

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKULÖNCESİ DÖNEM 6 YAŞ ÇOCUKLARININ BENLİK
ALGILARI İLE BİLİŞSEL PERFORMANSLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Burcu DÜNDAR
2501070088

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN

İstanbul, 2010



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **Eğitimde Psikolojik Hizmetler** Bilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **2501070088** numaralı **Burcu DÜNDAR**'ın hazırladığı **“Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ile Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki”** konulu YÜKSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİ ile ilgili **Tez Savunma Sınavı**, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca **23.11.2010 Salı günü saat 12.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **...KABUL...** ne* OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. TAMER ERGİN	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. ARMAĞAN YILDIZ	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. YASEMİN DERELİOĞLU	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. CENGİZ POYRAZ	KABUL	

ÖZ

Araştırmada, okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki ile; benlik algıları ve bilişsel performansları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmada 6 yaş çocuklarının bilişsel işlemleri, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS); benlik algıları Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DSCDS) ile ölçülmüş, örneklemin demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'yla toplanmıştır. Araştırma örneklemini; 2008-2009 eğitim öğretim yılında özel ve devlet anaokullarına giden toplam 280 çocuktan oluşmuştur.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0. paket programı kullanılmıştır. 6 yaş grubu çocuklarının benlik algıları ve bilişsel performansları arasındaki ilişkilerin ortaya konmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Matrisi; örneklemin benlik algıları ile bilişsel performanslarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesinde İlişkisiz Grup T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post-Hoc LSD Testi ile Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 6 yaş grubu çocukların Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel işlemler, Ardıllık ölçekleri ve CAS toplam puanları ve benlik puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış fakat Planlama Ölçeği ile Benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen Algısına göre benlik algısı puanlarının bazı bilişsel işlem alanları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca CAS Puanları ile yaş, okul türü, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam etme süresi, okulöncelikurumdan önce ilgilenen kişi, sınıfta disiplin sorunu yaşıyıp yaşamama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. DSCDS Puanları ile yaş, okul türü, kardeş sayısı, sınıfta disiplin sorunu yaşıyıp yaşamama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmen algısına göre

DSCDS Puanları ile sadece yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Benlik, Benlik algısı, Bilişsel gelişim, Okul öncesi, 6 Yaş

ABSTRACT

In the study, the relationship between the self-perception and the cognitive performance of 6-year-old pre-school children were investigated with regard to demographic variables.

For the study, the cognitive processes of 6-year-old children were measured using Cognitive Assessment System-CAS, while their self-perception was measured with the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale (DSCDS). The demographic information of the study was collected via the Personal Information Form developed by the researcher. The sample of the study was comprised of 280 children who frequented private and public kindergartens in 2008-2009 academic year.

SPSS 15.0 was applied for the analysis of the data collected. Pearson Product-Moment Correlation Matrix was used to demonstrate the relation between self-perception and cognitive performance of 6-year-old children. Independent Group T Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Post-Hoc LSD Test, Kruskal Wallis Test and Mann Whitney U Test were applied for the analysis of self-perception and cognitive performance of the sample with regard to demographic variables.

As a result of the study, a finding was reached regarding a positive relation between Attention, Simultaneous Cognitive Processes, Succession Scales and CAS total scores and Self scores; however, no significant relation between Planning Scale and Self-perception was observed. It was found that self-perception scores regarding Teacher Perception were related to certain fields of cognitive process. Furthermore, statistically significant relationship was observed between CAS scores and age, school type, educational level of parents, mother's work status, number of siblings, birth sequence, duration of attendance to pre-school education, individual responsible for care before pre-school institution and in-class disciplinary status. The relation between DSCDS scores and age, school type, number of siblings and in-class disciplinary status was found statistically significant. According to Teacher

Perception a statistically significant relationship was found between DSCDS scores and only the age variable.

Keywords: Self, Self-perception, Cognitive development, Pre-school, 6-year-old

ÖNSÖZ

Okulöncesi dönem çocuklarının yapabildikleri ve yapamadıkları davranışlar ile bu davranışlara ilişkin performanslarına yönelik kendilerini algılayış şekillerinin birbirini etkilediği, akademik başarılarının temelini oluşturan bilişsel işlem performanslarının, benlik algıları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okulöncesi dönem çocuklarının benlik algıları ile bilişsel işlemlerdeki performansları arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Tez çalışmamın başlangıcından son gününe kadar hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan ve her türlü bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin'e;

Yükseklisans konusunda beni destekleyen, lisans ve yüksek lisans dersleri ile ufkumu açan ve yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. İrfan Erdoğan ve Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu'na;

Mesleğimi sevmemde, her zaman daha ileriye gitmemde, kariyerimde karşılaştığım tüm sorunları gidermemde bana kolaylıklar sağlayan ve beni yüksek lisans eğitimi konusunda cesaretlendiren sevgili hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin'e ve Yrd. Doç. Dr. Armağan Yıldız'a

Araştırmamda kullandığım ölçek için izin veren, bilgisini benimle paylaşıp sorularıma içtenlikle cevap veren Yrd. Doç. Dr. Nalân Kuru Turaşlı'ya

Tezimin istatistik çalışmalarında bana yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu'na ,

Çalışma hayatıma olduğu gibi yüksek lisans serüvenime de birlikte başlayıp birlikte yol aldığım, her konuda olduğu gibi bu konuda da sonsuz desteğini ve yardımını benden esirgemeyen dostum, yol arkadaşım Burcu Özkale'ye;

Çalışmamı yürüttüğüm okullardaki tüm öğrenci ve öğretmenlere;

Hayatımın her döneminde bana destek olan, yüreklendiren ve yanımda olan İtir İlke Akyüz'e;

Güler yüzleri ve destekleri için çalışma arkadaşlarım Esmâ Özkan, Şeyma Gönül, Fatma Dereli ve Aliye Yüksel'e;

Gönülden verdikleri destek ve sevgi dolu varlıkları için Engin-Hande-Ege Tunçer ailesine;

Tez çalışmamın özellikle son aşamasında teknik ve moral desteğini esirgemediği sabrı ve anlayışı ile yola devam etmemi sağlayan Emrah Eren'e;

İsmi burada sayamadığım bu çalışmamdan haberli ve/veya habersiz tüm değerli dostlarıma bana kazandırdıkları her şey için teşekkür ederim.

Ve son olarak;

Her konuda olduğu gibi bana inanan, güvenen, destek olan, başaracağımdan emin olan sevgili ailem...

Onlar olmasaydı, ben olmazdım.

Minnettarım...

Sevgiyle...

Burcu Dünder.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaçlar	5
Önem	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
BÖLÜM I.....	10
KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	10
1.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BENLİK GELİŞİMİ.....	10
1.1.1. Benlik.....	10
1.1.2. Benlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	13
1.1.3. Benlik Gelişimi	22
1.1.4. OkulÖncesi Dönemde Benlik Algısı	31
1.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLİŞSEL GELİŞİM.....	35
1.2.1.Bilişsel Gelişimi Açıklayan Temel Kuramlar.....	37
1.2.1.1. Jean Piaget’nin Zihinsel Gelişim Kuramı	37

1.2.1.2.Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı	49
1.2.1.3.Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı	53
1.2.1.4.Heinz Werner Kuramı	54
1.2.1.5. Bilgiyi İşleme Kuramı	54
1.2.1.6.Pass Teorisi	56
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	67
BÖLÜM II	74
YÖNTEM.....	74
2.1. Araştırma modeli.....	74
2.2. Evren ve Örneklem	74
2.3.Veritoplama Araçları	81
2.4. Verilerin Toplanması	82
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	82
BÖLÜM III.....	84
BULGULAR.....	84
3.1. Bilişsel Performansı Oluşturan Beceriler ile Benlik Algısının Kendine Karşı ve Okula Karşı Duyarlılıkla İlgili Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	84
3.2. Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri İle Bilişsel İşlemler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	93
BÖLÜM IV	128
YORUM	128
4.1 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik algısı Ölçeği (DSCDS) Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumu	128
4.1.1 Planlama Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu	128

4.1.2 Dikkat Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu	130
4.1.3 Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu	132
4.1.4 Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu	133
4.1.5. CAS Toplam puan ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu	134
4.2. Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri ile CAS ve DSCDS Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumu	135
4.2.1 Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu.....	136
4.2.2 Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Okul türü Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu.....	136
4.2.3. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu	137
4.2.4. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu	138
4.2.5. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu	139
4.2.6. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının okulöncesi kuruma devam etme süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu	140
BÖLÜM V.....	142
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	142
5.1. Sonuçlar	142
5.2. Öneriler	145
KAYNAKLAR	148

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 2.1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	75
TABLO 2.2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	76
TABLO 2.3. Anne- Baba Medeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	76
TABLO 2.4. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	76
TABLO 2.5. Anne Yaşama Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _	77
TABLO 2.6. Baba Yaşama Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _	77
TABLO 2.7. Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri __	77
TABLO 2.8. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri __	78
TABLO 2.9. Anne Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _	78
TABLO 2.10. Baba Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	78
TABLO 2.11. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	79
TABLO 2.12. Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	79
TABLO 2.13. Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	79
TABLO 2.14 Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri _____	80
TABLO 2.15. Sınıftaki Disiplin Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri_____	80
TABLO 3.1. Planlama Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	84
TABLO 3.2. Planlama Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	85
TABLO 3.3. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	86
TABLO 3.4. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	87

TABLO 3.5. Dikkat Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	88
TABLO 3.6. Dikkat Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	89
TABLO 3.7. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	90
TABLO 3.8. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	91
TABLO 3.9. CAS Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	92
TABLO 3.10. CAS Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları _____	92
TABLO 3.11. CAS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	93
TABLO 3.12. Planlama Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları _____	94
TABLO 3.13. Dikkat Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları _____	94
TABLO 3.14. Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	95
TABLO 3.15. Özyeterlilik Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları _____	96

TABLO 3.16. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	96
TABLO 3.17. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSd Testi Sonuçları _____	97
TABLO 3.18. CAS Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ____	98
TABLO 3.19. Benlik algısı Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	98
TABLO 3.20. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	99
TABLO 3.21. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	100
TABLO 3.22. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre Benlik Algısı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	100
TABLO 3.23. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	101
TABLO 3.24. CAS Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ____	101
TABLO 3.25. Benlik Algısı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ____	102
TABLO 3.26. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	102

TABLO 3.27. CAS Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	103
TABLO 3.28. CAS Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları _____	104
TABLO 3.29. Benlik Algısının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	105
TABLO 3.30. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	106
TABLO 3.31. CAS Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	107
TABLO 3.32. CAS Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları _____	108
TABLO 3.33. Benlik Algısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	109
TABLO 3.34. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	109
TABLO 3.35. CAS Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	110
TABLO 3.36. Benlik Algısı Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	111

TABLO 3.37. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	111
TABLO 3.38. Cas Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları__	112
TABLO 3.39. Tek Çocuk ya da Bir Kardeşi Olma Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	113
TABLO 3.40. 1 Kardeş ya da İki Kardeşi Olma Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	114
TABLO 3.41. Tek Çocuk ya da İki Kardeşi olması Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları _____	115
TABLO 3.42. Benlik Algısı Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları__	116
TABLO 3.43. Öğretmen Algısına Göre Benlik algısı Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları _____	116
TABLO 3.44. CAS Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları__	117
TABLO 3.45. Benlik Algısı Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları__	117
TABLO 3.46. Öğretmen Algısına Göre Benlik algısı Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları _____	118
TABLO 3.47. CAS Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları _____	119
TABLO 3.48. Planlama Ölçeğinin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları_____	120

TABLO 3.49. Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler,CAS Toplam Ölçeklerinin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	121
TABLO 3.50. Benlik Algısı Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	122
TABLO 3.51. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	122
TABLO 3.52. CAS Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
TABLO 3.53. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Sonuçları	124
TABLO 3.54. Benlik Algısı Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
TABLO 3.55. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	125
TABLO 3.56. CAS Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	125
TABLO 3.57. Benlik Algısı Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	126
TABLO 3.58. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	PASS Modeli	65
Şekil 2.	CAS Ölçeklerinin Yapısı ve Alt-Testleri	82

KISALTMALAR LİSTESİ

PASS Planning - Planlama

Attention - Dikkat

Simultaneous - Eşzamanlı Bilişsel İşlemler

Successive - Ardıl Bilişsel İşlemler

CAS Cognitive Assessment System – Bilişsel Değerlendirme Sistemi

DSCDS Demoulin Self-Concept Developmental Scale - Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği

PREP Pass Remedial Program - Pass Müdahale Programı

GİRİŞ

Problem

Benlik, uzun süredir üzerinde tartışılan ve araştırmalara konu olan bir kavram olmuştur. Benlik en genel anlamıyla kişinin kendisini algılayış biçimi olarak tanımlanabilir. Kişinin kendi görüşüne göre özelliklerinin, yeteneklerinin, duygu, düşünce, inanç ve tutumlarının oluşturduğu, doğumdan itibaren gelişen bir süreç olarak ifade edilebilir.

Benlik algısı kişinin kendisi hakkında bildikleri, başkalarının kişiye ilişkin görüşlerinden kişiye yansıyanlar ve kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilir. Çoğu zaman bu bilgiler ve değerlendirmeler çevreden hazır alınır. Benlik kavramının oluşumunda, başkalarının kişiye yansıttığı özellikler, kişinin kendisi hakkındaki gözlemlerinden elde ettiği bilgiler gibi etkili olur. Kişi kendisi hakkında sıklıkla söylenen şeyleri benliğinin parçaları olarak görür ve ifade eder (Cüceloğlu,1997).

Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Özellikle bireye yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir(Gençtan,1981). Bu yönüyle benlik algısı, yaşanan kişisel deneyimlerin toplam özeti gibidir. Yaşanan deneyimler bireyin kendi beğeni ve değerlerine göre olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilir. Bu sebeple benlik algısı insan davranışının en önemli ve merkezi konusudur(Turaşlı,2006). Kişiliğin bir parçası olarak görülen benliğin, kişinin doğuştan varolan özelliklerinin ve kendini algılayış biçiminin, içinde bulunduğu çevre ile olan etkileşimi sonucunda yapılanmakta olduğu söylenebilir.

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun dünyası, onun yaşantılarından oluşur. Çocuk kendi bedenini çevresinden ayıramaz; büyüyüp, geliştikçe kendi varlığına ait olan

yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar. Kendi varlığının ve işlerinin bilincine vardıkça, yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar(Cevher ve Buluş, 2006).

Benlik algısı sistemin temel elemanlarını kişinin kendisi ile ilgili olarak sahip olduğu temel yetenekler ve benlik hakkındaki fikirleri oluşturmaktadır. Bu durumun göstergeleri ise, kişinin bir konu, kişi, iş, obje ya da davranışla ilgili olarak "yeterliyim" ya da "yeterli değilim" veya "seviyorum / hoşlanıyorum" ya da "sevmiyorum / hoşlanmıyorum" gibi yargıları içeren odak niteliğindeki fikirleridir (Bayat,2003). Okulöncesi dönemde okula başlamasıyla çocuklar farklı etkinliklerle ve kendilerinden beklenen farklı beklentilerle karşılaşır. Okulda içinde bulunduğu etkinliklerde kendisini yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirmesinin, kendisiyle ilgili görüşlerini ve benlik algısını etkilediği düşünülmektedir.

Benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünümüdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Bu da kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, diğer insanlarla ve çevresiyle olan ilişkilerini, olaylarla nesneler arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerin algılanmasını içermektedir. Yavuzer'e göre çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer,1994).

Keller, Ford ve Meacham (1978) okulöncesi dönemde benlik algısının çocuğun yaşını, adını, beden imgesini (fiziksel görünüm), yaptığı faaliyetleri (alışkanlıklar, yeterlikler vb.) ve sahip olduğu varlıklardan ibaret olduğunu söyler. Küçük çocukların kendilerine ilişkin görüşleri, diğer insanlarla olan deneyimlerine ve içinde yaşadıkları ortama bağlıdır ve 'şimdi'yi gösterir. Benliğin bu 'burada ve şimdi' olarak algısı herhangi bir yetişkin için yüzeysel olsa da, çocuk için anlamı büyüktür ve varlığının temel taşlarından birini oluşturur (akt. Schell ve Hall,1982).

Okulöncesiçocuklarda benlik algısının gelişimi "ben" ve "benim" kavramlarının oluşması, beceri gelişimi, karşılaştırmalar, oyunlar ve zaman kavramı, kendine başka bir gözden bakmak, merak ve güvenlik, çevre etkileşimi yoluyla kimlik saptaması vb. konuları içermektedir (Turaşlı,2006). Bu konuların birbiri ile etkileşimi, uyaranların niteliği ve tutarlılığının da çocukta sağlıklı bir benlik algısının oluşumuna yardımcı olduğu düşünülmektedir. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar

kendilerini kabul ederler. Başkalarını kabul etme ve başkalarının kendilerini kabul ettiğini algılama konusunda daha yeterlidirler. Kendilerini bağımsız, güvende, değer verilen ve sevilen kişiler olarak hissederler, çünkü başkaları tarafından ilgi gördüklerini ve değer verildiklerini hissederler. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar, kendilerine güvenirlir, içten gelen bir öğrenme arzular vardır ve gerginliklere daha çok tahammül edebilirler. Bundan dolayı okulda başarı sağlamada, toplumun üretici üyelerinden biri olmada ve sorumlulukları kabul etmede daha hazır ve yetkindirler (Turaşlı,2006).

Okulöncesi dönemde okula başlamasıyla çocuklar ailelerinden sonra farklı bir sosyal ortama ve dolayısıyla farklı kişilerle sosyal etkileşime girerler. Yaşlılarıyla ve diğer yetişkinlerle kurduğu etkileşimler ve onlardan edindiği geri bildirimlerin benlik algısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Çocuğun çevresiyle kurduğu bu etkileşimler onun kendisini fiziksel, sosyal ve akademik olarak yeterli ya da yetersiz görmesine neden olabilir ve kendi yeterliliği ile ilgili bilişsel bir değer biçebilir.

Oldukça kapsamlı bir kavram olan biliş; “insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Selçuk’a göre; öğrenen bireyin dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanması bilişsel bir işlemdir.(Selçuk,2000). Yine Selçuk’a (1996) göre; bilişsel terimi; belleği, düşünmeyi, akıl yürütmeyi, bilgiyi, problem çözmeyi, kavram oluşturmaya kapsar. Bilişsel gelişim ise; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir. Bu süreç, bireyin dil, düşünce ve zekaya dönük işlevlerindeki değişiklikleri kapsar (Senemoğlu,2005).

5-7 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimindeki önemli değişimler, diğer gelişim alanları üzerinde de oldukça büyük bir etkiye sahiptir; ki bu etkiler, kişinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam eder (Hartup, 1984; akt., Vernon, 1993). Çocukta meydana gelen bu bilişsel değişim, çocuğun dili kullanma becerisine yayılır. Dil, hızla gelişmekte, yaşantılar yoluyla kazanılan davranışların sembolleştirilmesine yardım etmektedir. Artık dilini iyi kullanmaya başlayan çocuk bu şekilde sosyal ve duygusal anlatımlarına derinlik katarken, aslında benlik algısının da geliştiği söylenebilir.

Zekanın tek boyutlu bir şekilde kavramsallaştırılması, özellikle de öğrenme güçlüğü ya da dikkat bozukluğu olan bireylerin bilişsel işlevlerindeki çeşitliliklerinin anlaşılmasını zorlaştırmıştır(Das,2002). Zekanın çoklu ve birbirinden bağımsız bilişsel süreçlerin işlediği yolundaki görüşler ile paralel olarak, zekanın çok boyutluluğuna ilişkin çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Gardner'ın çoklu zeka kavramı (1983), Sternberg'in zekanın üç bileşeni çalışması ve Das ve arkadaşlarının kısaca PASS olarak kullanılan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl (Planning, Attention, Simultaneous, Successive) teorisi bu kapsamda gerçekleştirilmiştir.

Das ve arkadaşlarına (1994) göre, PASS Teorisi; zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin temeli olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemlere dayandırmaktadır. Das, bu dört bileşeni şu şekilde tanımlamaktadır (2002): Planlama ya da diğer bir deyişle 'yürütme işlevi', bireyin problem çözme, karar verme veya büyük resmi görebilmesi ile ilgilidir. Uyarılma olarak da bilinen dikkat ise, bireyin neye odaklanıp neyi gözardı edeceğini seçme kabiliyetidir. Böylece bireyin bazı uyaranlara tepki vermeyi seçip diğerlerini gözardı etmesi, dikkatini dağıtıcı şeylere karşı koyması ve uyarana karşı tetikte olması sağlanır. Eşzamanlı işlemler, uyaranları gruplar içerisinde bütünler. Sonuç olarak, uyaranların birbirleriyle ilintili parçalardan oluşan bir bütün olarak görülmesi sağlanır. Bütünün görülmesi ile parçalarının eşzamanlı olarak sınıflandırılması becerisidir. Son olarak ardıl işlemler, uyaranların filtre edilerek belirli ve daha yönetilebilir bir düzen içerisinde bütünlenmesini içerir.

Das (2002), bireyin bilgi tabanında dört sürecin tümünün aktif olması gerektiğini ifade eder. Geçmiş deneyimler üzerinde inşa edilen bilgi, hem formal (açık) hem de kendiliğinden (örtülü) edinilen bilgiler içerir. Bilginin işlenmesi için gerekli arka planın sağlanması büyük önem taşımaktadır. PASS Teorisi'ne dayanan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) bilişsel becerilerin ölçülmesinde son derece kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (Johnson, 2008).

Aslında benlik, tanımı gereği pek çok bileşene atıfta bulunmaktadır. Leary ve Tangle'y'e (2003) göre benlik şu üç temel süreci işaret etmektedir:

1. Dikkat süreci: Bireyin kendisine ilgi göstermesi, kendine ilişkin farkındalığı.

2. Bilişsel Süreç: Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu duygu, düşünce ve algıları.

3.Yönetmel süreç: Bireyin kendisini karar verme, kontrol etme gibi mekanizmaları kullanarak yönlendirme çabaları. (akt.Demir, 2010).

Piaget'e göre, küçük bir okulöncesi çocuğu "ben" ve "dünyayla ilişkili olan ben kimim" kavramını oluşturmakla meşguldür. Bu temel ifade, son zamanlarda araştırmacıları küçük çocukların benlik algısını araştırmaya sevk etmiştir. Araştırmacılar, küçük çocukların benlik saygısı düzeylerinin sürekli gelişim halinde olduğuna ve diğer gelişim alanlarından da etkilendiğine inanırlar(Cevher, 2004).

Okulöncesi eğitimde geliştirilmesi ve desteklenmesi hedeflenen fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil alanlarının birbirleri ile ilişkili, olduğu ve gelişimin her alanda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma çerçevesinde 6 yaş çocuklarının benlik algıları PASS Teorisi çerçevesinde incelenecektir. Elde edilecek bulguların 6 çocuklarının benlik algıları ile dört bilişsel işlem alanı (planlama, dikkat, eşzamanlılık ve ardıllık) arasındaki ilişkiyi ortaya koyması beklenmektedir.

Amaçlar

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının bilişsel performansları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. Bilişsel Performansı oluşturan öğelerden birisi olan Planlama becerisi ile benlik algısının kendine karşı ve okula karşı duyarlılıkla ilgili boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Bilişsel Performansı oluşturan öğelerden birisi olan Dikkat becerisi ile benlik algısının kendine karşı ve okula karşı duyarlılıkla ilgili boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

3. Bilişsel Performansı oluşturan öğelerden birisi olan Eşzamanlı bilişsel işlem becerisi ile benlik algısının kendine karşı ve okula karşı duyarlılıkla ilgili boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Bilişsel Performansı oluşturan öğelerden birisi olan Ardıl bilişsel işlem becerisi ile benlik algısının kendine karşı ve okula karşı duyarlılıkla ilgili boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Bilişsel Performansı oluşturan Planlama , Dikkat, Eşzamanlı işlemler ve ardıl işlemler becerileri ile öğretmenlerin algılarına göre öğrencilerin benlik algısının kendine karşı ve okula karşı duyarlılıkla ilgili boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. 6 yaş çocuklarında bilişsel işlemler ve benlik algısının araştırma kapsamındaki demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam etme süresi, okulöncesi kurumdan önce ilgilenen kişi, sınıfta disiplin sorunu yaşayıp yaşamama) açısından farklılaşmakta mıdır?

Önem

Günümüzde, okulöncesi dönemde benlik algısı ile ilişkili faktörlerin incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde beş ve altı yasındaki okulöncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının yas, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar mevcuttur (Şeremet,2006; Cevher,2004). Fakat benlik algısının bilişsel performansla ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında çocukların benlik algısı ile dikkat, planlama, eşzamanlı ve ardıl bilişsel işlemler kapsamında incelenecektir.

Okulöncesi dönem çocukların benlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların benlik algılarının ebeveynleri ya da öğretmenleri tarafından değerlendirildiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak çocukların kendilerini değerlendirdiği araştırmalara rastlanmamıştır. Araştırma, hem 6 yaş grubu çocukların

benlik algılarının kendileri tarafından değerlendirilmesi, hem de bilişsel performansları ile arasındaki ilişkinin değerlendirilerek okulöncesi dönemde hazırlık programlarının geliştirilmesi konusunda yeni çalışmalara çıkış noktası olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel gelişimi desteklemek için bilgiye ya da performansa dayanan program ve etkinliklerin yanı sıra duygusal, sosyal faktörlerin de sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın; okulöncesi dönemdeki çocukların benlik algısı gelişimlerini desteklemenin önemine dikkat çekileceği ve öğrencileri duygusal ve bilişsel olarak destekleyebilmeleri için ailelere ve eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek veriler doğrultusunda okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanacak programlarda desteklenmesi hedeflenen gelişim alanlarının yanı sıra olumlu benlik algısını geliştirmeyi destekleyecek programlara olan ihtiyacın fark edilmesi ve bu programların geliştirilmesinde temel olabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan çocuklara test yapılan ortam koşullarının eşdeğer uygunlukta olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan çocukların aileleri ile ilgili demografik bilgilerin edinildiği, okullardaki gelişim dosyalarındaki bilgilerin, doğru olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın evreni İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel anaokullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde eğitim-öğretim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili ölçme araçlarının ölçtükleri niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Benlik Algısı (self-perception), Hayat boyunca bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin,1999).

Benlik Değeri; Kişinin kendini yüksek ya da düşük olarak değerlendirdiği niteliklerden oluşur (Baumeister,1993;Higgins,1996;Akt.,Önder,1997).

Öz Saygı (self-esteem), Öz saygı kişinin kendisini diğer insanlar içinde nerede olduğunu algılama düzeyidir (Demoulin, 1999).

Öz yeterlilik (self-efficacy) bireyin, karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl baş edebileceğine olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz; 2002).

PASS Teorisi; zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin temeli olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemlere dayandırmaktadır (Naglieri ve Das, 1997).

Planlama: Bireyin problemlerin çözümünü belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel işlemdir (Naglieri ve Das, 1997).

Dikkat: Bireyin, belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan zihinsel işlemdir (Naglieri ve Das, 1997).

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler: Bireyin uyarınları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir (Luria, 1970; akt., Naglieri ve Das, 1997).

Ardıl Bilişsel İşlemler: Her bir parça sadece kendinden önce olanlarla (yani arkasında bıraktıklarıyla) ilişkilidir ve uyarınlar birbiriyle karşılıklı bir ilişkiye sahiptir (Luria, 1966; akt., Naglieri ve Das, 1997).

BÖLÜM I

KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

Çalışmanın bu bölümünde benlik algısı, bilişsel gelişim ve okulöncesi dönemde benlik gelişimi ve bilişsel gelişim özelliklerine kuramsal açıklamalara ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BENLİK GELİŞİMİ

1.1.1. Benlik

Ben, benlik ve kişilik çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatmaktadır(Yörükoğlu,1989). Kişinin benliği, kendini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyiminden oluşmaktadır. Benlik kavramı, insanın kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanmakta, kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini de anlatmaktadır(Geçtan,1997).

İnsan davranışı karmaşık ve dinamik bir yapı olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik bir bireyi diğerinden ayıran birçok özellikten oluşur. Kişiliği biçimlendiren en temel özelliklerden biri de benlik olgusudur. Birey dış dünyayla ilgili olayları ve objeleri düşünebildiği gibi kendisi hakkında da düşünebilir. Bireyin kendisiyle ilgili düşünme kapasitesi insan olmasını gerektiren özelliklerden en temel olanıdır. Birey kendisi hakkında düşünürken, yani benliği aktif haldeyken, diğer insanların kendisi hakkındaki düşüncelerinden de etkilenir. Bu yolla oluşturulan düşünceler fiziksel özelliklere, kişisel özelliklere, sosyal ilişkilere, üstlenilen rollere, bilinçli olarak elde edilen inançlara, kişisel yaşantılara ve hatta sahip olunanlara ilişkin bilgileri kapsar. Böylece benlik görüşünü oluşturan birey, bu oluşumu her türden davranışını sergilerken kullanır(Leary,1996).

Benlik kavramı, kişinin kendini nasıl görüp, kendine nasıl değer biçtiğini anlatır. Bu kavram bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümünü içerir. Bir başka tanımla benlik kavramı, bireyin kendisi ile ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür. Bu görünüm bireyin kendine güvenli olup olmayacağını, içe ya da dışa dönük oluşunu belirler(Yavuzer,1994).

Benlik kavramı; bireyin duygusal davranışlarının önemli bir yansıması olarak kabul edilmekte, bireyin davranışlarında belirgin bir yer tutmaya başlamakta ve olumlu bir benlik imajı bireyin günlük mutluluğu ile uyumlu davranışlarının merkezi olmaktadır(Burak,1995).

Psikolojide birçok kavramda olduğu gibi, benlik kavramında da farklı yaklaşımlar çerçevesinde farklı tanımlar görülmektedir, örneğin; Shavelson'a göre, kişinin çevresiyle etkileşimleri sonucu kendi davranışlarına ilişkin bireysel algıları benlik kavramını oluştururken, Burns'a göre, benlik kavramı, kişinin kendisi hakkındaki tüm inanç ve değerlerin toplamıdır(Özgeylani,1993).

Purkey, benlik kavramını, "bir bireyin kendisi hakkında sahip olduğu inançların karmaşık ve dinamik bir sistemi" olarak, Horrocks ise, "bireyin kendi kendisine varsaydığı kimliği" olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise benlik, bireyin, yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşüdür(Gander, Gardener, 2001).

Rogers'ın benlik kavramı, kişinin kendini algılamasından oluşan gerçek benliği (real-self) ve kişinin olmak istediği ve olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eden ideal benliği (ideal-self) içermektedir. Rogers'a göre benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan, özellikle kendine yakın olan kişiler (significant others) tarafından olumlu olarak değerlendirme ve kabul edilme gereksiniminden etkilenen dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu konuda onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusunu geliştirmektedir(Öner, 1987).

Rosenberg tarafından ortaya atılan benlik kavramı, bireyin kendine yönelttiği duygu ve düşüncelerin bir toplamı ve benliğin bir resmi olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bireyin sosyal kimliğini tanımlar, kendine karşı tutumları içerir ve benlik saygısı, özgüven düzeylerini de tanımlamaktadır. Benlik kavramı, egonun sürüp giden farkında olma özelliği ile yapılır ve olgunlaştıkça tamamlanmaktadır (Erdinç,1995).

Super'e göre benlik kavramı, bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Benlik tasarımı, bireyin kendisi hakkında, doğrudan edindiği algıların birbirleri ile anlamlı bütünler oluşturması ile meydana gelmektedir. İnsan hayatı boyunca çok çeşitli roller oynamaktadır. Yeteneklerini denemekte, başarılarını değerlendirmekte, başkalarının değerlendirmelerini değerlendirmekte, bazı şeyleri iyi bir biçimde yaptığını fark etmekte ve bunlardan doyum sağlamaktadır. Bu yaşantılar biriktikçe birey kendini şu ya da bu alanda daha başarılı olarak görmeye başlamakta; kısaca kendisi hakkında bir yargıya varmaktadır. Kişinin amacı, benlik tasarımını korumaktır ve bütün davranışları artık benlik tasarımına göre biçimlenmektedir (Kuzgun,1991).

Benlik kavramı, bireyin kendine ilişkin bilinçli algılarından oluşmaktadır. Bireyin kendine yönelik ilgisi ve düşünce becerisi benliğin en genel tanımını oluşturmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde aslında benlik, tanımı gereği pek çok bileşene atıfta bulunmaktadır ve tanımı netleştirmek için benliğin bileşenlerini incelemek gerekmektedir. Leary ve Tangle'y'e (2003) göre benlik şu üç temel süreci işaret etmektedir:

1. Dikkat süreci: Bireyin kendisine ilgi göstermesi, kendine ilişkin farkındalığı.

2. Bilişsel Süreç: Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu duygu, düşünce ve algıları.

3.Yönetsel süreç: Bireyin kendisini karar verme, kontrol etme gibi mekanizmaları kullanarak yönlendirme çabaları.

Bahsedilen bu üç temel benlik unsuru gelişimsel araştırmaların büyük bölümünde benlik-kontrolü, benlik-farkındalığı, benlik-saygısı gibi kavramlar altında incelenmektedir (Demir,2010).

Benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Söz konusu kavram ayrıca, benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısı gibi üç alanda gelişme göstermektedir. Benlik kavramı bir bakıma ideal benlik, benlik imgesi ve benlik saygısı kavramlarını içine alan şemsiye bir kavram olarak görülebilir (Pişkin 2003).

Benlik görüşü, bireyin kim olduğunu, bütün tavır ve davranışlarını içeren ve bireyin kendi deneyimleriyle biçimlenen bilişsel bir yapıdır. Benlik, tüm unsurlarıyla bir şema olarak tanımlanır ve diğer şemalar gibi, bilişsel karmaşayı azaltarak kendimizi anlamamıza yardım eder (Shavelson ve Bolus, 1982; Akt: Korpinen, 2000).

Maslow, olumlu benlik ve kendini gerçekleştirme kavramları üzerinde durmaktadır. Benlik, bireyin çevreye uyumunu sağlayan bir güç olarak tanımlanmakta; kendini gerçekleştirme, yetenekler ve gizli güçlerin kullanımı, engellenme ve korkudan uzak kalma, özgür seçme ve olumlu benlik tasarımı ile mümkün olmaktadır. Bu eğilim doğuştan kazanılmaktadır(Cüceloğlu,1997).

Hjelle (1976), gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki uyum ve farklılıklar, kişinin benlik saygısını ve özgüvenini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Kişilerdeki olumlu ilgi ihtiyacı (positive regard), sıcaklık, saygı, beğenilme, sevilme ve çevredeki önemli kişiler tarafından kabul edilme gibi duyguları içerir. Sosyal ilişkilerinde bu gereksinmelerinin tatmin olduğuna inanan kişinin kendisine duyduğu saygı ve özgüveni yüksektir (Soner,1995).

1.1.2. Benlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar

İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan benlik, psikanalizin ilk yıllarında ortaya atılmıştır. Başlangıçta üzerinde pek durulmayan benlik, son yıllarda önem kazanarak yeni kuramların filizlenmesine yol açmıştır.

William James, benlik kavramını ele alan ilk psikolog olarak kabul edilir. James benlik kavramının belirgin olmamasından yola çıkarak; Ben (salt Ego) yani bilen olarak ben, benim (Görgül Ego) bilinen ego olarak ben, yani " bedenim, fizik gücüm, giysim, eşim, çocuklarım" gibi bana ait şeylerin tümü biçiminde bir ayrım önermiştir (Onur,1997). William James "Ben" ve "Benim" olarak adlandırılan iki benlik durumu arasında önemli bir fark olduğunu belirtir. "Ben" benlik kavramı çoğu zaman içsel duygulardan oluşan kişisel (subjektif) benliktir. "Benim" durumu ise fiziksel özellikler, sosyal davranışlar, mizaç ve kendi özelliklerini bilmeyi içerir ve çoğu zaman nesnel (objektif) benliktir. "Benim" durumu kendi özelliklerimiz, ideallerimiz ve fikirlerimizin tamamı "benlik kavramı" olarak adlandırılır.

William James göre benliğin, maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olmak üzere üç yönü vardır. Maddesel benlik, kişinin kendisine ait olan her şeydir. Sosyal benlik, sosyal yaşantılarımız içerisinde taktığımız maskelerdir. Ruhsal benlik ise, kendimizce kişisel olarak değerlendiriliş biçimlerini içermektedir. Benliğin bu üç yönü, "Deneyimci benlik" adı verilen bir bütünü oluşturur. (Balat, 2003)

Cooley, James'ten sonra benlik kavramına yaklaşan önemli kişilerden birisidir. Cooley, bireyin toplum içinde diğer insanlarla etkileşimde bulunurken oluşan benliğini "ayna benlik" kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Ayna benlik kişinin etkileşimde bulunduğu, diğer insanların kendisini nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini yansıtan bir kavramsallaşmadır. İnsan kendini başkalarında uyandırdığı tepkilerle değerlendirir (Adana,2000).

