farklılıkların ve içeriği genelde aynı çerçevede olan okulöncesi eğitim programının bir noktadan sonra tekrardan kaynaklanan aşinalığın etkili olduğunu düşünmekteyiz.

**Tablo 23. CAS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | yaş | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | 1-6 ay | 52 | 10,4038 | 2,93898 | ,40756 | ,046 | 98 | ,964 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,3750 | 3,39352 | ,48981 | | | |
| | PK | 1-6 ay | 52 | 10,4423 | 2,66726 | ,36988 | ,432 | 98 | ,667 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,2083 | 2,74411 | ,39608 | | | |
| | PB | 1-6 ay | 52 | 10,7308 | 3,19384 | ,44291 | ,417 | 98 | ,678 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,4583 | 3,33874 | ,48191 | | | |
| | PL | 1-6 ay | 52 | 103,2308 | 15,61499 | 2,16541 | ,266 | 98 | ,791 |
| | | 7-12 ay | 48 | 102,3333 | 18,07824 | 2,60937 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 1-6 ay | 52 | 11,2692 | 2,95134 | ,40928 | -,068 | 98 | ,946 |
| | | 7-12 ay | 48 | 11,3125 | 3,45276 | ,49836 | | | |
| | SUI | 1-6 ay | 52 | 9,3077 | 3,52325 | ,48859 | -,755 | 98 | ,452 |
| | | 7-12 ay | 48 | 9,8125 | 3,13292 | ,45220 | | | |
| | SH | 1-6 ay | 52 | 11,6154 | 2,93160 | ,40654 | 2,034 | 98 | ,045 * |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,5208 | 2,39671 | ,34594 | | | |
| | EZ | 1-6 ay | 52 | 104,1731 | 15,74144 | 2,18295 | ,353 | 98 | ,725 |
| | | 7-12 ay | 48 | 103,0625 | 15,73234 | 2,27077 | | | |
| Dikkat | ID | 1-6 ay | 52 | 12,1154 | 3,03996 | ,42157 | 1,089 | 98 | ,279 |
| | | 7-12 ay | 48 | 11,4792 | 2,78285 | ,40167 | | | |
| | SB | 1-6 ay | 52 | 10,5192 | 2,87989 | ,39937 | ,109 | 98 | ,913 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,4583 | 2,68929 | ,38817 | | | |
| | AD | 1-6 ay | 52 | 9,7692 | 3,56241 | ,49402 | ,060 | 98 | ,952 |
| | | 7-12 ay | 48 | 9,7292 | 3,09247 | ,44636 | | | |
| | DIK | 1-6 ay | 52 | 104,8462 | 16,21472 | 2,24858 | ,476 | 98 | ,635 |
| | | 7-12 ay | 48 | 103,3542 | 15,04531 | 2,17160 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | 1-6 ay | 52 | 10,4808 | 3,59461 | ,49848 | -,986 | 98 | ,327 |
| | | 7-12 ay | 48 | 11,1458 | 3,10791 | ,44859 | | | |
| | CT | 1-6 ay | 52 | 10,2885 | 2,41187 | ,33447 | -,815 | 98 | ,417 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,6667 | 2,21536 | ,31976 | | | |
| | KH | 1-6 ay | 52 | 11,4808 | 2,70432 | ,37502 | 1,494 | 98 | ,138 |
| | | 7-12 ay | 48 | 10,6458 | 2,88422 | ,41630 | | | |
| | ARD | 1-6 ay | 52 | 104,2500 | 13,34148 | 1,85013 | ,263 | 98 | ,793 |
| | | 7-12 ay | 48 | 103,4792 | 15,98801 | 2,30767 | | | |
| | toplam | 1-6 ay | 52 | 105,1731 | 16,93438 | 2,34838 | ,206 | 98 | ,837 |
| | | 7-12 ay | 48 | 104,4583 | 17,69115 | 2,55350 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 23' te görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; 1-6 ay ve 7-12 ay arasında olan öğrencilerin CAS puanlarından şekil hafızası (SH) alt testi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 1-6 ay arası doğmuş olan öğrencilerin lehinedir. 1-6 ay arası doğumlu öğrencilerin 'Şekil Hafızası' alt testi puanları 7-12 ay arası doğanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 24. CAS Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | cinsiyet | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | kız | 40 | 10,3500 | 3,21495 | ,50833 | -,103 | 98 | ,918 |
| | | erkek | 60 | 10,4167 | 3,13153 | ,40428 | | | |
| | PK | kız | 40 | 11,1250 | 2,54385 | ,40222 | 2,472 | 98 | ,015* |
| | | erkek | 60 | 9,8000 | 2,67949 | ,34592 | | | |
| | PB | kız | 40 | 10,5750 | 3,24936 | ,51377 | -,062 | 98 | ,950 |
| | | erkek | 60 | 10,6167 | 3,27855 | ,42326 | | | |
| | PL | kız | 40 | 104,2500 | 16,51534 | 2,61130 | ,705 | 98 | ,483 |
| | | erkek | 60 | 101,8333 | 16,99368 | 2,19388 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | kız | 40 | 11,2750 | 3,43427 | ,54301 | -,038 | 98 | ,970 |
| | | erkek | 60 | 11,3000 | 3,03818 | ,39223 | | | |
| | SUI | kız | 40 | 9,7500 | 3,10293 | ,49062 | ,488 | 98 | ,627 |
| | | erkek | 60 | 9,4167 | 3,49960 | ,45180 | | | |
| | SH | kız | 40 | 11,7250 | 2,71735 | ,42965 | 1,924 | 98 | ,057 |
| | | erkek | 60 | 10,6667 | 2,67865 | ,34581 | | | |
| | EZ | kız | 40 | 105,3000 | 16,28622 | 2,57508 | ,864 | 98 | ,390 |
| | | erkek | 60 | 102,5333 | 15,27873 | 1,97248 | | | |
| Dikkat | ID | kız | 40 | 12,1250 | 2,66206 | ,42091 | ,879 | 98 | ,381 |
| | | erkek | 60 | 11,6000 | 3,08743 | ,39859 | | | |
| | SB | kız | 40 | 11,1750 | 2,72583 | ,43099 | 2,047 | 98 | ,043* |
| | | erkek | 60 | 10,0333 | 2,73686 | ,35333 | | | |
| | AD | kız | 40 | 10,7500 | 3,26402 | ,51609 | 2,518 | 98 | ,013* |
| | | erkek | 60 | 9,0833 | 3,22749 | ,41667 | | | |
| | DIK | kız | 40 | 108,2000 | 14,61682 | 2,31112 | 2,169 | 98 | ,032* |
| | | erkek | 60 | 101,4167 | 15,76662 | 2,03546 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | kız | 40 | 11,3250 | 3,61186 | ,57108 | 1,276 | 98 | ,205 |
| | | erkek | 60 | 10,4500 | 3,18058 | ,41061 | | | |
| | CT | kız | 40 | 10,5750 | 2,21750 | ,35062 | ,369 | 98 | ,713 |
| | | erkek | 60 | 10,4000 | 2,39491 | ,30918 | | | |
| | KH | kız | 40 | 10,8000 | 2,51355 | ,39743 | -,812 | 98 | ,419 |
| | | erkek | 60 | 11,2667 | 2,99642 | ,38684 | | | |
| | ARD | kız | 40 | 103,3750 | 17,17734 | 2,71598 | -,281 | 98 | ,779 |
| | | erkek | 60 | 104,2167 | 12,74401 | 1,64525 | | | |
| | toplam | kız | 40 | 107,7250 | 17,10449 | 2,70446 | 1,379 | 98 | ,171 |
| | | erkek | 60 | 102,9000 | 17,16293 | 2,21572 | | | |

*p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tabloda görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin CAS puanlarından planlanmış kodlar (PK), sayı bulma (SB), algısal dikkat (AD) alt testleri ve dikkat (DIK) ölçeği aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir ve erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 25. CAS Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | kurum | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | devlet | 40 | 9,7500 | 2,78963 | ,44108 | -1,674 | 98 | ,097 |
| | | özel | 60 | 10,8167 | 3,32169 | ,42883 | | | |
| | PK | devlet | 40 | 9,9250 | 2,71168 | ,42875 | -1,231 | 98 | ,221 |
| | | özel | 60 | 10,6000 | 2,66935 | ,34461 | | | |
| | PB | devlet | 40 | 10,5500 | 3,48587 | ,55116 | -,125 | 98 | ,901 |
| | | özel | 60 | 10,6333 | 3,11348 | ,40195 | | | |
| | PL | devlet | 40 | 100,6500 | 16,57083 | 2,62008 | -1,048 | 98 | ,297 |
| | | özel | 60 | 104,2333 | 16,87378 | 2,17840 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | devlet | 40 | 11,3250 | 3,33887 | ,52792 | ,089 | 98 | ,929 |
| | | özel | 60 | 11,2667 | 3,10749 | ,40118 | | | |
| | SUI | devlet | 40 | 9,3750 | 3,08584 | ,48791 | -,427 | 98 | ,671 |
| | | özel | 60 | 9,6667 | 3,51108 | ,45328 | | | |
| | SH | devlet | 40 | 10,9750 | 2,53678 | ,40110 | -,342 | 98 | ,733 |
| | | özel | 60 | 11,1667 | 2,87105 | ,37065 | | | |
| | EZ | devlet | 40 | 103,1000 | 15,86449 | 2,50840 | -,280 | 98 | ,780 |
| | | özel | 60 | 104,0000 | 15,65843 | 2,02149 | | | |
| Dikkat | ID | devlet | 40 | 11,8000 | 3,11489 | ,49251 | -,028 | 98 | ,978 |
| | | özel | 60 | 11,8167 | 2,81336 | ,36320 | | | |
| | SB | devlet | 40 | 10,2000 | 2,71935 | ,42997 | -,852 | 98 | ,396 |
| | | özel | 60 | 10,6833 | 2,81937 | ,36398 | | | |
| | AD | devlet | 40 | 9,8500 | 3,12599 | ,49426 | ,244 | 98 | ,808 |
| | | özel | 60 | 9,6833 | 3,48114 | ,44941 | | | |
| | DIK | devlet | 40 | 103,3500 | 15,27618 | 2,41538 | -,406 | 98 | ,685 |
| | | özel | 60 | 104,6500 | 15,92442 | 2,05583 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | devlet | 40 | 10,3000 | 3,60342 | ,56975 | -1,215 | 98 | ,227 |
| | | özel | 60 | 11,1333 | 3,19144 | ,41201 | | | |
| | CT | devlet | 40 | 10,1750 | 2,73522 | ,43248 | -1,041 | 98 | ,301 |
| | | özel | 60 | 10,6667 | 1,98867 | ,25674 | | | |
| | KH | devlet | 40 | 11,1000 | 3,11983 | ,49329 | ,058 | 98 | ,954 |
| | | özel | 60 | 11,0667 | 2,60941 | ,33687 | | | |
| | ARD | devlet | 40 | 102,8000 | 14,67808 | 2,32081 | -,602 | 98 | ,549 |
| | | özel | 60 | 104,6000 | 14,62897 | 1,88859 | | | |
| | toplam | devlet | 40 | 102,8500 | 17,52588 | 2,77108 | -,938 | 98 | ,350 |
| | | özel | 60 | 106,1500 | 17,02822 | 2,19833 | | | |

p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tabloda görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının eğitim kurumu değişkeni açısından; devlet ve özel eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin CAS aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Okul Öncesi Kuruma Devam Değişkeni' nde**, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 91'i (%91,0) okul öncesi kuruma devam etmiş, 9'u (%9,0) okul öncesi kurumlara hiç gitmemiş olduğu saptandığı için aradaki farkın istatistiksel olarak test edilmesi mümkün olmamıştır.

