

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

AİLE İÇİ ÇOCUK İSTİSMARI İLE BİLİŞSEL İŞLEVLER
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Songül (Çıplak) Dağlı
2501050154

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Tamer Ergin

İstanbul, 2008

ÖZ

Araştırma, aile içi çocuk istismarı ile bilişsel işlevler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, aile içi çocuk istismarı ve bilişsel işlevler; ders başarı notları, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, annenin doğum yaşı, annenin Türkçe bilmesi, annenin mezuniyet durumu, baba yaşı, babanın çalışıyor olması ve babanın mezuniyet durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Örneklem, araştırmacının çalışmakta olduğu ilde seçilen bir ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğrencilere, Banu Bekçi ve Esra İşmen Gazioğlu (2006) tarafından geliştirilen “Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu” ve Jack A. Naglieri ve J. P. Das (1997) tarafından geliştirilen ve Tamer Ergin (2003) tarafından Türkçeye çevrilen “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)” uygulanmıştır. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli demografik ve ailevi özelliklerini saptamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmaya göre, Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Fiziksel İstismar alt boyutu ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin Planlama, Dikkat, Ardıl Bilişsel İşlevler alt boyutları ve toplam puanı arasında ve Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında; Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Eşzamanlı Bilişsel İşlevler, Ardıl Bilişsel İşlevler alt boyutları ve toplam puanı arasında ve Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce) ve Müzik ders başarıları arasında; Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile Planlama, Ardıl Bilişsel İşlevler alt boyutları ve toplam puanı arasında ve Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik ve Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında; İhmalkarlık ve

Duygusal Tehdit alt boyutu ile Dikkat alt boyutu arasında ve Türkçe, Fen ve Teknoloji, Trafik ve İlk Yardım ders başarıları ilişkisi bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile İçi Çocuk İstismarı, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)

ABSTRACT

The study was conducted to evaluate the relationship between the child abuse in the family and cognitive processes of students at 4th and 5th grades of a primary school of the Province of Van, E Turkey. Besides, these two subjects were examined in terms of academic achievement, gender, kindergarten attenddnce, number of siblings in the family, birth order of the child, mother's age, mothering age, mother's education level, father's age, father's job status, father's education level.

Proportional cluster sampling method was used to establish the study sample of 64 students. The two scales used to evaluate the above mentioned relationship were, "The Scale of Child Abuse in the Family" developed by Banu Bekçi and Esra İşmen Gazioğlu(2006) from Turkey and, "Cognitive Assessment System" of Jack A. Naglieri and J.P. Das (1997) of Ohio State University and translated into Turkish by Tamer Ergin (2003) of University of İstanbul. In addition to these two scales, a third questionnaire was prepared and used by the researcher to establish the demographical and some characteristics of each student.

The data obtained was analysed through application of the Mann Whitney U Test and the Pearson Correlation Matrix.

Results of the study indicated that The Scale of Child Abuse in the Family – B Form's Physical Abuse subscale is related to Cognitive Assesment System's Planning, Attention, Succesive Processing subscales and total CAS score as well as with achievement levels in Turkish, music, physical training, traffic and first aid classes; Developmental Support subscale is related to Simultaneous Processing, Succesive Processing subscales and total score as well as with achievement levels in mathematics, science and technology, history and geography, foreign language (English) and music classes.; Corruption and Sexul Abuse subscale is related to Planning, Succesive Processing subscales and total CAS score as well as with achievement levels in Turkish, mathematics, science and technology, history and geography, foreign language (English), arts, music, traffic and first aid classes.; Neglect and

Emotional Threat subscale is related to Planning subscale as well with achievement levels in Turkish, science and technology, science and technology, traffic and first aid classes.

Keywords: Child Abuse in the Family, Cognitive Assessment System

ÖNSÖZ

Bugün dünyanın her yerinde çocuklar, tüm gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması gereken evlerinde gelişimlerini olumsuz etkileyen, sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkmasını engelleyen istismarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Toplumların geleceği olan çocuklarımızın yaşama ve kendilerine dair temel tutumlarının olduğu aile ortamında yaşanan istismar, çocukların gelişiminin yanı sıra geleceklerini de olumsuz bir biçimde şekillendirmektedir.

Bu çalışmada, aile içi istismar ile zeka arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın çocukların aile içinde maruz kaldığı istismar türleri ve sonuçları ile ilgili bilgi edinmek, ders başarısızlığı ve zeka konusundaki sıkıntılar söz konusu olduğunda istismarın etkilerini kestirebilmek isteyen üniversite öğrencileri, eğitimciler ve alanda çalışan uzmanlara katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Çalışmanın tüm aşamalarında bana engin bilgi birikimi ve deneyimiyle rehberlik eden, sürecin tüm sıkıntılarıyla baş etmeme yardım eden değerli hocam, tez danışmanım; Sayın Yard. Doç. Dr. Tamer ERGİN'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi birikimi ve deneyimlerini bizimle paylaşan, mesleki bakış açımın mimarları olan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, Sayın Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL ve Sayın Yard. Doç. Dr. Esra İŞMEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olma fırsatını yakaladığım Bilimsel araştırma ve İstatistik derslerinde aktardığı teorik ve uygulamalı ilgilerle araştırmama katkı sağlayan değerli hocam; Sayın Yard. Doç. Dr. Tolga ARICAK'a çok teşekkür ederim.

İstatistiksel analizleri yaparak çalışmama katkı sağlayan, ihtiyaç duyduğum her anda bana zaman ayıma inceliğini göstermiş olan Sayın Yard. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama olan katkıları ve manevi desteklerinden dolayı Van Dumlupınar İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Selahattin ÇELİK ve 2006 – 2007 eğitim öğretim yılı 4. ve 5. sınıf öğretmenleri çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sırasında tanışma fırsatı duyduğum, sıkıntılarımızı paylaşarak görüş alışverişinde bulunduğumuz sevgili arkadaşlarım Ayşegül UZUNHASANOĞLU, Cemil MEMMEDOV, Nesrin (YILMAZ) ŞAHİN ve Sevdâ SARIBEYOĞLU PEMPE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte sıkıntılara ortak olan, beni her ihtiyaç duyduğumda cesaretlendiren sevgili eşim İsmail Cem DAĞLI ve tüm aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
1. BÖLÜM	1
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR.....	9
1.1 Zekanın Tanımlanması.....	9
1.2 Zeka Testlerinin Gelişimi	10
1.3 Çağdaş Zeka Testleri.....	15
1.3.1 Wechsler Zeka Testi.....	15
1.3.2 Stanford – Binet Zeka Testi – 5.....	16
1.3.3 Kaufman Çocukları Değerlendirme Takımı - 2.....	16
1.3.4 Kaufman Ergen ve Yetişkin Zeka Testi.....	17
1.3.5 Woodcock – Johnson Bilişsel Kabiliyetler Testi III.....	17
1.3.6 Diferansiyel Kabiliyet Testi (DAS).....	18
1.3.7 Genel/Uluslar Arası Sözel Olmayan Zeka Testi (UNIT).....	19
1.3.8 Reynold Zihinsel Değerlendirme Testi ile Reynold Zihinsel Tarama Testi (RIAS).....	19
1.3.9 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve PASS Teorisi.....	20
1.4 Çocuk İhmali ve İstismarı.....	27
1.4.1 Çocuk İhmali.....	28
1.4.2 Çocuk İstismarı.....	30
1.4.3 Çocuk İstismarında Risk Faktörleri.....	31
1.4.4 Fiziksel İstismar.....	33
1.4.5 Cinsel İstismar.....	34
1.4.6 Duygusal İstismar.....	37
1.4.7 İstismarın Hukuksal Sonuçları.....	41
1.4.8 İstismar ve İhmalin Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	43
II. BÖLÜM	47
YÖNTEM.....	47
Araştırma Modeli.....	47