Varoluşçu görüşe göre, insanı var kılan onun benliğidir. Yani "onun gerçek beni" varolan bütünlüğü olan bir yapıdır ve dünyada vardır. Varoluşçu görüşte benlik, beden ve ruh olarak bir bütünlüğe erişmiştir. Benliğin varoluşçu görüşe göre dünyada var oluşu, temelde kişilik yapısının açıklığıdır. Toplumsal yaşam, benliğin varoluşudur. İnsan, "benliğin dış görünümüdür", yani varolan benliğinin bir görünümüdür (Öner,1985).

Psikanalitik kurama göre benlik, Freud'un geliştirdiği "Yapısal Kuram" çerçevesinde üç parçadan oluşur. Bunlar alt-benlik "id", benlik "ego" ve üst-benlik

“süper ego”dur. İd, kalıtımla geçen, doğuştan var olan, yapıda yerleşmiş olan her şeyi içerir. Süper ego, daha çok anne-baba ve toplumsal değer yargılarını içeren özel bir yapıdır. Ego ise, dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir dış tabakadan giderek özel bir yapı geliştirip bu yapının alt-benlikle dış dünya arasında bir arabulucu görevini üstlenmektedir. (Çelikoğlu,1997).

Freud, benlik kavramını ayrı bir kavram olarak ele almamıştır. Ego ile ilgili açıklamalar, benlik kavramına yapı bakımından benzetmekle birlikte farklılık da gösterir. Benlik, id, ego ve süper egoyu kapsayan bir yapıdadır. Freud, gerçek dış dünyanın etkisi altında alt benliğin bir parçasının özel bir gelişme gösterdiğini dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir dış tabakadan giderek, özel bir yapı geliştirdiğini ve bu yapının alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini yüklendiğini ileri sürmüştür ve gelişen bu yapıya benlik adını vermiştir (Gençtan,1996).

Benliğin temel işlevi uyumdur. Zamanla gelişen benlik, neyi, ne zaman ve nerede doyurabileceğine karar verme, dürtüleri ve gereksinimleri bekletebilme gücü kazanır.

Jung’a göre benlik egoda oluşmaktadır. Ego, birlik, bütünlük ve süreklilik duygusunu sağlar. Her insanın amacı kendini gerçekleştirmektir ve bu uzun ve karmaşık bir süreçtir. Ve bir bireyin kendi ile uyum çerisinde olması onun benliğinin görevini tam olarak yerine getirdiğini gösterir. (Jung, 1997). Jung'un kuramında benlik kişiliğin bütünüdür, kişiliğin ortak noktasıdır, diğer sistemler onun çevresinde kümeleşir. Bu sistemleri bir bütün olarak tutan, kişiliğin bütünlüğünü, dengesini ve sürekliliğini sağlayan benliktir(Bal, 2006). Jung, benliği, 'kişinin bütünlüğü ve odak noktası' olarak nitelendirir(Balat, 2003)

Freud’un öğrencisi olan Alfred Adler, benlik saygısının aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiş olduğunu vurgular. Adler, benlik saygısını azaltan zayıflıklar ve yetersizlikler üzerinde durmuştur. Benlik saygısının gelişiminde üç önemli istenmeyen durum söz konusudur. Bunlardan biri 'organ eksikliği' olarak nitelendirdiği doğuştan gelen fiziksel ve fiziksel kökenli psikolojik eksiklik ve yetersizlikler, diğeri böyle bir yetersizliği olan bireyin o andaki arkadaşları ve ailesi

tarafından desteklenmemesi, kabul görmemesidir. Üçüncüsü, bu bireylerin benmerkezci ve çevreden hep almaya istek görmeleri, olgunlaşma ve karşılıklı sosyal ilişkilere hem hazırlıksız hem de isteksiz olmaları benlik saygısını düşüren bir diğer olumsuzluktur (Bilgin,2001). Adler, “yaratıcı benlik” kavramını geliştirmiştir. Adler’e göre benlik, karar yeteneğine sahip, bireye amaçlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistemdir. Bu sistem sürekli olarak bireye doyum sağlayacak yaşantılar peşindedir. Bunları dış dünyada bulmaya ve yaratmaya çalışır(Yanbastı, 1996).

Erich Fromm ben ögesini toplumsal açıdan ele alır. Fromm’a göre insanın çeşitli eğilimleri onu yaratan toplumsal sürecin sonuçlarıdır. İnsanın kişiliği, içinde bulunduğu toplumun ona sağladığı olanaklar doğrultusunda gelişir. Baskıcı, katı, otoriter tutumlar bireyin kendi benliğini yeterince geliştirmesini engeller. (Aslıhan,1998). Fromm, bireyin benlik gelişiminin toplumun ona verdiği olanaklar doğrultusunda biçimlendiğini öne sürer. Bireyin ihtiyaçları toplumun kuralları ile çatışmamalıdır. Fromm, benliğin gelişimi ile ilgili olarak dışlanma, yalnızlık, ait olma duygusu ve yaşamın anlamı gibi bazı varoluşçu kavramlar üzerinde durmuştur (Hatipoğlu,1996). Sosyal karakter, ortak bir yaşantı tarzı ve temel yaşantıların sonuçları olarak gelişir ve bu sosyal süreçler kişiyi etkilemektedir. Grup içinde bireyin sevilmesi, saygı ve değer görmesi kişinin kendine güvenmesi açısından önemlidir.

İnsancı görüşe sahip psikologlara göre özben ve benlik tasarımı bir arada benlik yapısını oluşturmaktadırlar. Biyolojik kökenli gerçek içsel yaşantılar kaynaklarını özbeninden almaktadırlar. İnsanların tümü, özbenleri açısından bazı yönleri ile birbirlerine benzerlerken, bazı yönleri ile de birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Yeme, içme, cinsel gereksinimler gibi fizyolojik özellikler; sevilme, güven duyma, başarılı olma gibi psikolojik özellikler açısından tüm insanlar birbirlerine benzerlerken, müzik, resim, sözel yetenekleri gibi kişisel güçler açısından da birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Özben, yapı olarak "kötü" değil "iyi"ye yöneliktir. Kötü olarak nitelendirilen tutum, düşünce ve davranışlar temel gereksinimlerin doyurulmaması ve engellenmesi sonucu oluşurlar. Bu nedenle özben olumlu özellikler taşıyan bir yapıya sahip olduğundan, onu baskı altına almaktan çok, cesaretlendirmek ve gerçekleşmesine uygun bir ortam sağlamak gerekmektedir (Baymur,1990).

Rogers, benlikle en fazla ilgilenen kuramcılardan biridir. Rogers'a göre benlik, bir kişinin kendi hakkındaki tutarlı inanışlar ve algılamalar setinden oluşan bir organizasyondur. Bu organizasyon bir kişinin kim olduğu ve ne yaptığı ile ilgili farkındalığı kapsar ve dünyayı algılayışla davranışlarını etkiler (Şahiner,1994). Carl Rogers, insan doğasını temelde olumlu ve yapıcı olarak kabul eden, insanın tek başına değerliliğini ve gücünü esas alan insancı (hümanistik) yaklaşımın başlatıcısı ve temsilcilerindendir. Rogers ve Maslow gibi insancı yaklaşımı benimsemiş psikologlar kişilik gelişimini açıklarken, benlik yapısı üzerinde durmaktadırlar. Rogers'a göre; bireyin benlik bilinci, onun kendisi ile ilgili düşüncelerini, algılarını ve kanaatlerini içerir. Benlik bilinci bireyin kendisini nasıl gördüğünü özetler. Rogers, bireyin olumlu benlik bilinci geliştirebilmesi için koşulsuz sevgi içinde yetişmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireyin gösterdiği davranışla benlik bilinci arasında bir farklılık varsa o zaman kaygı ortaya çıkar. Rogers, bireyin kendini aldatmaya başlamasıyla kaygı düzeyinin artacağını ve zamanla bireyin bilincinin temelinden sarsılacağını söyler. (Öztürk, 2006).

Rogers'ın önemli kavramlarından biri de bireyin gerçeği kendisine, öznel dünyasına göre algılamasıdır. Başka bir deyişle, dış koşullar bireyde uyandırdığı tepkilere göre bireyi etkiler. Rogers (1959), kişinin yeterlilik ve değerlilik duygularında aile ortamı ve diğer sosyal çevrenin etkisinden söz etmektedir. Ona göre benlik imajı, olumlu ya da olumsuz çevre etkileriyle oluşmaktadır(Örgün, 2000).

Rogers iki ihtiyaca önem vermektedir. Olumlu saygı ve olumlu benlik saygısı. Olumlu saygı bireyin başkaları tarafından kabul ve saygı görmesi, sevilmesi ve hoşlanılması gibi yaşantıları yansıtır. Olumlu benlik saygısı ise başkalarının tutumuna bağlı olmaksızın kendi benliğine karşı olan tutumdur(Bal,2006).

İnsancı görüşün önemli temsilcilerinden biri olan Maslow "Kendini Gerçekleştirme" kavramını ilk kez kullanmıştır. Her insanın değerli, kendine özgü duyarlı ve iyiye yönelik bir özbene sahip olduğu görüşünde Rogers ile birleşmektedir. Maslow'un inancına göre, olanak sağlandığında, her insan eninde sonunda kendini gerçekleştirerek, gizil güçlerinin farkına varacaktır. Maslow'un çalışmaları sağlıklı kişiliğin nasıl oluştuğu üzerinde odaklaşmıştır. Sağlıklı bir

kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan gereksinimlerden meydana gelen, piramit biçiminde bir gereksinimler hiyerarşisi ortaya koymuştur. Bu gereksinimlerin en tepesinde kendini gerçekleştirme gereksinmesi bulunmaktadır. Ancak kişinin kendini gerçekleştirmek için güdülenebilmesi, daha alt basamaklarda yer alan fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık sağlama ilk temel gereksinimlerin yeterince doyum sağlamasına bağlıdır. Temel gereksinimlerine doyum sağlayan insan kendini gitgide daha özgür ve iyi hissedecek, sonuçta kendisinde var olan tüm potansiyelleri açığa çıkaracaktır, gerçek anlamda "kendisi" olacak, kendisini gerçekleştirecektir(Erden ve Akman,1998).

Maslow 'a göre; herkeste iç varlık adı verilen bir "öz ben" vardır ve bu bireyin kendine özgüdür. Maslow, benlik kavramından söz ederken kendini gerçekleştirme üzerinde durmuştur ve en temelden en yükseğe kadar aşamalı olarak beş grupta düzenlenebilen çok sayıda ihtiyaçtan söz etmiştir. Bunlar;

1. Fizyolojik ihtiyaçlar,
2. Güvenlik ihtiyacı,
3. Sevgi ve ait olma ihtiyaçları,
4. Onaylanma, değer verilme ihtiyaçları,
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır.

Allport, ego ve benlik yapılarının bileşiminden oluşan "proprium" kavramını ileri sürmüştür. Proprium, bize özgü, kişiliğin içsel bir birlik oluşturan tüm yönlerini kapsar. Allport, benlik kavramını karşılayan yerde proprium duygusundan söz eder. Bu duygular zamanla gelişir ve birbiriyle kaynaşarak bir bütün oluşturur. Bunlar;

1. Bedensel benlik,
2. Kendini tanıma,
3. Benliği geliştirme,
4. Benlik imgesi,

5. Uygun çaba (Kendini Bulma),
6. Ego sınırlarının genişletilmesi,
7. Akılcı olma.

Allport benliğe karşı geliştirilen en önemli tutumun benliğin kabulü olduğunu ifade etmektedir. Kişinin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yeterli ve güçlü yanlarıyla yaşam sorunlarını kendine özgü bir biçimde çözerken, yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası sayabilme yönündeki sağlıklı tutumu benliğin kabulünü oluşturacaktır(Kılıççı, 1992.Akt.Öztürk,2006).

Allport'un ortaya koyduğu benliğin bu yönleri bir bütün olarak işlevde bulunurlar, bireyin duyguları bu bütünün içinde yer alır ve proprium olarak ifade ettiği benlik saygısı bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak verir, bu bireyin benliğinin bütünlük kazanmasıdır (Gençtan,1996).

Horney, benlik gelişiminin bir süreç olduğunu ileri sürerek özseverliğin, diğer insanların bireyi değerli görmesi ile oluşan benlik şişmesi olduğunu ileri sürmüştür. Horney, aile içindeki bazı ters koşullar nedeniyle çocukta temel anksiyetenin geliştiğini savunmaktadır (Bal,2006). Horney'e göre benlik, 'bireyin ilgi ve enerjisinin kaynağı, istek ve karar verme yetisi'dir.(İnanç,Bilgin,Atıcı,2004).

Sullivan'a göre benlik ve kişilik gerçekte var olan kavramlar değildir. İnsanlar, ilişkilerini tanımlamak için bu kavramı kullanırlar. Benlik kişiliğin bir parçası olup, asıl amacı her zaman bireyin saygınlığını ve onurunu korumaktır (Şenerler,1993).

Sullivan, insan davranışlarının iki temel amaca hizmet etmek üzere örgütlendiğinden söz eder: Doyum ve güvenlik. Davranışlarımız ya gereksinimlerin yoğunluğunu azaltmaya ya da anksiyeteden kaçınmaya yöneliktir. Kişi anksiyeteyi azaltmak ya da ondan kaçınmak için koruyucu önlemler alır ve davranışlarını denetler. Bu koruyucu önlemler, bazı davranış biçimlerini onaylayan (iyi ben), bazı

davranış biçimlerini yasaklayan (kötü ben) benlik sistemini oluşturur (Gençtan, 1996).

Strong (1957), dört temel benlik kavramından bahsetmiştir. Bunlar;

1. Bireyin benlik değeri, rolleri ve yeteneklerinin algısı olarak "bütünsel benlik kavramı",
2. Başarı ya da başarısızlık gibi düzensiz ve geçici olaylardan etkilenen duruma bağlı olarak değişen "değişken benlik kavramı",
3. Başka insanların bireyi kabul etmesi ve bireyin sosyal yeterliğine bağlı olan "sosyal benlik kavramı",
4. Bireyin idealinde ve olmak istediği benlik yapısı olan "ideal benlik kavramı" olarak ifade edilmiştir (Köknel,1982).

Mead'e göre benlik, toplumsallaşma süreci içinde ortaya çıkmaktadır. Benliğin "bana" yönü başkalarının tutum ve görüşlerine değer veren yönüdür. "Ben" ise benliğin içinden geldiği gibi davranan etkili ve yaratıcı olan yönüdür (Yüksekkaya, 1995). Çevresinde bireyin değer verip saydığı kişiler de bireyi sevip sayarlarsa, birey kendini o oranda değerli bulacaktır.

Baldvin'e göre benlik kavramı daha ziyade bireyin diğerleri ile karşılıklı olarak kurduğu bağımlılığın bir sonucudur. Baldwin, kişinin sosyal çevresinden ayrıldığı takdirde tek başına hayatını sürdürmesinin imkânsız olduğunu düşünür. Sosyal sınır, benlik bilinci gelişmeye başlarken kurulur ve köklenir (Adana,2000).

Ericson, ego kavramının, yaşamın belirli dönemlerinde yaşa ve duruma göre değişikliğe uğradığını belirterek, her dönemin önceki dönemlerin etkisiyle biçimlendiğini ve ego sisteminin yeni bir kimlik kazandırdığını ileri sürmüştür. Kimlik duygusu bir anlamda benlik yaşantısıdır. Bireyin sekiz ayrı psikososyal gelişim döneminden bahseder. Benlik saygısının temelini ilk basamaktaki "Temel güven-güvensizlik" duygularıyla kazanılan içsel ayrılık ve süreklilik duygusu ile atıldığını söyler(Bal,2006).

Levin, benlik kavramını açıklarken "emel düzeyi" kavramını kullanmıştır. Emel düzeyi, kişinin kendisinden beklediği başarı derecesidir. Emel düzeyine erişen veya eriştiğini sanan kişinin kendine saygı ve sevgisi artar. Hartmann, Kris ve Loewenstein'a göre benlik, doğumdan sonraki yaşamın ayrışmamış erken döneminde ortak bir kökten giderek ayrışır ve gelişir. Hartmann benliğin birincil özerklik aygıtları ve ikincil özerklik aygıtları olduğunu savunmuştur. Benliğin birincil özerklik aygıtları, insanoğlunun doğal ve olağan dış çevresi ile alıverişi sağlayan, dış dünyaya uyum yaptıran ve evrimsel olarak kazanılmış yetilerdir. Benliğin ikincil özerklik aygıtları ise, doğuştan var olmayan, çevreyle ilişkiler ve çatışmalar sonucu var olan yetilerdir. (Öztürk,1998).

Murphy'e göre benlik "ben kendimi nasıl tanıyorum?" sorusuna verilen yanıttır. Murphy ideal benlikle engellenmiş benlik arasında dinamik bağların olduğunu savunmuştur (Yanbastı, 1996).

Sullivan' göre benlik ya da benlik sistemi anksiyete sonucunda gelişir. Anneyle olan, ödül getiren, hoş karşılanan ilişkiler sonucunda "iyi ben" gelişir. Çocuk kendine karşı olumlu duygular geliştirir ve kendine olan saygısını artırır. Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucunda da "kötü ben" oluşur. Birde yapıcı bir fonksiyonu olmayan, bilinçaltı düzeyde kalan "ben ve ben olmayan" benlik sistemi vardır. (Yanbastı, 1996).

David Hume göre benlik, bir hipotezdir ve insanlar kendi benliklerini direkt olarak fark edemezler. Bu benlik hipotezini, kendi duyu izlenimlerimizdeki ve birleştirilmiş fikirlerimizdeki düzenliliğe, tutarlılığa bağlı olarak oluştururuz (Öztürk, 2006).

İlköğretim yılları boyunca çocukların sosyal ve kişilik gelişimlerinde onların sahip oldukları benlik kavramı önemli olmaktadır. Olumsuz benlik kavramı çoğunlukla çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Slavin,1988).

Köknel (1982) benliğin başlıca görevleri arasında en önemli olanları şöyle toplamıştır:

- İgüdülerden ve dürtülerden kaynaklanan güdüleri engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
- Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak.
- Gerçeği tanımak, denemek, anlamak.
- Gerçeğe uyum sağlamak.
- Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak.
- Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak ve yargıya varmak.
- Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek.
- Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak.
- Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak.
- Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenlerini kullanmak. (Yaycı,2000)

İnsanın başkası tarafından değerdendirilişı, bu değerdendirmenin kişilik tarafından algılanışı ve benimsenmesi, benlik kavramının değerdendirme sistemini kapsar. Bütün bunlar insanın çevresindeki olaylara, nesnelere, kişilere karşı oluşturduğu tutumu, davranışı, eylemi biçimlendirir ve renklendirir (Köknel, 1982).

1.1.3. Benlik Gelişimi

Benlik imgesi, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır. Bu da, ailede anne-babanın çocuğa ilişkin sözlü ya da sözel olmayan tavırlarıyla oluşmaya başlar. Çocuğun ailede sevilip sevilmemesi, zeki ve akıllı olarak ya da aptal olarak görülmesi hep onun kendisine ilişkin imge oluşturmasına etki eder. Çocuğun zamanla sahip olduğu özelliklerin farkına daha çok varmasıyla, bu süreç, yani benlik imgesinin oluşumu hız kazanır.

Benlik algısı kişilikten farklıdır. Bireyi diğer bireylerden ayıran birçok özelliğin birleşmesinden oluşan kişiliği biçimlendiren temel etkenlerden biri de benlik olgusudur (Cevher ve Buluş,2007). Benlik, insanın kendisini nasıl gördüğüyle ilgilidir. İnsanın kendisini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanır ve bir gelişim süreci içerisinde ele alınır. Benlik algısı sisteminin temel elemanlarını, kişinin kendisi ile ilgili olarak sahip olduğu temel yetenekler ve benlik hakkındaki fikirleri oluşturmaktadır. Benlik algısı, insanın sahip olduğu ve olmadığı yeteneklere yönelik inançlarını, tutumlarını ve hislerini içerir. İnsanın olumlu ve olumsuz karakter tanımlamaları da yine benlik algısı çerçevesinde değerlendirilir. Bu durumun göstergeleri ise, kişinin bir konu, kişi, iş, obje ya da davranışla ilgili olarak “yeterliyim” ya da “yeterli değilim” veya “seviyorum / hoşlanıyorum” ya da “sevmiyorum / hoşlanmıyorum” gibi yargıları içeren odak niteliğindeki fikirleridir (Bayat,2003).

Benlik algısı kişinin kendisi hakkında bildikleri, başkalarının kişiye ilişkin görüşlerinden kişiye yansıyanlar ve kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilir. Çoğu zaman bu bilgiler ve değerlendirmeler çevreden hazır alınır. Benlik kavramının oluşumunda, başkalarının kişiye yansıttığı özellikler, kişinin kendisi hakkındaki gözlemlerinden elde ettiği bilgiler gibi etkili olur. Kişi kendisi hakkında sıklıkla söylenen şeyleri benliğinin parçaları olarak görür ve ifade eder (Cüceloğlu, 1997).

Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren, başından geçen sayısız olayla beraber, çevresinde değiştiği kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevresindeki insanların bireye karşı tepki ve davranışları benliğinin yapısını çok etkiler. (Baymur,1990).

İnsanın sağlıklı bir benlik kazanması, kendini gerçekleştirme, bir gelişim süreci olarak ele alındığında ana-baba tutumları bu süreci etkileyen çevresel etmenlerin başında gelir. Çocuğun benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyi, ana-babanın çocuğun sevgi ve gereksinimlerini doyurmaları ve çocuğun davranışlarına uyguladıkları denetim biçimi ile yakından ilişkili görülmektedir (Kuzgun,1991).

Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Özellikle bireye yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu konuda onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusu geliştirir. Bu duygu, diğer insanların kendisini değerlendirmeleri sonucu öğrenilerek geliştirilir ve bir kez oluştuktan sonra, artık diğer insanların gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak varlığını sürdürür ve organizmanın tüm davranışlarını etkiler (Gençtan,1996).

Bu yönüyle benlik algısı, yaşanan kişisel deneyimlerin toplam özeti gibidir. Çocuklar kendileri hakkında iyi ya da kötü hissederek doğmazlar; bunu yaşadıklarıyla öğrenirler (Cevher ve Buluş, 2006). Yaşanan deneyimler bireyin kendi beğeni ve değerlerine göre olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilir. Daha çok olumlu deneyim daha sağlıklı bir benlik algısına, daha çok olumsuz deneyim daha sağlıklı bir benlik algısına işaret eder. Bu sebeple benlik algısı insan davranışının en önemli ve merkezi konusudur (Turaşlı,2006).

Bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin ifadesi olan benlik kavramı, kişinin kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlanır. Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir. Benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Bu da kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, diğer insanlarla ve çevresiyle olan ilişkilerini, olaylarla nesneler arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerin algılanmasını içermektedir. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer, 1994).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, benlik kavramı, bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik dönemleri süresince öğrenilen bir şeydir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun dünyası, onun yaşantılarından oluşur. Çocuk kendi bedenini çevresinden ayıramaz. Ancak büyüyüp geliştikçe, kendi varlığına ait olan yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar. Kendi varlığının ve işlerinin bilincine vardıkça, yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar. Benlik

kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir (Cevher ve Buluş, 2007).

Hamachek (1978), ebeveynlerin ve çocuğun yaşamındaki diğer yetişkinlerin çocuğun benlik kavramının gelişmesine çok önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Çocuğa belirli bir özelliğe sahip olduğunun çok sık olarak söylenmesinin, çocuğun o özelliği veya davranışı geliştirmesine yol açabileceği düşünülmektedir. Elbette ki, bu basit bir süreç değildir ve oldukça karmaşık olan bu süreç içerisinde aslında çocuğun ebeveynleri tarafından verilmek istenen mesajı yanlış algılama ihtimali yüksektir. Dolayısıyla, ebeveynlerin vermek istedikleri mesajı doğru ve net olarak vermeleri, çocuklarla etkileşimlerinde yapıcı olmaları, sürekli olumsuz tepkiler vermek yerine istenmeyen tavır ve davranışları pozitif beklentileri öne sürerek durdurmaya çalışmaları önemlidir. Bu tür olumsuz durumlar aile içerisinde ve çocuğun okula gitmediği dönemde gerçekleştiğinden, konuya ilişkin iyileştirici çalışmalar ancak çocuğun okul sisteminin içine girdiği anaokulunda başlayabilmektedir (Tor,1997).

Bu konuların birbiri ile etkileşimi, uyaranların niteliği ve tutarlılığının da çocukta sağlıklı bir benlik algısının oluşumuna yardımcı olduğu düşünülmektedir. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar kendilerini kabul ederler. Başkalarını kabul etme ve başkalarının kendilerini kabul ettiğini algılama konusunda daha yeterlidirler. Kendilerini bağımsız, güvende, değer verilen ve sevilen kişiler olarak hissederler, çünkü başkaları tarafından ilgi gördüklerini ve değer verildiklerini hissederler. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar, kendilerine güvenirlir, içten gelen bir öğrenme arzuları vardır ve gerginliklere daha çok tahammül edebilirler. Bundan dolayı okulda başarı sağlamada, toplumun üretici üyelerinden biri olmada ve sorumlulukları kabul etmede daha hazır ve yetkindirler (Turaşlı,2006).

Benlik kavramı bir kerede gelişmemektedir. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişmektedir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kişinin kendi duygu ve düşüncelerinden doğmaktadır. Disiplin ve sevgi aracılığıyla ana-babadan, uygun davranış gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantısından ve daha birçok olaydan etkilenmektedir (Onur,2001).

Lever ve Hande'ye göre, benlik kavramının oluşumu ve değişiminde en önemli etmen, kişinin başkalarının kendisine ilişkin algı ve değerlendirmelerinin bilincinde olması ve kendisini başkalarının "aynasında" görmesidir. Toplumsal yaşamda insanların kişilere ilişkin düşünce ve değerlendirmeleri çoğu zaman açık değildir ve davranışlardan gözlenen bilgilerdir. Bu nedenle, insanların "aynada" gördükleri kişilikleri başkalarının kendileri ile ilgili davranışlarından olduğu kadar, kişilerin bu davranışları yorumlamasından da etkilenmektedir. Kişilerin herhangi bir olayı yorumlamasında ise bilişsel ve kişilik yapıları, geçmiş deneyimleri, duygusal yorumları ve beklentilerinin önemli etkenler oldukları bilinmektedir. Toplum içi ilişkiler sonucu gelişen benlik kavramının başkalarının kişiye davranışlarını etkileyen etmenler olan kişinin toplum içindeki konum, rol ve yaşından etkilenmesi doğaldır (Hortaç,1991).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun dünyası, onun yaşantılarından oluşur. Çocuk kendi bedenini çevresinden ayıramaz; büyüyüp, geliştikçe kendi varlığına ait olan yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar. Kendi varlığının ve işlerinin bilincine vardıkça, yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar. Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir (Aksoy ve Mağden,1993).

Bebekler dünyaya bir benlik duygusuyla gelmemiş olsalar da kısa zamanda bedenlerini ve hareketlerini algılamaları ve fark etmeleriyle tam anlamıyla bilinçli olmayan, örtük bir benlik duygusu geliştirirler. Doğumdan sonraki iki ve üçüncü aylarda bebekler, benlik ile dış dünya arasında ayırma bulunabilme kapasitelerini güçlendirirler, çünkü artık yaptıkları çeşitli hareketlerle bir şeylerin olmasına neden olabildiklerinin farkına varmaktadırlar. Altıncı aydan sonra ise bedenlerine ilişkin farkındalıkları daha da artmakta, diğer insanlar ve nesneler üzerinde doğrudan etkileri olduğunu anlamakta ve böylelikle benlik ve diğerleri arasındaki ayrımı daha net biçimde fark edebilmektedir. Diğer yandan, bebekler yedinci aydan itibaren kendileri ile diğer insanların farklı algıları olduğunu fark etmekte, diğerlerinin yaşadıkları ile kendi yaşadıklarının ayrı şeyler olduğu ayrımını yapabilmektedir. On sekiz ay civarındaysa bebekler kendilerini, görsel anlamda ayrı bireyler olarak ayırt edebilmektedir. Orta ve son çocukluk dönemlerinde benlik anlayışı dış dünyadan ve bireyin fiziksel aktivitelerinden, kendi içsel süreçlerine, psikolojik özelliklerine

doğru değişim göstermektedir. Aynı zamanda bu dönemdeki çocukların benlik farkındalıkları kendilerini sosyal olarak diğerleriyle ilişkilendirerek ya da karşılaştırarak daha da artmaktadır (Harter, 2003, 2006; Thompson, 2006; Santrock, 2008, akt.Demir,2010).

Bebeklikte bir nesneyi yere düşürüp alınmasını beklemek veya sesleri tekrar etmek gibi ebeveynlerle ya da bakıcılarla oynanan oyunlar yoluyla kurulan sosyal etkileşim, bir sosyal varlık olarak benlik kavramının gelişmesinin de başlangıcıdır. Özellikle de 12. ila 15. aylarda bebekler kendi tercihlerini ve seçimlerini ortaya koymaya başlarlar. Yeni gelişen bu bireysel hareketler ve tavırlar, benlik kavramının gelişmesine yönelik ilk kilometre taşlarıdır (Philips,1982).

Birinci yıl boyunca bebek, çeşitli nesnelerle oynayarak dünyadaki kendi yeri ve kendi benliğine ilişkin duyguları geliştirir. Bebek güler, anne karşılık verir, bebek tepki alan davranışlarını tekrarlar ve destek görür. Bebek böylece anne ve babası görüş alanından çıktıklarında bile var olduklarını ve bir süre ayrı olarak var olduğunu ve bunun bir süreklilik gösterdiğini tahmin edebilir.

Bebek için önemli bir ikinci adım ise ikinci yıldan itibaren kendisinin dünyada bir nesne olduğunu anlamaya başlamasıdır. “Bebek kendi benliğini ne zaman tanır” sorusu yanıt verilmesi oldukça güç bir sorudur. 9–12 aylık bebekler ayna karşısında kendilerine dokunmaya çalışırlar. Uzmanların yaptığı bir çalışmada, bebeğin aynanın karşısında yüzü bir örtü ile kapatılmış, burnuna dokunulmuş ve örtü açılmıştır. Benliğini algılamasını ölçmek için yapılan bu çalışmada, bebeğin aynada yüzüne dokunması yerine kendi yüzünde burnunu tutması kendini algılayabildiğini göstermektedir. Lewis bu yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada 9–12 aylar arasındaki bebeklerin hiçbirinin kendi burnuna dokunmadığını, fakat 21 aylıkken bebeklerin 4/3'ünün benliklerini tanıdıklarını bulmuştur. (Balat, 2003)

İkinci yılın başlarında bebekler sosyal oyunlarda bir oyuncu olarak yer almaya başlayarak kendilerinin farklı olduklarını daha iyi anlamaya başlarlar. Oyunlarda çeşitli roller alırlar. Bu tür çalışmalarda çocuklar, ailedeki rolleri ve işbirliğini de öğrenirler. Okulöncesi dönem çocuğunun benlik kavramı hâlâ somuttur.

Kendi benlik kavramını algılayışı da farklıdır (Harter, 1987,1990; Harter& Pike, 1987.akt.Balat).

Benlik saygısı ise motivasyonel gücün kaynağı olarak tanımlanır ve bireyin kendini değerlendirme veya kendini olumlu değerlendirme gereksinimi üzerine odaklanmaktadır. (Balat, 2003).

İki ile dört yaşları arasında çocuklar benliklerinin görülebilir özelliklerine ilişkin farkındalığa sahip olmaya başlarlar. Örneğin, bu yaşlardaki bir çocuk sayı sayabildiğini, güzel bir odası olduğunu ya da karıncaları sevdiğini söyleyerek benliğine dair gözlemlenebilir özellikleri ortaya koyabilir. Ancak bu yaş dönemindeki bir çocuk için benliğine dair tanımladığı özellikler ayrı ayrı kategoriler oluşturmakta ve çocuk için henüz bu kategoriler kendisini tanımlayan bütünsel bir algı oluşturmamaktadır. Benzer bir durum çocukların farklı durumlarda kendilerine atfettikleri duygular için de geçerlidir. Bu dönemde çocuklar aynı anda iki duygu yaşanabileceğini düşünmediklerinden, duyguları ya olumlu ya da olumsuz olarak ifade etme eğilimindedirler. Diğer yandan, bu dönemdeki çocukların kendilerini değerlendirmelerinde gerçekçilikten uzak oldukları, kendilerini genellikle daha olumlu değerlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni, henüz bu yaş grubunun kendilerinden beklentileri ile gerçekte oldukları ve yaptıkları arasındaki ayrımı yapamamalarıdır. Öz farkındalık duygusu gelişen bir çocuk kendini diğer insanlardan ve nesnelerden ayrı bir varlık olarak algılamaya başlar. Yaşamın ilk aylarında bebekler, gözlerinin önünden gelip geçen el ve kollarını fark eder, ancak gördüklerinin kendi bedenlerinin parçaları olduğunu anlayamazlar. Bebekler için elleri ve kolları, rastlantısal olarak gözlerinin önünden gelip geçen görüntülerdir. Bebek, bir süre sonra bacaklarını ve ayak parmaklarını da keşfeder ama henüz onları kendi varlığıyla ilişkilendiremez.

Benlik duygusu yavaş yavaş gelişir. Çocuklar, bir yaşlarındayken çevrelerindeki başka kişilerin de gören, işiten, dokunan ayrı varlıklar olduğunu fark ederler. Yaklaşık olarak on sekiz aylıkken aynadaki yansımalarını tanıyabilir, "ben" ve "benim" duygularını geliştirirler. Kendilerinin farkına vardıklarında sahip olma duygusunu da geliştirir, benim saçım, benim sandalyem, benim yatağım, annemin saçı, annemin sandalyesi, babamın yatağı ayrımını yapabilirler. Öz farkındalık

duygusuyla birlikte kendi benliklerini başka benliklerden koruma gereksinimi arttıkça bebeklerde kıskançlık, öfke, suçluluk duyguları gelişebilir. Bu yeni farkındalık alanı, başka insanlara karşı duygulanım ve baş kaldırma duygularının gelişmesine yol açar(İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Benlik geliştikçe çocuklar, yemeğini kendi kendine yemek, çevreyi araştırmak, istediklerini yapabilmek gibi etkinliklerle bağımsızlıklarını yaşamak isterler. Çocuklar bu isteklerine izin verilmezse, beceri ve yeterliliklerinin sınırlarıyla ilgili olarak kuşku ve utanç geliştirirler. Freud'a göre ise çocuğun bir yandan özerk davranmayı isterken bir yandan da beceri ve yeterliliklerinin sınırları nedeniyle kuşku ve utanç duymasıyla oluşan çelişki, daha çok çocuğa verilen tuvalet eğitimiyle ilgilidir. Bu dönemde çok katı tutum sergileyen anne babalar, çocukta utanma ve kuşku duygularına neden olurlar.

Çocuklar. 5. aydan başlayarak 3 yaşına kadar olan gelişim döneminde, ayrılma ve bireyleşme süreci yaşarlar. Bu dönemde, yavaş yavaş annesinin varlığından ayrı bir benlik geliştiren çocuk hala annesine bağımlı olmakla birlikte, çok hızlı gerçekleşmeyen fiziksel ve psikolojik bir ayrılmayı da başarabilir. Böylece çocuk, benlik duygularının gelişimi boyunca bağımlı olma-bağımsız olma çelişkisini dengelemeyi de öğrenmektedir. Çocuklar bağımsız olmak isterler ancak çok fazla bağımsızlık da onları korkutur. Çocuğun özerklik geliştirmesi, bağımsız bir yetişkin olabilmesi açısından çok önemlidir. Bununla birlikte gereğinden fazla özerklik, düşüncesiz ve bencil kişiliklerin gelişimine yol açar. Bu kişilik özelliklerine sahip bireyler, başka insanların haklarına ve gereksinimlerine saygı duymazlar.

Çocuklar, farkındalık düzeyleri geliştikçe kendilerini tanımlamaya da başlarlar. Örneğin 3 yaşlarındayken kendilerini çoğu kez abartılı ve olumlu biçimde niteler, en büyük, en güçlü, en hızlı olmak, en güzel şarkıları söylemek gibi özelliklerle tanımlarlar. Bu dönemlerinde çocuklar, bir testten düşük puan aldıklarında, bir sonraki testten daha başarılı bir sonuç alacaklarını bile belirtebilirler.