**Tablo 26. CAS Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| | | | $f$, $\overline{x}$ ve $ss$ Değerleri | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Puan | Grup | $N$ | $\overline{x}$ | $ss$ | Var. K. | $KT$ | $Sd$ | $KO$ | $F$ | $p$ |
| Planlama | SE | 1 yıl | 26 | 10,84 | 3,19 | **G.Arası** | 14,777 | 2 | 7,388 | ,706 | ,496 |
| | | 2 yıl | 41 | 9,90 | 3,19 | **G. İçi** | 920,828 | 88 | 10,464 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,08 | 3,34 | **Toplam** | 935,604 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,21 | 3,22 | | | | | | |
| | PK | 1 yıl | 26 | 10,42 | 2,77 | **G.Arası** | 1,478 | 2 | ,739 | ,101 | ,904 |
| | | 2 yıl | 41 | 10,14 | 2,77 | **G. İçi** | 641,093 | 88 | 7,285 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,37 | 2,46 | **Toplam** | 642,571 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,28 | 2,67 | | | | | | |
| | PB | 1 yıl | 26 | 10,57 | 3,23 | **G.Arası** | 1,535 | 2 | ,767 | ,067 | ,935 |
| | | 2 yıl | 41 | 10,34 | 3,35 | **G. İçi** | 1007,191 | 88 | 11,445 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,62 | 3,57 | **Toplam** | 1008,725 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,48 | 3,34 | | | | | | |
| | PL | 1 yıl | 26 | 103,84 | 16,85 | **G.Arası** | 133,490 | 2 | 66,745 | ,224 | ,800 |
| | | 2 yıl | 41 | 100,95 | 17,18 | **G. İçi** | 26188,620 | 88 | 297,598 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 102,16 | 17,77 | **Toplam** | 26322,110 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 102,09 | 17,10 | | | | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 1 yıl | 26 | 11,42 | 3,10 | **G.Arası** | 2,572 | 2 | 1,286 | ,124 | ,883 |
| | | 2 yıl | 41 | 11,04 | 2,83 | **G. İçi** | 911,582 | 88 | 10,359 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 11,33 | 3,89 | **Toplam** | 914,154 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 11,23 | 3,18 | | | | | | |
| | SUI | 1 yıl | 26 | 9,00 | 2,89 | **G.Arası** | 14,341 | 2 | 7,171 | ,616 | ,543 |
| | | 2 yıl | 41 | 9,85 | 3,55 | **G. İçi** | 1024,955 | 88 | 11,647 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 9,91 | 3,67 | **Toplam** | 1039,297 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 9,62 | 3,39 | | | | | | |
| | SH | 1 yıl | 26 | 11,46 | 2,46 | **G.Arası** | 3,404 | 2 | 1,702 | ,225 | ,799 |
| | | 2 yıl | 41 | 11,00 | 2,46 | **G. İçi** | 666,420 | 88 | 7,573 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 11,20 | 3,42 | **Toplam** | 669,824 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 11,18 | 2,72 | | | | | | |
| | EZ | 1 yıl | 26 | 103,53 | 14,30 | **G.Arası** | 27,803 | 2 | 13,901 | ,054 | ,948 |
| | | 2 yıl | 41 | 103,53 | 15,18 | **G. İçi** | 22742,615 | 88 | 258,439 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 104,79 | 19,10 | **Toplam** | 22770,418 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 103,86 | 15,90 | | | | | | |
| Dikkat | ID | 1 yıl | 26 | 11,92 | 2,78 | **G.Arası** | 13,929 | 2 | 6,965 | ,833 | ,438 |
| | | 2 yıl | 41 | 11,78 | 2,78 | **G. İçi** | 735,829 | 88 | 8,362 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,95 | 3,16 | **Toplam** | 749,758 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 11,60 | 2,88 | | | | | | |
| | SB | 1 yıl | 26 | 11,11 | 2,16 | **G.Arası** | 18,347 | 2 | 9,173 | 1,177 | ,313 |
| | | 2 yıl | 41 | 10,14 | 3,01 | **G. İçi** | 685,609 | 88 | 7,791 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,08 | 2,99 | **Toplam** | 703,956 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,40 | 2,79 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | AD | 1 yıl | 26 | 9,46 | 3,10 | **G.Arası** | 1,125 | 2 | ,563 | ,049 | ,952 |
| | | 2 yıl | 41 | 9,70 | 3,24 | **G. İçi** | 1013,908 | 88 | 11,522 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 9,70 | 3,90 | **Toplam** | 1015,033 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 9,63 | 3,35 | | | | | | |
| | DIK | 1 yıl | 26 | 104,88 | 13,42 | **G.Arası** | 119,414 | 2 | 59,707 | ,239 | ,788 |
| | | 2 yıl | 41 | 103,36 | 16,23 | **G. İçi** | 22010,124 | 88 | 250,115 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 101,79 | 17,39 | **Toplam** | 22129,538 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 103,38 | 15,68 | | | | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | 1 yıl | 26 | 10,73 | 2,30 | **G.Arası** | 4,462 | 2 | 2,231 | ,196 | ,823 |
| | | 2 yıl | 41 | 10,58 | 3,64 | **G. İçi** | 1003,692 | 88 | 11,406 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 11,12 | 3,83 | **Toplam** | 1008,154 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,76 | 3,34 | | | | | | |
| | CT | 1 yıl | 26 | 10,57 | 2,02 | **G.Arası** | 5,705 | 2 | 2,853 | ,559 | ,574 |
| | | 2 yıl | 41 | 10,26 | 2,52 | **G. İçi** | 449,020 | 88 | 5,102 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,87 | 2,00 | **Toplam** | 454,725 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 10,51 | 2,24 | | | | | | |
| | KH | 1 yıl | 26 | 10,92 | 2,29 | **G.Arası** | 7,833 | 2 | 3,916 | ,468 | ,628 |
| | | 2 yıl | 41 | 11,29 | 3,33 | **G. İçi** | 736,167 | 88 | 8,366 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 10,58 | 2,63 | **Toplam** | 744,000 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 11,00 | 2,87 | | | | | | |
| | ARD | 1 yıl | 26 | 104,92 | 8,98 | **G.Arası** | 130,605 | 2 | 65,302 | ,289 | ,750 |
| | | 2 yıl | 41 | 104,02 | 14,62 | **G. İçi** | 19898,780 | 88 | 226,123 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 101,79 | 20,13 | **Toplam** | 20029,385 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 103,69 | 14,91 | | | | | | |
| | toplam | 1 yıl | 26 | 105,19 | 15,42 | **G.Arası** | 69,862 | 2 | 34,931 | ,111 | ,895 |
| | | 2 yıl | 41 | 103,43 | 17,81 | **G. İçi** | 27638,094 | 88 | 314,069 | | |
| | | 3 yıl ve üzeri | 24 | 105,20 | 19,78 | **Toplam** | 27707,956 | 90 | | | |
| | | Toplam | 91 | 104,40 | 17,54 | | | | | | |

*p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 26 incelendiğinde; Bilişsel Değerlendirme Sistemi'ne ait ölçekler ve alt testleri aritmetik ortalamalarının okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

**Tablo 27. CAS Puanlarının Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | kardeş sayısı | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | tek çocuk | 50 | 10,3200 | 3,29774 | ,46637 | -,221 | 98 | ,825 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 10,4600 | 3,02513 | ,42782 | | | |
| | PK | tek çocuk | 50 | 9,9400 | 2,89553 | ,40949 | -1,456 | 98 | ,149 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 10,7200 | 2,44148 | ,34528 | | | |
| | PB | tek çocuk | 50 | 10,5000 | 3,49489 | ,49425 | -,306 | 98 | ,760 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 10,7000 | 3,01865 | ,42690 | | | |
| | PL | tek çocuk | 50 | 101,5600 | 18,00585 | 2,54641 | -,738 | 98 | ,462 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 104,0400 | 15,50242 | 2,19237 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | tek çocuk | 50 | 11,0200 | 3,36543 | ,47594 | -,846 | 98 | ,399 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 11,5600 | 3,00449 | ,42490 | | | |
| | SUI | tek çocuk | 50 | 9,3400 | 3,48530 | ,49290 | -,628 | 98 | ,532 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 9,7600 | 3,19796 | ,45226 | | | |
| | SH | tek çocuk | 50 | 10,4400 | 2,76391 | ,39088 | -2,439 | 98 | ,017 * |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 11,7400 | 2,56197 | ,36232 | | | |
| | EZ | tek çocuk | 50 | 101,2400 | 16,87113 | 2,38594 | -1,542 | 98 | ,126 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 106,0400 | 14,12620 | 1,99775 | | | |
| Dikkat | ID | tek çocuk | 50 | 11,8800 | 3,14052 | ,44414 | ,238 | 98 | ,812 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 11,7400 | 2,71662 | ,38419 | | | |
| | SB | tek çocuk | 50 | 10,4000 | 2,82120 | ,39898 | -,323 | 98 | ,748 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 10,5800 | 2,75600 | ,38976 | | | |
| | AD | tek çocuk | 50 | 9,7800 | 3,31533 | ,46886 | ,090 | 98 | ,929 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 9,7200 | 3,37482 | ,47727 | | | |
| | DIK | tek çocuk | 50 | 104,1200 | 16,49940 | 2,33337 | -,006 | 98 | ,995 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 104,1400 | 14,82140 | 2,09606 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | tek çocuk | 50 | 10,1200 | 3,29898 | ,46655 | -2,051 | 98 | ,043 * |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 11,4800 | 3,33344 | ,47142 | | | |
| | CT | tek çocuk | 50 | 10,2400 | 1,89047 | ,26735 | -,993 | 98 | ,323 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 10,7000 | 2,67452 | ,37823 | | | |
| | KH | tek çocuk | 50 | 11,0000 | 2,80670 | ,39693 | -,283 | 98 | ,777 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 11,1600 | 2,83822 | ,40139 | | | |
| | ARD | tek çocuk | 50 | 102,7000 | 12,60588 | 1,78274 | -,807 | 98 | ,422 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 105,0600 | 16,40111 | 2,31947 | | | |
| | toplam | tek çocuk | 50 | 102,8000 | 18,34811 | 2,59481 | -1,181 | 98 | ,240 |
| | | 1 ve üstü kardeş | 50 | 106,8600 | 15,93355 | 2,25334 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 27'de; ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre, tek çocuk olan ve kardeşi olan öğrencilerin CAS puanlarından SH (şekil hafızası) ve KS ( kelime serileri) alt testleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kardeşi olan öğrencilerin lehinedir yani tek çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 28. CAS Puanlarının Çocuk Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | kardsira | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | 1. çocuk | 73 | 10,2740 | 3,21567 | ,37637 | -,388 | 96 | ,699 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 10,5600 | 3,06974 | ,61395 | | | |
| | PK | 1. çocuk | 73 | 10,1507 | 2,71657 | ,31795 | -,968 | 96 | ,335 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 10,7600 | 2,71232 | ,54246 | | | |
| | PB | 1. çocuk | 73 | 10,4932 | 3,52027 | ,41202 | -,298 | 96 | ,766 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 10,7200 | 2,42418 | ,48484 | | | |
| | PL | 1. çocuk | 73 | 101,8630 | 17,31916 | 2,02705 | -,689 | 96 | ,492 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 104,5600 | 15,51902 | 3,10380 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 1. çocuk | 73 | 11,1781 | 3,35966 | ,39322 | -,408 | 96 | ,684 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 11,4800 | 2,63186 | ,52637 | | | |
| | SUI | 1. çocuk | 73 | 9,4247 | 3,48775 | ,40821 | -,379 | 96 | ,705 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 9,7200 | 2,95127 | ,59025 | | | |
| | SH | 1. çocuk | 73 | 10,7808 | 2,72971 | ,31949 | -2,073 | 96 | ,041 * |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 12,0800 | 2,62869 | ,52574 | | | |
| | EZ | 1. çocuk | 73 | 102,4932 | 16,51777 | 1,93326 | -1,092 | 96 | ,278 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 106,4800 | 13,23858 | 2,64772 | | | |
| Dikkat | ID | 1. çocuk | 73 | 11,5616 | 3,00456 | ,35166 | -1,236 | 96 | ,219 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 12,4000 | 2,67706 | ,53541 | | | |
| | SB | 1. çocuk | 73 | 10,3973 | 2,91900 | ,34164 | -,680 | 96 | ,498 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 10,8400 | 2,44404 | ,48881 | | | |
| | AD | 1. çocuk | 73 | 9,6438 | 3,31398 | ,38787 | -,306 | 96 | ,761 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 9,8800 | 3,39509 | ,67902 | | | |
| | DIK | 1. çocuk | 73 | 103,1507 | 16,18098 | 1,89384 | -,913 | 96 | ,364 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 106,4800 | 14,32108 | 2,86422 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | 1. çocuk | 73 | 10,5616 | 3,22743 | ,37774 | -1,549 | 96 | ,125 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 11,7600 | 3,65468 | ,73094 | | | |
| | CT | 1. çocuk | 73 | 10,1644 | 2,14744 | ,25134 | -1,954 | 96 | ,054 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 11,2000 | 2,66145 | ,53229 | | | |
| | KH | 1. çocuk | 73 | 11,0959 | 2,77971 | ,32534 | -,159 | 96 | ,874 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 11,2000 | 2,94392 | ,58878 | | | |
| | ARD | 1. çocuk | 73 | 102,6438 | 14,79712 | 1,73187 | -1,572 | 96 | ,119 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 107,9600 | 13,95373 | 2,79075 | | | |
| | toplam | 1. çocuk | 73 | 103,5342 | 17,89715 | 2,09470 | -1,093 | 96 | ,277 |
| | | 2. ve 3. çocuk | 25 | 107,9200 | 15,45671 | 3,09134 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 28 gözönüne alındığında; CAS puanları aritmetik ortalamalarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 2. ve 3. çocuk olan ve ilk çocuk olan öğrencilerin CAS puanlarından SH alt testi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 2. ve 3. çocuk olan öğrencilerin lehinedir. 2. ve 3. çocuk olan öğrencilerin SH alt testi puanları ilk çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 29. CAS Puanlarının Aile Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | birliktelik | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | evet | 50 | 12,2400 | 2,31728 | ,32771 | 7,242 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 8,5400 | 2,77165 | ,39197 | | | |
| | PK | evet | 50 | 11,5600 | 2,06190 | ,29160 | 5,114 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,1000 | 2,70487 | ,38253 | | | |
| | PB | evet | 50 | 12,4400 | 2,39182 | ,33825 | 6,848 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 8,7600 | 2,95241 | ,41753 | | | |
| | PL | evet | 50 | 113,2200 | 11,57987 | 1,63764 | 7,921 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 92,3800 | 14,56007 | 2,05910 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | evet | 50 | 12,7400 | 3,00890 | ,42552 | 5,093 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,8400 | 2,67536 | ,37835 | | | |
| | SUI | evet | 50 | 11,2400 | 3,11389 | ,44037 | 5,860 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 7,8600 | 2,63423 | ,37254 | | | |
| | SH | evet | 50 | 12,3800 | 2,52247 | ,35673 | 5,341 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,8000 | 2,30350 | ,32576 | | | |
| | EZ | evet | 50 | 112,8800 | 12,81842 | 1,81280 | 7,286 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 94,4000 | 12,54543 | 1,77419 | | | |
| Dikkat | ID | evet | 50 | 12,9600 | 2,57111 | ,36361 | 4,263 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 10,6600 | 2,81838 | ,39858 | | | |
| | SB | evet | 50 | 11,9600 | 2,29427 | ,32446 | 6,223 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,0200 | 2,42849 | ,34344 | | | |
| | AD | evet | 50 | 11,5800 | 2,45855 | ,34769 | 6,563 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 7,9200 | 3,08280 | ,43597 | | | |
| | DIK | evet | 50 | 113,1000 | 11,41830 | 1,61479 | 7,008 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 95,1600 | 14,04709 | 1,98656 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | evet | 50 | 12,0800 | 2,99551 | ,42363 | 4,089 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,5200 | 3,25915 | ,46091 | | | |
| | CT | evet | 50 | 11,5000 | 2,09226 | ,29589 | 4,947 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 9,4400 | 2,07177 | ,29299 | | | |
| | KH | evet | 50 | 11,4400 | 2,48391 | ,35128 | 1,286 | 98 | ,202 |
| | | hayır | 50 | 10,7200 | 3,08413 | ,43616 | | | |
| | ARD | evet | 50 | 109,9600 | 10,51910 | 1,48763 | 4,562 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 97,8000 | 15,64139 | 2,21203 | | | |
| | toplam | evet | 50 | 115,8200 | 10,90533 | 1,54225 | 8,279 | 98 | ,000 *** |
| | | hayır | 50 | 93,8400 | 15,28152 | 2,16113 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Araştırmamızın amacını oluşturan parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aile olgusunun Tablo 29'da görüldüğü gibi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi puanları aritmetik