Evren ve Örneklem	47
Veri Toplama Araçları	48
Kişisel Bilgi Formu.....	48
Bilişsel Değerlendirme Sistemi 8 – 17 Yaş Bataryası.....	48
Bilişsel Değerlendirme Sistemi Türkiye Güvenirlik ve Geçerliği.....	49
Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu	57
Uygulama	59
Verilerin Çözümlemesi.....	59
III. BÖLÜM	61
BULGULAR.....	61
YORUM.....	106
IV. BÖLÜM.....	114
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	126
EK 1- Kişisel Bilgi Formu.....	127
Ek 2- Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu.....	129

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1- Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Ve Yaşlara Göre Dağılımı.....	47
Tablo 2– Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 3 – Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 4 – Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 5 – Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 6 – Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 7 – Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 8 – Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 9 – Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Bilmesi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 10 – Öğrencilerin Annelerinin Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 11 – Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 12 – Öğrencilerin Babanın Çalışıyor Olması Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo 13 – Öğrencilerin Babanın Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo 14- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matrisi.....	65
Tablo 15- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matrisi.....	66

Tablo 15 B- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matriksi.....	67
Tablo 16- Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matriksi.....	68
Tablo 17- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun Alt Boyutları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 18- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği B Formu 4 alt Boyut Puanının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları..	70
Tablo 19- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	71
Tablo 20- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 21- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği–B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları..	73
Tablo 22 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	74
Tablo 23 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	75

Tablo 24 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	76
Tablo 25 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği–B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları..	77
Tablo 26 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışıyor Olması Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	78
Tablo 27 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanlarının İlişkisiz Grup T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 28 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 29 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 30 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 31 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 32 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84

Tablo 33 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 34 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 35 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 36 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 37 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 38 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 39 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 40 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 41 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93

Tablo 42 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 43 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 44 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 45 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 46 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	98
Tablo 47 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 48 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 49 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	101

Tablo 50 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....102

Tablo 51 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....103

Tablo 52 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....104

Tablo 53 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....105

GİRİŞ

Problem

Okul çağına rastlayan orta çocukluk yılları, çocukların kişiliklerinin ve bireyselliklerinin biçimlenmesine, ev ve okul çevrelerindeki kişilerle etkileşimlerinin yardımcı olduğu bir dönem olarak oldukça önemlidir. Çalışmanın ön planda olduğu ciddi bir yaklaşımı sürdürmek ve başarıya ulaşmak, belirli bir çabayı gerektirir. Yaşamın bu döneminin ana teması, başarıya ulaşmak amacıyla, düş ürünü şeyleri ve oyunu bir kenara bırakıp gerçekçi uğraşlar verme, akademik ve sosyal yetenekleri geliştirebilmektir. Çocuklar ayrıca, başkalarının onayını kazanacak anlamlı şeyleri nasıl üretecekleri konusuna yoğun bir ilgi gösterir. Küçük çabalarla elde edilen başarı, yeni beceriler kazanma ve yeteneklerini geliştirme konusunda çocuktaki iyimserlik duygusunu güçlendirir. Bu yaşta çocuk kim olduğunu, biricikliğini ve bireysel kimliğinin varlığını keşfeder. Ayrıca çevresindeki başkalarıyla ilişki kurarak benlik kavramını ve benlik saygısını oluşturmaya başlar. Çocuğun benlik kavramı, kendi için önem taşıyan yetişkinlerin ona yönelttikleri tutumların bir yansıması olduğundan, ana-babasından gelen itici tutumlar, çocuğun kendisini değersiz bulmasıyla sonuçlanır. Buna karşılık, destekleyen ve istenen davranışlar karşısında olumlu geribildirimde bulunan ana-babalar, çocukta yüksek benlik saygısının oluşumuna zemin hazırlar (Yavuzer, 2005).

Çalışma ve ders başarısının ön plana çıktığı bu dönemde, çocuğun bilişsel gelişiminin yanısıra, çocuğun geçmiş yaşam deneyimleri ve bu deneyimlerin çocukta yol açtığı değişimler başarı için belirleyici etmenler haline dönüşür.

Çocukluk deneyimlerinin zihinsel gelişim üzerinde etkili olduğuna dair NRC ve IMNA (National Research Council and Institute of Medicine of the National Academies) araştırma raporları bulunmaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali, çocuğun öğrenme için ihtiyaç duyduğu çevreden mahrum edilmesi dahil, sıklıkla bilişsel gelişim çıktılarını etkileyen bazı sosyodemografik faktörlerle birlikte ortaya çıkar (Strathearn, 2001).

Duygusal fonksiyonların boyutları ve nöropsikolojik kökenleri ile ilgili araştırmalar, bilişsel gelişim ile duygular ve duygusal gelişimin iç içe geçmiş olduğunu göstermektedir (O'Hagan, 2006).

Blair (2006), akıcı zeka ile genel zeka arasındaki ilişkiye ilişkin yaptığı araştırmada, psikososyal olumsuzluklar yaşamış çocuklara verilen telafi eğitimi verilerinin zeka gelişimini anlamamıza yardım ettiğini ileri sürmektedir (Blair, 2006). Davidson'a göre aktif hafıza, dikkati kaydırma ve engelleyicileri kontrol etmeyi düzenleyen beyin yapısı duygusal tepkiler ve stres tepkileri ile etkileşim içerisinde (Davidson, 2002).