Sekiz ile on bir yaşlarında çocuk kendine ilişkin bazı özellikleri gruplandırmak konusunda daha da başarılıdır. Ergenlik döneminde bireyler soyut düşünebildikleri için, kendilerini farklı özelliklerini bir araya getirerek daha soyut

nitelikleri çerçevesinde tanımlayabilirler. (Harter,2003,2006;Santrock,2008. Akt.Demir, 2010).

Benlik kavramındaki gelişimle birlikte her aşamada birey çok boyutlu karmaşık bir benlik yapısı geliştirmekte ve benliğinin bu karmaşık yapısının giderek daha fazla farkına varmaktadır. Benlik farkındalığı arttıkça, bireylerin sosyal ilişkilerinde de önemli dönüşümler yaşanmaktadır. Yani bireyler zaman içinde kendileri hakkında daha yüksek bir farkındalığa ulaştıkları gibi, diğerleri hakkında da farkındalık düzeyleri gelişecek ve sosyal ilişkilerde daha becerikli hale geleceklerdir (Thompson,2006.akt:Demir).

Benliğin gelişim sürecine ilişkin diğer bir önemli değişken de sosyal etkileşimdir. Diğer bir ifadeyle, benlik bireylerin sosyal ilişkilerini etkilediği gibi, onların sosyal ilişkilerinden de etkilenmektedir. Anne babaların başvurdukları disiplin uygulamalarının sıklığı, başvuru disiplin uygulamalarının niteliği kadar önemli değildir. Nesnel, mantıklı, çocuğa saygı duyarak gerçekleştirilen disiplin uygulamaları, çocuğun özerklik kazanmasına yardımcı olur.

Benlikle yakından ilişkili olan benlik saygısı, çocukta kendi değer, yetenek ve başarılarına bağlı olarak yine kendisi hakkında oluşan genel duyguların bir sonucudur. Yüksek bir benlik saygısı, çocuğun kendini sevmesi ve kendine saygı duyması anlamına gelir.

Çocuklar büyüdükçe toplumsal yeterlik duygusu, benlik saygısının önemli bir boyutu durumuna gelmektedir. Okul başarısı da benlik saygısı ile ilişkili bir etkidir. Genel olarak, düşük başarı gösteren çocukların benlik saygıları da düşük olmaktadır.

Toplumsal tutumlar da benlik saygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin azınlık grubundaki çocukların olumlu benlik imgesi geliştirebilmeleri sorun olmaktadır. Ancak toplumun olumsuz tutumları her zaman düşük benlik saygısına yol açmaz. Aile çocuğun olumlu benlik saygısı geliştirmesi için uygun ortamı sağlarsa toplumsal önyargıların etkisi de azalacaktır(İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Benlik, “bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresince nasıl tanındığı konularındaki bilinçliliği” demektir. Kişinin kendi iç dengesini kurmasında olduğu gibi, başka kişilerle başarılı ilişkiler geliştirmesinde de en etkili öğe, kişiliğın özünü oluşturan benliktir. Kişiyi ayakta tutan, onun benliğidir. Bu nedenle aile ve okulda, bireyin kişiliğini geliştirme çabası sırasında da benliğin güçlendirilmesi başlıca amaçtır. Benliği güçlendikçe, kişi, çevresindeki sorunlarla daha kolay baş edebilmektedir. Benlik en az ergenlik dönemi sonuna kadar süren bir çaba ile güçlenebilmektedir. Güçlü bir benlik geliştirebilmek için birey; bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin her birinde duyduğu gereksinimlerini, doyurucu düzeyde ve dengeli bir biçimde gidermiş; bu dönemlere ilişkin sorunlarını başarıyla çözmüş olmalıdır. Kişinin çevre olanaklarından yararlanıp gizil güçlerini geliştirebildiği, kendini gerçekleştirdiği oranda, benliğini güçlendirmiş olacağı söylenebilir (Bakırcıoğlu,1994).

1.1.4. OkulÖncesi Dönemde Benlik Algısı

Erken çocuklukta ve okulöncesi çağda, diğerlerinden ayrı bir benliğin varlığına dair hisler giderek kuvvetlenerek, benlik algısının kapsamı ‘ben’ ve ‘benim’ kavramlarının oluşmasıyla daha da genişler. Çocukların kendileriyle diğer çocuklar arasındaki sınırları belirlemede oyuncaklarını kullandıkları, oyuncaklarını paylaşmama isteklerinin olumsuz bir tavırdan ziyade içinde bulundukları sosyal dünya içerisinde ‘kendilerini’ tanımlamalarının önemli bir parçası olduğunun unutulmaması gerekir. Bu durum, aslında, farkındalığın artması ve diğer çocuğun ayrı bir sosyal varlık olarak kabul edilmesine yönelik olarak atılan olumlu bir adımdır (Levine,1983).

Buna ek olarak, okulöncesi çocuklarda benlik algısının gelişimi, beceri gelişimi, karşılaştırmalar, oyunlar ve zaman kavramı, kendine başka bir gözden bakmak, merak ve güvenlik, çevre etkileşimi yoluyla kimlik saptaması vb. konuları da içermektedir (Turaşlı,2006).

Diğerlerine ne kadar benzediklerini veya onlardan nasıl farklı olduklarını keşfetmekte olan çocuklar, böylece kim olduklarını da bulurlar. Bunu yaparken de,

özellikle de okulöncesi çağda sık sık karşılaştırma yaparak yaşlarını, sahip oldukları nesneler, vb. karşılaştırırlar (Mosatche ve Brogainer, 1981).

Okulöncesi dönemde benlik algısının çocuğun yaşını, adını, beden imgesini (fiziksel görünüm), yaptığı faaliyetleri (alışkanlıklar, yeterlikler vb.) ve sahip olduğu varlıklardan ibarettir. Küçük çocukların kendilerine ilişkin görüşleri, diğer insanlarla olan deneyimlerine ve içinde yaşadıkları ortama bağlıdır ve 'şimdi'yi gösterir. Benliğin bu 'burada ve şimdi' olarak algısı herhangi bir yetişkin için yüzeysel olsa da, çocuk için anlamı büyüktür ve varlığının temel taşlarından birini oluşturur (Schell ve Hall, 1982).

Beş ile yedi yaş civarında çocuklar daha önce ayrı bölmeler halinde tanımladıkları benliklerinin bazı özelliklerini bir arada değerlendirebilirler. Örneğin bu yaştaki çocuk basit düzeyde kendini tanımlarken iyi bulduğu bazı özelliklerini ilişkilendirerek hem futbolda hem de yüzmede iyi olduğunu söyleyebilir. Ancak halen bütünsel benlik tanımlamaları yapmaktan uzaktır çünkü akıl yürütmeyi iyi-kötü, doğru-yanlış gibi ikilikler üzerinden gerçekleştirmektedir (Harter, 2003,2006.akt.Balat).

Okulöncesi dönem çocuğunun kendi benliğine ilişkin tanımlamaları görsel özellikleri içerir, örneğin; nasıl görünüyor, ne veya kiminle oynuyor, nerede yaşıyor gibi (Demir, 2010).

Bugüne kadar gelişimciler, okulöncesi çocuklarının benlik kavramlarının, somut, bedensel ve psikolojik yönden kendini tanımaktan hemen hemen uzak olduğuna inanıyorlardı. Çünkü 3-5 yaş çocuklarının kendilerini tanımlamaları istendiğinde çoğunlukla fiziksel niteliklerinden (mavi gözlerim var.), sahip oldukları şeylerden (yeni bir bisikletim var.) ya da özellikle gurur duydukları aktivitelerden (beysbol topuna vurma, okula kendi başına yürüyerek gitme gibi) bahsederler. Aksine, "mutluyum", "sporda iyiyim" ya da "insanları seviyorum" gibi psikolojik tanımlayıcılar, küçük çocuklar tarafından nadiren kullanılır. (Shaffer,1999)

Piaget'e göre, küçük bir okulöncesi çocuğu "ben" ve "dünyayla ilişkili olan ben kimim" kavramını oluşturmakla meşguldür. Bu temel ifade, son zamanlarda

araştırmacıları küçük çocukların benlik saygısını araştırmaya sevk etmiştir. Araştırmacılar, küçük çocukların benlik saygısı düzeylerinin sürekli gelişim halinde olduğuna ve diğer gelişim alanlarından da etkilendiğine inanırlar (Cevher,2004).

Erikson'a (Santrock,1997) göre, erken çocukluk dönemini karakterize eden psikososyal kriz girişimciliğe karşı suçluluktur. Bu döneme kadar çocuklar bir birey olduklarını anlarlar ve bu dönemde ise nasıl bir insan olacaklarını keşfederler. Erken çocukluk döneminde, çocuklar bazı yaşantıları gerçekleştirmek için algısal, motor, bilişsel ve dil becerilerini kullanırlar. Sürekli artan enerjileriyle başarısızlıklarını kolayca unuturlar ve istedikleri yeni alanlara eğilirler. Çocuklar bu girişkenlikleriyle daha geniş bir sosyal çevre edinirler. Bu dönemde çok fazla yaşanan hayal kırıklığı, düşük benlik saygısını ortaya çıkarabilmektedir.

Bu dönemi girişimcilik duygusuyla atlatmak, büyük oranda, ailelerin çocuklarının girişimlerine nasıl karşılık verdiklerine bağlıdır. Çocukların soruları anne-babaları tarafından cevaplandığında, alay edilmediğinde, hayal ve oyun eylemleri engellenmediğinde girişimcilik desteklenir. Tersine, çocukların motor aktivitelerinin kötü olduğu, sorularının can sıkıcı, oyunlarının aptalca olduğu hissettirilirse çocuklar daha çok suçluluk duygusu geliştireceklerdir (Santrock,1997).

Benliğin farkında olma gerçekleştikten sonra okulöncesi çocuğu "Ben kimim sorusu ile kendi özelliklerini ve kendi sosyal rollerini tanımlamaya başlar. Yaklaşık iki yaşında kendi adını söyler, kız veya erkek olduğunu bilir. Beş ile yedi yaşlar arasında bir çocuk kendisi hakkında oldukça becerili bir şekilde tanımlamalar yapabilir. (Balat, 2003)

Beş yaş çocuğunda kendine ilişkin düşünceleriyle ailesine okula ve topluma uyumu belirgin biçimde artmıştır. Ne çevresi ne de kendisiyle çelişki halindedir. Kısaca beş yaşındaki çocukta motor dengenin, düşüncenin, bireysel-toplumsal ilişkilerin, benlik kavramının; evde, okulda ve toplum içinde uyumun daha belirgin olduğu görülür (Yavuzer,2001).

Anaokulu çağındaki çocukların, kendi fiziksel ve entelektüel yetenekleriyle ilgili olarak genellikle çok olumlu düşünceleri vardır. İlkokul yıllarının ortalarına

doğru çocuklar, kendileriyle ilgili daha gerçekçi kavramsallaştırmalar yapabilir, örneğin okuma becerilerinin çok iyi olmasına karşılık, matematiksel becerilerinin çok iyi olmadığını kestirebilirler. Orta çocukluk dönemi çocukları, kendilerini gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmekte; edindikleri özelliklerin, değerlerin, ölçütlerin ve gerçekleştirmek istedikleri amaçların farkına varabilmektedirler. Ayrıca bu dönemde, çocuklar kendi davranışları için belli ölçütler oluşturabilmekte, kendileriyle ilgili düşünceleri giderek daha gerçekçi ve belirgin hale gelmektedir. Öte yandan çok yetenekli olup da kendi yetenekleri konusunda olumlu algıları olmayan çocuklar da bulunmaktadır. Bu durumda çocukların kendilerini algılama biçimlerinin, başarılarının nesnel olarak değerlendirilmesine değil, anne babanın olumsuz öznel değerlendirmelerine bağlı olduğu görülür. Bazı çocuklar, çeşitli açılardan orta düzeyde bir yetenek taşıdıkları halde, anne babalarının biçimlendirdiği şişirilmiş bir benlik algıları vardır(İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Okulöncesi eğitimin amaçlarından birisi de çocuğun anaokulunda kendi kişiliğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesidir. Çocuğun okulöncesi eğitimi sırasında yaşantıları mutlu ve anlamlı olursa, ilkokula kendine yönelik olumlu duygularla başlaması ve başarı olasılığı artacaktır. Okulöncesi eğitim çocuğa kendini tanımayı, yeteneklerinden haberdar olmayı ve ona akranlarından farklı olan özelliklerini öğretir (Yavuzer,2001).

Her çocuk kendisinin önemli olduğunu, istenildiğini ve bir şeyle yapabileceğini hissetmelidir. Güven ve yeterlilik duyguları, başarıda önemli rol oynar. Okula kendileri hakkında olumlu duygularla başlayan çocuklar şanslıdır. Kabul edildiklerini bilirler, nasıl başarılı olacaklarını öğrenmişlerdir (Clay:akt:Yavuzer, 2001).

Yeterlilik duygusu olan, yüksek benlik saygısına sahip bir çocuk, kendi kendine yetmeyi ilk altı yılda öğrenmiş, yeterince sorumluluk üstlenmeyi ve kendi başına karar verebilmeyi yaşamışsa, okul ortamına kolaylıkla uyum sağlayacaktır. Çünkü okul kurallarına uyabilecek, özgürlüğünün başladığı ve bittiği noktaları kolayca kestirebilecektir.

Sağlıklı etkileşim ortamından gelen bu çocuk okula başladığında; kendini tanıyan, kabul eden, seven, kendisiyle barışık, olumlu düşünen, bir birey olarak başarılarından keyif alacak, her başarı ve ona bağlı olarak yakın çevresinden aldığı geribildirim onu yeni başarılarla yöneltecektir (Yavuzer,2001).

Çocuk kendini tam olarak tanımazsa, büyüklerini memnun etmek amacıyla benimseyip uyarladığı davranış ve tutumların meydana getirdiği gerçek olmayan bir ben geliştirir. Bunu yaparken de, kendisini keşfetmeye duyması gereken içgüdüsel ilgisini kaybeder ve kendini rahat hissedemez. En önemlisi, kendine güven için hayati önemi olan “kendisi olma” becerisini kaybeder (Lindenfield, 2004).

Çocuk yaşamındaki önemli yetişkinlerle arasındaki ilişkinin etkilerini içinde taşıyarak sınıfa girer. En önemli ilişki anne babasıyla olan ilişkisidir. Çocuk büyükannesi, büyükbabası, teyzeleri, halaları, amcaları, dayıları ve çocuk bakıcılarıyla yaşadığı deneyimlerden de etkilenecek, özgüvenini bu ilişkilerin aynasında geliştirecektir. Okula gelene kadar kendine bir benlik saptamış olacaktır. Bu benlik öğretmenler ve akranlarıyla yaşayacağı deneyimlerden de etkilenecektir.

Okulda öğrenme zorluğu yaşayan çocuklardan birçoğunun özgüven sorunu olduğu artık biliniyor ve çocuğun eğitimsel gelişmesini sağlayabilmek için öncelikle özgüven geliştirilmesi büyük önem taşıyor. Öğretmenler çocuğun özgüvenini arttırmak için pek çok şey yapabilirler. Ancak çocuğun en fazla ihtiyaç duyduğu anne babası tarafından sevilme, benimsenme ve onları etkilemek olduğu için anne babanın ilgisi önemlidir. Öte yandan okula giden çocuğun özgüveni zayıfsa anne babanın özgüveninin zayıf olma ihtimali yüksektir. Özgüven düzeyi yüksek olan anne baba, öğretmen çocuğun da özgüvenini artırır ancak bazen tersi de söz konusu olabilir. Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan yetişkinin her hareketi, yüz ifadesi, jestleri, mimikleri ve konuşma biçimi çocuğa çocuğun önemi, değeri ve yetenekleri hakkında bir mesaj iletir (Humphreys,2008).

1.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLİŞSEL GELİŞİM

Oldukça kapsamlı bir kavram olan biliş; “insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümü” olarak

tanımlanmaktadır. “Bilişsel” terimi; belleği, düşünmeyi, akıl yürütmeyi, bilgiyi, problem çözmeyi, kavram oluşturmaya kapsar (Selçuk,1996). Selçuk’a göre; öğrenen bireyin dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanması bilişsel bir işlemdir (Selçuk,2000

Bireyin çevresindeki dünyayı öğrenmesini ve anlamasını sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir. Bu süreç, bireyin dil, düşünce ve zekaya dönük işlevlerindeki değişiklikleri kapsar (Senemoğlu,2005). Bu değişiklikler, yaşa bağlı olarak farklılık gösterirken pek çok farklı süreçten de etkilenir. (Solso ve ark., 2007).

Bilişsel terimi; belleği, düşünmeyi, akıl yürütmeyi, bilgiyi, problem çözmeyi, kavram oluşturmaya kapsar. Bilişsel gelişimin de yukarıda sayılan kavramlardaki değişimle ilgilidir. Burada kullanılan değişim, bir üst düzeye doğru yapılan hareketi ya da oluşumu anlatır. Düşünme ya da kavram geliştirme de meydana gelen değişmeyi incelemek oldukça zordur. Çünkü çoğu zaman gözlenen şey düşünmenin ürünü olan davranışlardır (Selçuk,2000).

Avcı’ya (2003) göre, bilişsel gelişim; “bireyin yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişim” dir. Bilim adamları, günümüzde, artık çocuğun, zihinsel gelişimi için bazı şemaların oluşumuna ihtiyacı olduğunu savunmaktadırlar öyle ki, çocuğun bu şemaları geliştirmeden okula başladığı takdirde başarılı olamayacağını ileri sürmektedirler (Scott,1998).

Bilişsel gelişim; bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir iş tamamlanıncaya kadar dikkat etmeyi içermektedir. 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 kuramlar geliştirmişlerdir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

1.2.1.Bilişsel Gelişimi Açıklayan Temel Kuramlar

20. yüzyılın başında, Almanya’da bir grup bilim adamı, öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamıştır. Gestalt psikologlarıyla başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, daha sonra Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikolog ve eğitimcilerin katkıları ile giderek gelişmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (www.egitim.aku.edu.tr/gelisim.htm).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmede dış etkenlerin (bitişiklik, pekiştirme gibi) önemi üzerinde dururken, bilişsel yaklaşımclar öğrenmenin “biliş” kelimesinin ifade ettiği bilme, anlama, kavrama, yargılama gibi iç etkenlerin kontrolünde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Biliş kuramcılarına göre, tüm davranışlar amaçlıdır. Davranış kişinin çevresini algılamasına ve amaçları doğrultusunda yorumlamasına bağlıdır. Bu nedenle de aynı uyaran bireyler tarafından farklı biçimde değerlendirilir ve farklı tepkilere neden olur (Bilgin,2001).

Bu ve benzeri bilişsel özelliklerin nasıl geliştiği ve yaşam boyunca nasıl değiştiği konusunu araştırmak bilişsel gelişim çalışma alanının temel konusudur (Ergin, 2010).

1.2.1.1. Jean Piaget’nin Zihinsel Gelişim Kuramı

Çocuklarda bilişsel gelişimi inceleyen en temel kuramlardan biri Jean Piaget’nin düşünce gelişimi odaklı kuramıdır. Kuramında biyolojik bakış açısı oldukça önemli bir etkiye sahip olan Piaget, bilişsel gelişimin çevreye uyum sağlamanın bir yolu olduğuna inanmaktadır. Piaget, çocukların bir dönemden diğerine “özümleme” ve “uyma” süreçleriyle geçtiğini öne sürmektedir. Çocuklar çevresel olaylarla başa çıkarken ya onları varolan anlayışlarına özümlemler ya da çevreye uymak yoluyla bilişsel yapılarını değiştirirler. Çocuklar çevreyle etkin ve açık bir etkileşim kurmak suretiyle özümleme ve uymayı dengeler ve yeni deneyimlere uygun hale gelirler (Senemoğlu,2005).

Piaget'in başlıca ilgisi "nasıl bildiğimizin" biyolojik kökenlerini keşfetmektir. İnsanları hayvanlardan ayıranın "insanın kuramsal sembolik akıl yürütme becerisinin" olduğunu savunmaktadır. Jean Piaget'e göre, çocuk, kendi dünyasına bir anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgili bir faaliyet içine girer. Çocuk, ilkel koordinasyonlardan, Piaget'in deyimiyle, soyut muhakeme, kuramsal s tuasyonları akılcı yolla düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere, yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içerisindedir (Yavuzer,1997).

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

Piaget'in çıkış noktası, düşünmenin ya a ve deneyime göre gelişmesi, değişmesi, farklıla masıdır. Ya da büyük  ocuk, küçük çocuktan daha çok bilmez, ondan farklı düşünür. Düşünme; beyin işlevlerinin gelişmesi ile deneyimle çevreye uyum yapmanın bir araya gelmesiyle oluşan bir sonuçtur (Bigge and Shermis,1999).

Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre, zihinde nesnelerin sembolleri ancak iki ya ına doğru oluşmaya ba lar. İki dört ya ları çocukta sembolle tirmenin görülmeye ba ladığı ya lardır.  ocuk dış dünyadaki nesne veya kişileri III. Evrede tanıyabilmektedir. Zihinsel semboller ki iseldir; her  ocuk farklı bir sembolle aynı olguyu zihinde tutabilir. Bu semboller anlam vericidir. Kelimelerin sembolik anlamlarda kullanılması 2 ya ından sonra ba lar. Kavramlar üzerinde düşünme ancak 12 ya ından sonra ba lar. Piaget'e göre,  ocuk yedi ya ından sonra başkalarıyla ilişki

kurabilmektedir. Ancak bu aşamaya eriştikten sonradır ki, çocuk toplumsal ve nesnel çevresi ile gerçek ve karşılıklı ilişkilere girebilecektir (Gürkan,2000).

1900'lü yılların ilk çeyreğinde çocukların bilişsel aktivitelerinin yetişkinlerin bilişsel aktiviteleri gibi olduğu, sadece biraz daha yavaş çalıştığı yönünde bir görüş vardı. Oysa Piaget, bilişsel gelişimin beynin sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmekteydi. O zaman için bu, çok şaşırtıcı bir düşünceydi (Sutherland,1992).

Piaget'nin tüm çalışmaları, çocukların biyolojik büyümeleri ile başa baş giden bilişsel gelişimleri ile ilgilidir. Piaget'nin temel akademik eğitimi biyoloji üzerineydi ve onun bilişsel gelişim kuramının temelini de bu alanda almış olduğu eğitim oluşturmaktadır (Gaddes,1985).

Piaget, özellikle bilişsel işlevlerin gelişimiyle ilgili olan kuramının anlaşılabilmesi için kuramını dayandırdığı biyolojik sayıtların ve ulaşmayı amaçladığı epistemolojik sonuçların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Piaget'ye göre aynı sorunlar ve aynı tip açıklamalar şu üç süreçte ortaya çıkmaktadır:

- Etkileşim ve öz düzenlemeler ile birlikte organizmanın büyüme esnasında çevreye uyumu süreci.
- Zamanla gelişen ve içsel koordinasyonlarla olduğu kadar yaşantı ile de kazanılan bilgiye dayalı olarak, kendi yapısının gelişmesi esnasında zekanın uyum süreci.
- Dıştaki nesnelerin bir kopyasından ve/veya öznenin içinde önceden var olan yapıların sergilenmesinden daha çok özne ile dış dünyanın zaman içinde sürekli etkileşiminden kaynaklanarak kurulan bir dizi yapıdan oluşan bilişsel ilişkileri içeren süreçler. (Akarsu,1982)

Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir, ayrıca değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı

anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri ve kavramları açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu,2005).

Uyum Sağlama (Adaptasyon)

Bebeklik döneminden itibaren uyum, çocuğun yaşamında keşfetme, deneme-yanılma, soru sorma, deneyimlerde bulunma gibi etkin olaylar biçiminde görülür (Yavuzer,1997).

Piaget'ye göre, bireyler yeni yaşantılar geçirdikçe mevcut şemalar yetersiz hale gelir, yeni durumun anlamlı bir şekilde açıklanması güçleşir. Bu gibi durumlarda bireyler dengelenme durumunu sürdürebilmek için yeni yaşantıyla var olan şemaların birbiriyle uyuşmasını sağlamaya çalışır. Bireyin çevresiyle etkileşerek karşılaştığı değişikliklere uyma gayretinde olduğu bu sürece 'uyum sağlama (adaptasyon)' denir. Adaptasyon mevcut şemaların çevreye karşı bir tepki olarak değişim ve gelişim göstermesidir (Selçuk,2000). Yani elde ettiği bilgilerden daha önce bildiklerini, kendinde var olan şemalar içine özümleme yoluyla alır; yeni karşılaştığı bilgiler için ise, var olan şemalarını yeniden değişikliğe uğratarak ya da şemalarına eklemeler yaparak "uyma" sürecine başvurur (Ergin,2003).

Şema

Piaget düşünce ile vücudun çalışma düzeninin aynı yolu izlediğine inanmıştır. Şemalar, bireyin çevreyi zihinsel uyarlamalar ve organizasyonlar ile bilişsel olarak yapılandırmasıdır. Yapılandırmada şema, zihin ile biyolojik yapının karşılıklı adaptasyonu anlamına gelir. Şema, zihinsel yapının psikolojik yapılanma veya adaptasyon ve değişim yöntemidir. Yapılandırma, var olandan sonuç çıkarmadır. Var olandan sonuç çıkarma ve uygun bir şekilde varsayımı yapılandırmadır (Ault,1977).

Şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünyayla baş etme yolları, yapıları olarak düşünülebilir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder. Piaget, vücudun yaşamını sürdürmesi için yapıları (organları)

olduğu gibi, zihnin de yapıları olduğuna inanmaktadır. Kuşkusuz bu yapılar gözlenemez, ancak davranışlardan yordanabilir. Yapılar, sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma etkileşimi sonucunda değişir, yeniden organize edilirler. Bir yaş çocuğunun şemaları ya da yapıları, dört yaş çocuğunun yapılarından farklılık gösterir. Bu farklılığı davranışlarında gözlemlemek mümkündür. Şemayı somut olarak anlamının en iyi yolu, çocuğa uyarıcı sunmak ve ona karşı nasıl davranacağına bakmaktır (Senemoğlu,2007).

Özümseme

Özümlleme, bireyin, kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alması sürecidir. Çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunmasıdır (Senemoğlu,2007). Piaget'nin biyolojik gelişimi olduğu kadar bilişsel gelişimi açıklamasında da özümseme temel kavramlardandır. Bireyin, yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan bilişsel yapının içine yerleştirmesi işlemidir. Özümseme yoluyla, nesneleri, insanları, fikirleri, gelenek görenekleri kendi eylemimize bütünlenmenin ya da katmanın ilk adımını atarız. Özümseme, sürekli olarak bir uyma olayı ile dengelenir; yani nerede bir özümseme varsa, orada bir uyma vardır (Altaş,2002).

Uyma

Uyma; yeni şemalar yaratarak ya da önceden var olan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek, yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmak olarak da tanımlanabilir (Erden ve Akman,1998). Mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme sürecine "uyma" (accomodation) adı verilmektedir. Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsar. Eğer mevcut bilişsel yapılar, yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılır. Yeterli değilse, mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeniden düzenleme kabaca, öğrenmeye eşdeğer görülmektedir. Yeniden düzenleme olmadan tek başına özümleme ile öğrenme ve dolayısıyla da gelişme mümkün değildir (Senemoğlu,2007).

Dengeleme

Şemalar ve uyma arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocukların ‘gerçek’ ve onu ‘algılayışları’ arasında çatışma olduğunda, başka bir deyişle, özümseme işe yaramayıp uyma gerekli hale geldiğinde, dengesizlik ortaya çıkacaktır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünme yolları kazanarak çözmektedirler (İnanç ve ark.,2004). Piaget'ye göre, bilişsel gelişimin temelindeki itici güç, dengeleme kavramında yatmaktadır. Bilişsel gelişimde dengeleme, bireyin “özümleme” ve “uyma” yoluyla çevremize uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir (Senemoğlu,2007).

Örgütlenme

Bilişsel olarak örgütlenme, basit zihinsel yapıları daha karmaşık sistemler oluşturacak şekilde birleştirme becerisidir. Örneğin, bir bebeğin başlangıçta birbirinden bağımsız işlevde bulunan emme, bakma ve kavrama şeması olabilir. Ancak zamanla bu kavramlar bakma, kavrama ve emmenin birlikte çalışmasını gerektiren daha karmaşık bir sistemin parçası haline gelir. Artık bebek bir nesneyi gözleriyle inceleyebilir, uzanıp kavrayabilir ve ağzına götürüp emebilir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Piaget ve arkadaşları değişik yaş gruplarından oluşan çocukların düşünme süreçleri üzerindeki çok sayıda gözlem ve deneylerinden sonra çocukların kavramsal yeteneklerinde görülen değişikliklerin sırasını saptamışlardır. Motor yeteneklerde olduğu gibi gelişimin düzenli bir sıra izlemesi de önemini sürdürmektedir. Gelişimlerin her döneminde, o dönemdeki yeteneklerinin sağladığı ölçüde bir dünya görüşüne sahip olabilirler (Clifford,1995).

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

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

- Duyu - Hareket Dönemi
- İşlem Öncesi Dönem
- Somut İşlemsel Dönem
- Soyut İşlemsel Dönem

1. Duyusal-Motor Dönem: İki yaşına kadar süren bu devrenin en önemli özelliği çocuğun dışarıdan aldığı uyaranlar aracılığıyla geliştirdiği “şema”lardır. Şemalar çocuğun nesneleri tanımasını, dünyaya ve yaşama adaptasyonunu sağlar. Adaptasyon Piaget’e göre, çocuğun karşılaştığı her yeni nesneyi ya var olan şemalarıyla açıklaması ya da şemasını o nesnenin özelliklerine uygun hale getirmesidir. Zaten çocukların ilk yıllarındaki en önemli uğraşları da dış dünyaya ilişkin mümkün olduğunca fazla bilgi toplamaktır. Çünkü dış dünyada elde edilen deneyim, bilgi ne kadar fazla olursa kognitif gelişim de o kadar iyi olacaktır (Şengün,1997). Dünya bebeğin algıladığı ya da motor tepkiler verdiği sürece vardır. Bu aşamanın en büyük başarısı, bebek kendi algısı dışında hep var olan bir dünyanın olduğunu öğrenmesidir (Gezici,2003). Bu devre çocuğundaki diğer önemli gelişim de obje sabitliğinin kazanılmasıdır. Başlangıçta duyu-hareket dönemindeki çocuğun hafızasında, nesnelerin devamı söz konusu değildir. 4–5 aylık bebekler, gözlerinin önünde kaybolan nesneleri takip edemezler. Bu dönemin sonuna doğru, kaybolan nesneyi ısrarla aramaya başlarlar (Eskinazi,2003). Bununla çocuk, dışarıdaki nesnelerin, o nesneyi görmese de varlıklarını sürdürdüklerini öğrenir. Nesne devamlılığı ve taklit yeteneğinin gelişmesi, bir sonraki dönemde gerçekleşecek olan sembolik düşünce için bir temel teşkil eder. Kısaca duyu-hareket döneminde, motor ve duysal etkinlikler yoluyla bilgi edinilir, motor ve duysal etkinliklerin koordinasyonu gelişir, nesne devamlılığı kazanılır, taklit yeteneği gelişir, konuşma ve sembolik düşünce başlar, karmaşık olmayan zihinsel düşünce başlar. Çocuk, duyu-hareket dönemi içindeyken, zekânın göstergesi hareketlerdir. Bu dönemin başlangıcında bebek kendini diğer objelerden ayırt edemez ve davranışları refleks örüntülerle kısıtlanmıştır. Ancak gelişim süreci içinde duysal-hareket düzeyinde

davranış biçimleri görülmeye başlar. Bunlar, basit şartlı eylemlerle ya da alışkanlıklarla zekâlı davranış arasındaki geçişi oluşturlar (Yavuzer,1996).

2. İşlem Öncesi Dönem: Piaget'in ikinci dönemi 2–7 yaşları arasında gelişen işlem öncesi dönemdir. İkinci devre olan işlem öncesi dönem aslında somut döneme hazırlık niteliği taşır. İlk devrede anlık duyular yoluyla oluşturulan şemalar artık kalıcı zihinsel temsillere dönüşmeye başlar (Şengün,1997). Bu dönemdeki çocuklar ileri zihinsel işlemleri (mantıksal çözümlemeleri) yapamadıklarından, bu dönem işlem öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Çocuk duyu-motor döneminde aktiviteler ile denemeler yapmış ve artık bu denemeleri içselleştirmiştir. Örneğin, kaşık tutmayı bilmeyen çocuk, duyu-motor döneminde bunu birçok kez denemiş ve işlem öncesi döneme geldiğinde artık kaşık tutmayı içselleştirmiştir (Sutherland, 1992). Çocuk eylemlerini tanımlamak için sözcükleri kullandığında ise söz konusu zihinsel etkinliği sembolik düzeyde başarmış demektir. Bu dönemde çocuğun dili sembolik olarak kullanması, bir şeyi gerçekte yapma becerisinden çok, onu yapmayı hayal etme becerisini gerektirir (Sutherland,1992). Bu dönemde sembolizasyon gelişmeye devam eder, ancak çocuklar bağlantı kurmaktan uzaktır, gördükleri ve yaptıkları şeye inanırlar (Gezici,2003). Ayrıca somut işlemler dönemindeki birçok kavrayışın temelleri yavaş yavaş atılmaya başlar. Henüz ilkel bir nitelikte olsa da içinde birçok hataları barındırsa da işlem öncesi çocuk saklama, sıralama, sınıflandırma yapabilir. Fakat bunlar hep somut döneme hazırlık mahiyetindeki davranışlardır. Piaget, gerçek zihinsel faaliyetlere giremedikleri için küçük çocukların sıkça hataya ve kafa karışıklığına düştüğü inancını gelişimin ikinci safhası olarak adlandırdığı ön-operasyonel safhada açıklıyor. Piaget'in bakışında 3, 4 ve 5 yaşındakilerin düşüncelerinin henüz tam hazır olmaması ve erken çocukluk süresindeki bilişsel gelişimleri böylece gerçek zihinsel faaliyetlerin yolunu tıkayan sınırlamalar olarak görülebilir (Cole ve Cole,2001).

Piaget İşlem Öncesi Dönemi ikiye ayırmaktadır.

1.Sembolik İşlem Dönemi (2-4 Yaş)

2.Sezgisel İşlem Dönemi (4-7 Yaş)(Ergin, 2010).

1.Sembolik İşlem Dönemi (2-4 Yaş) Bu dönemde çocukların dili çok hızla gelişir, ancak geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları, kendilerine özgüdür; çoğu zaman gerçek değildir. Çocuklar, bu dönemde kompleks kavramlar ve ilişkileri anlayamazlar. Örneğin, çocuğa ‘su çok fazla, döneceksin’ denildiğinde, çocuk ‘çok fazla’ gibi kavramları anlayamadığından suyu dönecektir (Senemoğlu,2005).

Sembolik İşlev ve Sembolik Oyun

Çocuk bu evrede sözcük kullanmaya ve ilkel bir düzeyde ilk olarak bir sembol ile bu sembolün temsil ettiği nesne arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar (Küçükkaragöz,2007). Bu dönemde çocuk; bir sopayı at yerine, bir kutuyu araba yerine kullanabilmekte veya yuvaya giden çocuk evde öğretmeninin rolünü üstlenerek oyunlar oynayabilmektedir.(Ergin,2010).

Ben merkezcilik

Çocuk bu dönemde benmerkezcidir. Özellikle 3 yaş civarında, kendisini başkasının yerine koyarak olayları değerlendiremediği için sahip olduğu bilgileri herkesin bildiğini düşünür. Benmerkezci olduğu için, oyun oynarken arkadaşlarıyla birlikte oynamak yerine, bir arada fakat kendi istediği gibi oynamayı tercih eder (Kandır, 2004).

Canlandırmacılık (Animizm)

Animizm; cansız varlıklara canlıymış gibi davranma, onlara canlılık atfetme özelliği olarak tanımlanmaktadır (Ergin,2010).

Özelden Özele Akıl Yürütme

Bu akıl yürütme biçimi, özelden genele (tümevarım) ya da genelden özele (tümdengelim) akıl yürütmek yerine, genelleme yapmadan özel bir durumdan özel bir duruma yapılan akıl yürütme anlamına gelmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2008).

Kollektif Monolog

Çocuk karşısındakini dinlemeden ancak onun kendisini dinlediğini varsayarak konuşur.