ortalamalarının ailenin birliktelik durumu bağımsız değişkeni bakımından konuşma hızı (KH) alt testi dışında bütün alt testlerin ve toplam puanın aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık aileleri birlikte olan öğrencilerin lehinedir. Ailesi birlikte olan öğrencilerin KH hariç bütün alt testlerdeki puanları, ailesi birlikte olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 30. CAS Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | anne yaşı | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | 40 yas altı | 76 | 10,5789 | 3,07794 | ,35306 | 1,131 | 96 | ,261 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 9,7273 | 3,22463 | ,68749 | | | |
| | PK | 40 yas altı | 76 | 10,3684 | 2,86050 | ,32812 | ,561 | 96 | ,576 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 10,0000 | 2,09307 | ,44624 | | | |
| | PB | 40 yas altı | 76 | 10,7237 | 3,34105 | ,38325 | ,294 | 96 | ,769 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 10,5000 | 2,28348 | ,48684 | | | |
| | PL | 40 yas altı | 76 | 103,5526 | 17,30156 | 1,98462 | ,758 | 96 | ,450 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 100,5000 | 13,93779 | 2,97155 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 40 yas altı | 76 | 11,5526 | 3,29199 | ,37762 | 1,203 | 96 | ,232 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 10,6364 | 2,55502 | ,54473 | | | |
| | SUI | 40 yas altı | 76 | 9,8816 | 3,34252 | ,38341 | 1,523 | 96 | ,131 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 8,6818 | 2,91770 | ,62206 | | | |
| | SH | 40 yas altı | 76 | 11,2237 | 2,68129 | ,30756 | ,889 | 96 | ,376 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 10,6364 | 2,88750 | ,61562 | | | |
| | EZ | 40 yas altı | 76 | 105,1974 | 15,46783 | 1,77428 | 1,557 | 96 | ,123 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 99,4545 | 14,37169 | 3,06405 | | | |
| Dikkat | ID | 40 yas altı | 76 | 11,9474 | 2,83734 | ,32547 | ,507 | 96 | ,613 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 11,5909 | 3,12683 | ,66664 | | | |
| | SB | 40 yas altı | 76 | 10,6842 | 2,68433 | ,30791 | 1,419 | 96 | ,159 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 9,7273 | 3,11955 | ,66509 | | | |
| | AD | 40 yas altı | 76 | 9,8421 | 3,15828 | ,36228 | ,311 | 96 | ,757 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 9,5909 | 3,92379 | ,83655 | | | |
| | DIK | 40 yas altı | 76 | 104,9342 | 15,15461 | 1,73835 | ,774 | 96 | ,441 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 102,0000 | 17,30676 | 3,68981 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | 40 yas altı | 76 | 10,9211 | 3,15283 | ,36165 | ,184 | 96 | ,854 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 10,7727 | 3,87829 | ,82685 | | | |
| | CT | 40 yas altı | 76 | 10,3289 | 2,38545 | ,27363 | -1,359 | 96 | ,177 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 11,0909 | 2,04495 | ,43598 | | | |
| | KH | 40 yas altı | 76 | 11,5000 | 2,64575 | ,30349 | 2,671 | 96 | ,009 ** |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 9,7727 | 2,75909 | ,58824 | | | |
| | ARD | 40 yas altı | 76 | 104,5263 | 14,32618 | 1,64333 | ,426 | 96 | ,671 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 103,0455 | 14,52904 | 3,09760 | | | |
| | toplam | 40 yas altı | 76 | 106,1184 | 17,02779 | 1,95322 | 1,139 | 96 | ,257 |
| | | 41 yas ve üzeri | 22 | 101,4545 | 16,46852 | 3,51110 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tabloda görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, annesi 40 yaş altı ve 41 yaş ve üstü olan öğrencilerin CAS puanlarından KH alt testi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık annesi40 yaşın altında olan öğrencilerin lehinedir. Annesi 40 yaşın altında olan öğrencilerin KH alt testi puanları annesi 41 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 31. CAS Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | anne eğitim | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | yüksek ögrenim | 60 | 10,9667 | 2,79810 | ,36123 | 2,366 | 96 | ,020* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,4737 | 3,39902 | ,55139 | | | |
| | PK | yüksek ögrenim | 60 | 10,7000 | 2,56641 | ,33132 | 1,934 | 96 | ,056 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,6316 | 2,81330 | ,45638 | | | |
| | PB | yüksek ögrenim | 60 | 11,2333 | 2,85447 | ,36851 | 2,276 | 96 | ,025* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,7895 | 3,36241 | ,54546 | | | |
| | PL | yüksek ögrenim | 60 | 106,1833 | 15,00564 | 1,93722 | 2,557 | 96 | ,012* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 97,6316 | 17,78463 | 2,88505 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | yüksek ögrenim | 60 | 12,1667 | 3,02064 | ,38996 | 3,406 | 96 | ,001** |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 10,0526 | 2,94955 | ,47848 | | | |
| | SUI | yüksek ögrenim | 60 | 9,9333 | 3,46834 | ,44776 | 1,222 | 96 | ,225 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,1053 | 2,92047 | ,47376 | | | |
| | SH | yüksek ögrenim | 60 | 11,8000 | 2,66044 | ,34346 | 3,405 | 96 | ,001** |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,9737 | 2,46584 | ,40001 | | | |
| | EZ | yüksek ögrenim | 60 | 107,7500 | 15,57989 | 2,01136 | 3,266 | 96 | ,002* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 97,8421 | 12,98549 | 2,10653 | | | |
| | | | | | | | | | |
| Dikkat | ID | yüksek ögrenim | 60 | 11,9667 | 2,75537 | ,35572 | ,425 | 96 | ,672 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 11,7105 | 3,12711 | ,50728 | | | |
| | SB | yüksek ögrenim | 60 | 10,8167 | 2,63928 | ,34073 | 1,554 | 96 | ,123 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 9,9211 | 2,98991 | ,48503 | | | |
| | AD | yüksek ögrenim | 60 | 10,4333 | 3,30057 | ,42610 | 2,487 | 96 | ,015* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 8,7632 | 3,14027 | ,50942 | | | |
| | DIK | yüksek ögrenim | 60 | 106,6000 | 15,19054 | 1,96109 | 1,875 | 96 | ,064 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 100,6053 | 15,77809 | 2,55954 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | yüksek ögrenim | 60 | 11,0333 | 3,11348 | ,40195 | ,545 | 96 | ,587 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 10,6579 | 3,62630 | ,58826 | | | |
| | CT | yüksek ögrenim | 60 | 10,6167 | 2,27806 | ,29410 | ,622 | 96 | ,535 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 10,3158 | 2,41734 | ,39214 | | | |
| | KH | yüksek ögrenim | 60 | 11,4000 | 2,71967 | ,35111 | 1,304 | 96 | ,195 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 10,6579 | 2,78292 | ,45145 | | | |
| | ARD | yüksek ögrenim | 60 | 105,7667 | 10,68242 | 1,37909 | 1,373 | 96 | ,173 |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 101,7105 | 18,56167 | 3,01110 | | | |
| | toplam | yüksek ögrenim | 60 | 108,3000 | 15,63492 | 2,01846 | 2,431 | 96 | ,017* |
| | | y.ö.görmemiş | 38 | 99,9737 | 17,84087 | 2,89417 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 31'de görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, annesi yüksek öğrenim görmüş olan ve yüksek öğrenim görmüş olmayan öğrencilerin CAS toplam puanı ile SE ( sayıları eşleştirme), PB ( Planlanmış bağlantılar) alt testleri ile PL ( Planlama)'da, MT ( matrisler), SH ( şekil hafızası) alt testleri ile EZ ( Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler)'de, AD ( Algısal Dikkat) alt testinde aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık annesi yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin lehinedir. Annesi yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin CAS toplam puanı ile SE, PB, PL, MT, SH, EZ, AD puanları annesi yüksek öğrenim görmüş olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 32. CAS Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | anne çalışma | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | evet | 51 | 10,4902 | 2,74498 | ,38437 | ,338 | 96 | ,736 |
| | | hayır | 47 | 10,2766 | 3,49970 | ,51048 | | | |
| | PK | evet | 51 | 10,3922 | 2,39231 | ,33499 | ,405 | 96 | ,687 |
| | | hayır | 47 | 10,1702 | 3,02396 | ,44109 | | | |
| | PB | evet | 51 | 10,5882 | 2,84378 | ,39821 | -,280 | 96 | ,780 |
| | | hayır | 47 | 10,7660 | 3,43393 | ,50089 | | | |
| | PL | evet | 51 | 103,2353 | 14,58847 | 2,04279 | ,228 | 96 | ,820 |
| | | hayır | 47 | 102,4681 | 18,66973 | 2,72326 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | evet | 51 | 11,7843 | 3,11329 | ,43595 | 1,438 | 96 | ,154 |
| | | hayır | 47 | 10,8723 | 3,15964 | ,46088 | | | |
| | SUI | evet | 51 | 9,7255 | 3,38868 | ,47451 | ,355 | 96 | ,724 |
| | | hayır | 47 | 9,4894 | 3,18196 | ,46414 | | | |
| | SH | evet | 51 | 11,4118 | 2,90638 | ,40697 | 1,214 | 96 | ,228 |
| | | hayır | 47 | 10,7447 | 2,49755 | ,36430 | | | |
| | EZ | evet | 51 | 105,6863 | 16,24622 | 2,27493 | 1,198 | 96 | ,234 |
| | | hayır | 47 | 101,9787 | 14,22718 | 2,07525 | | | |
| Dikkat | ID | evet | 51 | 11,7451 | 2,85547 | ,39985 | -,434 | 96 | ,665 |
| | | hayır | 47 | 12,0000 | 2,95620 | ,43121 | | | |
| | SB | evet | 51 | 10,4706 | 2,67845 | ,37506 | ,004 | 96 | ,996 |
| | | hayır | 47 | 10,4681 | 2,95511 | ,43105 | | | |
| | AD | evet | 51 | 10,2353 | 3,27162 | ,45812 | 1,401 | 96 | ,164 |
| | | hayır | 47 | 9,2979 | 3,34868 | ,48846 | | | |
| | DIK | evet | 51 | 105,1176 | 15,39045 | 2,15509 | ,554 | 96 | ,581 |
| | | hayır | 47 | 103,3617 | 15,97746 | 2,33055 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | evet | 51 | 11,0588 | 3,10104 | ,43423 | ,531 | 96 | ,596 |
| | | hayır | 47 | 10,7021 | 3,54422 | ,51698 | | | |
| | CT | evet | 51 | 10,4118 | 2,25545 | ,31583 | -,390 | 96 | ,698 |
| | | hayır | 47 | 10,5957 | 2,41966 | ,35294 | | | |
| | KH | evet | 51 | 11,5294 | 2,77383 | ,38841 | 1,574 | 96 | ,119 |
| | | hayır | 47 | 10,6596 | 2,68876 | ,39220 | | | |
| | ARD | evet | 51 | 104,2745 | 14,88500 | 2,08432 | ,058 | 96 | ,954 |
| | | hayır | 47 | 104,1064 | 13,81907 | 2,01572 | | | |
| | toplam | evet | 51 | 106,4118 | 15,84446 | 2,21867 | ,815 | 96 | ,417 |
| | | hayır | 47 | 103,6170 | 18,09943 | 2,64007 | | | |