Frankel, Boetsch ve Harmon (2000) Wechsler Okul Öncesi ve Anaokulu Çocukları için zeka ölçeğinin gözden geçirilmiş formunu istismara uğramış 40 çocuğa uygulamışlardır. "Resim Tamamlama" alt testinde alınan yüksek puanları, çocukların aşırı uyarılmaları ve travma sonrası streslerinin etkisi olarak yorumlamışlardır (Frankel ve ark., 2000). Palmer (1999), cinsel istismara uğramış çocuklarla yaptığı bir çalışmada, cinsel istismara uğrayan kızların üst bilişsel işlevler ve sözel alanda daha fazla sorun yaşadıklarını bulgulamıştır (Palmer ve ark., 1999). Beer ve De Bellis (2002) istismara uğramış ve travma sonrası stres bozukluğu gösteren çocuklarla çalışırken bu çocukların dikkat ve soyut muhakeme performanslarının oldukça düşük olduğunu bulgulamışlardır (Beers ve De Bellis, 2002).

Çocuk ihmali ve istismarının uzun süreli etkileri üzerine yapılmış teorik, uygulamalı ve pratik çalışmalar, son yüzyılda çocuğun gelişimine odaklanmıştır. Araştırmalar, çocuğun istismar ve ihmal deneyiminden psikolojik ve biyolojik gelişimin tek bir biçimde etkilenmediğini, bazı çocukların esnek bir biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Cicchetti ve Toth, 2000).

Okul çağı, çocuğun aile yapısından çıkıp dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye iyice karıştığı çağdır. İlkokul yıllarını içine alan bu dönem, ergenliğin ilk belirtisinin başladığı 12. yaşta son bulur. Bu dönemde çocuğun okuldaki kişiler ve onlarla olan ilişkileri çok önemlidir. Çocuk, sorumluluk almaya ve aldığı sorumluluğu yerine getirmeye çalışır. İlkokul çocuğunda iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış seçme yeteneği yani üst benlik gelişmiştir. Bağımlılığı azalmış, annesi dünyanın eksenini olmaktan çıkmıştır. Konuşma yeteneği ve söz dağarcığı gelişmiştir. Bu çağ çocuğu oyun çocuğu gibi canlı ve hareketlidir. Kısaca, çocuk bu dönemde psikososyal açıdan son derece önemli bir aşamaya girmiş bulunmaktadır (Kars, 1996).

Okul başarısı, okulda alınan notların belirli bir ortalamanın üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısının, çocuğun okula başlamadan önceki yıllarda oluşmuş duygusal özelliklerine şaşırtıcı ölçüde dayandığını kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır. Çocuğun okulda göstereceği başarıyı tahmin ederken belirleyici olan, bilgi dağarcığı ya da okuma yeteneğinin erken gelişiminden çok, duygusal ve sosyal gelişimidir (Yavuzer, 2005).

Bu çalışmada, aile içi çocuk istismarı ve alt boyutlarının bilişsel işlevler ve ders başarısı ile arasındaki ilişki incelenmiş ve aile içi çocuk istismarı, bilişsel işlevler ve ders başarısının ilgili olduğu düşünülen bazı demografik faktörlerle ilişkisi araştırılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin istismar deneyimleri ile bilişsel işlevleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır:

1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt basamakları olan; Fiziksel İstismar, Gelişimi Destekleme, Suça Yönelme ve Cinsel İstismar, İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit, Eğitim İstismarı, Uygun Olmayan Kural ve Destek ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin alt boyutları olan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt basamakları olan; Fiziksel İstismar, Gelişimi Destekleme, Suça Yönelme ve Cinsel İstismar, İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit, Eğitim İstismarı, Uygun Olmayan Kural ve Destek ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlkyardım ders başarı notları arasında ilişki var mıdır?

3. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin alt boyutları olan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlevler ve Ardıl Bilişsel İşlevler puanları ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başları notları arasında ilişki var mıdır?
4. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu'nun 6 alt boyut puanları;
- a) cinsiyet
 - b) kardeş sayısı
 - c) doğum sırası
 - d) evdeki kişi sayısı
 - e) anne yaşı
 - f) annenin doğum yaşı
 - g) annenin Türkçe bilmesi
 - h) annenin mezuniyet durumu
 - i) baba yaşı
 - j) babanın çalışıyor olması
 - k) evde kronik hasta olması açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin 4 alt boyut puanları;
- a) cinsiyet
 - b) okul öncesi eğitim alma
 - c) kardeş sayısı
 - d) doğum sırası
 - e) evdeki kişi sayısı
 - f) anne yaşı
 - g) annenin doğum yaşı
 - h) annenin Türkçe bilmesi
 - i) annenin mezuniyet durumu

- j) baba yaşı
- k) babanın çalışıyor olması
- l) babanın mezuniyet durumu
- m) evde kronik hasta olması açısından farklılaşmakta mıdır?

6. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 10 dersin notlarından oluşan başarı puanları;

- a) cinsiyet
- b) okul öncesi eğitim alma
- c) kardeş sayısı
- d) doğum sırası
- e) evdeki kişi sayısı
- f) anne yaşı
- g) annenin doğum yaşı
- h) annenin Türkçe bilmesi
- i) annenin mezuniyet durumu
- j) baba yaşı
- k) babanın çalışıyor olması
- l) babanın mezuniyet durumu
- m) evde kronik hasta olması açısından farklılaşmakta mıdır?

Önem

Aile toplumun temel birimi olarak kabul edilir. Aynı zamanda da bir sosyal kurumdur. Ailenin birçok görevleri arasında çocuk yetiştirme görevi de yer almaktadır (Kars, 1996). Aile bu görevi yerine getirirken çocuğun tüm yönlerdeki gelişimini sağlayacak çevreyi sunar. Ailenin sağlayacağı uyaran çevresi ve davranışsal tepkilerinin, gelişimin tüm yönlerini etkilemesi kaçınılmazdır.

Çocuğun temel güven duygusuna kaynaklık eden aile ortamında çocuğun yaşayacağı olumsuz deneyimler, çocuğun gelişiminin birçok yönünü birçok biçimde etkiler. Aile içi istismara maruz kalan çocuğun bilişsel gelişiminin de olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Aile içinde istismara uğrayan çocuğun yaşadığı olumsuzluğun etkilerini en aza indirmeye

yönelik sağıaltım programlarının içeriğini genişleterek bilişsel gelişimde ortaya çıkan olumsuz etkileri belirlemek, bu etkileri telafi etmenin ilk adımını oluşturacaktır.

Aile içi istismara maruz kalan çocuğun bu yaşantıdan kaynaklanan bilişsel süreçlerdeki sorun alanlarını belirlemek, bu alanlarda yoğunlaşarak olumsuz etkiyi en aza indirme çabaları istismarın çocuk üzerindeki etkilerinin kalıcılığı ve yetişkinlik yaşamına olumsuz yansımalarını azaltacaktır.