2. Sezgisel İşlem Dönemi (4-7 Yaş) Çocuklar bu dönemde mantık kurallarına uygun düşünme yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve neden gösterirler. Bu dönem çocukları olayların sırasını açıklama, ilişkileri, özellikle sebep sonuç ilişkisini açıklama, sayıları ve ilişkileri anlama, başka konuşmacıları doğru olarak algılama ve kuralları hatırlama ve anlamada yetersizdir (Charles,1992).

Korunum

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 özelliğin 6 yaşına kadar kazanılamadığını savunur (Ergin,2010).

Tersine Dönebilirlik

Bu dönem çocuğu, hem fiziksel eylemlerin hem de zihinsel işlemlerin tersine çevrilebileceğini kavrayamamaktadır.

Odaklaşma

Çocuğun dikkatini karşılaştığı bir durumun sadece bir yönüne ya da bir ayrıntısına verebilmesi durumudur.

Sınıflama

Sınıflama, nesneleri ait oldukları kategorilere göre ayırma işlemidir. İşlem öncesi dönemde çocuklar nesneleri bazı özelliklerine göre sınıflayabilirler.(Ergin,2010).

Piaget'e göre 2–7 yaşlar, bilişsel gelişim açısından sembolik fonksiyonun ortaya çıktığı bir evredir. Çocuk, sembolleri konuşmalarında, oyunlarında veya oyuncaklarında sıklıkla kullanır. Dil gelişir, çocuk nesneleri zihninde canlandırabilir. Çevresinde gördüklerini taklit etmeye çalışır. Yüz ifadelerini tanır. Çevreleriyle etkileşim halindedir. Örneğin, bir fıkra öğrenen çocuğun, çevresindekilere bunu defalarca anlattığı görülür. Bu durum çocuğun, fıkrayı özümlemeye, kavramaya çalıştığını gösterir (Kandır,2004).

3. Somut İşlemler Dönemi: 2–7 yaş arası olan işlem öncesi devreden sonra 7–11 yaşları arasında cereyan eden somut işlemler devri başlar. Bu dönem Piaget'in çalışmalarında en fazla ağırlık verdiği dönemdir. Çünkü zihinsel yapı en yoğun ve hızlı değişimi bu dönemde gösterir. Bu dönemde çocuk artık somut olarak görüp dokunabildiği nesneler üzerinde fikir yürütebilmekte, onlarla ilgili zihinsel işlemler yapabilmektedir. Çocuk; ağırlık, miktar, hacim konservasyonunu kazanmış, sıralama, sınıflama, gruplandırma ve dönüşüm yapabilir hale gelmiştir. İşlem öncesi çocuk nesnelerin aralıklı dizilmesi durumunda sayının artacağını ya da geniş bardaktaki suyun uzun ince bardağa dökülmesiyle miktarının değişeceği şeklinde hatalar yaparken somut işlemler devresinde, özellikle de devrenin sonlarına doğru bu hatalar tamamen ortadan kalkmaktadır. Çünkü çocuk artık mantıksal düşünebilmekte, elde ettiği bilgileri saklayabilmektedir (Şengün,1997). Bu dönemde çocuklar, dünyayı kendi algılarından çok, belirli mantıksal ilkeler çerçevesinde algılamaya başlarlar. Çocuklar mantıksal ilkeler çerçevesinde düşünseler de bu düşünce, “şimdi ve burada” ile sınırlıdır (Gezici,2003).

Somut işlemler dönemi boyunca çocuklar çok somut düzeyde de olsa, işlem öncesi döneme göre daha geniş bir mantıksal akıl yürütme yeterliliği göstermektedirler. Bu dönemde çocuğun düşüncesi hala görünen gerçekliğe bağlıdır. Çocuklar düşüncelerini var olandan olanaklı olana genişletmede biraz gelişim gösterirler, ancak başlangıç noktaları hala yalnızca gerçeğin ne olduğudur. Çünkü somut işlem dönemi çocukları yalnızca doğrudan kişisel deneyim yaşadıkları şeyler hakkında akıl yürütebilirler. Akıl yürütmeye denencesel ya da gerçeğe zıt önermelerle başlamak zorunda kaldıklarında zorluk yaşarlar. Bu dönemde çocuklar, denencesel düşünceyle kanıt arasındaki farkı ayırt etmeye başlarlar, ancak denenceyi sistematik ve bilimsel bir yolla sınamada başarısızdırlar (İnanç ve ark., 2004).

İşlem öncesi dönem ile somut işlemler dönemi karşılaştırıldığında temel farklılık, çocuğun kendi başına zihinsel işlemler yapabilir duruma gelmesidir. Bu, onun görüşleri sıraya koymasına, parçalara bölerken bütünü hatırlamasına ve bu faaliyetleri kendi orijinal ifadesine dönüştürmesine işaret eder. (Charles,1992).

4. Soyut İşlemler Dönemi: Son devre olan formal işlemler devresinde çocuk problem çözebilir, birden fazla olayı birbirleriyle ilişkiye getirip sonuç çıkarabilir, olayları analiz ederek çeşitli hipotezler ortaya atabilir. Yani somut işlem dönemindeki gibi sadece gördüğü ya da bildiği gerçekler hakkında değil, olası durumlar hakkında da düşünüp sonuçlar çıkarabilir. Kısaca yaş ilerledikçe deney yapmada, değişkenleri soyutlamada, karmaşık problemleri anlamada ve deneysel datadan mantıklı sonuçlar çıkarma yeteneğinde gelişme olur (Şengün, 1997). Bu dönemin en temel özelliği gözlenenlerden çok hipotetik düzeyde düşünme özelliğidir. Yetişkinler, onların düşünceleri onları nereye götürürse oraya giderler. Yaşam felsefelerini oluştururlar ve evrensel açıklamalar getirirler. Kendi fikirlerini açıklamaya başladıkları için kendilerini de doğru olarak eleştirmeye başlarlar (Gezici,2003).

Soyut işlemler döneminde ergenin düşüncesi çocuklarınkinden köklü bir biçimde farklılaşmaya başlar. Çocuklar somut işlemleri yapar, mantıksal ‘gruplamalar’ ve ‘sınıflamalar’ yaparak nesneleri sınıflara, ilişkilere ve sayılara göre düzenlerler; ancak düşüncelerini tek, bütünsel ve mantıksal bir sistem içinde asla bütünlendiremezler. Ergenler ise önermesel mantığı kullanarak soyut işlemlerde akıl yürütebilirler, görüşlerini sistemli hale getirebilir ve kuramlar geliştirebilirler. Bunun da ötesinde kuramları çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak bilimsel ve mantıksal olarak sınayabilir, gerçeği bilimsel olarak keşfedebilirler(İnanç ve ark., 2004).

Soyut işlemler dönemine ulaşan bir insan geometrik ilişkilerin sırasını, oranlarla ilgili sonuçları, genel görelilik bilgilerini, etki ve tepki arasındaki bağlantıyı anlamaya başlar. ‘Eğer ben bunu ve bunu yaparsam, böyle sonuçlanacaktır’ şeklinde düşünür, sonra haklı olup olmadığını araştırmak için bir deney düzenler. (Charles, 1992).

Toplumun yapısı, değerleri ve inançları soyut işlemler dönemindeki ergenlerin ilgisini çeker. Bu dönemi diğer dönemlerden ayıran fark, bir olayın değişik yollarını görebilme ve bilgiyi soyut olarak iletebilmektir. Ergenin soyut işlemleri başarabilmesi için, soyut işlem yapmasını gerektirecek uyarıcı bir çevreye sahip olması son derece önemlidir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bu çalışmanın odağı olan okulöncesi yıllarda çocuğun içinde bulunduğu dönem olan işlem öncesi dönemin belirleyici özelliği benmerkezciliktir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, yani empatinin sınırlı olduğu bu dönemdeki antisosyal davranışlarda bir kasıtlılık yerine sosyal-bilişsel bu yetenekteki sınırlılık etkilidir. Bu sınırlılıktan kurtulmada ise çocuğun sosyal çevresinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada yüksek empati düzeyine sahip okulöncesi çocukların ebeveynlerinin çocukla günlük yaşantıyı paylaştıkları ve bu çocukların duygusal açıdan daha olumlu, sosyal beceri düzeyleri yüksek, sosyal tepkileri ise akıcı ve spontan olan çocuklar olduğu bulunmuştur.

İşlem öncesi dönemin başlarında, çocukların bir önceki evrenin belirleyici özelliği olan fiziksel ve algısal yaşantılarına bağlılık devam etmektedir. Dilin kullanımının ve sembollerin geliştirildiği bu dönemde, çocuklar, mantıksal olarak sadece tek yönlü düşünürler ve diğer insanların bakış açılarını algılamada zayıftırlar. Ancak bu dönemin sonlarına doğru kendi mantıklarına uygun düşünme yerine sezgiye dayalı akıl yürütme gelişmeye başlar ve problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar (Senemoğlu,2005). Bu aşamada çoğu çocuk başkalarının ne düşündüğünü ya da ne hissettiğini fark etmeye başlar (Walker ve Cheng,2007). Yine bazı araştırmalar, işlem öncesi dönemdeki çocukların benmerkezcilikten kaçınma yeteneğine ilişkin kanıtlar geliştirmiştir (Eliot ve Dayton, 1976; akt., Gander ve Gardener, 2004).

1.2.1.2.Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı

Lev Vygotsky, sosyal bilişsel öğrenme modelinde, bireyin gelişiminde birinci derecede sosyal etkileşimlerin ve kültürün etkili olduğunu savunur (Doolittle,1997). Berk ve Winsler “Vygotsky’nin teorisi, sosyal çevre ve bilişin birleşimidir” diyerek, bu teori hakkında şu ifadeleri kullanmaktadırlar: “Çocuk düşünce ve davranış

yollarını toplumla etkileşimde bulunup geliştirerek daha bilgili bir kişi haline gelebilir. Vygotsky çocuğun düşünme ve davranışlarındaki gelişimin bu sosyal etkileşime bağlı olduğuna inanmaktadır. Bu düşünme ve davranış biçimleri toplumlar arasında değişiklik göstermektedir” (Berk and Winsler, 1998).

Vygotsky çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu,2007). Vygotsky' e göre çocuğun zihinsel gelişiminde etkili olan birincil faktör sosyal ve kültürel çevredir. (Ergin,2010)

Çocuğun kültürel gelişiminde her fonksiyon iki kez ortaya çıkar; ilki sosyal düzeyde ve daha sonra bireysel düzeyde. İlki insanlar arasında ve sonra çocuğun kendi içinde. Vygotsky'nin teorisinin ikinci yaklaşımı ise; bilişsel gelişimin belli bir zaman ile sınırlı olduğudur, buna ‘yakınsal gelişim bölgesi’ adını vermiştir. Bunun gelişimi ise sosyal bir etkileşime dayalıdır. Bir beceri, yetişkin kılavuzluğunda veya gruplar halinde çalışma ile geliştirilebilir (<http://tip.psychology.org/vygotsky.html>).

Öğrenmenin sosyo-kültürel yönleri üzerinde duran Vygotsky, araştırmalarıyla çocuğun neyi ve nasıl öğrendiğini belirlemeye çalışmıştır. Bununla birlikte öğretmenler eğitimsel kararlarını alırken çocuğun toplumsal ve kültürel geçmişini dikkate almak durumundadırlar. Ona göre, gelişim temelde, bireyin çevresiyle etkileşimiyle ve araçlar yoluyla öğrendiklerini içselleştirerek dünyaya kendine özgü bir bakış açısı geliştirmesiyle gerçekleşir (Leong, Bodrova, Hensen and Henninger, 1999).

Vygotsky kuramında; çocukların bilişsel gelişimlerinin ebeveynleri, öğretmenleri, daha büyük çocuklar gibi daha becerikli ve daha uzmanlaşmış insanlarla kurdukları etkileşim sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Çocuk ve çevresindekiler sorunları birlikte çözer ve bu insanların yardımıyla çocuk yavaş yavaş kendi kendine zihinsel faaliyetlerde bulunmayı öğrenir. Bu kapsamlı yaklaşım,

Çalışma birimi olarak bireyi seçen Piaget'nin tam tersinedir. Her ne kadar Vygotsky her çocuğun dikkat, algılama ve hafıza gibi bir dizi içsel becerilerle doğduğunu kabul etse de, çocuğun yalnızca daha deneyimli yetişkinler ve arkadaşlarıyla etkileşimden alacağı toplumsal ve kültürel verilerin bu temel becerileri daha karmaşık ve ileri bilişsel işlevleri yerine getirmek üzere kullanabilmesini sağlayacağına inanmıştır. Bu görüşle tutarlı olarak, Vygotsky, toplumsal etkileşimle gerçekleşen dili iyi öğretmenin, çocuğun zihinsel gelişiminde çok özel bir etkisi olduğunu savunmuştur (meroğlu ve Kandır, 2005).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında biliş, sosyal bir olgudur. Sosyal deneyimler düşünceyi şekillendirir. Sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında, dilin çok özel bir yeri vardır, çünkü diğer insanlarla zihinsel ilişkiler kurarken kullanılan araç dildir. Sosyal deneyimlerin psikolojik olarak temsil edilmesi ve düşüncenin gelişmesi de dil ile olur. Vygotsky'e göre dil sosyo-kültürel evre ile bireyin zihinsel süreçleri arasında bir köprü işlevi görür. Bu yüzden dilin öğrenilmesi bireyin zihinsel gelişiminde çok önemli bir aşamadır (Oktay,2000).

Piaget, bilişsel gelişimin köklerinde yaşa ilişkin etkenler bulunduğuna inanır ve bu etkenler üzerinde odaklaşırken, bilişsel gelişimdeki ilerlemeleri çocuğun bazı olgunlaşma süreçlerinin sınırları içinde işleyen doğuştan merakına dayanarak betimler. Vygotsky ise tersine insanların düşüncelerindeki yapısal farklılıkların birincil olarak bilişsel gelişmeyi destekleyen, amaçlarda, yaşantılarda ve bir araç olarak kullanılan dildeki kültürel değişimlerden kaynaklandığına inanır. Vygotsky'e göre bu kültürel değişimleri, anne-babalar ve diğer yetişkinler çocuğu gdlendirirken, ona rehberlik ederken ve öğrenmesini yönlendirirken çocuğa aktarırlar (Altaş,2002).

Piaget'ye göre küçük ocuk, ben merkeziliği nedeniyle toplumsal etkileşimlere geniş ölçüde kapalıdır. Piaget'nin aksine Vygotsky, ocuklara yaşamın ilk yıllarından başlayarak öğrenmede toplumsal rehberliğin yardımcı olduğunu kabul eder. Bu rehberlik, çocukların kendi yeteneklerinin ötesine uzanma ve toplumsal olarak problem çözebilme glerinde ilerleme kaydettirir (Altaş, 2002).

Vygotsky'nin Piaget'nin kuramına karşılık olarak getirdiği diğer bir düşünce de kavram gelişimi ile ilgilidir. Piaget kardeş kavramı gibi görelî kavramların 11-12 yaş civarında kazanılabileceğini belirtmiştir. Vygotsky ise, bu konuda bir ayrım yapmaktadır. Kavramları kendiliğinden edinilen kavramlar ve öğretilen kavramlar şeklinde ikiye ayırabiliriz. Kendiliğinden edinilen kavramlar gündelik hayatta kullanılan kavramlardır, kardeş kavramı böyledir. Bu tür kavramlar tûmdengelim yoluyla edinilir. Yani çocuk başlangıçta herkesin kardeş olduğunu düşünür, sonra kardeş olmayanları çıkara çıkara kardeşlere ulaşır. Öğretilen kavramlar ise gündelik hayatta değil okulda karşılaştığımız kavramlardır. Vygotsky sömürü kavramını örnek verir. Sınıfta A ülkesinin B ülkesini sömürdüğünü öğrenen çocuk, önceleri sömürünün sadece "A'nın B'ye yaptığı" olarak algılar. Sonra başkalarının da başkalarını sömürdüğünü öğrenene öğrenene genellemeye ulaşır, yani öğretilen kavramlar tümevarım yoluyla edinilmektedir (Bacanlı,2000).

Vygotsky Piaget'den farklı olarak kavramları, kendiliğinden elde edilen ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır. Kendiliğinden elde edilen kavramlar tûmdengelim yoluyla edinilen ve gündelik hayatta kullanılan kavramlardır. Öğretilen kavramlar ise formal ortamlarda, örneğin okulda edinilen kavramlardır. Piaget'de böyle bir ayrım yoktur (Selçuk,2000).

Piaget'nin bireyci ve içsel görüşlere önem vermesinin tersine Vygotsky'nin kuramı, bilişsel gelişimi incelerken toplumsal çevre ile etkileşime büyük önem vermektedir (İnanç ve Ark.,2004).

Vygotsky'nin düşünceleri ve teorileri Piaget ile özellikle de onun bilişsel gelişim teorisi ile karşılaştırıldığında, aralarındaki fark daha Piaget'in bilişsel gelişimi evrelere ayırmasıyla başlamaktadır. Ancak Piaget de Vygotsky de, buluş yoluyla öğrenmeyi desteklemişlerdir. En büyük fark, Vygotsky'nin, öğrenme sürecinde çocuğun rehberliğe ihtiyacının olduğuna yani gelişime açık alanın desteklenmesine inanması, Piaget'in ise bilişin kaynağında çocuğun kendisinin olduğunu ve öğrenmenin de çocuğun çevresiyle "bireysel etkileşimleri" doğrultusunda gerçekleştiğini savunmasıdır (Driscoll and Nagel, 2002).

Vygotsky'nin teorisi Bandura'nın sosyal öğrenme çalışmasını tamamlar ve öğrenme koşulları kuramına anahtar bir bileşen olur. Bu teori bilişsel gelişimin genel bir teorisidir. Bu kuram genelde çocuklarda dil öğreniminde kullanılmıştır (<http://tip.psychology.org/vygotsky.html>).

1.2.1.3.Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Budak (2000); öğrencilik yıllarında öğrenme ve davranışçılık alanlarına yoğun bir ilgi duyan Bandura'nın daha sonra “sosyal öğrenme teorisi” olarak bilinen, ancak son zamanlarda adını “sosyal bilişsel teori” olarak değiştirdiği bir teoriyle adını duyurduğunu ifade etmektedir.

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

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

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

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

1.2.1.4.Heinz Werner Kuramı

Werner'in kuramı bilişsel gelişimin kazanılması sürecinde aşağıdaki bazı temel kabulleri içerir:

- Bilgi edinme süreci, tepkide bulunulabilen bir çevre ortamında aktif öğrenmeyi içerir,
- Gelişimi büyük ölçüde çevredeki uyaranlarla ilişkili ilkel ve refleks tepkileri bu tepkilerin gelişerek temsil edişi ve soyutlanması takip eder,
- Gelişim bir sonraki aşamayı destekleyen ve takip eden hiyerarşik aşamalarla gerçekleşirken, aynı zamanda bir önceki aşamalarla da, bağıntılı bir süreçtir,
- Davranışın muayyen biyolojik temelleri vardır ve bu durum uygun çevre uyarısına maruz kalmadıkça ortaya çıkmaz (Aydın, 2005).

Werner büyümeyi duysal motor, algı ve düşünme gelişimi olarak üç safhada değerlendirir. Oluşturduğu spiral gelişim modeline göre; “geçmiş”te şimdi ve gelecek gelişimin temelini oluşturan önceki yapılar ve sezgiler, “şimdiki zaman”da bilişsel eylemlerin gerçekleştiği safhalar ve yapılandırılmış gerçekler, “gelecek”te ise potansiyel işlemler ve bilişsel gerçekler yer almaktadır (Aydın, 2005).

1.2.1.5. Bilgiyi İşleme Kuramı

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

Dışarıdaki uyarıcının insanın duyu organları tarafından alınması ile davranışa dönüştürülmesi sürecinde bilgilerin nasıl kazanılıp depolandığı doğrudan gözlenememekle birlikte, bununla ilgili çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Günümüzde bunlardan en çok kabul göreni de bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kuram bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir (Erden ve Akman, 1998).

Bilgiyi İşleme kuramına göre, düşünceyi anlama bilgisayarın nasıl çalıştığı ile ilişkilendirilmelidir. Araştırmacı Atkinson, genellikle çocukların bilgiyi işlemelerini mecaz kullanarak anlatmıştır. Çocukların sinirsel ‘donanım’ları, belirli beyin bölgelerinde miyelinlerin gelişmesi ile oluşur. Çocukların ‘yazılım’ları da hatırlama için birçok strateji elde etmeleridir (Berk, 1997; İnanç ve Ark., 2004; Sutherland, 1992).

Bilgiyi İşleme Kuramı, bireyin yaşantısında çevreden bilgiyi nasıl kazandığı, zihnin bilgiyi nasıl algılayıp biriktirdiği, hafızadan geri getirerek problemi nasıl çözdüğü, muhakeme yapma noktasında bilgiyi nasıl kullandığı ile ilgili açıklamalar getirmektedir. Kazanılmış bilgiler doğrultusunda bireyin zihnindeki verilerle düşünmesi, hatırlama, algılama ve dikkat sürecini belirleyici olmaktadır. Kişiyi meşgul eden düşüncesi, çevredeki ilgili uyaranlara dikkat etmesinde seçicilik sağlamaktadır. Çeşitli uyaranlar içerisinde kişinin zihnini meşgul eden konu ile ilgili uyaranları algılaması ön plana geçmektedir. Bilişsel süreçlerde devamlılık, ardışıklık ve iki yönlü bir akış vardır. Düşünce hafızayı, hafıza da düşünceyi belirleyici olabilmektedir (Aydın,2005).

Bilgiyi işleme, sık sık bir bilgisayarın işleyişiyle karşılaştırılmaktadır. Bilgi kodlanıp düzenli bir biçimde bilgisayara yüklendikten sonra bellek bankalarında depolanır. Bu bilgilerden herhangi biri gerekli olduğunda bilgisayardan onu ortaya çıkarması istenir. Makine ilgili bilgiyi araştırır, yeniden ortaya çıkarır ya da istenen sayfaların çıktılarını verir. Çocukların bilgiyi işlemesi de temelde buna benzemekle birlikte çok daha inceliklidir. Çocuk bilgiyi alır, düzenler, depolar, hatırlar, üzerinde düşünür; karar *vermek*, sorun çözmek ve soruları yanıtlamak için bilgilerini bir araya getirir. Yapay zeka oluşturmakta kullanılan çok gelişmiş bir bilgisayar, bilgiyi almada ve çıktı olarak dışarı *vermede* insan akli ve sinir sisteminin yetkinliğine

ulaşamaz. Yeni geliştirilen her bilgisayar, çıkmış olan en yeni bilgisayardan daha gelişmiştir. Benzer biçimde her yeni gelen yılla birlikte çocuğun bilgiyi işleme yeteneği artar(Ergin,2010).

1.2.1.6.Pass Teorisi

PASS Teorisi'nin açılımlı; "Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl" dır. PASS Teorisi, insan davranışlarının laboratuvar ya da sınıf koşullarında incelenmesi ile elde edilen verilere ve beyin üzerinde yürütülen incelemelere dayandırılarak oluşturulmuştur. (Ergin,2003)

PASS Teorisi, Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile oluşturulmuştur. DAS ve ark. (1966, 1970, 1973, 1976, 1980, 1982) PASS Teorisi ile bilişsel görüşlere dayalı olarak zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken de Luria'nın görüşleriyle bağlantı kurmaktadırlar. Solso ve Hoffman'a (1991) göre Luria; Amerikan, İngiliz ve Kanada psikoloji dergilerinde en çok kaynak gösterilen Sovyet bilim adamıdır. PASS Teorisi'nin temeli Alexander Luria'nın görüşlerine dayanmaktadır. Bir Rus psikolog olan Luria, ağdaş nöro-psikoloji biliminin temellerini atan kişi olarak kabul edilmektedir. "Nöroloji" ve "Psikoloji" biliminin birbiri ile ilişkilendirilmesi sonucunda Bilişsel Psikolojide önemli bir yeri olan "Bilgi İşlem Modeli" oluşturulmuştur. "Bilgi İşlem Modeli" bu tür yeni teorik yaklaşımların da temelidir (Naglieri ve Das, 1997, Akt: Ergin,2003).

PASS Teorisi, ilk olarak 35 yıl kadar önce Das ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Model, o zamanlar planlama, eşzamanlı işlem ve ardıl işlemler olarak üç süreçten oluşmaktaydı. Günümüzde Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile geliştirilen teori, beyin ve davranış arasındaki ilişkiyi planlama, dikkat, eşzamanlı ve ardıl bilişsel işlemler açısından açıklamaktadır. Das ve arkadaşları (1966, 1970, 1976, 1980, 1982; akt., Ergin, 2003), PASS teorisi ile zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken de ağdaş nöro-psikoloji biliminin temellerini atan kişi olarak kabul edilen Rus psikolog Luria'nın (1966) görüşleri ile bağlantı kurmaktadır.

Luria (1966), bilişsel süreçleri üç işlevsel birim çerçevesinde tanımlamaktadır: uyarılmayı ve dikkati düzenleyen birinci birim, eşzamanlı ve ardıl süreçleri kullanarak bilgiyi kodlayan ikinci birim ve planlama, öz-izleme ve bilişsel faaliyetleri yapılandırılmasını sağlayan üçüncü birim (akt., Das, 2002). Luria'nın görüşleri beyni hem fizyolojik hem de psikolojik fonksiyonları içerecek şekilde davranışa yönelik alanlara göre ayırması yönüyle onun sınıflamasını diğerlerinden ayırmaktadır.

PASS Teorisi'ne dayanarak geliştirilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) bilişsel becerilerin ölçülmesinde son derece kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (Johnson,2008).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS – Cognitive Assessment System), bireyin yeterliliğini ve bilişsel işlev düzeyini belirlemede kullanılan bir ölçme aracıdır (Naglieri & Das, 1997). CAS Sistemi, öğrenmeye ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin, öğrenme bozukluklarının, dikkat bozukluklarının, mental retardasyonun ve yetenekliliğin teşhis edilmesinde de kullanılabilir.

Das, Naglieri ve Kirby (1994)'e göre PASS Teorisi, zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori, insanın bilişsel fonksiyonlarını bilginin temeli olarak kabul edilen planlama (**P**lanning), dikkat (**A**ttention), eşzamanlı (**S**imultaneous) ve ardıl (**S**uccessive) bilişsel işlemlere dayandırmaktadır. Teori, bu dört bilişsel işlemin baş harfleri ile PASS Teorisi olarak adlandırılmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi, bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri dört parçadan oluşmaktadır. Das (2002), bu dört bileşeni aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır :

1) Planlama; Beynin ön lobunda yer alan *planlama* ya da diğer bir deyişle 'yürütme işlevi', bireyin problem çözme, karar verme veya büyük resmi görebilmesi ile ilgilidir.

Das (1980)'a göre ise 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 belli bir yöntem kullanılarak seçilmesinde geçerli olan bir işlem olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar hem bilişsel psikolojiden hem de nöro-psikolojiden alınmış olup ortak bir noktayı paylaşmaktadırlar. Paylaştıkları ortak nokta planlamanın yönlendirici ve değerlendirici rolüdür. Planlı davranış rutin ve kalıplaşmış bir davranış değildir. Ancak bu planlamanın sadece orijinal davranışla ilgili olduğu anlamına gelmez. Planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır. Planlama işlemleri dikkat dağınıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir (Ergin,2003).

Üstbiliş kavramı Flavell (1970) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavram eğitim ve gelişim psikolojisinin açıkladığı güçlü bir yapısı haline gelmiştir. Planlama kişilerin ödevleri ile stratejileri arasında farkında olma, stratejilerin başarısını gösterme ve benimsenecek yeni stratejilerle ilgili karar verme gibi konuları gerektirir. Üstbiliş planlamanın bütün bu yönleriyle ilgilidir(akt:Ergin)

Üstbiliş, sıklıkla eğitimdeki başarısızlığın açıklanmasında bir neden olarak gösterilmektedir. Öğrenciler, bilgilerini etkili bir şekilde kullanmak için bilişsel farkındalıktan yoksun olduklarında bu bilginin önemini fark etmeleri ve onu kazanmaları mümkün değildir (Gürpınar,2006).

Bilişsel farkındalığın planlama ile olan ilişkisi iki açıdan ele alınabilir. İlki, bilişsel farkındalığın motivasyonla olan ilişkisidir. Stratejiler amaç ve ihtiyaç ile birleştirildiği zaman etkili hale gelir. İkincisi bilişsel gelişim ile ilgilidir. 5 yaş civarındaki çocuklar stratejilerini ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol altına alabilirler ve 12 yas civarında da düşüncelerini daha soyut, daha analitik ve daha sistematik hale getirebilirler. Bu gelişimsel yaklaşım Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri olan işlem öncesinden somut işlemlere ve somut işlemlerden soyut işlemlere doğru giden süreç ile de uyumludur (Yavuzer,1997)

Planlı davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS Teorisini oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler. Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler Planlama ile karşılıklı etkileşim halindedir. Planlamada olduğu gibi diğer bilişsel işlemler de bilgiye dayanır. Aksi halde planlar eksik bilgili ve

kullanışsız olacaktır. Planlama problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktivitelerde önemli role sahiptir. Stratejiler, planlar, karar verme işlevleri, problem çözme davranışını tanılamada sıkça kullanılırlar. (Das ve ark., 1994).

Bilişsel farkındalık ile planlama arasındaki ilişki iki açıdan ele alınabilir. Bunlardan birincisi, bilişsel farkındalık ile motivasyon arasındaki ilişkidir. İkincisi ise, bilişsel gelişim ile ilgilidir. Beş yaş civarındaki çocuklar stratejilerini ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol altına alabilirken, 12 yaşına geldiklerinde düşüncelerini daha soyut, daha analitik ve daha sistematik hale getirebilirler. Bu gelişimsel yaklaşım, Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri olan işlem öncesinden somut işlemlere ve somut işlemlerden soyut işlemlere doğru giden süreçle de uyumludur (Ergin,2003).

Naglieri ve Das (1997)'a göre planlama, bireyin problemlerin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. CAS planlama ölçeği ile değerlendirilen bilişsel işlemler şunlardır:

- Stratejilerin oluşturulması
- Planların uygulanması
- Sonuçların tahmini
- Dürtü kontrolü
- Faaliyetin organizasyonu
- Yeni karşılaşılmış bir durum karşısında planlı tepkide bulunma
- Kendini kontrol etme
- Kendini değerlendirme
- Kendini gözleme
- Strateji kullanma
- Geribildirimde bulunma

2) Dikkat; uyarılma olarak da bilinen *dikkat* ise, bireyin neye odaklanıp neyi gözardı edeceğini seçme kabiliyetidir. Böylece bireyin bazı uyaranlara tepki vermeyi seçip diğerlerini gözardı etmesi, dikkatini dağıtıcı şeylere karşı koyması ve uyarana karşı tetikte olması sağlanır. Dikkat işlevinin yerini tam olarak belirlemek güç olsa da, uyarılmanın ilk önce beyin sapında başladığı ve dikkatin verilmesinde ön lobun devreye girdiği tahmin edilmektedir. Tipik olarak, dikkatin odaklanma ve seçiciliği gerektirdiği gözlenmiştir. Zaman zaman nesne ya da düşüncelere odaklanılır. Bir an belli nesnelerin ve düşüncelerin kesinlikle farkında iken başka bir zaman bunlar yok olurlar. Uyanık olduğumuz sürece dikkatin miktarında ya da yönünde değişiklikler olur. Psikolojinin tarihsel sürecinde yapısalcılığın (structuralizm) savunucularından olan Titchener, dikkati “duyusal açıklık” (sensible clearness) veya duyuların açık olması (clarity of sensation) olarak ele almıştır. William James ise, dikkati bir seçim işlemi olarak görmektedir; çünkü uyanık olduğumuz anlarda bizi etkileyen birçok uyarıcı arasından bir seçim yapmamız gerekir (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Korkmaz (2000)’a göre, dikkati olumsuz etkileyen nedenler şu şekilde özetlenebilir; eksik veya yetersiz uyarılma, konuyla ilgili yöntem ya da bilgi eksikliği, başarısızlık ya da duygusal etkenlerdir. (Şenel,2006)

Njiokiktjen’e göre dikkat; istemli ve istemsiz olarak ikiye ayrılabilir. İstemsiz dikkat, kişinin herhangi bir amacı ya da çabası olmadığı halde, dış çevre ortamındaki bazı nesneler ve olayların birer uyarın niteliği alacak biçimde kişinin algı alanına kendiliğinden girmesine denir. İstemsiz dikkatin oluşumunda dürtüler, afektif gereksinimler ve prenatal programlar (refleksler) rol oynar. İstemli dikkat sayesinde ise bilinçli algı söz konusu olur. Bilincin lineer özelliği yani belli bir anda bir tek şey üzerinde dikkati yoğunlaştırabilme, istemli dikkatin temel özelliğidir. Uyarının tanınabilir ve anlaşılabilir olması gerekir. İstemli dikkat, motivasyon ve ilgi ile yakından ilgilidir. Anlam ve algının bulunduğu noktada yer alır. Dikkat gelişimi temelde istemli dikkatin gelişmesini ifade eder. Bu da içten gelen eğilimlere hakim olunması ve dıştan gelen ilgisiz uyaranların önlenmesi, dikkatin sağlanması ve devamı için efor uygulama yetisinin gelişmesi demektir(Korkmaz,2000).

Genellikle “dikkat” ve “konsantrasyon” sözcükleri aynı anlamda kullanılır. Oysa birbirlerinden farklı yanları vardır. “Dikkat” çok karmaşık bir fonksiyondur. Bazıları dikkatini kontrol altına alabilir, bazıları ise bu konuda başarısızdırlar.

“Konsantrasyon” dediğimiz şey; dikkatin kontrol haline alınmış durumudur (Güner, 2006).

Bazı şeylere dikkatimizi vermemizi diğerlerine vermememizi sağlayan bir başka faktör de açlığı ve susuzluğu gidermek gibi bireyin ihtiyaç durumudur. İhtiyaçlar bireyin kendini bilgilendirmesiyle (self-instruction) daha da ön plana çıkabilir. Sınıftaki çocuk öğretmene dikkatini verme motivasyonu veya ihtiyacını yaratabilir. İhtiyaçlar ayrıca sosyal etkileşimlerle de üretilebilir ve böylece dikkatimizi yönlendirebiliriz. (Das ve ark., 1994).

Karmaşık faaliyetler, basit faaliyetlere göre daha düşük seviyede uyarılmayı gerektirirler. (Bir futbol oyununda kaleci, savunma oyunları ile yan hakemlerin görevleri karmaşık değildir ancak yüksek düzeyde uyarılmayı gerektirir. Oysa orta hakem yada bir takımın kurucusu çok daha karmaşık görevler üstlenmiştir ve yüksek düzeydeki uyarılma planlama becerilerini olumsuz etkileyecektir). Bu açıklama akademik çalışmalar içinde geçerlidir. Kısaca; basit görevler yüksek düzeyde uyarılmayı, karmaşık görevler ise düşük düzeyde uyarılmayı gerektirir (Kirby ve Williams,2000).

Bilişsel performansı etkileyen önemli işlemlerden biri de dikkattir. Dikkat kavramı çoğunlukla eğitimciler ve psikologlar tarafından kullanılmaktadır. Dikkatli olmak demek, bireyin uyanık olması demektir; uyanıklık ise bir süre için devam ettirilebilen ve seçici olmayı gerektiren bir bilişsel işlemdir (Ergin,2003). Dikkat, öğrenme ve problem çözmenin yanı sıra diğer birçok bilişsel aktivitenin içinde değerlendirilebilir. CAS Dikkat Ölçeği ile değerlendirilen bilişsel işlemler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Konsantrasyon
- Temel noktaya odaklanma
- Önemli bilgiye odaklanma
- İlginin dağılmasını engelleme
- Seçici dikkat

- Dikkatin uzun süre devam ettirilmesi
- Çabanın sürdürülmesi

3) Eşzamanlı Bilişsel İşlemler; uyaranları gruplar içerisinde bütünler. Sonuç olarak, uyaranların birbirleriyle ilintili parçalardan oluşan bir bütün olarak görülmesi sağlanır. Bütünün görülmesi ile parçalarının eşzamanlı olarak sınıflandırılması kabiliyetinin, kortekste, oksipital ve pariyetal loblarda yer aldığına inanılmaktadır. 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 işlemlerin özünü; bireyin, anlaşılabilir ve kavranabilir bir bütünlük içinde uyarıcının parçalarını karşılıklı olarak ilişkilendirebilmesi oluşturur. Eşzamanlı Bilişsel İşlem, güçlü bir uzamsal yönü, hem uyaranların bir grup olarak algılanılmasını hem de içselleştirilmiş karmaşık bir imaj oluşturulmasını içerir. Eşzamanlı İşlemlerin mantıksal-dilsel boyutu, kelime ilişkileri, edatlar ve çekimlerin anlaşılması yoluyla kelimelerin fikirler halinde bir araya getirilmesine olanak sağlar ve böylece kişi söylenen şeyi anlayabilir. Bu nedenle, Eşzamanlı işlemler sözel-dilsel (gramer) aktiviteler kadar sözel olmayan uzamsal aktiviteleri de içerir. (Naglieri ve Das, 1997, Akt; Gürpınar,2006)

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 (Kirby ve Williams, 2000).