*p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 32'de görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının annenin çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, annesi çalışan ve annesi çalışmayan öğrencilerin CAS toplam puanı ile alt testleri aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Tablo 33. CAS Puanlarının Çocuğa Bakan Kişi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | çoc. ilgi | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | diğer | 48 | 10,5208 | 2,90260 | ,41895 | ,397 | 98 | ,692 |
| | | anne | 52 | 10,2692 | 3,38460 | ,46936 | | | |
| | PK | diğer | 48 | 10,5625 | 2,40484 | ,34711 | ,828 | 98 | ,410 |
| | | anne | 52 | 10,1154 | 2,94161 | ,40793 | | | |
| | PB | diğer | 48 | 10,6875 | 3,08156 | ,44478 | ,257 | 98 | ,797 |
| | | anne | 52 | 10,5192 | 3,42706 | ,47525 | | | |
| | PL | diğer | 48 | 103,8750 | 15,12589 | 2,18323 | ,614 | 98 | ,540 |
| | | anne | 52 | 101,8077 | 18,23382 | 2,52858 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | diğer | 48 | 11,6458 | 3,31656 | ,47870 | 1,074 | 98 | ,285 |
| | | anne | 52 | 10,9615 | 3,05480 | ,42363 | | | |
| | SUI | diğer | 48 | 9,6042 | 3,58922 | ,51806 | ,155 | 98 | ,877 |
| | | anne | 52 | 9,5000 | 3,11543 | ,43203 | | | |
| | SH | diğer | 48 | 11,5208 | 2,96784 | ,42837 | 1,526 | 98 | ,130 |
| | | anne | 52 | 10,6923 | 2,45380 | ,34028 | | | |
| | EZ | diğer | 48 | 105,3125 | 17,38691 | 2,50958 | 1,026 | 98 | ,307 |
| | | anne | 52 | 102,0962 | 13,88646 | 1,92571 | | | |
| Dikkat | ID | diğer | 48 | 11,6458 | 3,02113 | ,43606 | -,538 | 98 | ,592 |
| | | anne | 52 | 11,9615 | 2,84888 | ,39507 | | | |
| | SB | diğer | 48 | 10,5000 | 2,68170 | ,38707 | ,034 | 98 | ,973 |
| | | anne | 52 | 10,4808 | 2,88669 | ,40031 | | | |
| | AD | diğer | 48 | 10,2708 | 3,33096 | ,48078 | 1,513 | 98 | ,133 |
| | | anne | 52 | 9,2692 | 3,28464 | ,45550 | | | |
| | DIK | diğer | 48 | 105,0417 | 15,73039 | 2,27049 | ,559 | 98 | ,577 |
| | | anne | 52 | 103,2885 | 15,59077 | 2,16205 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | diğer | 48 | 10,8958 | 3,28918 | ,47475 | ,272 | 98 | ,786 |
| | | anne | 52 | 10,7115 | 3,47166 | ,48143 | | | |
| | CT | diğer | 48 | 10,5833 | 2,18148 | ,31487 | ,468 | 98 | ,641 |
| | | anne | 52 | 10,3654 | 2,44972 | ,33972 | | | |
| | KH | diğer | 48 | 11,6042 | 2,94445 | ,42499 | 1,813 | 98 | ,073 |
| | | anne | 52 | 10,5962 | 2,61414 | ,36252 | | | |
| | ARD | diğer | 48 | 104,2708 | 15,88488 | 2,29278 | ,256 | 98 | ,799 |
| | | anne | 52 | 103,5192 | 13,45507 | 1,86588 | | | |
| | toplam | diğer | 48 | 106,6042 | 16,85828 | 2,43328 | ,990 | 98 | ,325 |
| | | anne | 52 | 103,1923 | 17,54550 | 2,43312 | | | |

*p<.05 ** p<.01

Tablo 33'te görüldüğü gibi, CAS puanları aritmetik ortalamalarının çocuğa bakan kişi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, annesi tarafından veya başkası tarafından bakılan öğrencilerin CAS toplam puanı ile alt testleri aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

**Tablo 34. CAS Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | babayas | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | 40 yas altı | 48 | 10,7500 | 3,09082 | ,44612 | ,984 | 96 | ,328 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,1200 | 3,24283 | ,45860 | | | |
| | PK | 40 yas altı | 48 | 10,8750 | 2,65478 | ,38318 | 1,927 | 96 | ,057 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 9,8400 | 2,66006 | ,37619 | | | |
| | PB | 40 yas altı | 48 | 11,1250 | 3,64152 | ,52561 | 1,496 | 96 | ,138 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,1400 | 2,84289 | ,40205 | | | |
| | PL | 40 yas altı | 48 | 105,8750 | 17,41682 | 2,51390 | 1,688 | 96 | ,095 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 100,1800 | 15,97918 | 2,25980 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 40 yas altı | 48 | 11,8333 | 3,14428 | ,45384 | 1,487 | 96 | ,140 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,8800 | 3,19847 | ,45233 | | | |
| | SUI | 40 yas altı | 48 | 9,9792 | 3,23866 | ,46746 | 1,266 | 96 | ,208 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 9,1200 | 3,46787 | ,49043 | | | |
| | SH | 40 yas altı | 48 | 11,5000 | 2,74443 | ,39612 | 1,342 | 96 | ,183 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,7600 | 2,71474 | ,38392 | | | |
| | EZ | 40 yas altı | 48 | 106,6042 | 15,06262 | 2,17410 | 1,743 | 96 | ,084 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 101,1000 | 16,14254 | 2,28290 | | | |
| Dikkat | ID | 40 yas altı | 48 | 12,0417 | 2,99616 | ,43246 | ,673 | 96 | ,503 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 11,6400 | 2,91204 | ,41183 | | | |
| | SB | 40 yas altı | 48 | 10,9792 | 2,73270 | ,39443 | 1,509 | 96 | ,135 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,1400 | 2,77018 | ,39176 | | | |
| | AD | 40 yas altı | 48 | 10,2708 | 3,31816 | ,47894 | 1,473 | 96 | ,144 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 9,2800 | 3,33834 | ,47211 | | | |
| | DIK | 40 yas altı | 48 | 106,6875 | 16,02545 | 2,31307 | 1,462 | 96 | ,147 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 102,0800 | 15,16688 | 2,14492 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlever | KS | 40 yas altı | 48 | 11,0833 | 2,99527 | ,43233 | ,878 | 96 | ,382 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,4800 | 3,74841 | ,53011 | | | |
| | CT | 40 yas altı | 48 | 10,2083 | 2,36066 | ,34073 | -1,096 | 96 | ,276 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,7200 | 2,25913 | ,31949 | | | |
| | KH | 40 yas altı | 48 | 11,8125 | 2,74177 | ,39574 | 2,839 | 96 | ,006** |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 10,2600 | 2,67116 | ,37776 | | | |
| | ARD | 40 yas altı | 48 | 106,2083 | 11,08950 | 1,60063 | 1,655 | 96 | ,101 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 101,3400 | 17,24211 | 2,43840 | | | |
| | toplam | 40 yas altı | 48 | 107,8750 | 16,59483 | 2,39526 | 1,648 | 96 | ,103 |
| | | 41 yas ve üzeri | 50 | 102,1400 | 17,79247 | 2,51623 | | | |

* p<.05 ** p<.01

Tablo 34 yorumlandığında, CAS puanları aritmetik ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre; babası 40 yaş altı olan ve babası 41 yaş ve üstü olan öğrencilerin CAS ölçeği KH alt testi puanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark, babaları 40 yaş ve altında olan çocukların lehinedir.

**Tablo 35. CAS Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| | | babaegit | N | Ortalama | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planlama | SE | yüksek ögrenim | 73 | 10,9863 | 2,97440 | ,34813 | 3,213 | 97 | ,002** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 8,7692 | 3,15351 | ,61845 | | | |
| | PK | yüksek ögrenim | 73 | 10,6438 | 2,66859 | ,31234 | 2,075 | 97 | ,041* |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 9,3846 | 2,62415 | ,51464 | | | |
| | PB | yüksek ögrenim | 73 | 11,2603 | 2,84325 | ,33278 | 3,529 | 97 | ,001 ** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 8,7692 | 3,71276 | ,72813 | | | |
| | PL | yüksek ögrenim | 73 | 106,1233 | 15,63378 | 1,82980 | 3,459 | 97 | ,001** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 93,5000 | 16,92631 | 3,31952 | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | yüksek ögrenim | 73 | 11,8904 | 3,12055 | ,36523 | 3,097 | 97 | ,003** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 9,7308 | 2,85037 | ,55900 | | | |
| | SUI | yüksek ögrenim | 73 | 10,0822 | 3,22642 | ,37762 | 2,759 | 97 | ,007** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 8,0385 | 3,29218 | ,64565 | | | |
| | SH | yüksek ögrenim | 73 | 11,5068 | 2,77450 | ,32473 | 2,600 | 97 | ,011* |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 9,9231 | 2,33106 | ,45716 | | | |
| | EZ | yüksek ögrenim | 73 | 106,8630 | 15,25097 | 1,78499 | 3,547 | 97 | ,001*** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 94,8077 | 13,76378 | 2,69930 | | | |
| Dikkat | ID | yüksek ögrenim | 73 | 12,1233 | 2,87685 | ,33671 | 1,751 | 97 | ,083 |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 10,9615 | 2,98638 | ,58568 | | | |
| | SB | yüksek ögrenim | 73 | 10,6849 | 2,83273 | ,33155 | ,962 | 97 | ,339 |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 10,0769 | 2,57563 | ,50512 | | | |
| | AD | yüksek ögrenim | 73 | 10,3151 | 3,26121 | ,38170 | 2,996 | 97 | ,003** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 8,1154 | 3,07671 | ,60339 | | | |
| | DIK | yüksek ögrenim | 73 | 106,3151 | 15,64527 | 1,83114 | 2,308 | 97 | ,023* |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 98,2308 | 14,40641 | 2,82533 | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | yüksek ögrenim | 73 | 11,1233 | 3,24014 | ,37923 | 1,615 | 97 | ,110 |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 9,8846 | 3,68051 | ,72181 | | | |
| | CT | yüksek ögrenim | 73 | 10,6438 | 2,28139 | ,26702 | 1,074 | 97 | ,286 |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 10,0769 | 2,39872 | ,47043 | | | |
| | KH | yüksek ögrenim | 73 | 11,4795 | 2,75938 | ,32296 | 2,701 | 97 | ,008** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 9,8077 | 2,56155 | ,50236 | | | |
| | ARD | yüksek ögrenim | 73 | 105,4658 | 14,44442 | 1,69059 | 1,848 | 97 | ,068 |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 99,3462 | 14,64498 | 2,87212 | | | |
| | toplam | yüksek ögrenim | 73 | 108,3836 | 16,03610 | 1,87688 | 3,597 | 97 | ,001*** |
| | | y.ö.görmemiş | 26 | 94,9615 | 17,17086 | 3,36748 | | | |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Tablo 35'e bakıldığında CAS puanları aritmetik ortalamalarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, babası yüksek öğrenim görmüş olan ve yüksek öğrenim görmüş olmayan öğrencilerin CAS toplam puanı ile SE (sayıları eşleştirme), PK ( planlanmış kodlar), PB ( planlanmış bağlantılar), PL (Planlama), MT ( matrisler), SUİ ( sözel-uzamsal ilişkiler), SH, EZ (eş zamanlı bilişsel işlevler), AD ( algısal dikkat), DİK ( Dikkat) ve KH alt testleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin lehinedir. Yani, babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin CAS toplam puanı ile SE, PK, PB, PL, MT, SUİ, SH, EZ, AD,DİK ve KH alt testleri puanları babası yüksek öğrenim görmüş olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 36. CAS Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| | | $f$, $\overline{x}$ ve $ss$ Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Puan** | **Grup** | $N$ | $\overline{x}$ | $ss$ | **Var. K.** | $KT$ | $Sd$ | $KO$ | $F$ | $p$ |
| Planlama | SE | 500-1500 ytl arası | 23 | 10,08 | 2,52 | **G.Arası** | 15,991 | 2 | 7,996 | ,803 | ,451 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,21 | 3,22 | **G. İçi** | 965,799 | 97 | 9,957 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,13 | 3,54 | **Toplam** | 981,790 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,39 | 3,14 | | | | | | |
| | PK | 500-1500 ytl arası | 23 | 9,78 | 2,04 | **G.Arası** | 13,170 | 2 | 6,585 | ,906 | ,407 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,34 | 2,93 | **G. İçi** | 704,940 | 97 | 7,267 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 10,86 | 2,64 | **Toplam** | 718,110 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,33 | 2,69 | | | | | | |
| | PB | 500-1500 ytl arası | 23 | 10,47 | 3,31 | **G.Arası** | 11,197 | 2 | 5,599 | ,525 | ,593 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,40 | 2,99 | **G. İçi** | 1034,803 | 97 | 10,668 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,22 | 3,84 | **Toplam** | 1046,000 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,60 | 3,25 | | | | | | |
| | PL | 500-1500 ytl arası | 23 | 100,65 | 13,09 | **G.Arası** | 470,310 | 2 | 235,155 | ,834 | ,437 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 102,12 | 17,25 | **G. İçi** | 27345,690 | 97 | 281,914 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 106,72 | 18,88 | **Toplam** | 27816,000 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 102,80 | 16,76 | | | | | | |
| Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler | MT | 500-1500 ytl arası | 23 | 11,34 | 3,44 | **G.Arası** | 1,118 | 2 | ,559 | ,054 | ,947 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 11,34 | 3,11 | **G. İçi** | 1003,472 | 97 | 10,345 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,09 | 3,23 | **Toplam** | 1004,590 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 11,29 | 3,18 | | | | | | |
| | SUI | 500-1500 ytl arası | 23 | 9,95 | 3,37 | **G.Arası** | 7,684 | 2 | 3,842 | ,341 | ,712 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 9,30 | 3,14 | **G. İçi** | 1093,066 | 97 | 11,269 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 9,72 | 3,81 | **Toplam** | 1100,750 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 9,55 | 3,33 | | | | | | |
| | SH | 500-1500 ytl arası | 23 | 11,13 | 2,56 | **G.Arası** | 5,536 | 2 | 2,768 | ,366 | ,694 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,90 | 2,56 | **G. İçi** | 732,654 | 97 | 7,553 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,50 | 3,32 | **Toplam** | 738,190 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 11,09 | 2,73 | | | | | | |
| | EZ | 500-1500 ytl arası | 23 | 104,65 | 15,76 | **G.Arası** | 69,023 | 2 | 34,511 | ,138 | ,871 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 102,89 | 14,71 | **G. İçi** | 24232,017 | 97 | 249,815 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 104,45 | 18,36 | **Toplam** | 24301,040 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 103,64 | 15,66 | | | | | | |
| Dikkat | ID | 500-1500 ytl arası | 23 | 11,60 | 2,99 | **G.Arası** | 1,257 | 2 | ,629 | ,072 | ,930 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 11,85 | 2,80 | **G. İçi** | 844,133 | 97 | 8,702 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,91 | 3,25 | **Toplam** | 845,390 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 11,81 | 2,92 | | | | | | |
| | SB | 500-1500 ytl arası | 23 | 10,60 | 2,33 | **G.Arası** | 11,175 | 2 | 5,588 | ,721 | ,489 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,21 | 2,75 | **G. İçi** | 751,815 | 97 | 7,751 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,04 | 3,25 | **Toplam** | 762,990 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,49 | 2,77 | | | | | | |
| | AD | 500-1500 ytl arası | 23 | 9,69 | 2,96 | **G.Arası** | ,090 | 2 | ,045 | ,004 | ,996 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 9,76 | 3,40 | **G. İçi** | 1096,660 | 97 | 11,306 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 9,77 | 3,63 | **Toplam** | 1096,750 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 9,75 | 3,32 | | | | | | |
| | DIK | 500-1500 ytl arası | 23 | 103,91 | 14,22 | **G.Arası** | 40,275 | 2 | 20,137 | ,081 | ,922 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 103,74 | 15,40 | **G. İçi** | 24063,035 | 97 | 248,073 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 105,31 | 17,98 | **Toplam** | 24103,310 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 104,13 | 15,60 | | | | | | |
| Ardıl Bilişsel İşlevler | KS | 500-1500 ytl arası | 23 | 10,47 | 2,46 | **G.Arası** | 12,697 | 2 | 6,349 | ,554 | ,576 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,67 | 3,72 | **G. İçi** | 1111,303 | 97 | 11,457 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 11,45 | 3,30 | **Toplam** | 1124,000 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,80 | 3,36 | | | | | | |
| | CT | 500-1500 ytl arası | 23 | 10,52 | 2,06 | **G.Arası** | 3,198 | 2 | 1,599 | ,294 | ,746 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 10,58 | 2,42 | **G. İçi** | 527,712 | 97 | 5,440 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 10,13 | 2,35 | **Toplam** | 530,910 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 10,47 | 2,31 | | | | | | |
| | KH | 500-1500 ytl arası | 23 | 11,43 | 2,40 | **G.Arası** | 5,008 | 2 | 2,504 | ,313 | ,732 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 11,05 | 2,99 | **G. İçi** | 776,352 | 97 | 8,004 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 10,77 | 2,79 | **Toplam** | 781,360 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 11,08 | 2,80 | | | | | | |
| | ARD | 500-1500 ytl arası | 23 | 104,73 | 11,04 | **G.Arası** | 59,580 | 2 | 29,790 | ,137 | ,872 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 103,18 | 16,90 | **G. İçi** | 21046,980 | 97 | 216,979 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 104,72 | 11,81 | **Toplam** | 21106,560 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 103,88 | 14,60 | | | | | | |
| | toplam | 500-1500 ytl arası | 23 | 104,39 | 15,04 | **G.Arası** | 58,741 | 2 | 29,370 | ,097 | ,907 |
| | | 1500-3000 ytl arası | 55 | 104,43 | 17,49 | **G. İçi** | 29289,369 | 97 | 301,952 | | |
| | | 300 ytl ve üzeri | 22 | 106,27 | 19,26 | **Toplam** | 29348,110 | 99 | | | |
| | | Toplam | 100 | 104,83 | 17,21 | | | | | | |