Çocuk istismarı ve ihmali diğer tehlikeli etkileri ile beraber, bilginin bilişsel olarak işlenme biçimini ve davranışları organize etmekte kullanılma sürecini etkiler. Dolayısıyla, aile içi istismar maruz kalan öğrenci psikolojik sorunların yanı sıra ders başarısızlığı tehlikesi ile de karşı karşıya kalabilmektedir. Sözkonusu yaşantının hangi ders grubunu üzerinde ne kadar etkiye yol açtığını saptamak, öğrencinin sağıaltım programı ile birlikte ders başarısı ile ilgili ihtiyaç duyduğu desteğin kestirilebilmesine olanak sağlayacaktır.

Bu çalışma ile nörolojik işlevler temeline dayalı bir zeka testi olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi kullanılarak aile içi çocuk istismarının bilişsel işlevler üzerindeki etkisi ortaya çıkarılacaktır. Ayrıca, istismar yaşantısının akademik başarı üzerindeki etkisi betimlenecektir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan deneklerin ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin 5'lik sistemdeki ders notları, akademik başarılarını yansıtmaktadır.
3. Seçilen araştırma grubu evreni temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2006 – 2007 eğitim – öğretim yılı ile,
2. Van ilinde uygulamaların yapıldığı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıfları ile,
3. Öğrencilerin yaşadıkları aile içi istismar düzeylerinin ölçülmesi için kullanılan Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu ile,

4. Öğrencilerin bilişsel işlevlerinin ölçülmesi için kullanılan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile,
5. Öğrencilerin akademik başarıları için kullanılan 2007 – 2008 Eğitim öğretim yılı yılsonu ders başarı notları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Fiziksel İstismar: Fiziksel istismar, ebeveynin çocuğu incitme kastının olup olmamasından bağımsız olarak çürüme – yara - bere ile çatlama, kırılma ve ölüm aralığında izler bırakan yumruklama, ısırma, tekmeleme, sıkma (çimdikleme), sarma – sallama, nesne fırlatma, bıçaklama, boğma, vurma (el, sopa, kayış/kemer ya da başka nesnelerle), yakma ya da başka bir biçimde çocuğa zarar verme davranışlarını içerir (Brittain, 2005).

Duygusal (Psikolojik) İstismar: Garbarino'ya göre duygusal istismar, Aile, bakıcı ya da çocuğun bakımından sorumlu kişiler tarafından yapılan veya yapılması ihmal edilen, toplumsal değerler ya da uzmanlar tarafından uygunsuz, zarar verici olarak değerlendirilen eylem ya da eylemsizliklerdir (akt. Polat, 2001:35).

Cinsel İstismar: Zorla ya da zor kullanmak tehdidiyle veya çocuğun rızasıyla, katılan kişinin yaşı kaç olursa olsun, çocuğu aldatmak söz konusu olsun olmasın, çocuk aktivitenin cinsel doğasını anlasın anlamasın, yetişkin ile çocuk arasındaki her türlü cinsel temastır (Berliner ve Eliot, 1996).

İhmal: Sedlack ve Broadhurst'a göre ihmal çocuğun fiziksel, duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktır (akt: Righthand ve ark, 2003).

Zeka: Peterson'a göre zeka uyaranın karmaşık etkilerini bir araya getiren ve birleştirilmiş davranışsal etkiye dönüştüren biyolojik mekanizmadır (Akt: Sternberg, 2000).

Akademik Başarı: Eğitim-öğretim yılı içerisinde yazılı sınav notu, ödev notu, proje notu ve derse katılma ve derste performansa dayalı verilen kanaat notunun aritmetik ortalaması.

Kısaltmalar

Aile İçi ocuk İstismarı leği – B Formu: AİİÖ – B Formu

Cognitive Assesment System/Bilişsel Değerlendirme Sistemi: CAS

Sayıları Eşleştirme Alt Testi: SE

Planlanmış Kodlar Alt Testi: PK

Planlanmış Bağlantılar Alt Testi: PB

İfadesel Dikkat Alt Testi: ID

Sayı Bulma Alt Testi: SB

Algısal Dikkat Alt Testi: Ad

Kelime Serileri Alt testi: KS

Cümle Tamamlama Alt Testi: CT

Cümle İle İlgili Sorular Alt Testi: CIS

II. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

1. 1. Zekanın Tanımlanması

Herkesin ne olduğuna dair bir fikrinin olduğu, fakat ortak bir tanımda henüz bir araya gelemediğimiz kavramlardan biridir zeka. Journal of Educational Psychology'nin editörleri tarafından derlenen, en ünlü tanımlar şunlardır (akt. Sternberg, 2000):

1. Doğru ya da gerçek bakış açısıyla iyi tepkiler verebilme gücü (E. L. Thorndike);
2. Soyut düşünceye taşıyabilme yeteneği (L. M. Terman);
3. Algı kapasitesi, duyumsal tanıma kapasitesi, hızlılık, çağrışım genişliği ve esnekliği, dikkat süresi, tepki verme hızı (F. N. Freeman);
4. Öğrenme ya da öğrenilenleri çevreye uygulama yeteneği (S. S. Colvin);
5. Yaşamdaki yeni durumlara uygun olarak adapte olabilme yeteneği (R. Pintner);
6. Bilgiye sahip olma ve bilgiyi etkileme kapasitesi (B. A. C. Henmon);
7. Uyarının karmaşık etkilerini bir araya getiren ve birleştirilmiş davranışsal etkiye dönüştüren biyolojik mekanizma (J. Peterson);
8. Güdüs uyumu engelleyebilme kapasitesi, yargılama ve hata kabul etme düşünsel deneyimlerinin ışığında engellenmiş güdüs uyumu değiştirebilme kapasitesi, sosyal bir hayvan olmanın bireysel avantajıyla değiştirilmiş güdüs uyumu açık davranışlarla gerçekleştirmek (L. L. Thurstone);
9. Bilgi edinme kapasitesi (H. Woodrow);
10. Deneyimle öğrenme ya da deneyimlerden yarar sağlama kapasitesi (W. F. Dearborn);
11. Duyum, algılama, çağrışım, hafıza, hayal gücü, ayırt edebilme, yargılama ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme (N. E. Hagerty).