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler; uzamsal beceriler ve imgelerle (spatial skills and imagery), anlamsal işlemlerle (semantic processing) ve muhakeme (reasoning) ile özetlenmektedir (Gürpınar,2006).

Uzamsal yetenekler, şekillerin algılanılmasını, zihinsel olarak gözümüzün önüne getirerek canlandırılmasını ve mekana göre konumundaki değişikliğin yorumlanabilmesini içerir. Bir tanıdığın yüzünü hatırlama, bir haritadan yön bulma ve bir koltuğun odanın farklı bir köşesinde nasıl duracağına karar verme bu tip becerilere. Akıl haritası oluşturma, üç boyutlu şekiller çizebilme gibi etkinlikler örnek olarak verilmektedir (Ergin,2003).

Anlamsal İşlemler. sözel alanda, bilgileri birbiriyle ilişkilendirmede ya da bu bilgilerin bütünleştirilmesinde muhakeme, tümünden gelim ve tüme varım olarak iki şekilde ele alınır. Tümünden gelim; bir öngörü şeklindeki varsayımların formel sonuçlarının resminden oluşur. göre tüme varım; bir dizi uyarıcı benzerlik ve farklılıkları belirlemek için kullanılır (Akın,2006)

Das ve Mishra (1994)'ya göre eşzamanlı bilişsel işlemler okunan bir şeyin anlaşılması, yazılı metinleri anlamak için metnin kullanılması, özetlenilmesi ve sentezlenilmesini içerir. Luria (1970)'ya göre eşzamanlı bilişsel işlem, bireyin ayrı uyaranları bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Bunlar, çalışan hafızada birbirinden bağımsız öğelerin aynı anda ortaya çıkması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin gözlenmesini içerir. CAS Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile değerlendirilen bilişsel işlemler şu şekilde sıralanır:

- Kelimelerden bir fikir bütünlüğü oluşturma
- Parçalardan bir bütün oluşturma ya da onları gruplama
- Aynı anda birden fazla şeyi görme
- Kelimeler arasındaki ilişkileri anlama
- Vurguyu anlama
- Kavramları ve sözel ilişkileri anlama
- Uzamsal bilgi ile işlem yapma (Ergin,2003)

4) Ardıl Bilişsel İşlemler; frontal ve temporal loblar aracılığıyla, uyaranların filtre edilerek belirli ve daha yönetilebilir bir düzen içerisinde bütünlenmesini içerir. Bireyin, uyaranları zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel işlemler “ardıl işlem yapma”olarak adlandırılmaktadır. Ardıl işlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir (Luria,1966). Ardıl işlemlerin ayırt edici özelliği; her bir parça sadece kendinden önce olanlarla (yani arkasında bıraktıklarıyla) ilişkilidir ve uyaranlar birbiriyle karşılıklı bir ilişkiye sahip değildir. Ardıl işlem, bir dizi şeklinde birbirini izleyen anlamsal bütünlüğü olan elemanlara sahiptir. Ardıl işlemlerin bu

yönü, uyarıların ardışık bir şekilde algılanmasını, ses ve hareketlerin bir düzen içerisinde oluşturulmasını içerir.(Dondurucu,2006)

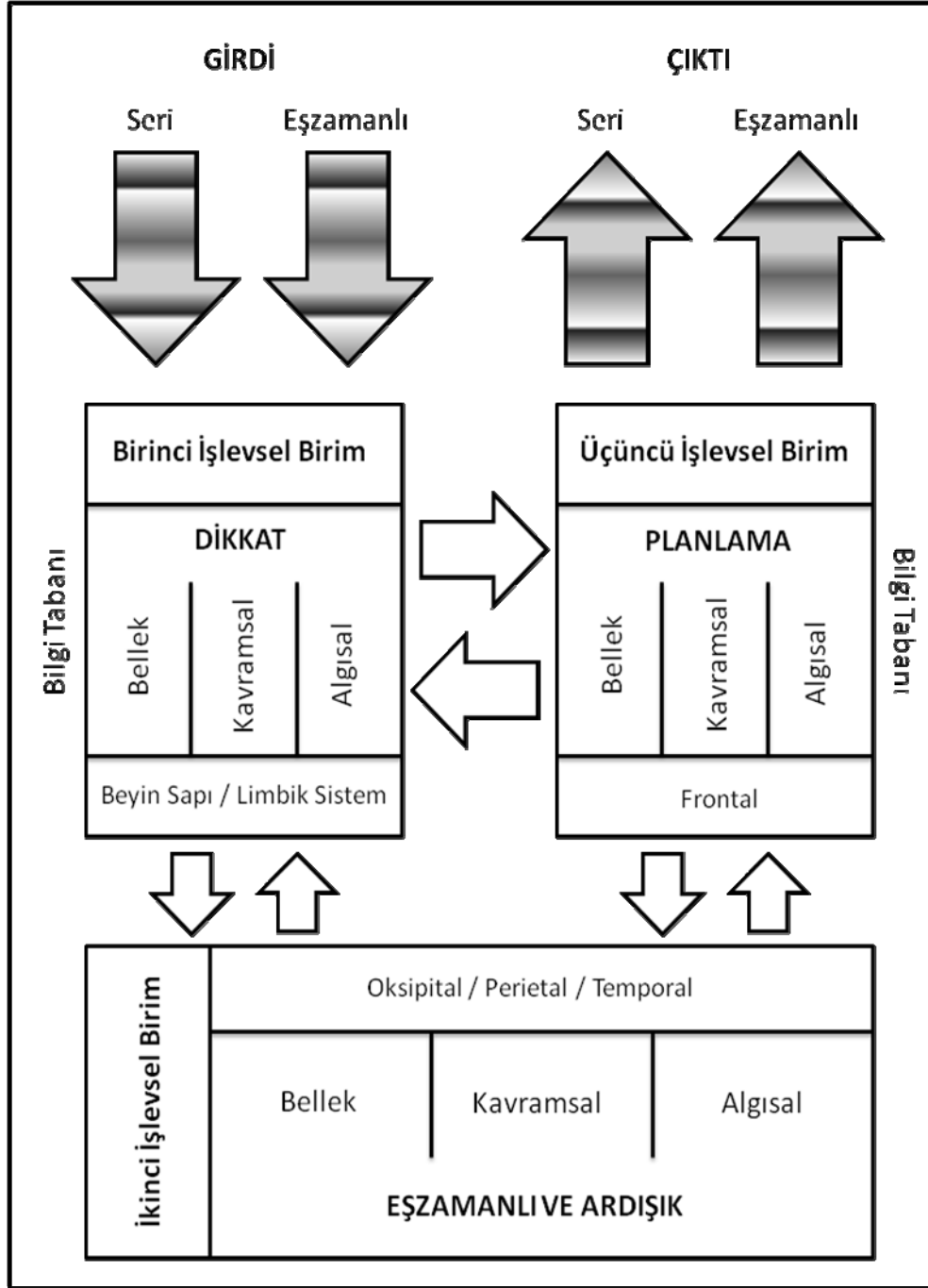
Ardıl Bilişsel İşlemler, hem uyarıların dizilimini algılamayı hem de ses ve hareketlerin sıralı bir biçimde oluşumunu içerir. Bundan dolayı Ardıl Bilişsel İşlemler, cümle yapmak için seslerin düzenlenmesiyle ve dilin anlamıyla yakın bir ilişkiye sahiptir (Akın,2006).

Ardıl bilişsel işlemler, bireyin, uyarıları zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel bir işlemdir (Ergin,2003). Luria (1966)'ya göre ardıl bilişsel işlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir. Birey, her faktörün sadece kendinden önce gelenlerle ilişkili olduğu ve uyarıların birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlandığı durumlarda ardıl işlem yapmaktadır. Luria (1966) ayrıca şunu da belirtmiştir: Bütün bir hikayenin ayrı parçaları ardıl dizilim içinde organize edildiğinde, konuşmanın içeriğinin kavranması mümkün olur; çünkü anlamı hikayenin seri bir şekilde sunumu belirlemektedir (Naglieri,2001). CAS Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile değerlendirilen bilişsel işlemler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Ardışık bir serideki birbirinden bağımsız seslerin doğru telaffuz edilmesi
- Kelimelerin anlamsız olarak dizilimlerini kavrama
- Ardışık uyarıları anlama
- Seslerin özel dizilimli şekli ile çalışma
- Konuşmanın seri organizasyonu

Şekil 1'de verilen PASS modeli, girdi, işlem ve çıktı arasındaki temel bölümlmeyi göstermektedir (Das ve diğerleri, 1994). Das'a göre (2002) ilk olarak, girdi bilgileri dış ve iç kaynaklardan alınır. İmgeler, anılar ve düşünceler gibi iç bilişsel bilgiler de girdinin bir parçası olarak değerlendirilir. Dış girdi bilgileri, seri veya eşzamanlı olarak sunulabilir. Duyusal bilgiler çözümlenmek için gönderildiğinde, dört merkezi süreç (planlama, dikkat-uyarılma, eşzamanlı işlem ve

ardıl işlem) ile bilgi tabanı da aktif hale gelir. Benzer şekilde çıktılar da seri veya eşzamanlı olarak ortaya çıkabilir.



Şekil 1. PASS Modeli (Das, Naglieri, & Kirby'den adapte - 1994)

Das (2002), bireyin bilgi tabanında dört sürecin tümünün aktif olması gerektiğini ifade eder. Geçmiş deneyimler üzerinde inşa edilen bilgi, hem formal (açık) hem de kendiliğinden (örtülü) edinilen bilgiler içerir. Bilginin işlenmesi için

gerekli arka planın sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda Das, PASS süreçlerinin bir bilgi denizinde yüzen parçalara benzetir. Su olmadan, bu süreçler de işleyemez ve batarlar.

CAS, 5 ila 17 yaş grubundaki çocuklar ve ergenler için tasarlanmış olan ve deneklere bireysel olarak uygulanan bir testtir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı olan CAS bireysel farklılıkları da değerlendirebilen bir ölçektir ve Pass teorisine ait bir müdahale programı da(PREP) bulunmaktadır.

5-7 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimindeki önemli değişimler, diğer gelişim alanları üzerinde de oldukça büyük bir etkiye sahiptir; ki bu etkiler, kişinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam eder (Hartup,1984; akt.,Vernon,1993). Çocukta meydana gelen bu bilişsel değişim, çocuğun dili kullanma becerisine yayılır. Dil, hızla gelişmekte, yaşantılar yoluyla kazanılan davranışların sembolleştirilmesine yardım etmektedir. Artık dilini iyi kullanmaya başlayan çocuk bu şekilde sosyal ve duygusal anlatımlarına derinlik katarken, aslında benlik algısının da geliştiğini söyleyebiliriz.

Piaget zekayı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak tanımlarken; zihnin ise, bireyin yeni uyarıcılar karşısında tekrar denge sağlama işlevini gördüğünü belirtmiştir. Zekanın tek boyutlu bir şekilde kavramsallaştırılması, özellikle de öğrenme gücü ya da dikkat bozukluğu olan bireylerin bilişsel işlevlerindeki çeşitliliklerinin anlaşılmasını zorlaştırmıştır (Das,2002). Zekanın çoklu ve birbirinden bağımsız bilişsel süreçlerin işlediği yolundaki görüşler ile paralel olarak, zekanın çok boyutluluğuna ilişkin çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Gardner'ın çoklu zeka kavramı (1983), Sternberg'in zekanın üç bileşeni çalışması ve Das ve arkadaşlarının kısaca PASS olarak kullanılan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl (Planning, Attention, Simultaneous, Successive) teorisi bu kapsamda gerçekleştirilmiştir.

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

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

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Rosenberg,(1965), tek çocuk olma ile benlik saygısının paralel olarak arttığını ifade etmektedir. Rosenberg'in ergenlerle gerçekleştirdiği bu araştırma sonuçlarına göre erkeklerde tek çocuk olma benlik saygısını daha çok yükseltmektedir. Tek erkek çocukların % 54'ü yüksek benlik saygısı gösterirken kızlarda bu oran % 47'ye düşmektedir.

White and Howard (1973) yaptıkları araştırmada düşük benlik imajı ve düşük okul başarısının karşılıklı birbirlerini etkilediklerini ortaya koymuşlardır. Düşük

benlik imajı okul başarısının düşmesine neden olurken, başarısızlık da benlik imajını olumsuz yönde etkilemektedir.

Hansford ve Hattie (1982), benlik kavramı ve onun değerlendirici yönü (yani benlik saygısı) ile başarı arasında araştırma yürütmüşler ve iki kavram arasında küçük fakat pozitif ortalama korelasyon bulmuşlardır. Ayrıca benlik saygısının belirli disiplinler alanda (matematik, fen, dil, sosyal bilimler, beden eğitimi) alınan notlardan kuvvetlice etkilendiğini fakat daha genel benlik saygısının genel not ortalamasından etkilendiğini bulan pek çok araştırma bulunmaktadır.

Kugle ve Clements ve Powell (1983), araştırmalarında bireyin benlik saygısı düzeyi, benlik saygısında tutarlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin akademik başarılarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmeleri ile benlik saygısı düzeylerindeki tutarlılık arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu, benlik saygısı düzeyi ve benlik saygısındaki tutarlılık ile bireyin akademik başarı düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Midkiff (1986), akademik başarı ve başarı beklentisinin benlik tasarımı etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Akademik başarı ve başarı beklentisinin benlik tasarımı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmış, akademik alandaki başarı beklentisinin diğer özel durumlarla ilgili başarı beklentisinden daha çok benliği etkilediğini ortaya koymuştur .

Bartel & Reynold (1986), üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 4. ve 5. Sınıfa devam eden 145 öğrencinin benlik algısı ve depresyona yatkınlığı üzerine yaptıkları araştırmada üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklar arasında anlamlı bir farka rastlamazken, üstün yetenekli kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark kaydetmişlerdir. Bu araştırmaya göre üstün yetenekli erkeklerin benlik algısı kızlara göre daha düşük olmakla beraber depresyona yatkınlıkları daha fazladır. Buna karşın Yürük (2003), 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden normal ve üstün yetenekli çocuklarla yaptığı araştırmada üstün yetenekli erkek öğrencilerin, normal gelişim gösteren yaşlıtlarına ve üstün yetenekli kızlara göre daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Holly ve Williams, ilkokul çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukların benlik tasarımlarının akademik başarıları üzerinde bir etkisi olmadığını yani akademik başarının nedeninin benlik tasarımı olmadığını yine de benlik tasarımının akademik başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmışlardır.

Gabay, (1996), çocuklar için benlik algısı profili puanlarının yas ve cinsiyete göre incelenmesinde, benlik ölçeği puanlarının yas ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan analizlerde, atletik yeterlilikte erkeklerin kendilerini daha yeterli değerlendirdikleri, yaşla birlikte erkeklerde, ama en çok da kızlarda, atletik yeterlilik alanındaki değerlendirmede azalma olduğu bulunmuştur. Bütünsel benlik değeri puanlarında yaşla birlikte anlamlı değişimler bulunmuş, en küçük ve en büyük sınıflarda bütünsel benlik değerinin daha düşük, 4 ve 5. sınıflarda ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine yapmış olduğu araştırmasında bütünsel benlik değeri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılıklar bulunmamasına karşın, benliğin iki ayrı boyutuna ilişkin (Uygun davranma ve atletik yeterlilik) cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Anne – babanın eğitim düzeyinin benlik değeri ile ilişkisini incelemek üzere yapılan analizler, babanın eğitimi arttıkça, çocukların akademik yeterlilikleriyle ilgili değerlendirmelerinin yükseldiğini göstermiştir. Bir başka deyişle, okulda ve derslerinde kendilerini iyi bulan çocukların babalarının da eğitim düzeyleri yüksektir.

Verschuren (1996), elli bir ve yetmiş altı aylık doksan beş anaokulu çocuğu üzerinde yaptıkları araştırmada “Cassidy Kukla Görüşme Formu” nu kullanarak çocukların benlik saygılarının anneye bağlılık, bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda benlik saygıları yüksek olan çocukların anne ile güvenli bağlılık ilişkisi kurdukları, kendi kusurlarını açıkça kabul ettikleri saptanmıştır. Fakat benlik saygısı ile bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Dikici (1998), “Cassidy Kukla Görüşme Formu” nu ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden yüz elli çocuğa uyguladığı araştırmasında, çocukların benlik saygısı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ailede ilk çocuk olmanın benlik saygısında üzerinde anlamlı farklılık yarattığı, sosyo – ekonomik düzey, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve

babanın yaşı, anne – babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleği, çocukların bakımını üstlenen kişilerin önemli bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Siyez (2003); duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırmasını yaptığı çalışmada: ergenlerin duygusal istismar ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça benlik algılarına ilişkin puanların azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Karaduman (2004); dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisini inceleyen araştırmasında, dikkat toplama eğitiminin öğrencilerin benlik algıları üzerinde, özellikle akademik benlik algısı alt boyutunda olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cevher (2004) okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada erkek çocukların akademik benlik saygı düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu, anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygılarının düştüğü, ailenin gelir düzeyi düştükçe akademik benlik saygısının yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca annenin mesleğinin çocuğun akademik benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisi yokken, babanın mesleğini ile akademin benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; işsiz ve işçi babaların çocukları, esnaf, memur, öğretmen/akademisyen babaların çocuklarına göre daha yüksek akademik benlik saygısına sahiptirler.

Öztürk (2006) anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik kavramı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenlere göre anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocukların benlik saygıları ve kaygı düzeyleri arasındaki farklılıklar Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği, Çocuklar İçin Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine dair bilgileri içeren

Kişisel Bilgi Formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda anne-babası boşanmış çocukların benlik saygı düzeylerinin, anne babası boşanmamış olan çocukların benlik saygı düzeylerine göre daha düşük olduğu, 9 yaş grubunda olan çocukların benlik saygı düzeylerinin 11 yaş grubunda olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve kaygı düzeyleri düştükçe benlik saygısının arttığı tespit edilmiştir. (Öztürk, 2006)

Bencik (2006), 12-14 yaş grubu (6.7.ve 8.sınıf) , normal çocukların devam ettiği okullarda eğitim gören ve üstün yetenekli tanısı konmuş çocuklar ile normal okullara devam etmekle birlikte Ankara, İstanbul, Bursa, Sinop, Kastamonu illeri Bilim Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli tanısı konmuş, genel zihinsel alanda üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyi ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubundaki çocukların, benlik kavramı ortalamalarının yüksek ve cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların benlik algılarında, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, kızların benlik algıları, erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya alınan çocukların benlik kavramı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve mükemmeliyetçilik arttıkça, benlik saygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2006) İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerinin benlik algısı puanlamasında, erkek öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalaması kız öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Daha yüksek sosyo-ekonomik şartlara sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin benlik algıları daha yüksektir. Anne baba eğitim durumu arttıkça benlik algısı puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Öğrencilerim okul başarısı algısı yükseldikçe benlik tasarımı da yükselmekte olduğu bulunan diğer sonuçlardandır. Aynı zamanda anaokulu eğitimi alma değişkeninin benlik algısı puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Şeremet (2006) beş ve altı yaşındaki okulöncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının yaş, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, değişkenlerine göre farklılaşp

farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre beş yasındaki çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları altı yasındaki çocuklara göre daha yüksektir. Kendilik algısının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine bakıldığında erkek çocukların kız çocuklarına göre bedensel yeterliklerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre anneleri tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir. Annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Doğum sırası ve annelerin çalışıp çalışmama değişkenlerinin çocukların kendilik algılarında farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Yas ve cinsiyet ortak etkilerine baktığımızda; beş yasındaki erkeklerin altı yasındaki erkeklere göre bilişsel yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beş yasındaki erkeklerin altı yasındaki erkeklere, ayrıca beş ve altı yasındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yas ve babanın eğitim düzeyi ortak etkilerine bakıldığında babası üniversite ve üzeri eğitilmiş beş yasındaki çocukların, babası okuryazar ve ilköğretim eğitilmiş beş yasındaki çocuklara göre anne tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir. Babası üniversite ve üzeri eğitilmiş beş yasındaki çocukların anne tarafından kabul edilme algıları babası okuryazar - ilköğretim ve lise eğitilmiş altı yasındaki çocuklara göre daha yüksektir.

Sarı ve Cenkseven (2008); ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı konulu çalışmalarında benlik kavramının Mutluluk, Kaygı, Gözde olma, Davranış, Fiziksel görünüm ve Zihinsel/okul durumu boyutlarının tümünün okul yaşam kalitesi ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, öğrencilerdeki benlik kavramının, okullarındaki yaşamı ne ölçüde olumlu algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Gülbüz (2009), 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının, katılmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, anne eğitim seviyesi arttıkça benlik saygılarının arttığı, kardeş sayısı arttıkça ise benlik saygılarının düştüğü görülmüştür.

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benlik saygı düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik başarı düzeyi de yüksektir veya akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygı düzeyleri de yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın uygulaması ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Bu model çerçevesinde okulöncesi dönem 5-6 (hazırlık sınıfı) yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırma okulöncesi dönem 5-6 (hazırlık sınıfı) yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Buna göre, bu araştırmada kuramsal olarak ilgili görünen değişkenler arasındaki ilişkiler ve düzeyleri ile, çeşitli değişkenler açısından ölçek puanlarının farklılıkları incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul İli içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukları kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede tabakalama

örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu evrenden tesadüfi olarak seçilen toplam 280 çocuk örnekleme oluşturmaktadır.

Bu araştırmada evren İstanbul ilinden tesadüfi olarak seçilen özel ve devlet anaokullarındaki 5-6 yaş çocuklarıdır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Raporuna göre, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde anaokullarına devam eden toplam öğrenci sayısı 9024'dür. Bu sayının 6348'i özel anaokullarında, 2676'sı devlet anaokullarında eğitim-öğretim görmektedir. Bu verilere göre; örneklem oluşturulurken, toplam örneklem sayısı tabakalı örneklem yöntemiyle örneklemin sayısının belirlenmesini sağlamıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Raporu'na göre, okulöncesi eğitime devam eden çocuklardan, resmi ve özel kurumlardan ayrı ayrı olmak üzere yaklaşık %2 oranında çocuk belirlenmiş ve devlet anaokuluna devam eden 53, özel anaokuluna devam eden 227 çocuk olmak üzere toplam 280 çocuk seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

Örnekleme yer alan çocukların özelliklerini ortaya çıkarmak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu" yolu ile elde edilmiş ve örneklem özelliklerini açıklayan verilerin frekans ve yüzdelik dağılım sonuçları aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 2.1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	F	%
5 ;00 - 5;06	58	20,7
5;7 - 6;00	150	53,6
6;01 - 6;06	72	25,7
Toplam	280	100

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 58'i (% 20,7) 5;0 ay -5;6 ay, 150'si (% 53,6) 5;7 ay-6;0 ay, 72'si (% 25,7) 6;01-6;06 ay yaş grubunda yer almaktadır

Tablo 2.2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	132	47,1
Kız	148	52,9
Toplam	280	100

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 132’si kız (%47,1) ve 148’i erkek (%52,9) olmak üzere toplam 280 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2.3. Anne- Baba Medeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Baba Medeni Durum	f	%
Ayrı	19	6,8
Birlikte	261	93,2
Toplam	280	100

Tablo 2.3’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 19’unun (%6,8) anne babası ayrı, 261’inin (%93,2) anne babası birliktedir.

Tablo 2.4. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	f	%
Özel	227	81,1
Devlet	53	18,9
Toplam	280	100

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 227’si (%81,1) özel okul, 53’ü (%18,9) devlet okulunda öğrencidir.

Tablo 2.5. Anne Yaşama Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Yaşama Durumu	f	%
Yaşıyor	280	100

Tablo 2.5’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 280’inin (%100) annesi yaşamaktadır.

Tablo 2.6. Baba Yaşama Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Yaşama Durumu	f	%
Yaşıyor	280	100

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 280’inin (%100) babası yaşamaktadır.

Tablo 2.7. Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim	f	%
Lise ve Altı	73	26,1
Lisans	169	60,4
Lisansüstü	37	13,2
Toplam	279	99,6

Tablo 2.7’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 73’ünün (%26,1) ilköğretim ve lise mezunu olduğu, 169’unun (%60,4) lisans mezunu olduğu, 37’sinin (%13,2) lisansüstü mezunu olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.8. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim	f	%
Lise ve Altı	57	20,4
Lisans	175	62,5
Lisansüstü	48	17,1
Toplam	280	100,0

Tablo 2.8’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 57’sinin (%20,4) ilköğretim ve lise mezunu olduğu, 175’inin (%62,5) lisans mezunu olduğu, 48’inin (%17,1) lisansüstü mezunu olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.9. Anne Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Çalışma	f	%
Çalışıyor	162	57,9
Çalışmıyor	117	41,8
Toplam	279	99,6

Tablo 2.9’da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 162’sinin (%57,9) annesinin çalıştığı, 117’sinin (%41,8) annesinin çalışmadığı belirtilmiştir.

Tablo 2.10. Baba Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Çalışma	f	%
Çalışıyor	279	99,6
Çalışmıyor	1	,4
Toplam	280	100

Tablo 2.10’da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 279’unun (%99,6) babasının çalıştığı, 1’inin (%0,4) babasının çalışmadığı belirtilmiştir.

Tablo 2.11. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
tek	136	48,6
1 kardeş	123	43,9
2 kardeş ve üstü	21	7,5
Toplam	280	100

Tablo 2.11’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 136’sının (%48,6) tek çocuk olduğu, 123’ünün (%43,9) bir kardeşi olduğu, 21’inin (%7,5) iki veya daha fazla kardeşi olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.12. Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	f	%
1	197	70,4
2	66	23,6
3	17	6,1
Toplam	280	100

Tablo 2.12’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 197’sinin (%70,4) birinci çocuk olduğu, 66’sının (%23,6) ikinci çocuk olduğu, 17’sinin (%6,1) üçüncü çocuk olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.13. Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okulöncesi Eğitim Süresi	f	%
1 yıl	49	17,5
2 yıl	109	38,9
3 yıl ve fazlası	122	43,6
Toplam	280	100

Tablo 2.13'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 49'u (%17,5) bir yıldır, 109'u (%38,9) iki yıldır, 122'si (%43,6) üç yıl ve daha fazla süredir okulöncesi eğitime devam etmektedir.

Tablo 2.14 Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldan Önce İlgilenen Kişi	f	%
Anne	154	55,0
Akraba	68	24,3
Bakıcı	58	20,7
Toplam	280	100

Tablo 2.14'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 154'ü (%55)ile ilgilenen kişi anne, 68'i (%24,3) ile akraba, 58'i (%20,7) ile bakıcı olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.15. Sınıftaki Disiplin Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıftaki Disiplin	f	%
Sorun yaşar	57	20,4
Sorun yaşamaz	223	79,6
Toplam	280	100,0

Tablo 2.15'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 57'sinin (%20,4) sınıfta disiplin sorunu yaşadığı 223'ünün sınıfta disiplin sorunu yaşamadığı belirtilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” , “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (6yaş)” ve “Cognitive Assessment System(CAS)” ölçekleri kullanılmıştır.

1- Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla, çocukların cinsiyet, yaş, doğum şekli, anne-baba yaş ve eğitim durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır (EK 1).

2- Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (6yaş): (Demoulin Self-Concept Developmental Scale (DSCDS): Tennessee Üniversitesi’nden Dr. Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında “Kendimi Seviyorum” adlı benlik algısını geliştirmeye yönelik bir program çalışmasında ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Nalan Kuru Turaşlı tarafından 2006 yılında dilimize uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koyan bir ölçme aracıdır. Ölçek 29 sorudan, öz yeterlilik (okula karşı duyarlılık) ve özsaygı (kendine karşı duyarlılık) iki alt ölçekten oluşmaktadır. Cronbach alfa ve spearman tekniklerine göre iç tutarlılık katsayısı .8851 olarak test tekrar test güvenilirlik katsayısı .607 olarak bulunmuştur. Algının gerçeğe yakınlığını kontrol etmek amacı ile aynı ölçek anne ve öğretmenlere de uygulanmaktadır. Araştırma kapsamında bu amaçla ölçek öğretmenlere de uygulanmıştır (EK 2).

3- Cognitive Assesment System – CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) 5-7 Yaş Bataryası: Naglieri ve Das tarafından geliştirilmiş, Ergin (2003) tarafından uyarlanmıştır. Cronbach Alfa tekniğine göre iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası, PASS Teori’sinden (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl) türetilmiştir. Cass’i oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla oluşturulmuştur (Ergin,2003). (EK 3)

Testte, dört PASS ölçeğinin her biri için üç tane olmak üzere toplam 12 alt-test yer almaktadır. Buna ek olarak, Tam Ölçek olarak adlandırılan bir de toplam puan vardır.

Tam Ölçek	Ölçekler	Alt-Testler
	Planlama	Sayı Eşleştirme Planlanmış Kodlar Planlı Bağlantılar
	Eşzamanlı	Matrisler Sözel – Uzamsal İlişkiler Şekil Hafızası
	Dikkat	İfadesel Dikkat Sayı Bulma Algısal Dikkat
	Ardıl	Kelime Serileri Cümle Tekrarı Konuşma Hızı

Şekil 2. CAS Ölçeklerinin Yapısı ve Alt-Testleri

2.4. Verilerin Toplanması

Bireysel Değerlendirme Sistemi-CAS ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği araştırmacı tarafından, araştırmaya katılan her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Kişisel Bilgi formu ise örnekleme yer alan çocukların okullarında bulunan kişisel dosyalarından araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin toplanmasının ardından veriler istatistiksel açıdan çözümlenme için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen benlik algısı alt ölçeklerinden alınan puanlar ile bilişsel işlemlerin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konması amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. İstatistiksel ilişkilerin anlamlılıkları, 0.01 ve 0.05

düzeylerinde sınanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan sürekli ve süreksiz değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile İlişkisiz Grup t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, soruların cevaplanması için yapılan uygulamalar sonucunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleriyle elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla aynı sırada verilmiştir.

3.1. Bilişsel Performansı Oluşturan Beceriler ile Benlik Algısının Kendine Karşı ve Okula Karşı Duyarlılıkla İlgili Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 3.1. Planlama Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Öz Saygı	Öğretmen Öz Yeterlilik	Öğretmen Toplam Benlik Algısı
Sayıları Eşleştirme	r	,074	,058	,076
	p	,215	,332	,205
	n	280	280	280
Planlanmış Kodlar	r	,039	,042	,043
	p	,519	,481	,471
	n	280	280	280
Planlanmış Bağlantılar	r	,082	,006	,056
	p	,170	,917	,348
	n	280	280	280
Planlama Toplam	r	,076	,036	,066
	p	,206	,550	,274
	n	280	280	280

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Planlama becerileri ile Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucunda, Planlama Ölçeği Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar alt boyutları ve Planlama alt boyutu ile öğretmen öz saygı ($r=,074$; $p>.05$), öğretmen öz yeterlik ($r=,058$; $p>.05$) ve öğretmen toplam benlik algısı ($r=,076$; $p>.05$) puanları arasında; Planlama Ölçeği Planlanmış Kodlar alt boyutu ile öğretmen öz saygı ($r=,039$; $p>.05$), öğretmen öz yeterlik ($r=,042$; $p>.05$) ve öğretmen toplam benlik algısı ($r=,043$; $p>.05$) puanları arasında; Planlama Ölçeği Planlanmış Bağlantılar alt boyutu ile öğretmen öz saygı ($r=,082$; $p>.05$), öğretmen öz yeterlik ($r=,006$; $p>.05$) ve öğretmen toplam benlik algısı ($r=,056$; $p>.05$) puanları arasında ve Planlama Ölçeği toplam puanı ile öğretmen öz saygı ($r=,076$; $p>.05$), öğretmen öz yeterlik ($r=,036$; $p>.05$) ve öğretmen toplam benlik algısı ($r=,066$; $p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.2. Planlama Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz Saygı Alt Ölçeği	Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Toplam Benlik Algısı
Sayıları Eşleştirme	R	,110	,099	,111
	P	,067	,099	,064
	N	280	280	280
Planlanmış Kodlar	R	,052	,071	,070
	P	,387	,237	,242
	N	280	280	280
Planlanmış Bağlantılar	R	,062	,066	,072
	P	,302	,271	,227
	N	280	280	280
Planlama Toplam	r	,090	,093	,101
	p	,132	,119	,091
	n	280	280	280

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Planlama Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Planlama Ölçeği Sayıları Eşleştirme alt boyutu ile Öz Saygı Alt Ölçeği ($r=,110$; $p>.05$), Öz Yeterlilik Alt Ölçeği ($r=,099$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,111$; $p>.05$) puanları arasında; Planlama Ölçeği Planlanmış

Kodlar alt boyutu ile Öz Saygı Alt Ölçeği ($r=,052$; $p>.05$), Öz Yeterlik Alt Ölçeği ($r=,071$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,070$; $p>.05$) puanları arasında; Planlama Ölçeği Planlanmış Bağlantılar alt boyutu ile Öz Saygı Alt Ölçeği ($r=,062$; $p>.05$), Öz Yeterlik Alt Ölçeği ($r=,066$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,072$; $p>.05$) puanları arasında; Planlama Ölçeği toplam puanı ile Öz Saygı Alt Ölçeği ($r=,090$; $p>.05$), Öz Yeterlik Alt Ölçeği ($r=,093$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,101$; $p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.3. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz Saygı Alt Ölçeği	Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Toplam Benlik Algısı
Matrisler	r	,125*	,117	,138*
	p	,037	,051	,021
	n	280	280	280
Sözel-Uzamsal İlişkiler	r	,100	,060	,090
	p	,094	,319	,132
	n	280	280	280
Şekil Hafızası	r	,068	,039	,061
	p	,255	,521	,307
	n	280	280	280
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Toplam	r	,128*	,090	,124*
	p	,032	,133	,038
	n	280	280	280

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Matrisler alt boyutu ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,125$; $p<.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,138$; $p<.05$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmışken; Matrisler alt boyutu ile Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,117$; $p>.05$) puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Sözel-Uzamsal İlişkiler alt boyutu ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,100$; $p>.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,060$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,090$; $p>.05$) puanları arasında Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Şekil Hafızası alt boyutu ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,068$; $p>.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,039$; $p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,061$; $p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye

rastlanmamıştır. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği toplam puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,128;p<.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,124;p<.05$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmışken; . Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği toplam puanı Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,090;p>.05$) puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.4. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Öz Saygı	Öğretmen Öz Yeterlilik	Öğretmen Toplam Benlik Algısı
Matrisler	r	,129*	,018	,093
	p	,031	,769	,119
	n	280	280	280
Sözel-Uzamsal İlişkiler	r	,170**	,009	,116
	p	,004	,885	,052
	n	280	280	280
Şekil Hafızası	r	,088	-,011	,055
	p	,141	,859	,364
	n	280	280	280
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Toplam	r	,156**	-,001	,103
	p	,009	,982	,086
	n	280	280	280

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile öğretmen algısına göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Matrisler alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,129;p<.05$) puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmışken; Matrisler alt boyutu ile Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=,018;p>.05$) ve Öğretmen Toplam Benlik Algısı ($r=,093;p<.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Sözel – Uzamsal İlişkiler alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,170;p<.05$) puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmışken; Sözel – Uzamsal İlişkiler alt boyutu ile Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=,009;p>.05$) ve Öğretmen Toplam Benlik Algısı ($r=,116;p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Şekil Hafızası alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,088;p>.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=-,011;p>.05$) ve Öğretmen Toplam Benlik Algısı ($r=,055;p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan

anlamli bir ilifikiye rastlanmamifftir. Eifzamanli Biliifsel ifilemler Olcegi toplam puanı ile Ofretmen Oz Saygi ($r=,156;p<.05$) puanı arasında pozitif yfnde anlamli ilifiki saptanmifftiken; Eifzamanli Biliifsel ifilemler Olcegi toplam puanı ile Ofretmen Oz Yeterlilik ($r=-,001;p>.05$) ve Ofretmen Toplam Benlik Algısı ($r=,103;p>.05$) puanları arasında istatistiksel aaidan anlamli bir ilifikiye rastlanmamifftir.