* p<.05 ** p<.01

Tablo 36'da gelir düzeyi değişkenine göre CAS' in anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

**Tablo 37. CAS Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin $N$, $\overline{x}$, $ss$ ve $Sh_{\overline{x}}$ Değerleri**

| **CAS Puanları** | $N$ | $\overline{x}$ | $Sh_{\overline{x}}$ | $ss$ |
|---|---|---|---|---|
| SE | 100 | 10,3900 | ,31491 | 3,14914 |
| PK | 100 | 10,3300 | ,26933 | 2,69326 |
| PB | 100 | 10,6000 | ,32505 | 3,25049 |
| PL | 100 | 102,8000 | 1,67622 | 16,76215 |
| MT | 100 | 11,2900 | ,31855 | 3,18549 |
| SUI | 100 | 9,5500 | ,33345 | 3,33447 |
| SH | 100 | 11,0900 | ,27307 | 2,73065 |
| EZ | 100 | 103,6400 | 1,56673 | 15,66732 |
| ID | 100 | 11,8100 | ,29222 | 2,92221 |
| SB | 100 | 10,4900 | ,27761 | 2,77614 |
| AD | 100 | 9,7500 | ,33284 | 3,32841 |
| DIK | 100 | 104,1300 | 1,56035 | 15,60345 |
| KS | 100 | 10,8000 | ,33695 | 3,36950 |
| CT | 100 | 10,4700 | ,23158 | 2,31576 |
| KH | 100 | 11,0800 | ,28094 | 2,80936 |
| ARD | 100 | 103,8800 | 1,46013 | 14,60129 |
| CAS Toplam | 100 | 104,8300 | 1,72176 | 17,21759 |

# BÖLÜM V

# 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

## 5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada parçalanmış aile ve bütünlüğünü koruyan aile olgusunun 5- 6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerine etkisine bakılarak, farklılıkları araştırılmıştır.
Bu bölümde CAS ( Bilişsel Değerlendirme Sistemi)'e ve demografik özelliklere ait bulgular ele alınış sırasıyla tartışılacaktır.

Buna göre; öncellikle deneklerin demografik özellikleri dikkate alındığında; demografik frekansların çocukların yaş değişkenine göre 52'si ilk 1-6 ay arası doğan grupta; 48'i 7-12 ay arası doğan grupta; öğrencilerin 51' inin annesi çalışmakta iken, 47' sinin annesi çalışmamakta olduğu, kardeş sayısına göre eşit oranda, aile değişkeni ve yapısı bakımından da eşit oranda dağılım olduğu görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre (%60,0) erkekler; okul değişkenine göre 60'ı özel eğitim kurumlarında eğitim görme; okul öncesi kurumdan yararlanma durumuna göre 91'i okulöncesine devam etme; okul öncesi kurumlarda eğitim görme süresine göre % 41'i oranla 2 yıl süreyle devam ettiği; , çocuk sırasına göre %73 oranla birinci çocuk olma;, annenin ve babanın sağ ve öz olması değişkeninde göre %98 oranında sağ ve öz olduğu, annenin yaş değişkenine göre 31- 40 yaş arasında, babaya göre 41 yaş ve üstü olması , öğrenim durumuna göre anne ve babanın yükseköğrenim görmüş; örneklem grubunu oluşturan çocukların bakımının annesi tarafından yapıldığı, babanın çalıştığı ve her çocuğun kendine ait bir odaya sahip olması yönünde frekansların yığıştığı tespit edilmiştir.

Tablo 23'te CAS puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; 1-6 ay arası doğumlu öğrencilerin 'Şekil Hafızası' alt testi puanları 7-12 ay arası doğanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ergin 2003, CAS alt test ve bataryalarının puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, değişik yaş gruplarına sahip çocukların CAS alt test ve bataryaları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yaş arttıkça aritmetik ortalamalarda da artış olması yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir.

Bu durumda 5,0- 5,6 yaş aralığındaki çocukların bilişsel performans düzeyleri 5,7- 5,11 yaş aralığında olanlardan 6,0- 6,6 yaş aralığındaki çocukların bilişsel performans düzeyleri 6,7- 6,9 aralığında olanlardan anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuçlar çocuğun okula başlama yaşının önemini bir kez daha vurgulamakta; 5-6 yaş çocuklarının gelişim süreçlerinin durumunun ve performanslarının kendi yaş gruplarında daha net gözlemlenebileceğini bize göstermektedir. Haziran ayından sonra doğan çocukların aynı yaş dönemindeki çocuklarla eğitim- öğretim görmeleri, sınıflar oluşturulurken bu ayrıma dikkat edilmesi, çocukların sınıfta kendilerini daha iyi ifade etmelerine, geride kalıyormuş hissini yaşamamalarına imkan sağlayacağına inanmaktayız.

Tablo 24'te CAS puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; tablo 3'te görüleceği üzere % 40,0 kız; %60,0'ı erkek olmak üzere CAS puanlarından planlanmış kodlar, sayı bulma, algısal dikkat ve dikkat ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin Planlanmış Kodlar (PK), Sayı Bulma (SB), Algısal Dikkat (AD) ve Dikkat puanları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuç araştırmamızın 7. hipotezi olan' Erkek çocuklarının bilişsel değerlendirme sistemi sonuçları kız çocuklarına oranla daha düşüktür.' durumunu desteklemektedir. Parçalanmış aile olmanın getirdiği bilişsel süreçlere ilişkin yaşantıların etkileri kızlara oranla erkekler üzerinde daha fazladır. Bu sonuç araştırmamızın; 'Erkek çocuklarının bilişsel değerlendirme sistemindeki sonuçları kız çocuklarına oranla daha düşüktür.' olan 6. hipotezini desteklemektedir. Ölçek bazında planlama ve dikkat işlevleri üzerinde erkeklerde bilişsel performansta düşüklük görülmektedir. Erkekler bu olumsuz yaşantıyı üzerinden atabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar ve önemli davranış problemlerine sahip olduğu vurgulanmaktadır. Erkekler kızlara oranla daha fazla öğrenme problemlerine ve fobilere sahiptirler. Kızlara oranla daha geç olgunlaşmaktadırlar. Gelişimde de bu durum gözlenebilmektedir. Yeni doğmuş bir bebeğin hayatta kalma şansında, erkek bebekler kız bebeklerden daha fazla risk altındadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında boşanma gibi travma yaratan yaşantılarda erkeklerin kızlara orana daha fazla etkilendiği görülmektedir (Ateş, 2000).

Bu araştırmada cinsiyete bağlı fark çıkması beklentilerimize uygun görülmektedir. Doğumdan itibaren kız ve erkek çocuklarının bilişsel yetenekleriyle ilgili gelişimsel hızın farklı olduğu ile ilgili çeşitli araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin; Ergin (2003), 5 yaşındaki çocuklarda cinsiyet değişkenine göre CAS alt testleri, temel ve standart batarya ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçlarında da Eşzamanlı Bilişsel İşlemler

Ölçeği ve Dikkat Ölçeği bulgularında cinsiyet değişkenine göre kızların lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. 10, 13, 16 yaşlarındaki 308 kız ve erkek çocuk üzerinde yapılan çalışmada, boşanmış anne- babaların erkek çocuklarının problem düzeylerinin, boşanmış anne- babanın kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir( Özen, 1995).

Walter ve Ramber(1981) boşanmayı yaşamış erkek çocukların ergenlik döneminde okul başarısızlığı, ev veya okuldan kaçma olaylarını sık yaşadıkları, oysa bu dönemdeki kızların okul problemleri az gösterdikleri yolundaydı. Görüldüğü üzere 6. hipotezimiz bu araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

Bu bulgular dışında farklı bir bulguya da ulaşılmıştır.

Bilir ve Dabanlı (1990), boşanma sonucu çocukların geliştirdikleri tepkiler ve bu tepkileri doğuran faktörleri incelemişlerdir. Çocukların geliştirdikleri tepkilerin yaşlara göre değiştiği, boşanma olayından en çok 5-6 yaş grubu çocukların etkilendiği, tepkilerin görülme sıklığı açısından cinsiyet faktörünün önemli olduğu 5-6 yaş grubu kız çocuklarının, 8-10 yaş grubu erkek çocuklarının olaydan daha çok etkilendikleri belirtilmiştir.

Tablo 25'te CAS puanlarının eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; devlet ve özel eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin CAS aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bilişsel yeteneklerin gelişimde eğitimin yeri tartışılmayacak derecede büyüktür. Özellikle okulöncesi dönemde çocuğa sağlanan kaliteli ve nicelikli eğitim olanaklarının zihinsel kapasitenin açığa çıkarılıp geliştirilmesinde etkisinin büyük olduğu düşüncesi yaygındır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında özel bir eğitim- öğretim kurumuna devam eden öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlar çıkması beklenirken, çelişkili ve farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Bu konudaki çalışmalar birbirini destekler mahiyette değildir. Ergin (2003); planlama, dikkat, eş zamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler ölçeklerinin alt boyutlarının okul türü değişkenine göre özel okul lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Ucur (2005); CAS'ten alınan puanlara bakıldığında; çocukların Dikkat ölçeğine yönelik performanslarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın devlet okulu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkması eğitim- öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin niteliği, çocuklara uygulanan eğitim programlarının zenginliği gibi farklı etkenlerin bu sonuçlarda etkili olabileceğini bize göstermektedir.

Ayrıca, çocukların daha önce okulöncesi bir kurumdan yararlanıp yararlanmadığı ile ilgili örneklem grubunu oluşturan çocukların 91'i (%91,0) okul öncesi kuruma devam etmiş, 9'u (%9,0) okul öncesi kurumlara hiç gitmemiş olduğu için aradaki farkı test edecek bir işlem yapılamamıştır.

Ancak Özgen ( 1996)'ya göre; çocuğa verilen okulöncesi eğitimin kazançları çok fazladır. Yapılan araştırmada; 120 aileden alınan 4 aylıktan 8 yaşına kadar olan çocuklar 4 gruba ayrılarak okulöncesi eğitim verilmiştir. 200 faaliyetten oluşan eğitim programıyla, çocuğun kavrama, dil, sosyal, motor ve bilişsel gelişimine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. İleri dönemde bu çocukların okulöncesi eğitim almayanlara göre sayısal beceriler, okuma- anlama konularında daha başarılı olmuşlardır. Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar ( 1993)'ın yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, gitmeyen çocuklara oranla Stanford-Binet ve WISC-R'ın analitik yeteneği ölçen blok düzenleme, parça birleştirme ve resim düzenleme alt testlerinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır.