Zeka ile ilgili tanımların fazlalılığı ve tanımlardaki farklılık, tanımlardaki ortak noktaların saptanması ihtiyacına yol açmaktadır. Sternberg, zekanın kavramsallaştırılmasında kullanılan metaforları 7 grupta toplamıştır. Coğrafik metafor: Spearman, Thurstone, Guilford, Cattell, Vernon ve Carroll'ın kullandığı bu kavramsallaştırmada zeka, zihnin haritası olarak

görülür. Simon, Hunt ve Sternberg tarafından kullanılan hesaplamalı metaforla ise zeka birincil bilgi süreçlerinin analizinin temel birimi olarak görülür; dolayısıyla tipik olarak tepki süresi analizi ve bilgisayar simülasyonu gibi değişkenler araştırılır. Biyolojik metafor ise Luria, Hebb, Halstead ve Veron tarafından kullanılmış olup beynin bölümleri ve biyolojik etmenlere yapılan atıflar ön plana çıkmaktadır. Örneğin Hebb için zeka, hücreler bütünüdür. Genetik – epistemolojik metafor temel olarak Piaget tarafından kullanılmıştır. Araştırmalarının temel odağı şemalardır. Antropolojik metaforu kullanan Berry, Cole ve Greenfield için temel araştırma alanı bireylerin kültürel bağlamla etkileşimidir. Sosyolojik metafor zekanın sosyalleşmedeki önemini vurgular, Vygotsky ve Feuerstein tarafından kullanılmıştır. Sistemler metaforuna vurgu yapan Gardner ve Sternberg için zeka coğrafik, analitik (hesaplamalı), biyolojik, antropolojik, sosyolojik vb. alanları içinde barındıran karmaşık bir sistemler bütünüdür (Sternberg, 2000).

1. 2. Zeka Testlerinin Gelişimi

İnsanlığın zeka ve ölçülmesine yönelik merakı varoluşuna dek uzansa da, bu yöndeki somut adımlar 1800’lü yıllarda başlamaktadır. Galton, 1882 yılında Londra Müzesi’nde bireysel farklılıkları ölçmek için bir laboratuvar kurmuştur. Müze ziyaretçilerine görsel ve işitsel uyarılar verilerek tepki verme süreleri ölçülen bu laboratuvarda yapılan ölçümler, tepki verme sürelerinin zekâ ile ters orantılı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Galton, 1883; akt. Sternberg, 2000). Galton’un basit bilişsel fonksiyonları ölçerek zekayı belirlemeye yönelik ilgisi, 19. yüzyılın sonunda aktif bir araştırma alanı haline gelmiştir. Wundt’un öğrencisi olan ve bireysel farklılıklarla ilgilenen Catell, 1890 yılında yayınladığı “Zihinsel Testler ve Ölçümler” adlı kitabında dokunsal ayırım, mutlak ağırlık eşiği, ağırlık ayırımı ve işitsel uyarana tepki verme süresi gibi on psikolojik işlevin ölçülmesini tanımlarken ilk defa “zihinsel test” (mental test) kavramını kullanmıştır. 1890’larda birçok psikolog büyük grupları bireysel olarak değerlendirmiştir. (Wasserman ve Tulsky, 2005).

Binet, birincil bilişsel süreçlere odaklanarak zekanın ölçülmesine karşı çıkarak, Henri ile beraber zekanın hafıza, betimleme, kavrama gibi alanlarla ölçülmesini önermişler ve bu karmaşık fonksiyonları değerlendirmede kullanılabilecek ölçek örnekleri hazırlamışlardır. Zeka araştırmaları tarihinde, zekanın ölçülmesinde birincil ya da karmaşık fonksiyonların kullanılmasının önemine dair Spearman’ın 1904’te ve Binet ile Simon’un 1905’te yayınlanan araştırmaları öne çıkmaktadır. 20. yüzyılın araştırmalarını şekillendiren bu iki çalışmadan ilki

Spearman'ın teorisi, diğeri ise Binet'in Simon ile beraber geliştirdiği testtir. Spearman'ın teorisi, zekayı, genel zeka olarak isimlendirilen g faktörü ve bunu yükleyen s faktörü olarak açıklar. Bu teori ile sayısal olarak değerlendirilen zeka, Galton'un tekniklerini kullanarak matematiksel matrisler aracılığıyla ölçülmektedir. Binet ve Simon'un geliştirdiği test, birçok açıdan modern testlere benzer. Karmaşık zihinsel süreçleri kelime ve kavrama testleriyle ölçmeye çalışır, her madde farklı tür bir yeteneği ölçmeye çalışır, test özel laboratuvar teçhizatı ile beraber kullanılır ve maddeler zorluklarına göre gruplandırılmıştır (Brody, 2000).

1. Dünya Savaşı, diğer psikolojik testlerde olduğu gibi zeka testlerinin de gelişimini hızlandırdı. Bu dönemde geliştirilen ordu zeka testleri, grup olarak uygulanabilecek iki bölümden oluşmaktadır. Ordu Alfa testi, İngilizce bilgisi ve okuma – yazma becerileri olan grubu değerlendirmek için hazırlanmıştır. Sözel yönerge alma, rakam hafızası, karıştırılmış cümleler, aritmetik problemler, bilgi, eş anlamlı – zıt anlamlı kelimeler, pratik yargılama, sayı dizilerini tamamlama, benzerlikler ve numara karşılaştırma olmak üzere 10 alt testten oluşmaktadır. Tipik olarak evde İngilizce gazete okuyan ve mektup yazan, 4. sınıf seviyesinde eğitim almış ve ABD'de 5 yıl ikamet etmiş bireyleri ayırt ediyordu. Ordu Beta testi ise, İngilizce bilgisi yeterli olmayan ve okuma yazma bilmeyen grubu değerlendirmeyi amaçlayan performans ölçeğidir. Labirentler, küp analizi, X – O serileri, şifre sembolleri, sayı kontrolü, resim tamamlama ve geometrik yapılar alt testlerinden oluşmaktadır (Wasserman ve Tulskey, 2005).

Ordu zeka testlerinin başarısı, okullarda, üniversitelerde ve fabrikalarda zeka testlerinin yoğun olarak kullanılmasına yol açmıştır. 1920'ler ve 1930'larda Ordu Alfa testini model olarak hazırlanan 13 testten bazıları şunlardır (Wasserman ve Tulskey, 2005):

1. Grup Zeka Ölçeği: 1918'de Arthur S. Otis tarafından geliştirilmiştir. Binet – Simon ölçeklerinin Ordu Alfa ve Ordu Beta testlerine uyarlamasıdır.
2. Terman Zihinsel Beceriler Grup Testi: 1919'da Lewis Terman tarafından hazırlanmıştır. Yılda yaklaşık 500.000 kopya satmıştır.
3. Ulusal zeka testi: 1920'de Haggerty, Terman, Thorndike, Whilpe ve Yerkes tarafından hazırlanmıştır.