Tablo 3.5. Dikkat Olcegi ile Demoulin Benlik Algısı Olcegi Arasındaki ilifikiyi Belirlemek Uizere Uygulanan Pearson Carpım Momentler Korelasyon Analizi Sonucları

		Öz Saygi Alt Olcegi	Öz Yeterlilik Alt Olcegi	Toplam Benlik Algısı
İfadesel Dikkat	r	,086	,096	,100
	p	,152	,109	,094
	n	280	280	280
Sayı Bulma	r	,096	,115	,126*
	p	,110	,054	,034
	n	280	280	280
Algısal Dikkat	r	,089	,129*	,120*
	p	,139	,031	,044
	n	280	280	280
Dikkat Toplam	r	,103	,136*	,135*
	p	,086	,023	,024
	n	280	280	280

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi Dikkat Olcegi ile Demoulin Benlik Algısı Olcegi arasındaki ilifikiyi belirlemek uizere uygulanan Pearson Carpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Dikkat Olcegi İfadesel Dikkat alt boyutu ile Öz Saygi Alt Olcegi ($r=,086;p>.05$), Öz Yeterlilik Alt Olcegi ($r=,096;p>.05$) ve toplam Benlik Algısı puanları arasında istatistiksel aaidan anlamli bir ilifikiye rastlanmamifftir. Dikkat Olcegi Sayı Bulma alt boyutu ile Öz Saygi alt olcegi ($r=,096;p>.05$) ve Öz Yeterlilik alt olcegi puanları arasında istatistiksel aaidan anlamli bir ilifikiye rastlanmamifftiken; Sayı Bulma alt boyutu ile toplam Benlik Algısı ($r=,126;p<.05$) arasında pozitif yfnde anlamli ilifiki bulunmuftur. Dikkat Olcegi Algısal Dikkat alt boyutu ile Öz Saygi alt olcegi ($r=,089;p>.05$) arasında istatistiksel aaidan anlamli bir ilifikiye rastlanmamifftiken; Algısal Dikkat alt boyutu ile Öz Yeterlilik alt olcegi ($r=,129;p<.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,120;p<.05$) puanları arasında pozitif yfnde anlamli ilifiki bulunmuftur. Dikkat toplam olcegi ile Öz Yeterlilik alt olcegi ($r=,136;p<.05$) ve toplam Benlik Algısı puanı arasında pozitif

yönde anlamlı ilişki saptanmışken; Dikkat toplam puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=.103; p>.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.6. Dikkat Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Öz Saygı	Öğretmen Öz Yeterlilik	Öğretmen Toplam Benlik Algısı
İfadesel Dikkat	r	,016	,067	,041
	p	,788	,262	,493
	n	280	280	280
Sayı Bulma	r	,108	,106	,122*
	p	,072	,077	,042
	n	280	280	280
Algısal Dikkat	r	,045	,075	,063
	p	,456	,212	,290
	n	280	280	280
Dikkat Toplam	r	,073	,097	,093
	p	,225	,105	,119
	n	280	280	280

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi Dikkat Ölçeği ile öğretmen algısına göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Dikkat Ölçeği İfadesel Dikkat alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=.016; p>.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=.067; p>.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=.041; p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dikkat Ölçeği Sayı Bulma alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=.108; p>.05$) ve Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=.106; p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamışken; Sayı Bulma alt boyutu ile Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=.122; p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dikkat Ölçeği Algısal Dikkat alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=.045; p>.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=.075; p>.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=.063; p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dikkat Ölçeği toplam puanı ile Öğretmen Öz Saygı ($r=.073; p>.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=.097; p>.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=.093; p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.7. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz Saygı Alt Ölçeği	Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Toplam Benlik Algısı
Kelime Serileri	r	,091	,072	,090
	p	,127	,231	,135
	n	280	280	280
Cümle Tekrarı	r	,106	,097	,111
	p	,076	,104	,064
	n	280	280	280
Konuşma Hızı	r	,104	,055	,087
	p	,083	,363	,145
	n	280	280	280
Ardıl Bilişsel İşlemlerToplam	r	,137*	,126*	,143*
	p	,022	,035	,016
	n	280	280	280

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Ardıl Bilişsel İşlemler Kelime Serileri alt boyutu puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,091;p>.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,072;p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,090;p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Cümle Tekrarı alt boyutu puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,106;p>.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,097;p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,111;p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Konuşma Hızı alt boyutu puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,104;p>.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,055;p>.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,087;p>.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler toplam puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=,137;p<.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=,126;p<.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=,143;p<.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Tablo 3.8. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Öz Saygı	Öğretmen Öz Yeterlilik	Öğretmen Toplam Benlik Algısı
Kelime Serileri	r	,242**	,132*	,231**
	p	0,0005	,027	0,0005
	n	280	280	280
Cümle Tekrarı	r	,175**	-,045	,094
	p	,003	,454	,116
	n	280	280	280
Konuşma Hızı	r	,147*	-,025	,087
	p	,014	,676	,145
	n	280	280	280
Ardıl Bilişsel İşlemlerToplam	r	,229**	,089	,199**
	p	0,0005	,136	,001
	n	280	280	280

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile öğretmen algısına göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği Kelime Serileri alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,242;p<.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=,132;p<.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=,231;p<.05$) puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Cümle Tekrarı alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,175;p<.05$) puanı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır; Cümle Tekrarı alt boyutu ile Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=-,045;p>.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=,094;p>.05$) puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Konuşma Hızı alt boyutu ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,147;p<.05$) puanı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır; Konuşma hızı alt boyutu ile Öğretmen Öz Yeterlilik ($r=-,025;p>.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=,087;p>.05$) puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler toplam puanı ile Öğretmen Öz Saygı ($r=,229;p<.05$) ve Öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=,199;p<.05$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken; Ardıl Bilişsel İşlemler toplam puanı ile Öğretmen Öz Yeterlilik

($r=.089$; $p>.05$) puanı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 3.9. CAS Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz Saygı Alt Ölçeği	Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Toplam Benlik Algısı
	r	,131*	,119*	,140*
CAS Genel Toplam	p	,028	,047	,019
	n	280	280	280

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi CAS Ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, CAS Ölçeği toplam puanı ile Öz Saygı alt ölçeği ($r=.131$; $p<.05$), Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=.119$; $p<.05$) ve toplam Benlik Algısı ($r=.140$; $p<.05$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Tablo 3.10. CAS Ölçeği ile Öğretmen Algısına Göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Öz Saygı	Öğretmen Öz Yeterlilik	Öğretmen Toplam Benlik Algısı
	r	,150*	,031	,114
CAS Genel Toplam	p	,012	,604	,057
	n	280	280	280

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi CAS Ölçeği ile öğretmen algısına göre Demoulin Benlik Algısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonucuna göre, CAS Ölçeği toplam puanı ile öğretmen Öz Saygı alt ölçeği ($r=.150$; $p<.05$), Öğretmen Öz Yeterlilik alt ölçeği ($r=.031$; $p<.05$) ve öğretmen toplam Benlik Algısı ($r=.114$; $p<.05$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

3.2. Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri İle Bilişsel İşlemler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 3.11. CAS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Planlama	5 ;00- 5;06	58	114,19	16,345	G.Arası	2013,524	2	1006,762	4,087	,018
	5;7 - 6;00	150	113,81	15,263	G. İçi	68233,562	277	246,331		
	6;01-6;06	72	107,79	16,052	Toplam	70247,086	279			
	Toplam	280	112,34	15,868						
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	5 ;00- 5;06	58	117,64	13,970	G.Arası	580,053	2	290,026	1,182	,308
	5;7 - 6;00	150	113,99	15,876	G. İçi	67982,390	277	245,424		
	6;01-6;06	72	114,33	16,490	Toplam	68562,443	279			
	Toplam	280	114,84	15,676						
Dikkat	5 ;00- 5;06	58	116,43	12,591	G.Arası	2482,321	2	1241,161	5,352	,005
	5;7 - 6;00	150	112,25	15,277	G. İçi	64241,875	277	231,920		
	6;01-6;06	72	107,69	16,964	Toplam	66724,196	279			
	Toplam	280	111,95	15,465						
Ardıl Bilişsel İşlemler	5 ;00- 5;06	58	110,84	14,042	G.Arası	986,118	2	493,059	1,949	,144
	5;7 - 6;00	150	109,07	16,237	G. İçi	70089,450	277	253,031		
	6;01-6;06	72	105,57	16,600	Toplam	71075,568	279			
	Toplam	280	108,54	15,961						
CAS Ölçekleri Toplam Puanı	5 ;00- 5;06	58	118,67	15,100	G.Arası	1606,468	2	803,234	2,777	,064
	5;7 - 6;00	150	115,37	17,371	G. İçi	80117,929	277	289,234		
	6;01-6;06	72	111,65	17,668	Toplam	81724,396	279			
	Toplam	280	152,59	13,30						

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi CAS puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Planlama ve Dikkat Ölçekleri puanlarında, gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeklerinin ve CAS toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Planlama ölçeğinde varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=,316$; $p>.05$). Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır (Tablo 3.12). Dikkat ölçeğinde varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=3,112$; $p<.05$). Bunun üzerine farkın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc TamhaneTesti uygulanmıştır (Tablo3.13)

Tablo 3.12. Planlama Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	P
Planlama	5 ;00- 5;06	5;7 - 6;00	,376	2,427	,877
		6;01-6;06	6,398(*)	2,769	,022
	5;7 - 6;00	5 ;00- 5;06	-,376	2,427	,877
		6;01-6;06	6,022(*)	2,250	,008
	6;01-6;06	5 ;00- 5;06	-6,398(*)	2,769	,022
		5;7 - 6;00	-6,022(*)	2,250	,008

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi Planlama ölçeğinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD Testi sonucuna göre; 5;00 - 5;06 ve 5;7- 6;00 yaş ile 6;01-6;06 yaş grubu arasında 5;00 - 5;06 ve 5;7- 6;00 yaşlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). 5;00 - 5;06 ve 5;7- 6;00 yaş grubundaki çocukların puan ortalamaları 6;01-6;06 yaş grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.13. Dikkat Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc TamhaneTesti Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	P
Dikkat	5 ;00- 5;06	5;7 - 6;00	4,178	2,071	,131
		6;01-6;06	8,737(*)	2,594	,003
	5;7 - 6;00	5 ;00- 5;06	-4,178	2,071	,131
		6;01-6;06	4,559	2,356	,157
	6;01-6;06	5 ;00- 5;06	-8,737(*)	2,594	,003
		5;7 - 6;00	-4,559	2,356	,157

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi Dikkat Ölçeğinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc TamhaneTesti sonucuna göre, 5;00-5;06 yaş grubu ile 6;01-6;06 yaş grubu arasında 5;00-5;06 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). 5;00 - 5;06 yaş grubundaki çocukların puan ortalamaları 6;01-6;06 yaş grubundaki çocuklardan

anlamli düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.14. Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Öz Saygı Alt Ölçeği	5 ;00- 5;06	58	37,02	3,905	G.Arası	53,276	2	26,638	2,058	,130
	5;7 - 6;00	150	36,09	3,622	G. İçi	3586,121	277	12,946		
	6;01-6;06	72	35,78	3,277	Toplam	3639,396	279			
	Toplam	280	36,20	3,612						
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	5 ;00- 5;06	58	40,50	2,855	G.Arası	70,228	2	35,114	3,246	,040
	5;7 - 6;00	150	39,53	3,363	G. İçi	2996,768	277	10,819		
	6;01-6;06	72	39,04	3,454	Toplam	3066,996	279			
	Toplam	280	39,60	3,316						
Toplam Benlik Algısı	5 ;00- 5;06	58	77,52	6,369	G.Arası	235,491	2	117,746	2,940	,055
	5;7 - 6;00	150	75,62	6,412	G. İçi	11094,934	277	40,054		
	6;01-6;06	72	74,89	6,118	Toplam	11330,425	279			
	Toplam	280	75,83	6,373						

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Öz Yeterlilik alt ölçeği toplam puanında gruplar arası anlamli bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Yaş değişkenine göre Öz Saygı alt ölçeği ile Toplam Benlik Algısı puanlarında ise gruplar arası anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$)

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,651$; $p>.05$). Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır (Tablo3.15).

Tablo 3.15. Özyeterlilik Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	P
Özyeterlilik	5 ;00- 5;06	5;7 - 6;00	,973	,509	,057
		6;01-6;06	1,458(*)	,580	,013
	5;7 - 6;00	5 ;00- 5;06	-,973	,509	,057
		6;01-6;06	,485	,472	,305
	6;01-6;06	5 ;00- 5;06	-1,458(*)	,580	,013
		5;7 - 6;00	,973	,509	,057

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi Özyeterlilik ölçeğinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucuna göre; 5;00-5;06 yaş grubu ile 6;01-6;06 yaş grubu arasında 5;00-5;06 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.16. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Öğretmen Öz Saygı	5 ;00- 5;06	58	36,90	3,264	G.Arası	18,291	2	9,146		
	5;7 - 6;00	150	37,42	3,042	G. İçi	2843,419	277	10,265	,891	,411
	6;01-6;06	72	36,92	3,475	Toplam	2861,711	279			
	Toplam	280	37,18	3,203						
Öğretmen Öz Yeterlilik	5 ;00- 5;06	58	40,88	2,385	G.Arası	66,999	2	33,499		
	5;7 - 6;00	150	41,09	2,038	G. İçi	1387,501	277	5,009	6,688	,001
	6;01-6;06	72	39,93	2,503	Toplam	1454,500	279			
	Toplam	280	40,75	2,283						
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	5 ;00- 5;06	58	77,78	4,754	G.Arası	132,232	2	66,116		
	5;7 - 6;00	150	78,49	4,408	G. İçi	5910,879	277	21,339	3,098	,047
	6;01-6;06	72	76,85	4,932	Toplam	6043,111	279			
	Toplam	280	77,92	4,654						

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi öğretmen tarafından algılanan benlik algısı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Öğretmen Öz yeterlilik ve Öğretmen Toplam Benlik Algısı puanlarında gruplar arası anlamlı bir farklılığa

rastlanmıştır ($p<.05$). Öğretmen Öz saygı puanında ise gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=1,512$; $p<.05$). ($L_F=2,170$; $p<.05$) Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD Testi uygulanmıştır (Tablo 3.17).

Tablo 3.17. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	P
Öğretmen Öz Yeterlilik	5 ;00- 5;06	5;7 - 6;00	-,214	,346	,537
		6;01-6;06	,949(*)	,395	,017
	5;7 - 6;00	5 ;00- 5;06	,214	,346	,537
		6;01-6;06	1,163(*)	,321	,000
	6;01-6;06	5 ;00- 5;06	-,949(*)	,395	,017
		5;7 - 6;00	-1,163(*)	,321	,000
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	5 ;00- 5;06	5;7 - 6;00	-,711	,714	,321
		6;01-6;06	,929	,815	,256
	5;7 - 6;00	5 ;00- 5;06	,711	,714	,321
		6;01-6;06	1,639(*)	,662	,014
	6;01-6;06	5 ;00- 5;06	-,929	,815	,256
		5;7 - 6;00	-1,639(*)	,662	,014

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi öğretmen tarafından algılanan benlik algısı puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucuna göre; Öğretmen özyeterlilik alt ölçeğinde alt boyutlar arasındaki farklılık 5;00- 5;06 lehine bir farklılık saptanmıştır. ($p<.05$). Öğretmen toplam Benlik Algısı ölçeğinde ise 6;01-6;06 yaş ve 5;7 - 6;00 yaş grubu arasında 5;7 - 6;00 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.18. CAS Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Planlama	Kız	132	113,20	15,729	1,369	,858	278	,392
	Erkek	148	111,57	16,004	1,316			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Kız	132	115,32	15,939	1,387	,486	278	,628
	Erkek	148	114,41	15,479	1,272			
Dikkat	Kız	132	113,70	15,117	1,316	1,796	278	,074
	Erkek	148	110,39	15,654	1,287			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Kız	132	109,61	16,437	1,431	1,056	278	,292
	Erkek	148	107,59	15,518	1,276			
CAS Genel Toplam	Kız	132	116,64	16,953	1,476	1,425	278	,155
	Erkek	148	113,72	17,199	1,414			

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi CAS puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Planlama, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, Dikkat Alt ve Ardıl Bilişsel İşlemler Alt Ölçekleri ile CAS Ölçekleri Toplam Puanı’nda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>.05$).

Tablo 3.19. Benlik algısı Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Öz Saygı Alt Ölçeği	Kız	132	36,29	3,481	,303	,368	278	,713
	Erkek	148	36,13	3,735	,307			
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Kız	132	39,61	3,247	,283	,048	278	,962
	Erkek	148	39,59	3,386	,278			
Toplam Benlik Algısı Puanı	Kız	132	75,86	6,057	,527	,096	278	,924
	Erkek	148	75,79	6,662	,548			

Tablo 3.19’da görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öz Saygı , Öz Yeterlilik ölçekleri ile Benlik Algısı ölçeği toplam puanlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.20. Öğretmen Tarafından Algılanan Benlik Algısı Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Öğretmen Öz Saygı Toplamı	Kız	132	37,40	2,983	,260	1,083	278	,280
	Erkek	148	36,99	3,385	,278			
Öğretmen Öz Yeterlilik Toplamı	Kız	132	40,77	2,443	,213	,105	278	,917
	Erkek	148	40,74	2,139	,176			
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Kız	132	78,15	4,544	,396	,793	278	,429
	Erkek	148	77,71	4,756	,391			

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi Öğretmen tarafından algılanan benlik algısı puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik ölçekleri ile Benlik Algısı ölçeği Toplam Puanı’nda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.21. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Planlama	Ayrı	19	146,29	2779,50			
	Birlikte	261	140,08	36560,50	2369,500	-,323	,747
	Toplam	280					
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Ayrı	19	147,32	2799,00			
	Birlikte	261	140,00	36541,00	2350,000	-,380	,704
	Toplam	280					
Dikkat	Ayrı	19	147,47	2802,00			
	Birlikte	261	139,99	36538,00	2347,000	-,389	,697
	Toplam	280					
Ardıl Bilişsel İşlemler	Ayrı	19	138,97	2640,50			
	Birlikte	261	140,61	36699,50	2450,500	-,085	,932
	Toplam	280					
CAS Genel Toplam	Ayrı	19	145,76	2769,50			
	Birlikte	261	140,12	36570,50	2379,500	-,294	,769
	Toplam	280					

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi Anne-babanın birlikte ya da ayrı olmaları değişkenine göre CAS puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 3.22. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre Benlik Algısı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Öz Saygı Alt Ölçeği	Ayrı	19	164,53	3126,00			
	Birlikte	261	138,75	36214,00	2023,000	-1,345	,179
	Toplam	280					
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Ayrı	19	164,87	3132,50			
	Birlikte	261	138,73	36207,50	2016,500	1,376	,169
	Toplam	280					
Toplam Benlik Algısı	Ayrı	19	167,11	3175,00			
	Birlikte	19	164,53	3126,00	1974,000	-1,486	,137
	Toplam	261					

Tablo 3.22’de görüldüğü gibi Anne-babanın birlikte ya da ayrı olmaları değişkenine göre benlik algısı puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan

Mann Whitney-U Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 3.23. Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmaları Değişkenine Göre Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Öğretmen Öz Saygı	Ayrı	19	172,24	3272,50	1876,500	-1,783	,075
	Birlikte	261	138,19	36067,50			
	Toplam	280					
Öğretmen Öz Yeterlilik	Ayrı	19	140,13	2662,50	2472,500	-,021	,983
	Birlikte	261	140,53	36677,50			
	Toplam	280					
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Ayrı	19	162,89	3095,00	2054,000	-1,253	,210
	Birlikte	261	138,87	36245,00			
	Toplam	280					

Tablo 3.23’de görüldüğü gibi Anne-babanın birlikte ya da ayrı olmaları değişkenine göre öğretmen algısına göre benlik algısı puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 3.24. CAS Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Planlama	Özel	227	115,13	15,112	1,003	6,513	278	,000
	Devlet	53	100,42	13,400	1,841			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Özel	227	117,39	14,813	,983	5,978	278	,000
	Devlet	53	103,91	14,651	2,013			
Dikkat	Özel	227	114,97	14,932	,991	7,404	278	,000
	Devlet	53	98,98	10,137	1,392			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Özel	227	110,84	14,995	,995	5,214	278	,000
	Devlet	53	98,70	16,368	2,248			
CAS Genel Toplam	Özel	227	118,40	16,194	1,075	7,283	278	,000
	Devlet	53	100,94	13,420	1,843			

Tablo 3.24’de görüldüğü gibi CAS puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda,

Planlama, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, Dikkat ve Ardıl Bilişsel İşlemler Alt Ölçekleri ile CAS Toplam Puanı'nda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin puanları devlet okuluna devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3.25. Benlik Algısı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öz Saygı Alt Ölçeği	Özel	227	36,44	3,590	,238	2,333	278	,020
	Devlet	53	35,17	3,556	,488			
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Özel	227	39,86	3,184	,211	2,698	278	,007
	Devlet	53	38,51	3,662	,503			
Toplam Benlik Algısı	Özel	227	76,33	6,233	,414	2,754	278	,006
	Devlet	53	73,68	6,577	,903			

Tablo 3.25’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, Öz Saygı, Öz Yeterlilik Alt Ölçekleri ile Benlik Algısı toplam puanında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin puanları devlet okuluna devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3.26. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen Öz Saygı	Özel	227	37,12	3,168	,210	-,635	278	,526
	Devlet	53	37,43	3,366	,462			
Öğretmen Öz Yeterlilik	Özel	227	40,85	2,120	,141	1,591	278	,113
	Devlet	53	40,30	2,859	,393			
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Özel	227	77,96	4,478	,297	,316	278	,752
	Devlet	53	77,74	5,386	,740			

Tablo 3.26’da görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, Öğretmen Öz Saygı, Öğretmen Öz Yeterlilik Alt Ölçekleri

ile Öğretmen Benlik Algısı toplam puanında, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.27. CAS Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Planlama	Lise	73	37,02	14,549	G.Arası	5201,305	2	2600,652	11,038	,000
	Üniversite	169	36,09	15,983	G. İçi	65026,853	276	235,605		
	Lisansüstü	37	35,78	13,814	Toplam	70228,158	278			
	Toplam	279	36,20	15,894			2			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Lise	73	40,50	14,238	G.Arası	8865,551	276	4432,775	20,551	,000
	Üniversite	169	39,53	15,069	G. İçi	59531,546	278	215,694		
	Lisansüstü	37	39,04	13,733	Toplam	68397,097	2			
	Toplam	279	39,60	15,685			276			
Dikkat	Lise	73	37,02	13,277	G.Arası	4434,329	278	2217,164	9,834	,000
	Üniversite	169	36,09	15,788	G. İçi	62226,495	2	225,458		
	Lisansüstü	37	35,78	14,585	Toplam	66660,824	276			
	Toplam	279	36,20	15,485			278			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Lise	73	40,50	14,173	G.Arası	7768,832	2	3884,416	16,946	,000
	Üniversite	169	39,53	15,935	G. İçi	63263,821	276	229,217		
	Lisansüstü	37	39,04	13,061	Toplam	71032,652	278			
	Toplam	279	39,60	15,985			2			
CAS Ölçekleri Toplam Puanı	Lise	73	37,02	14,915	G.Arası	10371,126	276	5185,563	20,087	,000
	Üniversite	169	36,09	16,745	G. İçi	71250,968	278	258,156		
	Lisansüstü	37	35,78	15,027	Toplam	81622,093	2			
	Toplam	279	36,20	17,135			276			

Tablo 3.27’de görüldüğü gibi CAS puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Planlama ($L_F=,319$; $p>.05$), Eşzamanlı ($L_F=,333$; $p>.05$), Dikkat ($L_F=,1,137$; $p>.05$), Ardıllık ($L_F=,532$; $p>.05$) Cas Toplam ($L_F=,122$; $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD Testi uygulanmıştır (Tablo 3.28).

Tablo 3.28. CAS Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Anne eğ. (i)	Anne eğ. (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Planlama	Lise	Üniversite	-9,737(*)	2,150	,000
		Lisansüstü	-10,188(*)	3,098	,001
	Üniversite	Lise	9,737(*)	2,150	,000
		Lisansüstü	-,451	2,786	,871
	Lisansüstü	Üniversite	10,188(*)	3,098	,001
		Lise	,451	2,786	,871
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Lise	Üniversite	-10,294(*)	2,057	,000
		Lisansüstü	-17,577(*)	2,964	,000
	Üniversite	Lise	10,294(*)	2,057	,000
		Lisansüstü	-7,282(*)	2,666	,007
	Lisansüstü	Üniversite	17,577(*)	2,964	,000
		Lise	7,282(*)	2,666	,007
Dikkat	Lise	Üniversite	-7,277(*)	2,103	,001
		Lisansüstü	-12,434(*)	3,030	,000
	Üniversite	Lise	7,277(*)	2,103	,001
		Lisansüstü	-5,156	2,725	,060
	Lisansüstü	Üniversite	12,434(*)	3,030	,000
		Lise	5,156	2,725	,060
Ardıl Bilişsel İşlemler	Lise	Üniversite	-10,028(*)	2,120	,000
		Lisansüstü	-16,076(*)	3,055	,000
	Üniversite	Lise	10,028(*)	2,120	,000
		Lisansüstü	-6,048(*)	2,748	,029
	Lisansüstü	Üniversite	16,076(*)	3,055	,000
		Lise	6,048(*)	2,748	,029
CAS Genel Toplam	Lise	Üniversite	-12,090(*)	2,250	,000
		Lisansüstü	-17,981(*)	3,242	,000
	Üniversite	Lise	12,090(*)	2,250	,000
		Lisansüstü	-5,891(*)	2,916	,044
	Lisansüstü	Üniversite	17,981(*)	3,242	,000
		Lise	5,891(*)	2,916	,044

Tablo 3.28’de görüldüğü gibi CAS puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucuna göre; Planlama ve Dikkat Ölçeğinde üniversite ve lisansüstü mezunu anneleri olan çocukların puan ortalamaları, lise ve daha az eğitilmiş anneleri olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Ardıl Bilişsel İşlemler, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ölçeklerinde ve CAS toplam ölçeğinde ise üniversite ve

lisansüstü mezunu anneleri olan çocukların puan ortalamaları, lise ve daha az eğitilmiş anneleri olan çocuklardan; lisansüstü mezunu anneleri olan çocukların puan ortalamaları da üniversite mezunu anneleri olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.29. Benlik Algısının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öz Saygı Alt Ölçeği	Lise	73	36,15	4,105	G.Arası	7,306	2	3,653	,278	,758
	Üniversite	169	36,14	3,351	G. İçi	3630,637	276	13,154		
	Lisansüstü	37	36,62	3,839	Toplam	3637,943	278			
	Toplam	279	36,21	3,617						
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Lise	73	39,77	3,751	G.Arası	7,630	2	3,815	,344	,709
	Üniversite	169	39,48	3,187	G. İçi	3056,786	276	11,075		
	Lisansüstü	37	39,89	3,062	Toplam	3064,416	278			
	Toplam	279	39,61	3,320						
Toplam Benlik Algısı	Lise	73	76,05	7,420	G.Arası	30,563	2	15,282	,374	,689
	Üniversite	169	75,59	5,904	G. İçi	11291,852	276	40,913		
	Lisansüstü	37	76,51	6,393	Toplam	11322,416	278			
	Toplam	279	75,84	6,382						

Tablo 3.29’de görüldüğü gibi Benlik algısının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 3.30. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Öğretmen Öz Saygı	Lise	73	36,86	3,043	G.Arası	13,040	2	6,520	,635	,531
	Üniversite	169	37,21	3,335	G. İçi	2834,043	276	10,268		
	Lisansüstü	37	37,57	2,882	Toplam	2847,082	278			
	Toplam	279	37,17	3,200						
Öğretmen Öz Yeterlilik	Lise	73	40,64	2,508	G.Arası	7,653	2	3,826	,732	,482
	Üniversite	169	40,69	2,249	G. İçi	1441,767	276	5,224		
	Lisansüstü	37	41,16	1,965	Toplam	1449,419	278			
	Toplam	279	40,74	2,283						
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Lise	73	77,48	4,466	G.Arası	35,173	2	17,587	,813	,445
	Üniversite	169	77,91	4,802	G. İçi	5970,812	276	21,633		
	Lisansüstü	37	78,68	4,282	Toplam	6005,986	278			
	Toplam	279	77,90	4,648						

Tablo 3.30’da görüldüğü gibi öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının anne eğitimine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 3.31. CAS Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Planlama	Lise	57	105,77	16,674	G.Arası	4883,730	2	2441,865	10,348	,000
	Üniversite	175	112,54	15,203	G. İçi	65363,356	277	235,969		
	Lisansüstü	48	119,44	14,275	Toplam	70247,086	279			
	Toplam	280	112,34	15,868			2			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Lise	57	107,04	15,088	G.Arası	6636,866	2	3318,433	14,844	,000
	Üniversite	175	115,15	15,038	G. İçi	61925,577	277	223,558		
	Lisansüstü	48	122,94	14,463	Toplam	68562,443	279			
	Toplam	280	114,84	15,676						
Dikkat	Lise	57	106,68	13,687	G.Arası	3423,181	2	1711,591	7,490	,001
	Üniversite	175	111,96	15,045	G. İçi	63301,015	277	228,524		
	Lisansüstü	48	118,15	16,900	Toplam	66724,196	279			
	Toplam	280	111,95	15,465						
Ardıl Bilişsel İşlemler	Lise	57	102,86	14,567	G.Arası	4381,584	2	2190,792	9,099	,000
	Üniversite	175	108,39	16,485	G. İçi	66693,984	277	240,773		
	Lisansüstü	48	115,81	12,655	Toplam	71075,568	279			
	Toplam	280	108,54	15,961						
CAS Ölçekleri Toplam Puanı	Lise	57	106,67	16,674	G.Arası	8135,703	2	4067,851	15,312	,000
	Üniversite	175	115,31	16,232	G. İçi	73588,693	277	265,663		
	Lisansüstü	48	124,31	16,094	Toplam	81724,396	279			
	Toplam	280	115,10	17,115						

Tablo 3.31’de görüldüğü gibi CAS puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler ve CAS toplam ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = \dots$; $p > .05$). Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır (Tablo24). (değerler yazılmalı) Planlama ($L_F = .640$; $p > .05$), Eşzamanlı ($L_F = .209$; $p > .05$), Dikkat ($L_F = 1,226$; $p > .05$), Ardıllık ($L_F = 1,444$; $p > .05$) Cas Toplam ($L_F = .207$; $p > .05$) varyansların homojen olmadığı saptanmıştır.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD Testi uygulanmıştır (Tablo 3.32).

Tablo 3.32. CAS Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Baba eğ. (i)	Baba eğ. (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Planlama	Lise	Üniversite	-6,765(*)	2,343	,004
		Lisansüstü	-13,666(*)	3,009	,000
	Üniversite	Lise	6,765(*)	2,343	,004
		Lisansüstü	-6,900(*)	2,503	,006
	Lisansüstü	Üniversite	13,666(*)	3,009	,000
		Lise	6,900(*)	2,503	,006
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Lise	Üniversite	-8,119(*)	2,280	,000
		Lisansüstü	-15,902(*)	2,929	,000
	Üniversite	Lise	8,119(*)	2,280	,000
		Lisansüstü	-7,783(*)	2,436	,002
	Lisansüstü	Üniversite	15,902(*)	2,929	,000
		Lise	7,783(*)	2,436	,002
Dikkat	Lise	Üniversite	-5,276(*)	2,305	,023
		Lisansüstü	-11,462(*)	2,961	,000
	Üniversite	Lise	5,276(*)	2,305	,023
		Lisansüstü	-6,186(*)	2,463	,013
	Lisansüstü	Üniversite	11,462(*)	2,961	,000
		Lise	6,186(*)	2,463	,013
Ardıl Bilişsel İşlemler	Lise	Üniversite	-5,535(*)	2,366	,020
		Lisansüstü	-12,953(*)	3,040	,000
	Üniversite	Lise	5,535(*)	2,366	,020
		Lisansüstü	-7,418(*)	2,528	,004
	Lisansüstü	Üniversite	12,953(*)	3,040	,000
		Lise	7,418(*)	2,528	,004
CAS Genel Toplam	Lise	Üniversite	-8,648(*)	2,486	,001
		Lisansüstü	-17,646(*)	3,193	,000
	Üniversite	Lise	8,648(*)	2,486	,001
		Lisansüstü	-8,998(*)	2,656	,001
	Lisansüstü	Üniversite	17,646(*)	3,193	,000
		Lise	8,998(*)	2,656	,001

Tablo 3.32’de görüldüğü gibi CAS puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucuna göre; Planlama, Dikkat, Ardıl ve Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ölçeklerinde ve CAS toplam ölçeğinde üniversite ve lisansüstü mezunu babaları olan çocukların puan ortalamaları, lise ve daha az eğitilmiş babaları olan çocuklardan; lisansüstü mezunu babaları olan çocukların puan ortalamaları da üniversite mezunu babaları olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.33. Benlik Algısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{X}$, ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öz Saygı Alt Ölçeği	Lise	57	36,33	3,966	G.Arası	2,981	2	1,491	,114	,893
	Üniversite	175	36,22	3,422	G. İçi	3636,415	277	13,128		
	Lisansüstü	48	36,00	3,909	Toplam	3639,396	279			
	Toplam	280	36,20	3,612						
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Lise	57	39,70	3,375	G.Arası	1,906	2	,953	,086	,918
	Üniversite	175	39,62	3,271	G. İçi	3065,091	277	11,065		
	Lisansüstü	48	39,44	3,470	Toplam	3066,996	279			
	Toplam	280	39,60	3,316						
Toplam Benlik Algısı	Lise	57	76,04	6,913	G.Arası	9,974	2	4,987	,122	,885
	Üniversite	175	75,86	6,026	G. İçi	11320,451	277	40,868		
	Lisansüstü	48	75,44	7,035	Toplam	11330,425	279			
	Toplam	280	75,83	6,373						

Tablo 3.33’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.34. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{X}$, ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öğretmen Öz Saygı	Lise	57	37,05	3,193	G.Arası	2,053	2	1,027	,099	,905
	Üniversite	175	37,18	3,182	G. İçi	2859,657	277	10,324		
	Lisansüstü	48	37,33	3,347	Toplam	2861,711	279			
	Toplam	280	37,18	3,203						
Öğretmen Öz Yeterlilik	Lise	57	40,67	2,348	G.Arası	6,452	2	3,226	,617	,540
	Üniversite	175	40,69	2,294	G. İçi	1448,048	277	5,228		
	Lisansüstü	48	41,08	2,181	Toplam	1454,500	279			
	Toplam	280	40,75	2,283						
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Lise	57	77,72	4,647	G.Arası	12,923	2	6,462	,297	,743
	Üniversite	175	77,86	4,539	G. İçi	6030,187	277	21,770		
	Lisansüstü	48	78,38	5,127	Toplam	6043,111	279			
	Toplam	280	77,92	4,654						

Tablo 3.34’de görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

sonucuna göre; Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.35. CAS Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Planlama	Çalışıyor	162	114,06	16,191	1,272	2,112	277	,036
	Çalışmıyor	117	110,01	15,230	1,408			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Çalışıyor	162	117,69	15,257	1,199	3,595	277	,000
	Çalışmıyor	117	110,99	15,501	1,433			
Dikkat	Çalışıyor	162	113,78	15,862	1,246	2,314	277	,021
	Çalışmıyor	117	109,47	14,647	1,354			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Çalışıyor	162	111,39	14,822	1,165	3,547	277	,000
	Çalışmıyor	117	104,65	16,758	1,549			
CAS Genel Toplam	Çalışıyor	162	117,94	17,029	1,338	3,274	277	,001
	Çalışmıyor	117	111,25	16,582	1,533			

Tablo 3.35’de görüldüğü gibi CAS puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler ve CAS toplam puanında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılık annesi çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin puanları annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3.36. Benlik Algısı Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öz Saygı Alt Ölçeği	Çalışıyor	162	36,20	3,674	,289	-,056	277	,955
	Çalışmıyor	117	36,22	3,553	,328			
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Çalışıyor	162	39,54	3,202	,252	-,427	277	,670
	Çalışmıyor	117	39,71	3,489	,323			
Toplam Benlik Algısı	Çalışıyor	162	75,77	6,379	,501	-,214	277	,830
	Çalışmıyor	117	75,93	6,412	,593			

Tablo 3.36’da görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik Alt Ölçekleri ile Benlik Algısı toplam puanında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.37. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen Öz Saygı	Çalışıyor	162	37,16	3,380	,266	-,049	277	,961
	Çalışmıyor	117	37,18	2,947	,272			
Öğretmen Öz Yeterlilik	Çalışıyor	162	40,72	2,280	,179	-,222	277	,824
	Çalışmıyor	117	40,78	2,297	,212			
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Çalışıyor	162	77,88	4,727	,371	-,082	277	,934
	Çalışmıyor	117	77,92	4,556	,421			