Kişisel bilgi formunda yer alan çocuğun okul öncesi bir kurumdan ne kadar süre ile yararlandığı ile ilgili soru ile ilgili olarak; çocukların yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 7'de örneklem grubunun tek çocuk olan ve kardeşi olan çocukların oranının eşit olduğu görülmektedir. Tablo 25'te ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre CAS'den alınan puanlara bakıldığında, tek çocuk olan ve kardeşi olan öğrencilerin Şekil Hafızası ve Kelime Serileri alt testleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kardeşi olan öğrencilerin puanları kardeşi olmayan (tek çocuk olan) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 28'da görüldüğü üzere; ailedeki çocuk sırası değişkenine göre bakıldığında, 2. ve 3. çocuk olan ve ilk çocuk olan öğrencilerin CAS puanlarından şekil hafızası alt testi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık 2. ve 3. çocuk olan öğrencilerin lehinedir. 2. ve 3. çocuk olan öğrencilerin SH alt testi puanları ilk çocuk olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Kardeşlerin ilk çocuğu model alarak gelişim süreçlerini tamamlamasının, ilk çocuğun oyunlarını gözlemleyerek kendi oyunlarını kurgulamasının bir etkisi olduğu düşüncesindeyiz.

Tablo 9'da görüleceği gibi örneklem grubunun % 50'sini araştırmamızın temel konusunu oluşturan parçalanmış aileler, % 50'sini bütünlüğünü koruyan aileler oluşturmuştur. Tablo 29'da; ailesi birlikte olan ve olmayan öğrencilerin CAS puanlarından KH alt testi dışında bütün alt testlerin ve toplam puanın aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık aileleri birlikte olan öğrencilerin lehinedir. Ailesi birlikte olan öğrencilerin konuşma hızı hariç bütün alt testlerdeki puanları ve CAS toplam puanı ailesi birlikte olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.
Bu sonuç araştırmamızın 1., 2., 3., 4. ve 5. hipotezlerini desteklemektedir.

Yapılan çalışmalar saldırgan ve suçlu çocukların büyük ölçüde parçalanmış ailelerden geldiğini göstermektedir(Wolff, 1997).

Çocuklar büyür ve çocukluklarında yaşadıkları, onların erişkin yaşamlarını da belirler. Pek çok araştırmada, çocukluk çağındaki anne-baba kaybı, sonraki yaşamdaki çeşitli psikiyatrik bozukluklarla ve sosyal huzursuzluklarla ilgili bulunmuştur. Yetişkinlerde görülen davranış bozukluklarının, nevrozların, suçlulukların ve intihar girişimlerinin tümü istatistiksel olarak çocukluk yıllarında bölünmüş bir ailede yaşamış olmakla ilgili bulunmuştur( Wolff, 1997).

Boşanma sonrası okul çağı çocuklarında, ön planda görünen okul başarısızlığı ve uyum bozukluğudur. Çocukta ilgi ve dikkat problemleri olur. Uyku ve yeme problemleri ortaya çıkabilir. Oluşan özgüven kaybı, karakteristik bir şekilde kişilik yapısında yer alabilir. Toplumla ilişkisi zayıflayan çocuk kendisini ifade etmekte zorlanacağı için sosyal ilişki güçlükleri yaşanacaktır( Erdem, 2003).
Ergin (2003)'e göre; çekirdek aile yapısından olan çocukların lehine anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Peterson ve arkadaşları (1993)'na göre de; anne- baba- çocuk ilişkisinin bozuk olmasının, aile dayanışmasının düşük düzeyde oluşunun, anne- babaların geçimsizliğinin önemini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar ailenin parçalanması sonucu davranış ve uyum problemleri ortaya çıkmakta bu durum da akademik yaşama yansımaktadır. Boşanmış ve evli ebeveynlerin çocuklarının gösterdikleri uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek arasında ilişki olduğunu göstermektedir( Cowen, Pedro- Carroll, Albert, 1990; Lusting, Wolchik, Braver, 1992; Teja, Stolberg, 1993). Yörükoğlu (2000)'na göre; okulöncesi dönem çocuğun kendi ebeveynlerini örnek aldığı ve onlarla özdeşim kurduğu, kendi cinsel kimliğini ve kişiliğini oluşturduğu, annesine ve babasına yakın olmak istediği bir dönemdir. Oktay (1999)'a göre; bu dönemde çocuklar çeşitli bilişsel stratejilere başvurarak problemlerini

somut bir şekilde çözmeye başlarlar. Tufan (1990); okul öncesi dönemde çocuk; aile bireylerinin davranışlarını model olarak alır ve taklit eder. Bu bakımdan ailenin bütün olarak ve üyeler arası ilişkiler yapısının çocuğun üzerindeki etkileri çok fazladır. Bu dönemde çocuğun sosyalleşme süreci artarak devam ettiğinden okul yaşantısında da evde öğrendiği modellere göre davranış kalıplarını benimser. Guidubaldi (1984); parçalanmış aileye mensup çocukların özellikle erkek çocuklarının akademik başarı problemleri yaşadığını söyleyerek, bu çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olmanın gerekliliğinden sözetmiştir. Anne veya babanın ölümü, evi terk etmesi veya boşanma çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkan nevrozların önemli bir nedenidir. Ayrıca ailede boşanma, ayrılık ve ölüm gibi benlik saygısını azaltan durumlarda pek çok gencin bir tepkisi davranış bozukluğu olmaktadır. Böyle durumlarda gencin birden umursamaz bir tutum takındığı, derslerine boşverdiği, okuldan kaçmaya, öğretmenlerine karşı gelmeye başladığı, haylaz arkadaşlara kapıldığı gözlenir(Bulut, 1996, s. 120)

Gardner'a göre; çocukların boşanmayı ilk öğrendiklerinde tepkileri genelde yadsıma biçiminde olur. Bazı çocuklarda depresyon görülebilir. Yaşanan bu olumsuz yaşantılar özgüven sorunun tetikleyebilir, planlama ve başaçıkma becerilerinden yoksun bırakabilir ( Ekşi, 1990). Johnston ve arkadaşlarının (1985) yaptığı çalışmada; 9- 12 yaşlarındaki çocukların okul başarılarının ailede meydana gelen parçalanmadan sonra düşüş gösterdiğini belirlemişlerdir ( Aslıhan, 1998). Ekşi (1990); Svanum, Bringle ve Mc Laughlin 6- 11 yaşlarında 5493 parçalanmış aileden, 616 babası olmayan parçalanmış aileden gelen 6109 çocuğu incelemişler ve zeka testi sonuçlarını ve performans düzeylerini anlamlı derecede düşük bulmuşlardır. Kaynaroğlu (1984); 6 yaş grubundan 150 boşanmış ve 150 tam aile çocuğu ile yaptığı çalışmada, boşanmış aile çocuklarının bağımsız faaliyette bulunabilme, fiziksel gelişim, dil gelişimi, sayı ve zaman kavramları, sorumluluk ve toplumsallaşma davranışlarından düşük puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. 6-11 yaş arası baba yokluğu yaşayan çocukların derslerinde başarısız olduğu saptanmıştır. Parçalanmış ailelerde de evden ayrılan kişi genelde baba olmaktadır. Çocuk anneyle birlikte yaşamaktadır. Babadan ayrı yaşayan 6- 11 yaş arası çocuklarla yapılan bir çalışmada; çocukların zeka testi sonuçlarının anlamlı derecede düşük olduğu ve okulda düşük performans sergiledikleri gözlenmiştir. Gelişim psikolojisi ile ilgili literatürde anne- babanın kendilerine özgü faaliyetlerinin çocuğun bilişsel gelişimini desteklediği belirtmektedir. Tamis- Le Monda (1989) araştırmalarında çocuğun ebeveynleriyle birlikte yaptığı didaktik faaliyetlerin sürekliliğinin bilişsel gelişimde etkili olduğunu göstermektedir. Yaşamın ilk altı ayında annelerinin konuşarak iletişim

kurduğu çocukların 2 yaşındaki sözel gelişim performansının %50 artmış olduğunu belirlemiş ve bu çocukların 4 yaşındaki zeka skorlarının da yüksek olduğunu bildirmiştir. Çocuğun anne-babasıyla birlikte geçirdiği zamanın kaliteli olması çocuktaki bilişsel süreçlerin olumlu yönde geliştiğini bize göstermektedir. Eşleri tarafından desteklenen anneler, bebeklerin beslenme ve bakımı konusunda daha etkin ve başarılı olmaktadırlar. Eşler arasındaki ilişki sağlıklı değilse, anne bu boşluğu doldurmak için bütün ilgi ve sevgisini çocuğa aktarabilmekte, bu da çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesini engelleyici bir faktör olabilmektedir. Bebeklik döneminde hem anne hem de babasından çok ilgi gören çocuklar, daha olumlu bir benlik kavramına sahip olmaktadır(Ömeroğlu, 1996, s. 39). Sistem teorisyenlerine göre ailede yaşanan her olay, üyelerinin etkilenmesine yol açar. Evlilik alt sisteminde yaşanan boşanma diğer alt sistemleri örneğin ebeveyn- çocuk ilişkisini de etkileyecektir. Bu durum da çocukları olumsuz etkileyecektir. Evlilik ilişkileri bu üç alt sistem içerisinde, aile birliğinin çekirdeği ve aile hayatının kalitesinin tayininde anahtar etken olarak görülmektedir(Erel, Burman, 1995, s. 108- 132). Boşanmanın; evlilikte yaşanan parçalanmaların çocuklarda düşük güvenli bağlanma ilişkilerine (Owen, Cox, 1997), içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerine, bozulmuş akran ilişkilerine ( Katz, Gottman, 1993), problem çözme başarısızlıklarına( Kelly, 2000) yol açtığını göstermiştir. Hetherington, Camara ve Fatherman (1981); ebeveyn yokluğu ve akademik başarının araştırıldığı 58 çalışmayı analizlerinde; tel ebeveynli ailelerin çocuklarının daha düşük notlar aldıklarını bildirmektedir. Babanın yokluğunun hissedilmediği durumlarda erkek ocuklarının notlarının daha iyi olduğu saptanmıştır. Babanın olmadığı evde, anne otoriteyi güç kullanarak erkek çocuğun agresyonunu bastırmaya çalıştığı belirtilmektedir.

Kurdek ve Berg( 1983); boşanma yaşamış çocukların 10 yıllık takiplerinde kızların erkeklere oranla anlamlı derecede daha iyi uyum sağladığını belirlemiştir. Kızların erkeklerden daha kabullenici davrandıkları, babayla temasın azlığında daha az olumsuz tepki gösteriyorlardı. Uyum sağlamanın boşanan eşler arasındaki çatışmanın derecesi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşadığı sorunların başında okul reddi gelmektedir. Anne- babası boşanmış 206 aile ve 328 çocuk üzerinde yapılmış bir çalışma göstermektedir ki; anne-babanın görevlerini yerine getirememeleri yaşanabilecek sorunları arttırmaktadır. Boşanma kız çocuğunda depresyon riskini yükselmektedir. Aynı durum erkek çocuklar için de geçerlidir( Ronald ve ark., 1999). Naglieri tarafından alt gruplarla yapılan çalışmada ciddi duygusal problem yaşayan çocukların planlama becerisindeki bilişsel işlev performansının düştüğü saptanmıştır(Ergin, 2003).

Tablo 31 ve 35 incelendiğinde; Bilişsel Değerlendirme Sistemi ( CAS) puanlarına göre; anne ve babanın eğitim düzeylerinin, çocuklarının bilişsel performansını anlamlı şekilde etkileyebildiği görülmüştür. 'Anne ve babası yükseköğrenim görmüş çocukların bilişsel değerlendirme sistemi sonuçları anne- babası yüksek öğrenim görmemiş çocuklara oranla daha yüksektir.' olan 7. hipotezimiz de bu sonuçlarla desteklenmiştir. Annenin eğitim durumu değişkenine göre annesi yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin CAS toplam puanı ile sayıları eşleştirme, planlanmış bağlantılar alt testleri ile planlama ölçeğinde, matrisler, şekil hafızası alt testleri ile eşzamanlı bilişsel işlevler ölçeğinde ve algısal dikkat alt test puanları annesi yüksek öğrenim görmüş olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin CAS toplam puanı ile planlama ölçeği ve 3 alt testleri, eş zamanlı bilişsel işlevler ölçeği ile kapsadığı 3 alt testleri, algısal dikkat alt testi, dikkat ölçeği ve konuşma hızı alt test puanları babası yükseköğrenim görmüş olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Kasuto (2005); üniversite ve üniversite üstü eğitim düzeyindeki babaların çocuklarının ilköğretim düzeyindeki babaların çocuklarına oranla bilişsel gelişimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Anne- babası yükseköğrenim görmüş çocukların Planlama ölçeği alt testlerinde daha yüksek performans göstermeleri; içinde bulunduğu problem durumuna uygun çözüm üretme, konsantrasyon, karar verme, dikkatli düşünme, strateji uygulama gibi bilişsel işlemleri içerir. Eşzamanlı bilişsel işlevlerde ise; parçaların anlamlı bütünler halinde algılanmasını, bilgiyi işleme, uyarıcıları gruplama, mantıksal- sözel içerikli bilgilerin ilişkilerini anlama, akıl yürütme, uzamsal ilişkilendirme, analojik düşünme, görsel ayrımlaştırma gibi bilişsel işlemleri içerir. Dikkat ise; uyarılma, seçici dikkat, odaklanma, dikkatte devamlılık gibi unsurları içermektedir. Tablolar incelendiğinde; babanın eğitim düzeyi değişkenine göre konuşma hızında bir farklılık vardır. Bu alt test; kısa süreli hafıza, spontan dikkat, dilin anlamı ve kullanımı, uyarıcıları kurala göre dizme gibi becerileri içermektedir. Anne- babası yükseköğrenim görmüş çocukların bilişsel işlevlerdeki skorlarının yüksek olması; ailedeki bireylerin çocukla kurduğu iletişimin daha nitelikli ve nicelikli olması, çocuğun karşılaştığı uyaranların zenginliği, çocuğun gelişim basamakları ile ilgili ebeveynlerin bilinçli oluşu ile ilişkilendirilebilir. Ergin(2003); CAS ile ilgili yaptığı araştırmasında anne- babanın eğitim durumu değişkeni ile ilgili olarak; anne, babası üst düzey eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek puanlar aldığını saptamıştır. Ayrıca baba ileride çocuğun toplumlu olan ilişkilerinin bir modelini temsil etmektedir, evde çocuk için otorite simgesi olan babanın, çocuk gelişimindeki rolünün önemini benimsemesi açısından da eğitim seviyesinin yüksek olmasının önemli olduğunu düşünmekteyiz.