4. Yüksekokula Giriş için Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Tests of the Collage Entrance Examination Board – SAT): 1926’da Brigham tarafından geliştirilmiştir. Günümüze kadar geçerliliğini korumuştur.
5. Ordu alfa Testinin Michigan tarafında değiştirilmiş Versiyonu: 1928 yılında H. F. Adams tarafından hazırlanmıştır. Ordu testlerinin bireysel uygulanan versiyonudur.
6. Alfa Testinin Gözden Geçirilmiş 6. Formu, Kısa Form: Kolej, Yüksekokul sınavları yerine ve yetişkinler için kullanılmak üzere Atwell ve Wells tarafından 1933’te geliştirilmiştir.
7. Beta Testi Gözden Geçirilmiş Formu: 1934 yılında Kellogg ve Morton tarafından hazırlanmış ve uzun yıllar kullanılmıştır. 1999’da gözden geçirilmiş olan Beta-3 hala kullanılmaktadır.
8. Amerikan Ordu Alfa Testinin Gözden Geçirilmiş Formu: 1932 yılında N. M. Hales tarafından Ordu alfa testi Avustralya’ya uyarlanmıştır.

Thurstone, bir ilişkiler matrisinde bağımsız faktörleri araştırmak için çoklu faktör analizi yöntemini geliştirmiştir. Faktörlerin seçimi “basit yapı” ölçütüne göre yapılmıştır. Söz konusu kriter, diğer faktörleri fazla yükleyen faktörden sıfıra yakın yükleyen faktöre doğru sıralanan faktör yapısıdır. Bu yöntem, bir bireyin birçok yeteneğinin güçlü ve zayıf yönlerinin profilinin çıkarılmasını sağlamıştır. Thurstone’ın analizleri ile sözel anlama/kavrama, sayısal beceri, uzamsal neden – sonuç ilişkisi, hafıza, tümdengelim ve tümevarım becerilerini içeren birçok birincil beceri faktörlerinin varlığı değerlendirilmiştir (Brody, 2000).

Wechsler Zeka testinin geliştirilmesi ile beraber, 1950’lerde psikolojik testlerin kullanım alanı eğitim psikolojisi, klinik psikoloji ve nöro – psikolojiye doğru değişmeye başlamıştır. Wechsler alt testlerinin kaynağı Ordu testlerinde ve 1900’lerde geliştirilmiş testlerde görülebilir, hatta bazı maddeler hiç değiştirilmeden kullanılmıştır. 1939 yılında Wechsler var olan lme materyallerini sentezleyerek Wechsler – Bellevue lini oluşturmuştur. Bu testin kullanım yaygınlığı, yetişkinlere uygun test azlığı, sözel ve performans testlerinin aynı takımda toplanmış olması, pratikte kullanılan testlerle paralel

sonuçlar vermesi (conorming), dönemin “normal” örneklemine yönelik olması ve IQ puanını formlleştirmesi ile psikometrik bir zorluğu devre dışı bırakması ile açıklanabilir (Wasserman ve Tulskey, 2005).

Wechsler – Bellevue lğini 1949’da Wechsler ocuklar için Zeka lği (WISC), 1955’te Wechsler Yetişkinler için Zeka lği (WAIS) ve 1967’de Wechsler Okul ncesi ve Anaokulu çocukları için Zeka lği (WPPSI) izlemiştir. Wechsler’in psikolojik değerlendirmeye getirdiği yenilikler değerlendirmeyi pratikleştirmiş ve psikometrik eksikliği gidererek klinik pratiği geliştirmiştir. Wechsler ağdaş zeka testi yazarlarını dolaysız ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Örneğin Alan S. Kaufman, 1968 – 1974 yılları arasında WISC – R üzerinde çalışmıştır. Wechsler’in öğrencileri olan Jack Naglieri, Bruce Bracken, Jack Cummings, Pati Harrison ve Cecil Reynolds günümüz zeka testi yazarlarıdır (Wasserman ve Tulskey, 2005).

1960’larda Guilford, sözel ve sözel olmayan (performans) ayrımını reddederek zekanın hiyerarşik olmayan bir modelini geliştirmiştir. Ona göre beş işlem (bilme, hafıza, tümdengelimci üretme, tümevarımcı üretme ve değerlendirme) biçimsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal içerik olmak üzere dört tip içerikten biriyle kullanılmaktadır.. Bu kullanma süreci birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve anlamı açığa çıkarma ürünlerinden birine dönüşmektedir. Modelin her üç boyutu tüm olası kombinasyonları ile 120 bağımsız beceriyi içerir. Guilford daha sonra biçimsel içeriği görsel ve işitsel olarak ikiye ayırıp içeriği 150 bağımsız beceriye çıkarmıştır. 1981 yılında teoride yaptığı değişiklikle bu 150 birinci dereceli faktörün 85 2. derece faktörü ile birleşik olduğunu, bu 85 2. derece faktörün de 16 3. derece faktörü barındırdığını ne srmştir. Bu model araştırma verileri tarafından desteklenmemiştir (Brody, 2000).

Catell kristal zeka g faktörü (gc) ve akıcı zeka g faktörü (gf) olmak üzere iki g faktörünü temel alan bir teori geliştirmiştir. G faktörünün biyolojik olarak etkilenen boyutu olarak görülen akıcı zeka yetişkin yaşamı süresince giderek azalıırken, eğitim ve kültürden etkilenen kristal zeka yetişkin yaşamı süresince artabilmektedir (Brody, 2000).

Akıcı zeka Catell ve Horn tarafından genelde yeni durumlara uyum sağlarken ihtiyaç duyulan muhakeme yeteneği olarak tanımlanır. Problem zme boyutu olarak farklı biçimler ya da farklı zihinsel becerilere dönüşmesi gerektiği için akıcı olduğu dşnlmştir. Cattell

için, akıcı zeka genel kapasitenin en önemli bölümüdür çünkü öğrenilecek bilgi ve edinilecek kristalize becerilerin sınırlarını belirler. Kristalize zeka öğrenme stratejileri aracılığıyla edinilebilir bilgi birikimidir. Tipik olarak olgulara dayanan bilgi, kelime bilgisi, nicel beceriler ve dili anlama becerileri ile ölçülür; çünkü bu alanlar Batı dünyasında eğitimle ilgili ve kültürel olarak değerli bilgi alanlarıdır. 1960’larda, Cattell ve ğrencisi Horn tarafından iki zeka faktörüne görselleştirme, geri alma kapasitesi ve bilişsel hız faktörleri eklenmiştir (Wasserman ve Tulsky, 2005).