Tablo 3.37’de görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik Alt

Ölçekleri ile Benlik Algısı toplam puanında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.38. Cas Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kardeş sayısı	N	S.O.	Kaykare	Sd	P
Planlama	Tek	136	154,31	7,733	2	,021
	1 kardeş	123	127,06			
	2 kardeş ve üzeri	21	129,76			
	Toplam	280				
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Tek	136	158,85	13,690	2	,001
	1 kardeş	123	123,98			
	2 kardeş ve üzeri	21	118,43			
	Toplam	280				
Dikkat	Tek	136	151,37	5,401	2	,067
	1 kardeş	123	128,03			
	2 kardeş ve üzeri	21	143,17			
	Toplam	280				
Ardıl Bilişsel İşlemler	Tek	136	158,09	12,952	2	,002
	1 kardeş	123	125,74			
	2 kardeş ve üzeri	21	113,00			
	Toplam	280				
CAS Genel Toplam	Tek	136	158,25	12,721	2	,002
	1 kardeş	123	124,02			
	2 kardeş ve üzeri	21	122,10			
	Toplam	280				

Tablo 3.38’de görüldüğü gibi CAS puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre; Dikkat alt ölçeğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Planlama, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler ve CAS toplam puanlarında ise gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, ikili gruplar arasında Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 3.39. Tek Çocuk ya da Bir Kardeşi Olma Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Planlama	Tek	136	141,92	19301,50			
	1 kardeş	123	116,82	14368,50	6742,500	-2,697	,007
	Toplam	259					
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Tek	136					
	1 kardeş	123	145,16	19741,50	6302,500	-3,427	,001
	Toplam	259	113,24	13928,50			
Dikkat	Tek	136	140,14	19059,50			
	1 kardeş	123	118,78	14610,50	6984,500	-2,294	,022
	Toplam	259					
Ardıl Bilişsel İşlemler	Tek	136	144,22	19614,00			
	1 kardeş	123	114,28	14056,00	6430,000	-3,216	,001
	Toplam	259					
CAS Genel Toplam	Tek	136	144,95	19713,00			
	1 kardeş	123	113,47	13957,00	6331,000	-3,378	,001
	Toplam	259					

Tablo 3.39’da görüldüğü gibi Tek çocuk ya da bir kardeşi olma değişkenine göre CAS puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre; Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçekleri ve CAS toplam ölçeğinde farklılığın tek çocuk olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<.05$). Tek çocuk olan öğrencilerin puanları bir kardeşi olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 3.40. 1 Kardeş ya da İki Kardeşi Olma Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Planlama	1 kardeş	123	72,24	8886,00			
	2 kardeş ve üzeri	21	74,00	1554,00	1260,000	-,179	,858
	Toplam	144					
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	1 kardeş	123	72,74	8946,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	71,12	1493,50	1262,500	-,164	,870
	Toplam	144					
Dikkat	1 kardeş	123	71,24	8763,00			
	2 kardeş ve üzeri	21	79,86	1677,00	1137,000	-,875	,381
	Toplam	144					
Ardıl Bilişsel İşlemler	1 kardeş	123	73,47	9036,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	66,83	1403,50	1172,500	-,674	,500
	Toplam	144					
CAS Genel Toplam Planlama	1 kardeş	123	72,55	8923,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	72,21	1516,50	1285,500	-,034	,973
	Toplam	144					

Tablo 3.40’da görüldüğü gibi 1 Kardeş ya da İki veya daha fazla Kardeş olma değişkenine göre CAS puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi Sonucuna göre Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçekleri ve CAS toplam ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.41. Tek Çocuk ya da İki Kardeşi olması Değişkenine Göre CAS Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Planlama	tek	136	80,89	11001,00			
	2 kardeş ve üzeri	21	66,76	1402,00	1171,000	-1,328	,184
	Toplam	157					
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Tek	136	82,19	11178,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	58,31	1224,50	993,500	-2,243	,025
	Toplam	157					
Dikkat	Tek	136	79,72	10842,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	74,31	1560,50	1329,500	-,509	,611
	Toplam	157					
Ardıl Bilişsel İşlemler	Tek	136	82,37	11202,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	57,17	1200,50	969,500	-2,367	,018
	Toplam	157					
CAS Genel Toplam	Tek	136	81,80	11124,50			
	2 kardeş ve üzeri	21	60,88	1278,50	1047,500	-1,963	,050
	Toplam	157					

Tablo 3.41’de görüldüğü gibi Tek çocuk ya da iki veya daha çok kardeşi olması değişkenine göre cas puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre; Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçekleri ve CAS toplam ölçeğinde farklılığın tek çocuk olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<.05$). Tek çocuk olan öğrencilerin puanları iki veya daha çok kardeşi olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 3.42. Benlik Algısı Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kardeş sayısı	N	S.O.	Kaykare	Sd	P
Öğretmen Öz Saygı	Tek	136	144,25	1,210	2	,546
	1 kardeş	123	139,18			
	2 kardeş ve üzeri	21	123,95			
	Toplam	280				
Öğretmen Öz Yeterlilik	Tek	136	137,40	,476	2	,788
	1 kardeş	123	142,65			
	2 kardeş ve üzeri	21	147,98			
	Toplam	280				
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Tek	136	139,82	,169	2	,919
	1 kardeş	123	142,22			
	2 kardeş ve üzeri	21	134,81			
	Toplam	280				

Tablo 3.42’de görüldüğü gibi Benlik Algısı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre; benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.43. Öğretmen Algısına Göre Benlik algısı Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kardeş sayısı	N	S.O.	Kaykare	Sd	P
Öğretmen Öz Saygı	Tek	136	146,81	1,639	2	,441
	1 kardeş	123	134,82			
	2 kardeş ve üzeri	21	132,93			
	Toplam	280				
Öğretmen Öz Yeterlilik	Tek	136	140,35	,301	2	,860
	1 kardeş	123	142,15			
	2 kardeş ve üzeri	21	131,83			
	Toplam	280				
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Tek	136	144,92	,905	2	,636
	1 kardeş	123	137,25			
	2 kardeş ve üzeri	21	146,81			
	Toplam	280	134,82			

Tablo 3.43’de görüldüğü gibi Öğretmen Algısına Göre Benlik algısı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre; benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.44. CAS Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Planlama	İlk Çocuk	197	113,21	15,736	1,121	1,408	278	,160
	2. ve üstü	83	110,29	16,084	1,765			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	İlk Çocuk	197	116,60	15,099	1,076	2,948	278	,003
	2. ve üstü	83	110,64	16,305	1,790			
Dikkat	İlk Çocuk	197	112,90	15,632	1,114	1,600	278	,111
	2. ve üstü	83	109,67	14,905	1,636			
Ardıl Bilişsel İşlemler	İlk Çocuk	197	110,46	15,592	1,111	3,146	278	,002
	2. ve üstü	83	103,99	15,997	1,756			
CAS Genel Toplam	İlk Çocuk	197	116,83	16,692	1,189	2,643	278	,009
	2. ve üstü	83	110,98	17,499	1,921			

Tablo 3.44’de görüldüğü gibi CAS puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucuna göre, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçekleri ve CAS toplam ölçeğinde puanlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak İlk çocuklar lehine anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.45. Benlik Algısı Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öz Saygı Alt Ölçeği	İlk Çocuk	197	36,25	3,562	,254	,358	278	,721
	2. ve üstü	83	36,08	3,746	,411		1	
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	İlk Çocuk	197	39,45	3,355	,239	-1,221	278	,223
	2. ve üstü	83	39,98	3,208	,352			
Toplam Benlik Algısı	İlk Çocuk	197	75,73	6,384	,455	-,400	278	,689
	2. ve üstü	83	76,06	6,379	,700			

Tablo 3.45’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik ölçekleri ile Benlik Algısı ölçeği toplam

puanında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.46. Öğretmen Algısına Göre Benlik algısı Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen Öz Saygı	İlk Çocuk	197	37,36	3,312	,236	1,438	278	,152
	2. ve üstü	83	36,76	2,903	,319			
Öğretmen Öz Yeterlilik	İlk Çocuk	197	40,80	2,268	,162	,529	278	,597
	2. ve üstü	83	40,64	2,330	,256			
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	İlk Çocuk	197	78,15	4,790	,341	1,272	278	,205
	2. ve üstü	83	77,37	4,293	,471			

Tablo 3.46’da görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik ölçekleri ile Öğretmen Benlik Algısı ölçeği toplam puanında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.47. CAS Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Planlama	1 yıl	49	103,61	17,349	G.Arası	7158,982	2	3579,491	15,716	,000
	2 yıl	109	110,62	14,756	G. İçi	63088,104	277	227,755		
	3 ve fazlası	122	117,39	14,410	Toplam	70247,086	279			
	Toplam	280	112,34	15,868			2			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	1 yıl	49	105,86	15,619	G.Arası	6400,667	2	3200,333	14,261	,000
	2 yıl	109	113,94	14,845	G. İçi	62161,776	277	224,411		
	3 ve fazlası	122	119,24	14,841	Toplam	68562,443	279			
	Toplam	280	114,84	15,676						
Dikkat	1 yıl	49	106,24	15,574	G.Arası	3799,443	2	1899,721	8,363	,000
	2 yıl	109	110,15	14,247	G. İçi	62924,754	277	227,165		
	3 ve fazlası	122	115,84	15,577	Toplam	66724,196	279			
	Toplam	280	111,95	15,465						
Ardıl Bilişsel İşlemler	1 yıl	49	102,90	16,621	G.Arası	5165,389	2	2582,695	10,854	,000
	2 yıl	109	105,75	16,405	G. İçi	65910,179	277	237,943		
	3 ve fazlası	122	113,30	13,961	Toplam	71075,568	279			
	Toplam	280	108,54	15,961						
CAS Ölçekleri Toplam Puanı	1 yıl	49	105,47	18,320	G.Arası	9008,196	2	4504,098	17,158	,000
	2 yıl	109	113,02	15,635	G. İçi	72716,200	277	262,513		
	3 ve fazlası	122	120,82	15,800	Toplam	81724,396	279			
	Toplam	280	115,10	17,115						

Tablo 3.47’de görüldüğü gibi CAS puanlarının okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçekleri ve CAS toplam ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, planlama ölçeğinde varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F = 3,992$; $p < .05$). Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc Tamhane testi uygulanmıştır (Tablo 3.48).

Eşzamanlı ölçeği ($L_F = ,150$; $p > .05$), Dikkat ölçeğinde ($L_F = ,261$; $p > .05$), Ardıllık ölçeği ($L_F = ,725$; $p > .05$) CAS toplam ($L_F = 1,189$; $p > .05$) varyansların homojen

olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır (Tablo 3.49).

Tablo 3.48. Planlama Ölçeğinin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

	OÖE Süre (i)	OÖE Süre (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Planlama	1 yıl	2yıl	-7,012(*)	2,853	,048
		3 ve fazlası	-13,773(*)	2,801	,000
	2 yıl	1 yıl	7,012(*)	2,853	,048
		3 ve fazlası	-6,761(*)	1,923	,002
	3 ve fazlası	1 yıl	13,773(*)	2,801	,000
		2 yıl	6,761(*)	1,923	,002

Tablo 3.48’de görüldüğü gibi Planlama ölçeğinin okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc Tamhane testi sonucuna göre; okulöncesi kuruma 2 yıl ve ya 3 yıl ve daha fazla yıl devam eden çocukların puan ortalamaları okulöncesi kuruma bir yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.49. Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler, CAS Toplam Ölçeklerinin Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	OÖE Süre (i)	OÖE Süre (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	1 yıl	2yıl	-8,088(*)	2,577	,002
		3 ve fazlası	-13,381(*)	2,534	,000
	2 yıl	1 yıl	8,088(*)	2,577	,002
		3 ve fazlası	-5,293(*)	1,974	,008
	3 ve fazlası	1 yıl	13,381(*)	2,534	,000
		2 yıl	5,293(*)	1,974	,008
Dikkat	1 yıl	2yıl	-3,902	2,592	,133
		3 ve fazlası	-9,599(*)	2,549	,000
	2 yıl	1 yıl	3,902	2,592	,133
		3 ve fazlası	-5,697(*)	1,986	,004
	3 ve fazlası	1 yıl	9,599(*)	2,549	,000
		2 yıl	5,697(*)	1,986	,004
Ardıl Bilişsel İşlemler	1 yıl	2yıl	-2,854	2,653	,283
		3 ve fazlası	-10,397(*)	2,609	,000
	2 yıl	1 yıl	2,854	2,653	,283
		3 ve fazlası	-7,543(*)	2,033	,000
	3 ve fazlası	1 yıl	10,397(*)	2,609	,000
		2 yıl	7,543(*)	2,033	,000
CAS Genel Toplam	1 yıl	2yıl	-7,549(*)	2,787	,007
		3 ve fazlası	-15,350(*)	2,740	,000
	2 yıl	1 yıl	7,549(*)	2,787	,007
		3 ve fazlası	-7,801(*)	2,135	,000
	3 ve fazlası	1 yıl	15,350(*)	2,740	,000
		2 yıl	7,801(*)	2,135	,000

Tablo 3.49’da görüldüğü gibi Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler ve CAS toplam ölçeklerinin okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD testi sonucuna göre; Okul Öncesi Kuruma 2 yıl ve ya 3 yıl ve daha fazla yıl devam eden çocukların puan ortalamaları okul öncesi kuruma bir yıl devam eden çocuklardan; okulöncesi kuruma 3 yıl ve daha fazla süredir devam eden çocukların puan ortalamaları da 2 yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Eşzamanlı bilişsel İşlemler ve CAS toplam puanlarına bakıldığında ise Okul Öncesi Kuruma 2 yıl devam eden çocukların puan ortalamaları okul öncesi kuruma bir yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.50. Benlik Algısı Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öz Saygı Alt Ölçeği	1 yıl	49	35,84	3,710	G.Arası	20,349	2	10,175	,779	,460
	2 yıl	109	36,04	3,358	G. İçi	3619,047	277	13,065		
	3 ve fazlası	122	36,50	3,793	Toplam	3639,396	279			
	Toplam	280	36,20	3,612						
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	1 yıl	49	39,16	3,204	G.Arası	15,407	2	7,704	,699	,498
	2 yıl	109	39,56	3,351	G. İçi	3051,589	277	11,017		
	3 ve fazlası	122	39,82	3,335	Toplam	3066,996	279			
	Toplam	280	39,60	3,316						
Toplam Benlik Algısı	1 yıl	49	75,20	6,151	G.Arası	49,703	2	24,851	,610	,544
	2 yıl	109	75,60	6,266	G. İçi	11280,722	277	40,725		
	3 ve fazlası	122	76,28	6,571	Toplam	11330,425	279			
	Toplam	280	75,83	6,373						

Tablo 3.50’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.51. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Okulöncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öğretmen Öz Saygı	1 yıl	49	36,92	3,341	G.Arası	6,216	2	3,108	,302	,740
	2 yıl	109	37,14	3,392	G. İçi	2855,494	277	10,309		
	3 ve fazlası	122	37,33	2,983	Toplam	2861,711	279			
	Toplam	280	37,18	3,203						
Öğretmen Öz Yeterlilik	1 yıl	49	40,98	1,843	G.Arası	5,067	2	2,534	,484	,617
	2 yıl	109	40,80	2,198	G. İçi	1449,433	277	5,233		
	3 ve fazlası	122	40,61	2,514	Toplam	1454,500	279			
	Toplam	280	40,75	2,283						
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	1 yıl	49	77,90	4,374	G.Arası	,062	2	,031	,001	,999
	2 yıl	109	77,94	4,603	G. İçi	6043,048	277	21,816		
	3 ve fazlası	122	77,91	4,841	Toplam	6043,111	279			
	Toplam	280	77,92	4,654						

Tablo 3.51’de görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öğretmen Öz

Saygı, Öz Yeterlilik ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.52. CAS Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{X}$, ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Planlama	Anne	154	110,99	16,318	G.Arası	968,040	2	484,020	1,935	,146
	Akraba	68	115,51	13,680	G. İçi	69279,046	277	250,105		
	Bakıcı	58	112,22	16,754	Toplam	70247,086	279			
	Toplam	280	112,34	15,868						
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Anne	154	112,68	15,707	G.Arası	1692,554	2	846,277	3,506	,031
	Akraba	68	118,28	15,030	G. İçi	66869,888	277	241,408		
	Bakıcı	58	116,53	15,666	Toplam	68562,443	279			
	Toplam	280	114,84	15,676						
Dikkat	Anne	154	110,99	15,487	G.Arası	391,416	2	195,708	,817	,443
	Akraba	68	113,84	14,832	G. İçi	66332,781	277	239,469		
	Bakıcı	58	112,28	16,167	Toplam	66724,196	279			
	Toplam	280	111,95	15,465						
Ardıl Bilişsel İşlemler	Anne	154	106,86	16,477	G.Arası	1170,827	2	585,413	2,320	,100
	Akraba	68	111,78	14,621	G. İçi	69904,741	277	252,364		
	Bakıcı	58	109,19	15,696	Toplam	71075,568	279			
	Toplam	280	108,54	15,961						
CAS Genel Toplam	Anne	154	113,26	17,309	G.Arası	1423,651	2	711,825	2,455	,088
	Akraba	68	118,69	15,429	G. İçi	80300,746	277	289,894		
	Bakıcı	58	115,76	18,021	Toplam	81724,396	279			
	Toplam	280	115,10	17,115						

Tablo 3.52’de görüldüğü gibi CAS puanlarının okuldan önce ilgilenen kişi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ölçeği puanında gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Dikkat, Planlama, Ardıl Bilişsel İşlemler ve CAS toplam ölçeği puanlarında ise gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, planlama ölçeğinde varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=,413$; $p>.05$). Bunun üzerine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır (Tablo3.53).

Tablo 3.53. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeğinin Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc LSD Sonuçları

	İlgilenen Kişi (i)	İlgilenen Kişi (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Anne	Akraba	-5,604(*)	2,262	,014
		Bakıcı	-3,859	2,394	,108
	Akraba	Anne	5,604(*)	2,262	,014
		Bakıcı	1,745	2,777	,530
	Bakıcı	Anne	3,859	2,394	,108
		Akraba	-1,745	2,777	,530

Tablo 3.53’de görüldüğü gibi Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ölçeğinin okuldan önce ilgilenen kişi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc LSD sonucuna göre; okuldan önce akraba tarafından bakılan çocukların puan ortalamaları anne yanında olan ve bakıcı tarafından bakılan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.54. Benlik Algısı Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{X}$, ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öz Saygı Alt Ölçeği	Anne	154	36,48	3,670	G.Arası	36,400	2	18,200	1,399	,249
	Akraba	68	35,60	3,541	G. İçi	3602,997	277	13,007		
	Bakıcı	58	36,17	3,510	Toplam	3639,396	279			
	Toplam	280	36,20	3,612						
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Anne	154	39,91	3,392	G.Arası	38,801	2	19,401	1,775	,171
	Akraba	68	39,01	3,335	G. İçi	3028,195	277	10,932		
	Bakıcı	58	39,48	3,028	Toplam	3066,996	279			
	Toplam	280	39,60	3,316						
Toplam Benlik Algısı	Anne	154	76,45	6,518	G.Arası	174,272	2	87,136	2,164	,117
	Akraba	68	74,54	6,202	G. İçi	11156,153	277	40,275		
	Bakıcı	58	75,66	6,039	Toplam	11330,425	279			
	Toplam	280	75,83	6,373						

Tablo 3.54’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının okuldan önce ilgilenen kişi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öz Saygı, Öz Yeterlilik alt ölçekleri ve Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.55. Öğretmen Algısına göre Benlik Algısı Puanlarının Okuldan Önce İlgilenen Kişi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{X}$, ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öğretmen Öz Saygı	Anne	154	37,07	2,908	G.Arası	4,567	2	2,283	,221	,802
	Akraba	68	37,37	3,376	G. İçi	2857,144	277	10,315		
	Bakıcı	58	37,26	3,744	Toplam	2861,711	279			
	Toplam	280	37,18	3,203						
Öğretmen Öz Yeterlilik	Anne	154	40,66	2,375	G.Arası	11,035	2	5,517	1,059	,348
	Akraba	68	40,63	2,375	G. İçi	1443,465	277	5,211		
	Bakıcı	58	41,14	1,887	Toplam	1454,500	279			
	Toplam	280	40,75	2,283						
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Anne	154	77,70	4,542	G.Arası	20,972	2	10,486	,482	,618
	Akraba	68	78,00	4,810	G. İçi	6022,139	277	21,741		
	Bakıcı	58	78,40	4,805	Toplam	6043,111	279			
	Toplam	280	77,92	4,654						

Tablo 3.55’de görüldüğü gibi Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının okuldan önce ilgilenen kişi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik alt ölçekleri ve Öğretmen Benlik Algısı toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.56. CAS Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama	Sorun yaşar	57	103,93	16,052	2,126	-4,648	278	,000
	Sorun yaşamaz	223	114,49	15,120	1,013			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Sorun yaşar	57	108,46	15,529	2,057	-3,512	278	,001
	Sorun yaşamaz	223	116,47	15,326	1,026			
Dikkat	Sorun yaşar	57	103,58	14,150	1,874	-4,751	278	,000
	Sorun yaşamaz	223	114,09	15,083	1,010			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Sorun yaşar	57	105,58	14,828	1,964	-1,573	278	,117
	Sorun yaşamaz	223	109,30	16,183	1,084			
CAS Genel Toplam	Sorun yaşar	57	106,28	17,094	2,264	-4,506	278	,000
	Sorun yaşamaz	223	117,35	16,412	1,099			

Tablo 3.56’da görüldüğü gibi CAS puanlarının sınıftaki disiplin durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucuna göre; Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeği puanında grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ölçekleri ve CAS toplam ölçeği puanlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılık disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin puanları disiplin sorunu yaşayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 3.57. Benlik Algısı Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öz Saygı Alt Ölçeği	Sorun yaşar	57	34,75	3,714	,492	-3,461	278	,001
	Sorun yaşamaz	223	36,57	3,498	,234			
Öz Yeterlilik Alt Ölçeği	Sorun yaşar	57	38,33	3,671	,486	-3,298	278	,001
	Sorun yaşamaz	223	39,93	3,146	,211			
Toplam Benlik Algısı	Sorun yaşar	57	73,09	6,926	,917	-3,716	278	,000
	Sorun yaşamaz	223	76,52	6,043	,405			

Tablo 3.57’de görüldüğü gibi Benlik algısı puanlarının sınıftaki disiplin durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucuna göre Öz Saygı, Öz Yeterlilik alt ölçekleri ve Benlik algısı toplam puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılık disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin benlik ölçeği puanları disiplin sorunu yaşayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 3.58. Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen Öz Saygı	Sorun yaşar	57	37,30	3,464	,459	,306	278	,760
	Sorun yaşamaz	223	37,15	3,140	,210			
Öğretmen Öz Yeterlilik	Sorun yaşar	57	40,75	2,407	,319	,016	278	,987
	Sorun yaşamaz	223	40,75	2,256	,151			
Öğretmen Toplam Benlik Algısı	Sorun yaşar	57	78,02	5,048	,669	,181	278	,857
	Sorun yaşamaz	223	77,89	4,560	,305			

Tablo 3.58’de görüldüğü gibi Öğretmen Algısına Göre Benlik Algısı Puanlarının Sınıftaki Disiplin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucuna göre, Öğretmen Öz Saygı, Öz Yeterlilik Alt Ölçekleri ile Benlik Algısı Toplam puanlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$)

BÖLÜM IV

YORUM

Bu bölümde öncelikle 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel işlem puanları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulguları özetlenmiş sonra bulgular tartışılmıştır.

4.1 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik algısı Ölçeği (DSCDS) Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumu

4.1.1 Planlama Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu

Planlama Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgu şu bilgilerle açılanabilir Naglieri ve Das (1997)'a göre planlama, bireyin problemlerin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. Benlik algısı kişinin kendisi hakkında bildikleri, başkalarının kişiye ilişkin görüşlerinden kişiye yansıyanlar ve kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilir (Cüceloğlu, 1997). Benlik algısının bu yönünün okulöncesi dönem çocuğunun kendisiyle ilgili görüşleri ve bilişsel açıdan farkındalığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bilişsel farkındalığın planlama ile olan ilişkisi iki açıdan ele alınabilir. İlki, bilişsel farkındalığın motivasyonla olan ilişkisidir. Stratejiler amaç ve ihtiyaç ile birleştirildiği zaman etkili hale gelir. İkincisi bilişsel gelişim ile ilgilidir. 5 yaş civarındaki çocuklar stratejilerini ve düşüncelerini bilinçli olarak kontrol altına almaya başlarlar ve okulöncesi dönem bilişsel

farkındalığın oluşmaya başladığı yaş olarak ifade edilmektedir (Ergin 2003). Benlik algısı ile planlama arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış olması araştırma kapsamındaki okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel farkındalığının gelişmeye devam etmekte olması ile açıklanabilir.

Shallice (1982)' e göre planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır. Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir (Akt, Ergin, 2003). Hayatın ilk beş yılında duygular, davranışlar ve biliş bütünleşmeye başlamaktadır. Bu dönem hayat boyu sürecek psikolojik ve duygusal işlevlerle ilgili önemli gelişmeleri kapsar. Duyguların dil ile ifade edilmesi okulöncesi dönemde gelişmektedir. Duyguları dil ile ifade etme geliştikçe çocuk kendini ifade etme ve kendini kontrol edebilme yetilerini geliştirir. Yine bu dönemde duyguları kontrol etme stratejileri çeşitlenir, daha bilişsel bir hal alır ve durumsal isteklere uydurulur(Ergin,2010).

Eryılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular da okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel farkındalığının gelişmeye devam ettiği yorumunu desteklemektedir. Eryılmaz, yaptığı araştırmada 10-11 yaşındaki öğrencilerin bilişsel performansları ile benlik algılarını incelediği çalışmasında benliğin çeşitli boyutlarının planlama becerileri ile ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Planlama Ölçeği planlanmış kodlar alt testi ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Planlanmış kodlar alt testi bilişsel işlemlerde bütünü görme ve görsel bütünlük algısı gerektiren işlemlerden oluşmaktadır. Bu davranışların tamamı gözlenebilir davranışlardır ve öğretmenin gözlemleri öğrencilerin bu konudaki performanslarından etkilenmektedir. Aynı zamanda öğrencinin karşılaştığı problemlere yönelik kullandığı belli çözüm kalıpları ve stratejilerini kullanmasını gerektiren bilişsel işlemleri içeren Planlanmış kodlar öğrencilerin duygu durumu ile de ilişkilidir. Çocuğun bilişsel işlem gerektiren bir faaliyet sırasında kaygı, huzursuzluk vb. gibi bir duyguyu yaşıyor olması faaliyet sırasında strateji değiştirme, daha etkili stratejiyi kullanma konusunda karar verme vb. bilişsel becerileri sergileme durumunu etkileyebilmektedir (Naglieri,1997). Okulöncesi çocuklarda

benlik algısının gelişimi, beceri gelişimi, karşılaştırmalar, oyunlar ve zaman kavramı, kendine başka bir gözden bakmak, merak ve güvenlik, çevre etkileşimi yoluyla kimlik saptaması vb. konuları da içermektedir (Turaşlı,2006). Çocukların tüm bu becerilerdeki performanslarının çevre tarafından gözlenebilir olması, çevredeki bireylerin çocuklara bu becerilere yönelik olumlu geribildirim vermeleri onların hem benlik algılarını olumlu olarak nitelendirmelerine hem de planlanmış kodlar alt testinin ölçtüğü bütünü görme bilişsel işleminin gelişmesine neden olmuş olabilir.

4.1.2 Dikkat Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu

Dikkat ölçeği toplam puanı ile DSCDS özyeterlilik ve benlik toplam puanları arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Dikkat gelişimi temelde istemli dikkatin gelişmesini ifade eder. Bu da içten gelen eğilimlere hakim olunması ve dıştan gelen ilgisiz uyaranların önlenmesi, dikkatin sağlanması ve devamı için efor uygulama yetisinin gelişmesi demektir (Korkmaz,2000). Dikkat bilişin aktif olarak kullanıldığı, odaklanma ve seçiciliği gerektiren bir bilişsel süreçtir. Dikkat, öğrenme ve problem çözmenin yanı sıra diğer birçok bilişsel aktivitenin içinde değerlendirilebilir ve bilişsel performansı etkileyen önemli işlemlerden birisidir (Ergin,2003). Dikkat okul ortamında ve akademik faaliyetlerde okulöncesi dönem çocuklarının aktif olarak kullandığı bilişsel bir süreçtir. DSCDS Özyeterlilik alt testi ise öğrencinin okula karşı duyarlılığını değerlendirmektedir. Dikkati sürdürme çocuğun başladığı bir işi tamamlamasını sağlamada sahip olması gereken önemli bilişsel işlemlerden biridir. Bu bulgu; dikkatini vererek başladığı işi bitirmenin, bireylerin yaptığı işe ilişkin kendilerini yeterli hissetmeleri ve böylece okula karşı daha duyarlı olmaları ile açıklanabilir. Das, Naglieri ve Kirby (1994) de dikkatin hem etkileyen hem de etkilenen bir bilişsel süreç olduğu tanımlamasını yapmaktadır.

Dikkat Ölçeği sayı bulma alt testi ile DSCDS toplam benlik puanı arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Sayı bulma dikkatteki devamlılığı ölçen bir alttesttir. Başladığı bir işteki performansını sürdürebilen çocuk, performansını olumlu olarak değerlendirmekte ve kendini olumlu algılamaktadır. Bu yorum bilişin aktif olarak kullanılmasını gerektiren dikkatteki devamlılığı ve dikkatin sürdürülebiliyor olması ile ilgili olan sayı bulma alt testi ile çocuğun kendisini algılayışını ölçen toplam benlik puanının ilişkili olmasını açıklayabilir.

Ergin ve Köksal (2007) tarafından yapılan çalışmada Uyarılma, konsantrasyon, önemli ve temel noktaya odaklanma, seçici olma, dikkatteki devamlılık vb gibi temel bileşenlerden oluşan ve dikkat olarak tanımlanan bilişsel süreç, Kişinin kendiyile, diğerleriyle ve genel anlamda yaşamla doygun hissetmesi (Mutluluk) bileşenleri ile tanımlanan genel ruh hali alt boyutu, Kendini gerçekçi bir şekilde algılama, anlama ve kabul etme (Özsaygı), Kendi duygularını anlama ve farkında olma (Duygusal öz farkındalık), Etkili ve yapıcı bir şekilde kendini ve duygularını ifade etme (Özgüven), Özgüvenli olma ve diğerlerine duygusal anlamda bağımlı olmama (Bağımsızlık) ve Kişisel hedefleri için çabalama ve potansiyelini gerçekleştirme (Kendini Gerçekleştirme) bileşenleri ile tanımlanan bireyiçi alt boyutu dikkat ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular araştırmada elde edilen dikkat ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Dikkat Ölçeği algısal dikkat alt testi ile DSCDS toplam benlik puanı ve özyeterlilik alt ölçeği arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Algısal dikkat alt testi görsel içerikli uyaranların kullanıldığı, kavramlar arası ilişkileri, sıralama, sınıflama gibi akademik becerileri içeren ve akademik yönü ön planda olan bilişsel süreçleri değerlendirmektedir. Bu yönü ile algısal dikkat öğrencilerin genel benlik algıları ile ve okula karşı duyarlılığı ifade eden özyeterlilik algıları ile ilişkili görülmektedir. Okulöncesi dönemde sözü edilen bilişsel becerilerin gelişiminin okulda destekleniyor olması, bu beceriler için gerekli olan kavramların okulda öğrenilmesi ve pekiştirilmesi çocukların okula olan duyarlılıklarının ve ilgilerinin arttırabildiği düşünülmektedir.

Dikkat Ölçeği sayı bulma alt testi ile öğretmen algısına göre DSCDS toplam benlik puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sayı bulma alt testinin dikkatteki devamlılığı ve dikkatin sürdürülebilir olma özelliği ile ilgili olduğu belirtilmişti. Tüm bu bilişsel işlemlerin sınıf ortamında akademik faaliyetler sırasında öğretmen tarafından gözlenebilir davranışlar olması öğretmenlerin öğrencilerin benlik algısı ile ilgili görüşlerini etkilediği düşünülmektedir.

Karaduman (2004), dikkat toplama eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin benlik algısı düzeylerine etkisini inceleyen araştırmasında, yapılan dikkat toplama eğitimi çalışmaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısında, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı artış olduğu

bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmada elde edilen benlik algısı ile dikkat arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Özcan (1996) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada öğrencinin özgüveni yükseldikçe akademik başarı yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmadan elde edilen akademik yönü ön planda olan bilişsel süreçleri değerlendiren algısal dikkat ve okula karşı duyarlılığı ifade eden özyeterlilik algısı arasındaki pozitif yöndeki ilişkiyi desteklenmektedir. Yine Eryılmaz (2008), araştırmasında 10-11 yaşındaki öğrencilerin dikkat performansları Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeğinin zihinsel okul durumu ve popülerite alt boyutları arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu da dikkat ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

4.1.3 Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği matrisler alt testi ile DSCDS toplam benlik ve özsaygı puanları arasında ve Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği toplam puan ile DSCDS toplam benlik ve özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Luria (1970)’ya göre eşzamanlı bilişsel işlem, bireyin ayrı uyaranları bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Bunlar, çalışan hafızada birbirinden bağımsız öğelerin aynı anda ortaya çıkması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin gözlenmesini içerir. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler; uzamsal beceriler ve imgelerle, anlamsal işlemlerle ve muhakeme ile özetlenmektedir (Gürpınar, 2006). Ergin ve Köksal (2007) tarafından yapılan çalışmada Kavramları ve sözel ilişkileri anlama, sözel ve uzamsal bilgiyle çalışma, aynı anda birden fazla ilişkiyi görme, vurgulanan ana noktaları yakalama ve bir fikir bütünlüğüne ulaşma bileşenleri ile tanımlanan Eşzamanlı bilişsel işlemler süreci, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu’nun; bireyiçi, bireyler arası, uyum, genel ruh hali ve stres yönetimi alt boyutlarından oluşan toplam duygusal zeka puanı (*EQ TOPLAM*) ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu araştırmadan elde edilen kendine karşı duyarlılığı ifade eden özsaygı ve toplam benlik ile eşzamanlı bilişsel işlemler arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Matrisler alt testi uyaranlar arasındaki ilişkiyi görme, ayrı uyaranları bütün veya grup halinde birleştirme becerilerini içeren işlenmemiş ve öğrencide var olan

bilişsel süreçleri değerlendirmektedir (Ergin, 2003). Bu nedenle kendisine karşı duyarlılığı değerlendiren özsaygı alt testi ve öğrencilerde var olan bilişsel süreçlerin işlenmemiş olan yönünün ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Alt Ölçeği toplam puan ile matrisler, sözel uzamsal ilişkiler alt testleri puanları ile öğretmen algısına göre DSCDS alt ölçeği özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öğrencilerin bu bilişsel işlemlerdeki becerilerinin sınıf içinde genel olarak gözlenebilir olması nedeniyle öğretmenlerin, performansları yüksek olan öğrencilerin benlik algılarının da yüksek olduğu görüşüne sahip oldukları düşünülmektedir. Yönerge alma, şekillerin organizasyonuna ilişkin belirlenen kuralları görme, kelimelerin tam bir fikir şeklinde birleştirilmesini gerektiren gramatik ifadelerin anlaşılması gibi bilişsel becerileri değerlendiren sözel uzamsal ilişkiler alt testi sınıf içinde doğrudan gözlenebilir olan beceriler olduğundan öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

4.1.4 Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu

Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Bireyin, uyanırları zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel işlemler “ardıl işlem yapma” olarak adlandırılmaktadır. Ardıl işlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir (Luria,1966). Ardıllık öğrenmenin altyapısı olan ve öğrenmeye hazır oluşla ilgili olan bilişsel işlevleri içerir. Hafızayı etkin kullanma, yönerge alma, ritm algısı, dinleme ve iletişim becerileri, öğrenme hızı gibi beceriler ardıl bilişsel işlevleri oluşturan becerilerdir. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevresindeki insanların bireye karşı tepki ve davranışları benliğinin yapısını çok etkiler(Baymur,1990). Çocuğun anne babasıyla duygusal ilişkisi, arkadaşlarıyla toplumsal ilişkisi, okuldaki entelektüel düzeyi, toplumun kendisine karşı tutumu benlik algısını etkileyebilmektedir. Ardıl bilişsel işlemlerde performansı iyi olan çocuklar benliğin bu özellikleri nedeni ile de olumlu

benlik algısına sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca benliğin çevreden etkilendiği göz önünde bulundurulursa ailesi tarafından olumlu geribildirimler alan, evde olumlu bir iletişim ortamında bulunan, kendisi ile konuşulan, açıklama yapılan, kendisine masal okunan bu dönem çocukları kendilerini daha iyi ifade edebilir, olumlu benlik algısına sahip olabilir ve ardıl bilişsel işlemlerdeki performansları da artabilir.