## 5.2. SONUÇLAR

### 5.2.1. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN SONUÇLAR

1. Araştırmamızın sonucunda ortaya çıkan çocuklara ait frekans değerleri şu şekilde özetlenebilir;
    a) Tablo 1'de örneklem grubunu oluşturan çocukların %33'ü 1. ve 6. aylar arasında doğan grupta, %31'i 7. ve 12. aylar arasında doğan grupta yer almaktadır.
    b) Tablo 2'de örneklem grubunu oluşturan çocukların %19'u 1-6 ay arası doğan grupta; %17'si 7-12 ay arası doğan grupta yer almaktadır.
    c) Tablo 3' de; çocukların %40'ı kız; 60'ı erkek olarak dağılmıştır.
    d) Tablo 4'te çocukların %40'ı devlet okulunda; %60'ı özel eğitim kurumlarında eğitim- öğretim görmektedir.
    e) Tablo 5' te çocukların %91'i okul öncesi kuruma devam etmiş, %9'u okul öncesi kuruma hiç gitmemiştir.
    f) Tablo 6' da çocukların %26'sı 1 yıl; %41'i 2 yıl ; %13'ü 3 yıl ve %11'i 4 yıl ve daha uzun süre okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiştir.
    g) Tablo 7'de çocukların %50'si ailede tek çocuk iken, %50'sinin 1 veya daha çok kardeşi olduğu görülmüştür.
    h) Tablo 8' de örneklemi oluşturan çocukların %73'ü ailede 1. çocuk; %22' si ikinci çocuk, %3'de 3. çocuktur. Ayrıca 2 çocuk ikizdir.
    i) Tablo 9'da çocukların %50'sinin annesi ve babası birlikte iken, %50'sinin anne ve babası birlikte değildir.
    j) Tablo 10' da görüldüğü gibi, çocukların %50'si çekirdek aile yapısına, %50'si parçalanmış aile yapısına sahiptir.
    k) Tablo 11' de çocukların %98'inin annesi sağ ve öz iken, 2' sinin annesi vefat etmiştir.
    l) Tablo 12' de çocukların %8' inin annesi 20-30 yaş; %68' inin annesi 31-40 yaş, %22'sinin annesi ise 41 yaş ve üzerindedir.
    m) Tablo 13' te çocukların %60'ının annesi üniversite mezunu iken, %38'inin annesi lise veya daha az eğitimlidir.
    n) Tablo 14' te çocukların %51'inin annesi çalışmakta iken, %47'sinin annesi çalışmamaktadır.

o) Tablo 15' te çocukların %16'sı anneanne, babaanne, dede tarafından; %32' si bakıcı; %52'si anneleri tarafından bakılmıştır.

p) Tablo 16'da çocukların %98'inin babası sağ ve öz iken, 2' sinin (%2,0) babası ise vefat etmiştir.

q) Tablo 17'de çocukların %2'sinin babası 20-30 yaş; %46' sının babası 31-40 yaş; %50'sinin babası ise 41 yaş ve üzerindedir.

r) Tablo 18'de çocukların %73' ünün babası üniversite mezunu iken, %26' sının babası lise veya daha az eğitimlidir.

s) Tablo 19' da ise çocukların %97' sinin babası çalışmakta iken, %1' inin babası çalışmamaktadır.

t) Tablo 20' de örneklem grubunu oluşturan çocukların ailelerinin, aylık gelirleri incelendiğinde, %23'ünün 500-1500 YTL (orta gelir düzeyi) arasında; %55' inin 1500-3000 YTL ( ortanın üstü gelir düzeyi) arasında; %22' sinin 3000 YTL ve üstü ( yüksek gelir düzeyi) aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

u) Tablo 21' de çocukların hepsinin kendine ait odaları bulunmaktadır.

### 5.1.2. BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

1. Araştırmanın amacı olan parçalanmış aileye mensup 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin bütünlüğünü koruyan aileye mensup 5-6 yaş çocuklarından daha düşük çıkması hipotezlerimizin araştırma bulguları tarafından desteklendiğini göstermiştir. Buna göre; **1.hipotezimiz olan 'Aileye ( bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların planlama beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.'** hipotezimiz tablo 29'da inceleneceği üzere doğrulanmıştır. Sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar, planlanmış bağlantılar alt testleri ve planlama ölçeğinde bütünlüğünü koruyan ailelere mensup çocukların puanları parçalanmış aileye mensup çocuklardan anlamlı derecede yüksektir.

2. **2. hipotezimiz olan 'Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların dikkat beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.'** aynı tabloda görüleceği gibi doğrulanmış olup; ifadesel dikkat, sayı bulma, algısal dikkat alt testleri ile dikkat ölçeğinden alınan puanlar bütünlüğünü koruyan ailelerin çocuklarının lehine anlamlı derecede yüksektir.

3. **‘Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların eş zamanlı bilişsel işlevler beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.’ ifadesiyle oluşturulan 3.hipotezimiz** de tablo 29’da ispatlanarak doğrulanmıştır. Matrisler, sözel- uzamsal ilişkiler, şekil hafızası alt testleri ile eşzamanlı bilişsel işlevler ölçeği toplam puanları parçalanmış ailelerin çocuklarında anlamlı derecede düşük çıkmıştır.

4. **‘Aileye (bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların ardıl bilişsel işlevler beceri düzeyi, parçalanmış aile çocuklarına oranla daha yüksektir.’ cümlesi 4. hipotezimizi** oluşturmakta ve konuşma hızı hariç kelime serileri, cümle tekrarı alt testleri ve ardıl bilişsel işlemler ölçeğinde bütünlüğünü koruyan aileye mensup çocukların lehine anlamlı sonuçlara ulaşılarak doğrulanmıştır.

5. **‘Parçalanmış aile çocuklarının bilişsel performans düzeyleri ile aileye ( bütünlüğünü koruyan- tam aile) mensup çocukların bilişsel performans düzeyleri arasında farklılıklar vardır.’** hipotezimiz doğrulanmıştır. Tablolarda açıkça gösterildiği gibi; bilişsel değerlendirme sisteminin 11 alt testinde ve 4 ölçeğinde olmak üzere, toplam puanlarda da iki aile yapısı arasında farklılık anlamlıdır.

6. **‘ Erkek çocuklarının bilişsel değerlendirme sistemi sonuçları kız çocuklarına oranla daha düşüktür.’** hipotezimiz tablo 24’te de görüldüğü üzere araştırmamızda doğrulanmıştır. Kız öğrencilerin Planlanmış Kodlar (PK), Sayı Bulma (SB), Algısal Dikkat (AD) ve Dikkat puanları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

7. **Araştırmamızın 7. hipotezi olan ‘Anne- babası yükseköğrenim görmüş çocukların bilişsel değerlendirme sistemindeki performans düzeyleri ailesi yükseköğrenim görmemiş olanlara oranla daha yüksektir.’** tablo 31’de ve tablo 35’te desteklenmektedir. Buna göre; anne- babası yükseköğrenim görmüş çocukların bilişsel değerlendirme sistemi sonuçlarında; babaların yükseköğrenim görmüş olması durumunda çocuklarının, sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar, planlanmış bağlantılar alt testleri ile Planlama ölçeğinde; matrisler, sözel- uzamsal

ilişkiler, şekil hafızası alt testleri ile eş zamanlı bilişsel işlevler ölçeğinde; algısal dikkat alt testi, Dikkat ölçeğinde ve konuşma hızı alt testinde babası yükseköğrenim görmeyen babaların çocuklarına oranla daha başarılı bulunmuşlardır. Annelerin yükseköğrenim görme durumuna bakıldığında; çocuklarının, sayıları eşleştirme planlanmış bağlantılar alt testleri ile Planlama ölçeğinde, matrisler, şekil hafızası alt testleri ile Eş Zamanlı Bilişsel İşlevler ölçeğinde ve algısal dikkat testlerinde annesi yükseköğrenim görmemiş olanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

8. Araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular araştırmamızın hipotezlerini desteklemiştir. Ailelerin boşanma, ölüm, evden ayrılma gibi çeşitli sebeplerle parçalanmaları ve ebeveynlerin birbirinden ayrılarak, çocukların tek bir ebeveynin yanında yaşaması bilişsel işlevlerdeki performansları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yorum yapılırken bilişsel değerlendirme sistemindeki ölçeklerin ve alt testlerin ölçtüğü bilişsel işlevler gözönüne alınmıştır.

## 5.3.ÖNERİLER

Araştırmamızın sonucunda ortaya çıkan bulgular sonucunda önerilerimiz şu sırayla şekillenmiştir:

1. Toplumsal ruh sağlığının korunması, sağlıklı ruh yapısına sahip bireyler ve onların yetiştireceği çocuklarla birlikte oluşacaktır. Anne- babanın bireysel olarak kendi aralarında kurdukları ilişki dinamiğinde çocuklarına yansıttıkları süreçlerin farkında olmaları travmatik olaylarla başaçıkmada hem ebeveynlere hem de çocuklara önemli kazançlar sağlayacaktır.

2. Araştırmamız parçalanmış ailede ve bütünlüğünü koruyan ailedeki 5- 6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerdeki farklılıklarını belirlemek için yapılmıştır. Bu çalışmanın tüm yaş gruplarında yapılması, ebeveynlerin ayrılma kararı vermeden önce, çocukla ilgili süreçleri de dikkate alarak, aile terapisi ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanarak anne- çocuk-baba üçgeninde sağlıklı bir yapının yeniden oluşturulabilmesi açısından uygun olacaktır.

3. Cinsiyet bakımından kızlar lehine çıkan sonuçlar dikkate alındığında; erkeklerin travmatik yaşantılardan etkilenmesi, duygusal, sosyal ve bilişsel süreçlerine etki eden durumların belirlenmesi gibi süreçler açısından yapılacak çalışmalarda yararlı olacaktır. Anne- babaların eğitiminde cinsiyetler arasındaki fark göz önünde bulundurularak farklı ebeveyn tutumları ile ilgili yönlendirmeler yapılabilecektir.

4. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe; çocuklardaki bilişsel performansın da arttığı belirlenmiştir, bununla ebeveynlerin çocuklarına travmatik yaşantıları yansıtma, çocukların geçirdikleri bu yaşantıların onlara verdiği zarar, çocuk gelişimini destekleyecek bir araştırmanın yapılması yararlı olacaktır.

5. Anne ve babalara ailede yaşanacak boşanma, ölüm, evden ayrılma gibi travmatik olaylarla baş edebilme becerileri ile ilgili eğitim programlarının verilmesi, bu tip

olumsuz yaşantılarla karşılaşıldığında çocukların sağlıklı gelişimi için onların gelişim basamaklarına uygun tedbirlerin alınması için uygun olacaktır.

6. Bilişsel işlevlerde ortaya çıkan problemlerin okul öncesi dönemde tespit edilmesi ileride daha büyüyerek ortaya çıkacak problemlerin önlenmesini sağlayacağını düşünmekteyiz.

7. Okullarla, belediyelerle, vakıflarla yapılacak işbirliğiyle yaşamda karşılaşılan travmalarla ilgili eğitim programlarının genişletilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

# KAYNAKÇA


Adler, A. (1983) L'éducation des enfants. Paris: Petite bibliothèque payot.

Akar, H. (2005). Psikiyatrik Yardım Talebi Olanlar ile Yardım Talebi Olmayan ve Boşanma Aşamasında Olan Çiftlerde Çift Uyumu ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması, Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

Aktaş A . M .(1998). Evlilik Danışması. Cinsiyet ve Psikiyatri Dergisi

Akdemir A .(1998). Bir Çift Olarak Kadın ve Erkek. Cinsiyet ve Psikiyatri Dergisi

Amato, P.R.; Keith, B. (1991). Parental divorce and well – being of children: A meta- analysis. Psychological Bulletin.

Aslıhan, M. N.( 1998). Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Öz Kavramı Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Adana.

Ault, Ruth (1977) "Childern's Cognitive Development", Oxford University Press, New York.

Aydın, Betül (2005) "Çocuk ve Ergen Psikolojisi", Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.

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

Bee, H.(1999). The Growing Child. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Berger, M. (2004). Les Troubles du développement cognitif. Paris : Dunod

Bingham, A. (1983). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Ankara: MEB Basımevi.