Carroll 461 bilişsel yeteneğin test merkezli verilerini meta analiziyle 3 katmanlı hiyerarşik bir zeka modeli oluşturmuştur. Bu modelde 1 tane 3. dereceli temel zeka faktörü, 8 tane 2. dereceli genel zeka faktörü (akıcı zeka, kristalize zeka, genel hafıza ve öğrenme, genel görsel algı, genel işitsel algı, genel bilgiyi kullanma becerisi, genel bilişsel hız ve bilişsel işleme/süreç hızı) ve bunlara bağlı 65 tane 1. dereceli sınırlı zeka faktörü yer almıştır (Carroll, 2005):

1. Akıcı zekaya bağlı ardışık muhakeme, tümevarım, nicel muhakeme, muhakeme hızı;
2. Kristalize zekaya bağlı okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu çözümleme, okuma hızı, telaffuz becerisi, yazma becerisi, yabancı dil öğrenme, yabancı dil uzmanlığı, dil gelişimi, sözlük bilgisi, dinleme becerisi, fonetik/sesil kodlama, iletişim becerisi, sözel üretkenlik ve etkililik, dilbilgisi duyarlılığı ve sözel dili anlama becerisi;
3. Genel hafıza ve öğrenmeye bağlı kısa süreli hafıza, çağrışımla ilgili hafıza, anlamsal hafıza, bağımsız geri çağırma ile ilgili hafıza, görsel hafıza ve öğrenme becerileri;
4. Genel görsel algıya bağlı seri halinde görüntüyü algılama, düşünce (gördüğünü atfetme) genişliği, illüzyonları algılama, ardışık algılama, hayal gücü, görselleştirme, uzamsal ilişkiler, kapatma hızı (closure speed), kapatma esnekliği, algı hızı ve uzamsal tarama;

5. Genel işitsel algıya bağlı hüküm verme ritmi, ses tamlığı–sesi ayırt etme, ses frekansını ayırt etme, işitme eşiği, ses perdesini ayarlama, ses lokalizasyonu, konuşma seslerini ayırt etme, genel sesleri ayırt etme, sesli uyaranları ayırt etme, müziği zaman içinde) tekrarlama, ses desenleri hafızası, müziksel yargılama;
6. Genel bilgiyi kullanma becerisine bağlı özgünlük – yaratıcılık, problemlere karşı duyarlılık, biçimsel etkinlik, biçimsel esneklik, düşünsel etkinlik, düşünsel esneklik, hızlı düşünme, avantajları fark etme ve kelime etkililiği;
7. Genel bilişsel hıza bağlı testi tamamlama oranı, sayısal beceri ve algı hızı;
8. Bilişsel işleme hızına bağlı basit tepki süresi, seçmeli tepki süresi, anlamsal işleme hızı ve zihinsel kıyaslama süresi.

1. 3. Çağdaş Zeka Testleri

Galton’dan bu güne zeka tanımı ile beraber, zekayı ölçmede kullanılan araçlar da sistemli olarak değişmiştir. Günümüzde geçerliliğini koruyan ve sıklıkla kullanılan zeka testleri Wechsler Zeka Testi, Stanford – Binet Zeka Testi - 5, Kaufman Çocukları Değerlendirme Takımı – 2 ve Kaufman Ergen Ve Yetişkin Zeka Testi, Woodcock – Johnson Bilişsel Kabiliyetler Testi III, Diferansiyel Kabiliyet Testi, Genel/Uluslar Arası Sözel Olmayan Zeka Testi, Reynolds Zihinsel Değerlendirme Testi ile Reynolds Zihinsel Tarama Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi’dir (Kamphaus ve ark., 2005).

1. 3. 1. Wechsler Zeka Testi

Klinik yararı oldukça fazla sayıda araştırma sonucuyla desteklenmesine rağmen, güçlü teorik temeli olmadığı için eleştirilir. Yayın ve testler incelendiğinde, Wechsler testlerinin açıkça aynı döneme ait teorileri temel aldığı söylenebilir. Teorisyenden çok klinisyen ve test geliştirici olan Wechsler temel olarak Spearman ve Thorndike’den etkilenmiştir. WISC-IV 10 temel 5 ek test olmak üzere 15 alt testten oluşur: Kelimeler, benzerlikler, anlam, bilgi, yargılama, kelime – harf ardışıklığı, kısa süreli rakam hafızası, aritmetik, küplerle desen, matris tamamlama, resim kavramları, resim tamamlama, şifreleme ve sembol araştırma. WAIS-III 11’i temel 3’ü yedek olmak üzere kelimeler, benzerlikler, bilgi, anlama, aritmetik,

kısa süreli rakam hafıza, kelime – harf ardışıklığı, küplerle desen, matris tamamlama, resim tamamlama, resim düzenleme, rakam-sembol kodlama, sembol araştırma ve nesne gruplama. WPPSI-III ise 7’si temel 7’si yedek olmak üzere WISC-IV’te bulunan kelime – harf ardışıklığı, kısa süreli rakam hafızası, aritmetik alt testleri yer almayıp nesne gruplama, yeni kelimeler ve resim adlandırma alt testleri bulunmaktadır (Zhu ve Weiss, 2005).

1. 3. 2. Stanford – Binet Zeka Testi – 5

SB 2-85 yaş aralığında kullanılabilecek bireysel bir ölçme aracıdır. 5 faktörlü hiyerarşik bir modelden oluşur: akıcı muhakeme, bilgi, nicel muhakeme, görsel – uzamsal işleme ve aktif hafıza. Söz konusu faktörler Carroll’un hiyerarşik bilişsel modeline dayanır. 5 faktörün seçimi okullardaki başarı araştırmalarına göre yapılmıştır. Akıcı muhakeme faktörü yeni problemleri çözme becerisini değerlendirir. Sözel alt test etkinliği erken muhakeme (early reasoning), sözel anlamsızlıklar ve sözel analogiler; sözel olmayan alt testi ise nesne serileri/matrislerdir. Bilgi faktörü ev, okul iş ve çevreden bireysel deneyimlerle ve zamanla edinilen bilgi birikimini içerir. Sözel olmayan alt testleri prosedür bilgisi ve resim anlamsızlıkları, sözel alt test etkinliği de kelimelerdir. Nicel muhakeme faktörü sayısal problemleri çözme, temel sayısal kavramlar ve kelime problemlerini çözme becerilerini içerir. Sözel alt test etkinliği sözel nicel muhakeme iken alt testi sözel olmayan nicel muhakemedir. Görsel – uzamsal işleme faktörü sözel etkinlik olarak duruş ve yönlendirme ile, sözel olmayan biçim tahtaları ve biçim desenleri alt testleri ile değerlendirilir. Aktif hafıza faktörü cümle hafızası ve son kelime sözel alt test etkinlikleri ve ertelenmiş tepki ve engelleme uzunluğu alt testleri ile değerlendirilir (Roid ve Pomplun, 2005).