Ardıl Bilişsel İşlemler Alt Ölçeği ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Alt Ölçeği kelime serileri alt testi ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik ve benlik algısı toplam puanları arasında; cümle tekrarı ve konuşma hızı alt testleri ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ardıl bilişsel işlemlerde performansı iyi olan çocukların iletişim becerilerinin iyi olduğu ve kendilerini daha iyi ifade edebildikleri düşünülmektedir. Bu becerilerinin sınıf ortamında öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde gözlemlenebilir olması nedeni ile bu bulgular ilişkili çıkmış olabilir.

4.1.5. CAS Toplam puan ile DSCDS Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumu

CAS toplam puanları ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Leary ve Tangle'y'e (2003) göre benlik şu üç temel süreci işaret etmektedir:

1. Dikkat süreci: Bireyin kendisine ilgi göstermesi, kendine ilişkin farkındalığı.
2. Bilişsel Süreç: Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu duygu, düşünce ve algıları.
3. Yönetsel süreç: Bireyin kendisini karar verme, kontrol etme gibi mekanizmaları kullanarak yönlendirme çabaları. Araştırmada elde edilen bu bulgu benliğin bu özelliklerini destekler niteliktedir.

CAS toplam puanları ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Benlik algısı yüksek olan öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve performanslarını en iyi şekilde ortaya koyabildiklerinden sınıf içinde de bu performanslarını gösterebilirler ve öğretmenleri tarafından yüksek benlik algısına sahip oldukları yönünde değerlendirildikleri düşünülmektedir.

Eryılmaz (2008), 10-11 yaş çocukların bilişsel performansları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve CAS planlama ve dikkat performansları Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeğinin zihinsel okul durumu ve popülerite alt boyutları arasında ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bencik (2006), üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, üstün yetenekli çocukların benlik kavramlarının daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yürük (2003) 6,7,8. sınıfa devam eden üstün yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren akranları arasında yaptığı çalışma sonucunda üstün yetenekli çocukların daha olumlu bir benlik saygısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cenkseven ve Sarı (2008), okul yaşam kalitesi ve benlik algısı ile ilgili yaptıkları çalışmada benlik kavramı olan öğrencilerin okulu daha çekici bulduğu ve okula yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu; tüm bunların da öğrencilerde akademik ve sosyal başarıyı arttırdığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Orbay (1996) yaptığı çalışmada sorun davranışları ile birlikte okul başarısızlığı olan çocukların benlik kavramlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürbüz (2009) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttıkça benlik saygısı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4.2. Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri ile CAS ve DSCDS Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumu

Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, okulöncesi eğitime devam etme süresi değişkenleri ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt boyutları ve toplam puanı ve DSCDS arasındaki ilişkilere yönelik bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.2.1 Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

Çocuğun cinsiyeti ile benlik algısı puanları, öğretmen algısına göre benlik algısı puanları ve bilişsel işlemler puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde karşılaşılan çalışmalarda araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin, Gürbüz (2009) yaptığı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2006), anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik kavramı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin benlik saygıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Suner (2000), farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada benlik saygısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği bulgusunu elde etmiştir.

Benzer şekilde Bal (2006)'da İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerinin benlik algısı puanlamasında, erkek öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalaması kız öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüş ancak bu fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.2 Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Okul türü Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları ve CAS puanları okul türü değişkenine göre incelendiğinde; özel okula devam eden öğrencilerin puanlarının devlet okuluna devam eden öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bencik (2006) yaptığı çalışmada özel bir eğitim ortamında olan üstün yetenekli çocukların normal eğitim ortamında olanlara göre genel benlik kavramlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Suner (2000), lise öğrencisi ergenlerle yaptığı çalışmada özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygısının

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cenkseven ve Sarı (2008), okul yaşam kalitesi ve benlik algısı ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin okullarındaki yaşamı ne ölçüde olumlu algıladıklarının benlik algılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ergin(2003), Akın(2006), Dondurucu (2006)'nın yaptığı araştırma sonuçlarına göre CAS puanları özel okullar lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgular araştırmadan elde bulguları desteler niteliktedir. Özel okullarda öğrencilere sunulan fırsatların ve uyaranların zenginliğinin, bunun bir sonucu olarak düşünme becerilerinde gelişmenin ve farklı problemlere uygun çözümler üretebilme becerisinin öğrencinin benlik algısını da olumlu etkilediği düşünülmektedir.

4.2.3. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

Anne eğitim durumunun benlik algısı puanları ve Öğretmen algısına göre benlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak CAS puanları anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde planlama ve dikkat ölçekleri puanlarının üniversite ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşzamanlı ve ardıl bilişsel işlemler ölçeklerinden alınan puanların üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının lise ve daha düşük eğitim mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek, lisansüstü eğitim alan annelerin çocuklarının üniversite eğitimi almış annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Eryılmaz (2008) yaptığı araştırmada annenin eğitim durumu değişkenine göre ele alındığında Lisansüstü ve Doktora eğitimi alan anneleri olan öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Erürker (2007) araştırmasında annesi yüksek öğrenim görmüş çocuklarının, sayıları eşleştirme planlanmış bağlantılar alt testleri ile Planlama ölçeğinde, matrisler, şekil hafızası alt testleri ile Es Zamanlı Bilişsel işlevler ölçeğinde ve algısal dikkat testlerinde annesi yüksek öğrenim görmemiş olanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gürpınar (2006) yaptığı çalışmada üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının puanlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dondurucu (2006), ve Akın (2006) çalışmalarında Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların CAS puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Aslan (2009) çalışmasında anne eğitim durumu arttıkça bilişsel işlem puanlarının

arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ucur (2005) yaptığı çalışmada Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına bakıldığında, annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan çocuklar Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemlerde daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu durumun anne eğitim durumu arttıkça, çocukla geçirilen zamanın kalitesi, öğrenme isteğine gösterilen ilgi ile çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığı da artırdığı; dolayısıyla çocuğu zengin çevresel koşullarda ve uyarıcılarla yetiştirildiği, çocuğun davranışlarına ilişkin daha sağlıklı gözlemler yapılabildiği için bilişsel işlem puanlarını olumlu etkileyerek davranışlarını ve çevreden gelen uyarıcıları daha sağlıklı geliştirebileceği düşünülmektedir. Zengin çevresel koşullar sağlandığında, bireyin öğrenme becerilerinin olumlu olarak etkileneceği bilinmektedir. Bazı bilim adamları, olumlu çevre şartlarının sinapsların ilk oluşumunu etkilemekten çok; sinaps kaybını engellediği şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır (Kolb ve Nelson, Whishaw, 1990; akt., Solso ve ark., 2007).

4.2.4. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

Anne eğitim durumu değişkenin de olduğu gibi, baba eğitim durumunun benlik algısı puanları ve öğretmen algısına göre benlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak CAS puanları baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; tüm alt testlerde üniversite ve lisansüstü eğitim almış babaların çocuklarının puanlarının lise ve daha düşük eğitim almış babaların çocuklarından daha yüksek, lisansüstü eğitim almış babaların çocuklarının puanlarının üniversite eğitimi almış babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Bencik (2006) üstün yetenekli çocukların benlik algıları ile mükemmeliyetçiliği karşılaştırdığı araştırmasında öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Erürker (2007) yaptığı çalışmada babaları yüksek öğrenim görmüş çocukların, 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 yüksek öğrenim görmeyen babaların çocuklarına oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gürpınar (2006) üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının puanlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ucur (2005) yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne ve babası üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan çocukların, lise ve altı eğitim düzeyinde olan anne-babaya sahip çocuklara oranla bilişsel işlevlerdeki performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Şenel (2006) yaptığı çalışmada babanın eğitim düzeyi lise ve üzerinde olan çocukların CAS puanlarının eğitim düzeyleri düşük babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dondurucu (2006), Akın (2006) çalışmalarında babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların CAS puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Ucur (2005) yaptığı çalışmada Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarına bakıldığında, babası üniversite ve üstü eğitim düzeyinde olan çocuklar Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemlerde daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aslan(2009) çalışmasında Planlama ve Eşzamanlı Bilişsel İşlem Ardıl Bilişsel İşlem Ölçeklerinde baba eğitim durumu arttıkça bu ölçeklerden alınan puanların da arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bir uyarıcı olarak bireylerin, özellikle ebeveynlerin uygun modeller olmalarının ve eğitim öğretim açısından gelişime destek olabilecek uygun ortamı sağlamalarının çocukların bilişsel gelişimlerinde önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir (Dondurucu.2006). Bu durumun anne eğitim durumu kadar baba eğitim durumunun da çocuğun bilişsel işlem puanlarının gelişimi için gerekli koşulların sağlanmasında önemini gösterdiği düşünülmektedir.

4.2.5. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

Annenin çalışıp çalışmama durumu ile benlik algısı puanları ve öğretmen algısına göre benlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak CAS puanları anne çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde; annesi çalışan öğrencilerin Planlama, Eşzamanlı bilişsel işlemler,

Dikkat, Ardılık Ölçekleri ve CAS toplam puanlarını daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Şeremet (2006) de yaptığı çalışmada annelerin çalışıp çalışmamasının çocukların kendilik algılarında farklılığa yol açmadığı sonucunu elde etmiştir.

Şenel (2006) yaptığı çalışmada çalışan annelerin çocuklarının CAS alt testlerinden Cümle Tekrarı, Planlama Ölçeği puanları ile çalışmayan annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergin (2003), yaptığı çalışmada çocukların CAS puanlarında çalışan annelerin çocuklarının lehinde sonuçlar elde etmiştir. Gürpınar (2006) 8 yaş çocukları ile yaptığı CAS geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmalarından elde ettiği sonuçlara göre bazı alt testlerde (şekil hafızası, sözel uzamsal ilişkiler) çalışmayan annelerin çocuklarının lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yavuzer (1998)'e göre, diplomasının hakkını vermesi ve mesleki açıdan tatmin olması, çalışan annenin "ruh sağlığını" olumlu etkiler. Bu durum da onun davranışlarını etkiler. Ergin (2003)'in Yeşilyaprak'tan aktardığına göre, annenin çalışmasının bir başka olumlu etkisi de babanın çocuğun bakım ve sorumluluğunda rol üstlenmesidir. Böylece çocuğun baba ile ilişkisi de daha yeterli ve olumlu olabilmektedir. Ayrıca, çalışan annelerin çocukları okuma, yazma ve matematik gibi temel okul becerileri konusunda annesi ev hanımı olan çocuklardan daha iyi durumdadır.

4.2.6. Bilişsel İşlemler ile Benlik Algısının okulöncesi kuruma devam etme süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Dair Bulguların Yorumu

Okulöncesi kuruma devam etme süresi değişkeni ile benlik algısı puanları ve öğretmen algısına göre benlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın CAS puanları okulöncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre incelendiğinde; daha uzun süre okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin CAS puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Gürpınar (2006), Dondurucu (2006), Akın (2006) ve Ergin (2003) tarafından CAS testinin çeşitli yaşlarda geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmalarının yapıldığı araştırmalar ile tutarlıdır. Ucur (2005) çalışmasında bilişsel içerikli faaliyetlerde 5

yaşından önce de bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmiş olan çocukların performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okulöncesi eğitim günümüzde bütün eğitimcilerin önemle üzerinde durdukları bir konudur. Zihin gelişiminde ilk 6 yaş çok etkilidir. Sonuçların okulöncesi eğitimi desteklemesi, çocukların bilişsel gelişimini desteklemeye yönelik her türlü çalışmada okulöncesi eğitiminin önemini bir kez daha vurgulamaktadır (Dondurucu, 2006).

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

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde öncelikle 6 yaş grubu çocukların bilişsel işlem puanları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmanın aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Planlama Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Planlama Ölçeği planlanmış kodlar alt testi ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Dikkat Ölçeği sayı bulma alttesti ile DSCDS toplam benlik puanı; algısal dikkat alt testi ile DSCDS toplam benlik puanı ve özyeterlilik altölçeği; dikkat alt ölçeği toplam puan ile DSCDS ve özyeterlilik altölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.. Dikkat Alt Ölçeği sayı bulma alttesti ile öğretmen algısına göre DSCDS toplam benlik puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır

Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği matrisler alttesti ile DSCDS toplam benlik ve özsaygı puanları arasında ve Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği toplam puan ile DSCDS toplam benlik ve özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği toplam puan ile matrisler, sözel uzamsal ilişkiler alttestleri puanları ile öğretmen algısına göre DSCDS alt ölçeği özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği kelime serileri alttesti ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik ve benlik algısı toplam puanları arasında; cümle tekrarı ve konuşma hızı alttestleri ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçeği olan özsaygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

CAS toplam puanları ile DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. CAS toplam puanları ile öğretmen algısına göre DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

CAS Puanları ile yaş, okul türü, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam etme süresi, okulöncesi kurumdan önce ilgilenen kişi, sınıfta disiplin sorunu yaşıyıp yaşamama durumu ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. DSCDS Puanları ile yaş, okul türü, kardeş sayısı, sınıfta disiplin sorunu yaşıyıp yaşamama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmen algısına göre DSCDS Puanları ile yaş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

CAS puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde; Planlama Ölçeği puanlarının 5;00-5;06 ve 5;07-6;00 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarının 6;01-6;06 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat Ölçeği puanlarında ise 5;00-5;06 yaş grubundaki çocukların 6;01-6;06 yaş grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde; Özyeterlilik alt ölçeği puanlarının 5;00-5;06 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarının 6;01-6;06 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algısına göre

DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde; toplam benlik puanında 5;07-6;00 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarının 6;01-6;06 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

CAS puanları okul türü değişkenine göre incelendiğinde; tüm alt ölçeklerde özel okul öğrencilerinin puanlarının devlet okulu öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları okul türü değişkenine göre incelendiğinde; özel okula devam eden öğrencilerin puanlarının devlet okuluna devam eden öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

CAS puanları anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; planlama ve dikkat ölçekleri puanlarının üniversite ve lisans üstü eğitim almış annelerin çocuklarında daha yüksek olduğu, eşzamanlı ve ardıl bilişsel işlemler ölçeklerinden alınan puanların üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının lise ve daha düşük eğitim mezunu olan annelerden daha yüksek, lisans üstü eğitim alan annelerin çocuklarının üniversite eğitimi almış annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır..

CAS puanları baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; tüm alttestlerde üniversite ve lisans üstü eğitim almış babaların çocuklarının puanlarının lise ve daha düşük eğitim almış babaların çocuklarından daha yüksek, lisans üstü eğitim almış babaların çocuklarının puanlarının üniversite eğitimi almış babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

CAS puanları kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde; tek çocuk olan öğrencilerinin CAS puanlarının 1 kardeş ve 2 yada daha fazla kardeşi olan çocuklarıkinden daha yüksek olduğu, 1 kardeş ve 2 ya da daha fazla kardeş olan çocukların puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

CAS puanları doğum sırası değişkenine göre incelendiğinde; eşzamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler ölçeklerinde 2. ya da daha sonraki kardeş olanların puanlarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

CAS puanları okulöncesi kuruma devam etme süresi değişkenine göre incelendiğinde; daha uzun süre okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin CAS puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. CAS puanları kurumdan önce ilgilenen kişi değişkenine göre incelendiğinde; akraba tarafından ilgilenilen öğrencilerin CAS puanlarının anne tarafından ilgilenilenlerden ve bakıcı tarafından ilgilenilenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

CAS puanları sınıfta disiplin sorunu yaşayıp yaşamama değişkenine göre incelendiğinde; eşzamanlı bilişsel işlemler, dikkat ve planlama ölçeklerinde sınıfta disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

DSCDS Alt Ölçekleri olan özsaygı, özyeterlilik, ve benlik algısı toplam puanları sınıfta disiplin sorunu yaşayıp yaşamama değişkenine göre incelendiğinde; disiplin sorunu yaşamayan öğrencilerin puanlarının yaşayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırmada bilişsel işlemler ile benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu nedenle okulöncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarında çocukların bilişsel performansı arttırmayı hedefleyen etkinliklerin yanında benlik algılarını da olumlu etkileyecek etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak şöyle bir öneri yapılabilir:belirli bir gelişim alanına destek olacak bir faaliyeti planlarken; eğitimcilerin gelişimin bir bütün olduğu ve gelişimde bütüncül yaklaşımı temel ilkelerden biri olarak kabul edip öncelikli kazanım bir gelişim alanı için hedeflenmiş olsa bile etkinlik sırasında diğer gelişim alanlarını da bir bütünlük içinde birbirine katkı sağlayacak şekilde planlamaya dikkat edilebilir.

2. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aileler çocukların gelişimlerini desteklerken tüm gelişim alanlarını değerlendirmeleri konusunda yönlendirilebilir. Okulöncesi dönemde önemi bilinen aile katılımını sağlarken çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyecek etkinlerin yanı sıra benlik algılarını da destekleyecek

etkinlikler hedeflenmesi ve ailelerin her alanda çocukların gelişimlerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.

3. Benlik algısı düşük olan öğrencilere olumlu benlik algısı kazandırılması için uygulanan tekniklerde bilişsel yönden de çocukları desteklemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

4. Araştırmada Planlama becerileri ile benlik algısı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çocuklarda benlik algısını geliştirirken kendilerini daha gerçekçi algılamalarına yardımcı olacak planlama becerilerinin ve bilişsel farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmaların eğitim programlarında yer alması önerilmektedir. Bu amaçla çocuklara yaptığı faaliyeti planlama, düşüncelerini söze dökme, faaliyeti üzerine konuşma, stratejisini değerlendirme fırsatı verilip bu davranışları pekiştirilerek benlik algısının da desteklenmesi önerilebilir.

5. Araştırmada Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeğinin tüm alttestleri ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu ilişki çocuklarla bilişsel içerikli bir etkinlik üzerinde çalışırken benlik algılarını da destekleyecek olumlu geribildirimlerin kullanılması ile desteklenmesi önerilmektedir.

6. Öğretmen Algısına göre çocukların benlik algısı değerlendirildiğinde öğretmen değerlendirmelerinde çocukların kendileri ile ilgili görüşlerinden çok, gözlenebilir davranışlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların kendini daha iyi ifade edebileceği etkinliklerle çocuğu tanıma çalışmaları yapmaları ve özellikle benlik algıları ile ilgili geribildirim alabilecekleri etkinlikleri planlamaları önerilmektedir.

7. Araştırmada çocukların akademik yönü ön planda olan bir bilişsel alan olan dikkat performansları ile benlik algıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin gelişimini sadece akademik olarak değil sosyal duygusal olarak da değerlendirmek, desteklemek ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine destek olacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

8. Okulöncesi dönemde çocukların benlik algılarının gelişimini destekleyecek yapılandırılmış eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir.

9. Araştırma konusu olan benlik algısı ve bilişsel performans ilişkisinin farklı yaş grupları ile yapılan çalışmalarla da incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adana, F. (2000). *Anne Baba Tutumlarının Çocuktaki Benlik Kavramı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, F. (1982). *Sıralama, Sınıflama ve Sayı İlişkilerine İlişkin Öğrenme Yaşantılarının Sayı Korunumuna Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi Yönetmeliği'nin Eğitim Bölümü için Öngördüğü Doktora Tezi.
- Akın, G. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Testinin Onbir Yaş Çocukları üzerinde geçerlilik, Güvenirlilik ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, A.& Mağden D. (1993). *Denetim Odağı ile Benlik Saygısı Arasında İlişkinin İncelenmesi*. 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları: Ankara.
- Altaş, A. (2002). *İki Dilde Eğitim Gören 6-10. Yaş Grubu Çocukların Mantıksal-Matematiksel Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Aslan, M. (2009). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişsel İşlemler ile Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslıhan, N. M. (1998). *Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Öz Kavramı, Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yas ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Ault, R. L. (1977). *Children's Cognitive Development Piaget's Theory and The Process Approach..* New York: Oxford University Press
- Avcı, N. (2003). *Yaşama Merhaba- Gelişimde 0-3 Yaş*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım
- Bacanlı, H. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balat, G. (2003). *Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. M. Sevinç (Ed.). Morpa Yayınları.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü. *Kamu-İş Dergisi*, 7(2)
- Baymur, F. (1990). *Genel Psikoloji* (9. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1998). Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education, Psychological Services for Internationally Adopted Children, Published in: School Psychology International, *National Association for the Young Children*. Vol.19 (2)
- Bigge, M. & Shermis, (1999). *Learning Theories For Teacher*. Longman Inc.

- Bilgin, A. (2001). *Öğrenme Kuramları*. Bursa: Akınoğlu.
- Bilgin, İ. (2001), *Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi
- Budak, H. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Burak, E.,M. (1995). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramlarına İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2) 595-616.
- Cevher, F. (2004). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öğretmen Algısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi
- Cevher, F. ve Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2
- Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*, Ankara.: Lazer Ofset Matbaacılık.
- Clifford, M.T. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: A.Ü. Psikoloji Bölümü Yay.
- Cole, M. & Cole, S.(2001) *The Devolepment of Children*, United States Of America: Worth Publishers
- Cole, L., Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı*.

Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul:Remzi Kitapevi

Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çukur, A. (1994). *Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Das, J. (2002). A better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 28. Published by: Blackwell Publishing on Behalf of Association for Psychological Science Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20182758> Accessed: 23/02/2010.

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

Demir, İ. (2010). Benlik Kimlik Kişilik. Yıldız, A. Ergin, H.(Ed.) Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Demoulin D.F. A Personalized Development Of Self-Concept For Beginning Readers. *Journal Of Education*, 120(1), p14. ABD.

Dondurucu, I.(2006). *Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS) 10 Yaş Çocukları üzerinde geçerlilik, Güvenirlilik ve Norm Çalışmasının Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doolittle, P.E. (1997). Vygotsky's Zone Of Proximal Development As A Theoretical Foundation For Cooperating Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8

- Driscoll, A. & Nagel, N.G. (2002). Early Childhood Education, Birth-8: The World of Children, Families, and Educators, MyLabSchool Edition, ISBN: 0-205-46374-6, Publisher: Allyn & Bacon.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdinç, G. A. (1995). *İzmir İli Öğrencilerinde Benlik İmajı Başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Ergin, H. (2010). *Duygusal Gelişim*. Yıldız, A. Ergin, H.(Ed.) Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ergin, T. Köksal, A.(2007). *Relationship Between Cognitive Functions And Emotional Intelligence*. 4.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Ergin, T. (2010). *Bilişsel Gelişim*. Yıldız, A. Ergin, H.(Ed.) Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Eryılmaz, S.(2008). *10-11 Yaşındaki Öğrencilerin Benlik Kavramları İle Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji İnsani Bilimler ve Felsefe Anabilim Dalı
- Eskinazi, L. (2003). *0-7 Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması Ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi
- Gaddes, W. H. (1985). Learning Disabilities and Brain Function. Springer-Verlag New York Inc.

- Gander, M. J. & Gardener , H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur.Çev.) Ankara: İmge Kitabevi
- Gençtan, E. (1996). *Psikanaliz ve Sonrası*.İstanbul: Hür Yayıncılık
- Geçtan, E. (1992). *Psiko-Dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*.İstanbul: Remzi Kitabevi
- Gezici, (2003). Çocuk psikopatolojisinde gelişimsel modeller. *Türk Psikoloji Bülteni* 9, (30–31).
- Güner, O. (2006). *Hani Okulu Sevecektim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürbüz,N.(2009). *5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Benlik Saygılarının Okul Sonrası Kültürel-Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Diğer Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gürkan, T. (2000). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: A.Ü. Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS) 8 Yaş Grubu için Ön norm Çalışması ve Üstün Zekalı Ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Hamachek, D.E. (1978). *Encounters with the Self*. New York: Holt, Rinehart& Winston.
- Hatipoğlu, T. (1996). *Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarım Düzeyleri ile Algılanan Anne Davranışları arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi

- Hortaç, N. (1991). *Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet ile Benlik Kavramı İlişkisi*. T.C. Başbakanlık Araştırma Kurumu Başkanlığı, Aile Yazıları 3, 2. Basım, 417-424
- Humphreys, T. (2008). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- İnanç, B. Bilgin, M. Atıcı, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İstanbul: Nobel Kitabevi
- Johnson, G.M. (2008). Cognitive Processing Differences Between Frequent And Infrequent Internet Users. *Computers in Human Behavior*, 24, 2097-2106.
- Jung, C. G. (1997). *Analitik Psikoloji*. İstanbul: Panel Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(1998). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul:Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 Yaş: “Çocuğum Büyüyor”*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Karaduman D.B. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasuto, A. (2005). *Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal Ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirby, J. R.&Williams, N. H. (2000). *Learning Problems: A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan and Woo Limited,

- Korkmaz, B. (2002). *Pediatric Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Yayınları
- Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian Adolescent's Self-concept and Self-Esteem at the End of Comprehensive Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44(1)
- Köknel, Ö. (1982), *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükkaragöz, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme Öğretim*. Yeşilyaprak, B.(Ed). Ankara:PegemA Yayınları.
- Leary, M. R. (1996). *Self-Presentation impression Management And interpersonal Behavior* United States of America: Westview Pres,.
- Leong, D., Bodrova, E., Hensen, R., & Henninger, M. (1999). *Scaffolding Early Literacy Through Play*. New Orleans: NAEYC 1999 Annual Conference,.
- Levine, L.E. (1983). Mine: Self definition in 2-year-old boys. *Developmental Psychology*, 19, 4, 544-49.
- Lindenfield, G. (2004). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme* Ankara : HYB yayıncılık.
- Masrabacı, T.S. (1994). *Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Mosatche, H.S. & Brogainer, P. (1981). An Observational Study Of Social Comparison İn Preschoolers. *Child Development*, 52, 376-78.
- Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York: Wiley.

- Naglieri, J. A. (2001). Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. *Roeper Review*, 23(3) 151-157
- Naglieri, J.A. & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook*. Itasca, Illionis: Riverside Publishing.
- Naglieri, J.A. & Rojahn, J. (2001). Gender Differences in Planning, Attention, Simultaneous, and Successive (PASS) Cognitive Processes and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(2) 430-437.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: İmge Kitabevi
- Onur, B. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi
- Orbay, S. (1996). *Psikiyatri Kliniğine Başvuran Çocuk ve Ergenlerde, Anne-Baba Tutumu, Benlik Kavramı ve Semptomlar Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ömeroğlu, E., ve Kandır. A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd.Ş.
- Önder, A. (1997). *Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş Cinsiyet Premature Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Öner, O. (1985). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Öztekin Matbaası
- Öner, U. (1987). Benlik Gelişimine İlişkin Kavramlar. Derleyen: Bekir Onur. Ankara: Hacettepe Taş kitapçılık.

- Örgün, S.K. (2000). *Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi
- Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Öz güvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- Özgeylanı, F.H. (1993). *Self- Concept And Body Image Of High School Male Athletes And Non-Athletes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ
- Öztürk, O. (1998). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi
- Öztürk, S. (2006). *Anne Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Phillips, S. (1982). Do Babies Think? How Do They Think? Unit for Child Studies. Selected Paper No. 23, Summer.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. *İlköğretimde Rehberlik*. (Ed:Y. Kuzgun) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Santrock, J. W. (1997). *Life Span Development (6th ed.)*. United States of America: The McGraw-Hill Companies
- Sarı M. ve Cenkseven F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Ve Benlik Kavramı. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*,5(2)
- Schell, R.E. & Hall, E. (1982). *Developmental Psychology Today (4th ed)* New York: Random House

- Scott, B. (1998). Snapping synapses in the early year IDRA Newsletter, Issue: Young Children.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Shaffer, D. R. (1999). *Development of the Self and Social Cognition, Developmental Psychology Childhood & Adolescence*. United States of America: Brooks/Cole Company
- Siyez, M. (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan Ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları İle Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Slavin, R. (1988), *Educational Psychology, Theory Into Practice* (2th ed.). New Jersey: Prentice Hall
- Solso, R.L., Maclin, K.M. & Maclin, O.H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. (A.A. Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Soner, O. (1995). *Aile Uyumu, Öğrenci Öz güveni ve Akademik Başarı arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi

- Suner, E. (2000). *Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı Ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics*. London:Paul Chapman Publishing Ltd.
- Şahiner, B. (1994). *Atılganlık Düzeyi ve Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi
- Şenel, F.(2006). *Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS) 9 Yaş Grubu için Önnorm Çalışması ve Üstün Zekalı Ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Şenerler, İ. (1993).*Spor Yapan ve Yapmayan Gruplarda Kişilik ve Benlik Boyutlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi
- Şengün, Y.(1997). *Beş farklı yaş grubu üzerinde somut işlemler devresiyle ilgili bir Piagetci bilişsel gelişim testinin standardizasyon çalışması ve wisc-r testi ile aralarındaki korelasyon*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi
- Şeremet,E.Ö.(2006). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tor, H. (1997). Okul Öncesi Çocukların Benlik Gelişiminde Anaokulu Öğretmenlerinin Rolü. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 15-20.

- Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ucur, Z.E., (2005). *Farklı Aile Tutumlarının Okulöncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Performans Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Vernon, A. (1993). *Developmental Assessment and Intervention with Children and Adolescents*. USA: American Counseling Association.
- Walker, L. O.& Cheng, C. (2007). Maternal Empathy, Self-Confidence, and Stress as Antecedents of Preschool Children's Behavior Problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(2) 93-104.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2000), *Düşük Benlik Saygısı Gösteren Border Zeka Düzeyindeki Cerebral Palsy' li Ergen ve Erken Erişkinlerde Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Benlik Saygısı ve Anksiyete Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yüksekkaya, S. (1995), *Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değerler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Yürük, A. (2003). *İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Benlik Saygılarının Karşılaştırılması*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

<http://tip.psychology.org/vygotsky.html> web adresinden 26 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/gelisim.htm>. web adresinden 20 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

EK 1

DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

1. ÇOCUĞUN ADI:
2. OKULUNUN ADI:
3. DOĞUM TARİHİ:
4. CİNSİYETİ:
Kız () Erkek ()
5. ANNE – BABA
Ayrı () Birlikte ()
6. ANNE BABA
Öz () Öz ()
Üvey () Üvey ()
Yaşıyor () Yaşıyor ()
Yaşamıyor () Yaşamıyor ()
7. ANNE EĞİTİM DURUMU 8. BABA EĞİTİM DURUMU
() İlkokul () İlkokul
() Ortaokul () Ortaokul
() Lise () Lise
() Üniversite () Üniversite
() Master/Doktora () Master/Doktora
9. ANNE ÇALIŞMA DURUMU
() Çalışıyor () Çalışmıyor
10. KAÇ KARDEŞİ VAR?
() Kardeşi yok tek çocuk () Bir () İki () Üç () Dört ve daha fazla
11. VARSA KAÇINCI ÇOCUK?
() İlk () İkinci () Üçüncü () Dört ve daha fazla
12. KAÇ YILDIR OKULÖNCESİ KURUMA DEVAM EDİYOR?
() İlk senesi () İki yıldır () Üç ve daha fazla
13. OKULÖNCESİ KURUMA BAŞLAMADAN ÖNCE ÇOCUKLA
İLGİLENEN KİŞİ? () Anne () Anneanne/babaanne/Yakın akraba ()
Bakıcı vb.
14. SINIFTA DİSİPLİN SORUNU YAŞAR MI? (Öğretmen yanıtlayacak)
() EVET () HAYIR

EK 2

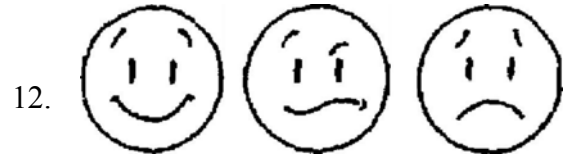
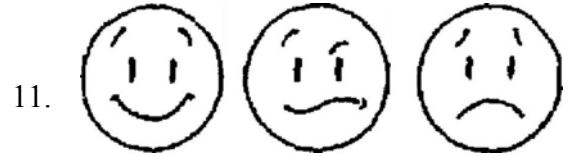
DEMOULİN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI TESTİ (6 YAŞ)

01. Faaliyetimi yaparken öğretmenimden yardım istediğimde, ... hissederim.
02. Öğretmenimle, ailem hakkında konuştuğumda, ... hissederim.
03. Öğretmenim, benden bir soruyu cevaplamamı istediğinde, ... hissederim.
04. Öğretmenimden, anlamadığım bir şeyi tekrar etmesini istediğimde, ... hissederim.
05. Her sabah, okula gitmek için hazırlanırken, ... hissederim.
06. Faaliyetimi öğretmenime teslim ettiğimde, ... hissederim.

EK 2-Devam

DEMOULİN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (6 YAŞ)
DEĞERLENDİRME FORMU

Adı – Soyadı:
Doğum Tarihi:



EK 3

DAS • NAGLIERI

Cognitive Assessment System

Kayıt Formu

Jack A. Naglieri J.P.Das

Çocuğun Adı Soyadı : _____			
Cinsiyeti:	E	K	Sınıfı _____
Okulu _____			
Uygulayan _____			
	Yıl	Ay	Gün
Test Tarihi			
Doğum Tarihi			
Yaşı			

CAS Alt Testleri	Ham Puanlar	Standart Puanlar (Ek - A)
Sayıları Eşleştirme		
Planlanmış Kodlar		
Matrisler		
Sözel - Uzamsal İlişkiler		
İfadeyi Dikkat		
Sayı Bulma		
Kelime Serileri		
Cümle Tekrarı		
Ölçek Alt Test Puanlarının Toplamı		
	Plan	E.Z. Dikk. Ardıl TP
Persantil Sıralaması (Ek B)		
% Güvenirlilik Aralığı (Ek B)	Alt	Üst

Standart Puan Cetveli	Ölçek Puan Cetveli
PLAN EZ Dikk Ard TP	PLAN EZ Dikk Ard
160	19
155	18
150	17
145	16
140	15
135	14
130	13
125	12
120	11
115	10
110	9
105	8
100	7
95	6
90	5
85	4
80	3
75	2
70	1
65	
60	
55	
50	
45	
40	

T.C
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 33333
Konu :Anket (Burcu DÜNDAR)

25./03/2010

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 23.03.2010 tarih ve 580/32577 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) İstanbul Üniversitesi'nin 08.02.2010 gün ve 1714 sayılı yazısı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Burcu DÜNDAR**'ın, ek listede isimleri yazılı Anaokullarında uygulanmak üzere “Okul Öncesi 6.yaş Çocukların Benlik Algıları ile Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki” konulu tez çalışması yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

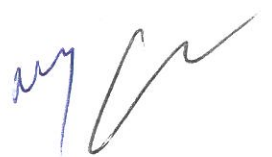
Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

- Ek-1. İlgi (a) Valilik Oluru.
2. Liste
3. Anket soruları.

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
Mail: kultur34@meb.gov.tr **Web**: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>



UYGULAMA YAPILACAK OKULLARIN İSİMLERİ

Sıra	İlçe Adı	
1	BEYKOZ	ACARKENT BİLFEN ANAOKULU
2	KADIKÖY	ACIBADEM BİLFEN ANAOKULU
3	ATAŞEHİR	AĞAOĞLU BİLFEN ANAOKULU
4	ÜMRANİYE	ANTRİUM BİLFEN ANAOKULU
5	ATAŞEHİR	ATAŞEHİR BİLFEN ANAOKULU
6	BÜYÜKÇEKMECE	BAHÇEŞEHİR BİLFEN ANAOKULU
7	ÇEKMEKÖY	ÇEKMEKÖY BİLFEN ANAOKULU
8	ÜSKÜDAR	ÇENGELKÖY BİLFEN ANAOKULU
9	MALTEPE	DRAGOS BİLFEN ANAOKULU
10	KADIKÖY	ERENKÖY BİLFEN ANAOKULU
11	KADIKÖY	KIZILTOPRAK BİLFEN ANAOKULU
12	ÜSKÜDAR	KOŞUYOLU BİLFEN ANAOKULU
13	PENDİK	KURTKÖY BİLFEN ANAOKULU
14	ÜMRANİYE	SOYAK BİLFEN ANAOKULU
15	BAKIRKÖY	YEŞİLKÖY BİLFEN ANAOKULU
16	KADIKÖY	SUADIYE BİLFEN ANAOKULU
17	ŞİŞLİ	ŞİŞLİ TERAKKİ VAKFI ANAOKULU
18	ÇEKMEKÖY	ÇEKMEKÖY ANAOKULU