Bilir, D. Ve Dabanlı, Ş. (1991). Ailelerde Boşanma Vakaları Sonucu Çocukların Geliştirdikleri Tepkiler ve Bu Tepkileri Doğuran Faktörler. Ankara: Başbakanlık Aile Kurumu Yayınları.

Boran F.(2003). Aşk ve Evlilik. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Bowlby, J.(1980). Attachment and Loss, Sadness and Depression. London: Hogarth Pres.

Budak, Selçuk (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, I. (1990). Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Calvin, M. K.& Brommel, J. (1991). Family Communication and Charge. New York: Harpers Collins.

Cole,M.&Cole S. (2001).The Developement of Children. U.S.A: Worth Publishers.

Cox, D.A., Owen, T. (1997). Effectiveness Research in Marriage and Family Therapy. California: The American Association for Marriage and Family Therapy.

Cüceloğlu, D.(1994). İçimizdeki Çocuk: Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D.(2003). İnsan ve Davranışı. İstanbul:Remzi Kitabevi.

Çelikoğlu,C.(1997).Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi,Yayınlanmış Doktora Tezi, HacettepeÜniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Demirel, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DİE- 2680.(2000). Boşanma İstatistikleri. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.

Doğan, İ. (2000). Akıllı Küçük Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo- Kültürel Bir İnceleme. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Dokur, M. , Profeta, Y.(2006). Aile ve Çift Terapisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dorey, J.&Travers,S.(1996). Marriage and Family. California: Handbook of Developmental Psychology.

Dönmez, N. B.; Dinçer, Ç. A.; Dereobalı, N.; Gümüşçü, Ş.; Pişkin, Ü. ( 1993). Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. Ankara.

Dönmezer,İ. (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekşi, A. (1990). Normal Çocuk ve Özellikleri. İstanbul: İstanbul Çocuk Sağlığı Yayınları.

Ekşi, A. (1990). Çocuk, Genç ve Anne- Babalar. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ekşi, A. ( 1999). Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü, İstanbul: Nobel Tıp Yayınevi.

Enç, M. (1980). Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erbek E.(2004). Psikiyatrik yardım talebi olanlar ile, yardım talebi olmayan ve boşanma aşamasındaki çiftlerde ; çift uyumu , problem çözme becerisi , boyun eğici davranış , öfke

tutumu arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması. Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, İstanbul.

Erden, M. ; Akman, Y. (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

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

Fidaner, H. (1995). Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Aileye Yaklaşım. İzmir: Sevdi Yayıncılık.

Gander, M.&Gardiner, H.(1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi.

Gezici, S. (2003). Çocuk Psikopatolojisinde Gelişimsel Modeller, Türk Psikoloji Bülteni. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.

Gottman, J. (1995). Why Marriage Succeed or Fail and How You Can Make Yours Lost, New York: Fireside.

Gottman, J.M., Levenson, R.W. (2000). The Timing of Divorce: Predicting Whn A Couple Will Divorce Over a 14 Year. Journal of Marriage and the Family, No.62.

Gueniche, K. (2002). Psychopathologie de L'enfant. Paris: Nathan.

Gülerce,A. ( 1996). Türkiye'de Ailelerin Psikolojik Örüntüleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Gürakar, L. (1991). İntihar ve Aile İşlevleri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hetherington, E. M.; Law,T. C; O'Connor T.G. (1993). Divorce : Challenges, changes, and new chances. New York :Guilford Press .

Humphreys,T. (2003). Aile: Terk Etmemiz Gereken Sevgili. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

James, M., Jongeward, D.(1993). Kazanmak İçin Doğarız. İstanbul:İnkilap Kitabevi.

Jersild, A.T. (1976). Çocuk Psikolojisi. Ankara: S Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). İnsan Aile Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.

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

Karakuş, S. (2003). Anne- Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansıması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaynaroğlu, N.(1984). Orta Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Boşanmış Ailelerin 6 Yaş Grubundaki Çocuklarındaki Psiko- Sosyal Özelliklerin İncelenmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kasuto, S. A. (2005). Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kongar, E. (1989). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köknel, Ö. (2003). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kurdek, A., Sinclair, R. (1988). Relation of Eight Grade's Family Structure, Gender and Family Environment With Academic Performance and School Behaviour. Journal of Educational Psychology, Sayı 80.

Kuyucu, Y. (1999). Anne- Babaları Boşanmış ve Birlikte Yaşayan Lise Öğrencilerinin Uyum Sorunlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Levent, B.A.(2002). Aile İçi Sorunlar. I. Ulusal Tıp Mezunları Kongresi, İstanbul.

Lichtenberger, E.O.; Broadbooks, D.Y.; Kaufman, A. S. (2000). Essentials of Cognitive Assessment with KAIT and Other Kaufman Measures. New York: John Wiley&Sons,Inc.

Miller,V. M.(1997). İkili İlişkilerde Terörizm. Ankara: Varlık Yayınları.

Morris, C. H. ( 2002). Psikolojiyi Anlamak. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Naglieri, J. A. (1999). Essentials of CAS Assessment. New York: John Wiley&Sons, Inc.

Navaro, L. (1990). Beni Duyuyor Musun?. İstanbul: Ya Pa Yayınları.

Nazlı, S. (2000). Aile Danışması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neuburger, R. (1997). Nouveaux Couples. Paris: Odile Jacob

Odağ, C., Kürşad, N.(1979). Psikososyal Gelişim Dönemleri. Psikoloji Dergisi.

Orvin, G.H. (1997). Ergenlik Çağındaki Çocuğunuzu Anlamanın Yolları. Ankara: HYB Yayıncılık.

Ömeroğlu, E.; Kandır, A. (2005). Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Örgün, S. (2000). Anne- Baba Tutumları ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özen,Ş. (1995). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Pdrem Yayınları.

Öztürk, K.; Özbay, H. (1993). Ergenlerde Grup Psikoterapisi Uygulamaları. Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi.

Öztürk, O. (2002). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Öztürk, S. (2006). Anne- Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne- Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri ile İlişkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Parman, T.(1996). Ergenlik ya da Merhaba Hüzün. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Rand, N.; Torok, M. (1995). Questions A Freud. Paris: Les Belles Lettres.

Richter,H.E. (1991). Hasta Aile.İstanbul: Yaprak Yayınları.

Saban, A.(2002). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Satir,V.; Banmen, J.; Gerber, J.; Gomori, M. (1991). The Satir Model. California: Science and Behavior Boks, Inc.

Seron, X. (1993). La Neuropsychologie Cognitive. Paris: Presses Universitaires de France.

Shaffer, H.R.(1999). Children's Report of Parental Behavior. New York: Journal of Psychology.

Siyavuşgil, S. E. (2007). Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme Jean Piaget. Ankara : Palme Yayıncılık.

Sonmaz, S.(2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayinlanmiş Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Svanum, S., Mc Laughlin, J. E. (1982). Father Absence and Cognitive Performance in A Large Sample of Six to Eleven Year Old Children. Cilt 53.

Şengül, Y.(1997). Çocuklarin Anne- Baba Evlilik Çatışmasını Algılayışı, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tezcan, M. (1981). Kuşaklar Çatışması Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma. Ankara.

Tezcan, M. (1986). Aile ve Çocuk. Ankara: Zirve Ofset.

Topses, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Wolchik, S.A., Wilcox, K.L., Tein, J.Y., Sandler, I.N.(2000). Maternal Acceptance and Consistency of Discipline as Buffers of Divorce Stressors on Children's Psychological Adjustment Problems. Jurnal of Abnormal Child Psychology, Vol. 28, No:1 s.87-102

Yavuzer, H. (1994). Ana- Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1997). Çocuğunuzun İlk 6 Yılı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1997) Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. ( 2000). Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. ( 2002). Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2000). Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi. İstanbul: Özgür Yayınları.

Wallerstein, J.S., Kelly, J.B. (1975). The Effects of Divorce on The Visiting Father –Child Relationship. American Journal of Psychiatry.

Wallerstein, J.S., Kelly, J.B. (1980). The Effects of Parental Divorce: The Adolescent Experience, American Journal of Psychiatry. New York: International University Press.

Walsh F . , Jacob L . , Simons V . (1995). Facilitating Healthy Divorce Processes: Therapy and Mediation Approaches . Jacobson & German Clinical Hand Book of Couple Therapy.

Wolff, S. (1997). Problem Çocuklar ve Tedavi ( Çocuk ve Stres). İstanbul: Kara.Say Yayınları.

Zembat, R.; Unutkan, Ö.P. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. İstanbul: YA-PA Yayınları.

İnternet Kaynakçası

Türk Hekimler Birliği
http:// hekimce.com/index.php?kiid0158

Temke, M.W., Protecting Children From Divorce,
http://ceinfo.unh.edu/common/documents/divorce.htm

American Guidance Service.
http://ags.net/divorce.htm

**EK 1**

Sevgili Veliler;

Okulöncesi dönem; çocukların bilişsel- sosyal ve duygusal yönden en hızlı gelişimlerinin yaşandığı dönemdir. 5- 6 yaş; çocukların tam zamanlı olarak okulöncesi eğitimin verildiği okullara başladıkları, ilköğretime hazırlık dönemidir. Bu dönemle ilgili yapılacak her türlü bilimsel araştırma onları hayata hazırlamamızda bize daha iyi yol gösterecektir.

Her toplumun yapısı farklıdır ama tek bir gerçek vardır ki o da; aile toplumun temel yapı taşıdır. Ailede meydana gelen ayrılma, ölüm ve boşanma gibi çeşitli yapısal değişimler çocuklarımızı farklı şekillerde etkilemektedir. Bununla ilgili olarak erken dönemde alacağımız önlemler, çocuklarımızın yaşamlarında karşılarına çıkabilecek problemlere daha sağlıklı çözüm yolları bulabilmelerini sağlayacak ve onların gelişim basamaklarında, olumsuzluklara karşı nasıl önlemler alabileceğimizle ilgili biz ailelere de yol gösterecektir. Bunun gerçekleşmesi, ailelerle yapacağımız işbirliğine bağlıdır.

Bununla ilgili olarak; Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı'nda, 'Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip Olan 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel İşlevlerinin Karşılaştırılması' konulu bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu doğrultuda, araştırmamda doğru ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek ve yeterli bulgulara ulaşabilmek adına 'Bilişsel Değerlendirme Sistemi' adı altında bir testi okulun bilgisi ve öğretmenlerin gözetimi altında çocuklarınıza uygulamak için yapılacak çalışmaya izin vermenizi ve ekte yer alan kişisel bilgi formunu doldurmanızı bilgilerinize arz ederim.

Size dağıtılan bilgi formlarından elde edilecek veriler sadece araştırmayı yürüten kişi tarafından kullanılacaktır. Kişisel bilgi formunda verdiğiniz her türlü bilgi saklı tutulacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz lütfen bilgi formlarını doldurunuz.

Katılımınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burcu Alpbaz ERÜRKER

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Adı- Soyadı:…….....……
2. Çocuğun Doğum Tarihi: (gün, ay ve yıl olarak belirtiniz.)…….....……
   ( ) 1. ay ile 6. ayın sonuna kadar doğanlar
   ( ) 7. ay- 12. ayın sonuna kadar doğanlar
3. Çocuğun Cinsiyeti
   ( ) Kız ( ) Erkek
4. Eğitim- Öğretim gördüğü okulun adı: …….……..
   ( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul
5. Çocuk şu ana kadar bir okul öncesi kurumdan yaralandı mı?
   ( ) Evet ( ) Hayır
6. Cevap evet ise süresi nedir?
   ( ) 1 yıl ( ) 2 yıl ( ) 3 yıl ( ) 4 yıl ve fazlası
7. Kaç çocuğunuz var?
   ( ) 1 ( )2 ( ) 3 ( ) 4 ve üstü
8. Bu formu kaçıncı çocuğunuz için dolduruyorsunuz?
   ( )1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ve üstü
9. Anne ve baba birlikte mi?
   ( ) Evet ( ) Hayır
10. Aile Yapısı
    ( ) Çekirdek Aile ( Anne- baba ve çocuklar)
    ( ) Kalabalık Aile ( Anne- baba, çocuklar ve diğer yetişkinler)
    ( ) Parçalanmış Aile ( Ebeveynlerden biri ve çocuklar)
11. Anne: ( ) Sağ- öz ( ) Ölüm ( ) Diğer: ……
12. Annenin şu andaki yaşı nedir?
    ( ) 20- 30 yaş arası ( ) 31- 40 yaş arası ( ) 41 ve üstü
13. Annenin eğitim düzeyi:
    ( ) Yükseköğretim görmüş ( ) Yükseköğretim görmemiş

14. Anne çalışıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

15. Anne çalışıyorsa; evde çocukla kim ilgileniyor?

1. Anneanne, babaanne, dede ( )
2. Bakıcı veya tanıdık birisi ( )
3. Annenin kendisi ( )
4. Diğer:……..

16. Baba: ( ) Sağ- öz ( ) Ölüm ( ) Diğer:……..

17. Babanın şu andaki yaşı nedir?

( ) 20- 30 yaş arası ( ) 31- 40 yaş arası ( ) 41 ve üstü

18. Babanın eğitim düzeyi:

( ) Yükseköğretim görmüş ( ) Yükseköğretim görmemiş

19. Baba çalışıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

20. Ailenin gelir düzeyi nedir?

1. 500 YTL' ye kadar ( )
2. 500- 1500 YTL arası ( )
3. 1500- 3000 YTL arası ( )
4. 3000 YTL ve üzeri ( )

21. Çocuğun kendine ait bir odası var mı?

( ) Evet ( ) Hay

**EK 2**

**BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ**

**(Cognitive Assessment System- CAS)**