1. 3. 3. Kaufman Çocukları Değerlendirme Takımı – 2

KABC-2 36 ay ile 18 yaş 11 ay aralığındaki çocuk ve ergenlerin bilişsel işlev ve yeteneklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testin teorik temeli Luria’nın 3 fonksiyonel işlem içeren nöropsikolojik modeli ile Cattell, Carroll ve Horn’un bilişsel becerileri özgül olarak değerlendiren yaklaşımlarıdır. KABC’nin teorik altyapısında ise ardışık ve eşzamanlı süreç ayrımı bulunmaktadır. Luria’nın nöropsikolojik modeli dikkat ve harekete geçme fonksiyonu, bilgiyi analiz etme, depolama ve kodlama fonksiyonu ve planlama ve planı uygulama fonksiyonu olmak üzere 3 fonksiyonel işlem içerir. İşlemler birbirlerinden farklı olarak yorumlansa da, Luria, karmaşık davranışları gerçekleştirmede işlevler arasındaki

bütünleşmeye odaklanmıştır. KABC-2’de söz konusu işlemlerin ayrı ayrı değerlendirilmesinin yanı sıra bütünleşmeleri ölçülmeye çalışılır. Test 5 bölüm 17 alt testten oluşmaktadır. Ardışıklık bölümünde kelime sıraları, sayı hatırlama ve el hareketleri alt testleri; Eşzamanlılık bölümünde üçgenler, yüz tanıma, kavramsal düşünme, gezgin, küp hesaplama ve bütünsel kapanma alt testleri; sadece 7-17 yaş grubuna uygulanan Planlama bölümünde desen ve öykü tamamlama alt testleri; öğrenme bölümünde Atlantis (testör çocuğa balık, bitki ve deniz hayvanı resimleri göstererek anlamsız isimler öğretir, sonra resimleri göstererek çocuğun ismi söylenen resmi göstermesi beklenir.), Rebus (Testör kelimeleri çeşitli parçalara bölerek çocuktan çizimlerdeki kelime parçalarını birleştirerek “okumasını” bekler.) ve ertelenmiş hatırlama (Atlantis ve Rebus’ta öğrendiklerini hatırlaması) alt testleri; Bilgi bölümünde bilmece, kelime anlamları ve sözel bilgi alt testleri yer almaktadır (Kaufman ve ark, 2005).

1. 3. 4. Kaufman Ergen ve Yetişkin Zeka Testi

KAIT Horn ve Cattell’in modeline dayanarak 11-85 yaş aralığındaki ergen ve yetişkinlerin akıcı, kristalize ve bileşik zekasını ölçmeyi amaçlar. Akıcı zeka ve kristalize zeka bölümlerinden oluşan test 10 alt test içerir. Akıcı zeka bölümünde tanımlar, işitsel anlama, çift anlamlar/eş anlamlar ve ünlü yüzler alt testleri yer alır. Kristalize zeka bölümünde ise Rebus öğrenme (kelime ve kavramı parçalara ayrılmış olarak çizimlerle eşleştirmeyi öğrendikten sonra bu kelime ve kavramlardan oluşan cümleleri çizimlerden “okumak”), mantıksal adımlar, gizemli kodlar ve bölümün alternatif alt testi olan küplerle desen hafızasından oluşmaktadır. Bu alt testlere ek olarak ertelenmiş rebus hatırlama ve ertelenmiş işitsel hatırlama yedek testleri bulunmaktadır (Kaufman ve ark., 2005).

1. 3. 5. Woodcock – Johnson Bilişsel Kabiliyetler Testi III

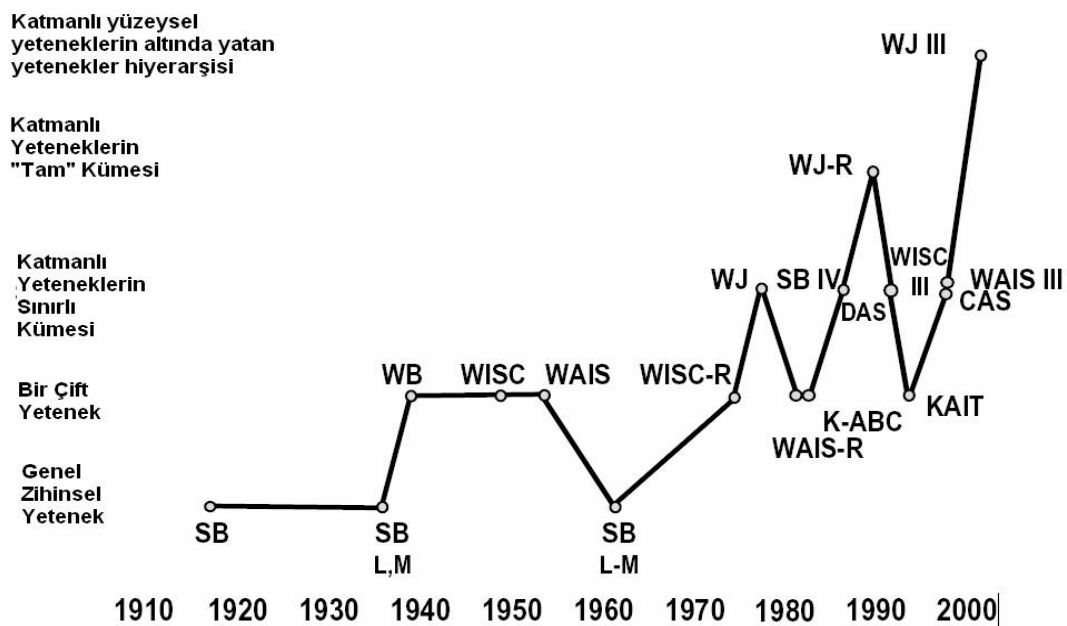
Genel zihinsel yetenek, yüzeysel ve derinlikli bilişsel beceriler ve yönetici işlev boyutlarını değerlendirmeyi amaçlayan 11’i yedek 31 test içerir ve 5-95 yaş aralığında kullanılır. Bazı testler 24 aylık ve sonrasında kullanıma uygundur. Her test ayrıca bir beceriyi ölçmek üzere tek başına da kullanılabilir. Teorik altyapısını Horn, Carroll ve Cattell’in araştırmaları oluşturur. Test, zekayı genel zihinsel yetenek, bilişsel kategori kümeleri (düşünme becerileri, bilişsel etkinlik), yüzeysel ve derinlikli bilişsel beceriler olmak üzere 4 katmanda değerlendirir (Schrack, 2005).

Woodcock, günümüzde kullanılmakta olan zeka testlerini ve teorik altyapılarını 5 gruba ayırır (Woodcock, 2002):

1. Genel zihinsel yetenek olarak zeka
2. Bir çift yetenek olarak zeka
3. Katmanlı yeteneklerin sınırlı bir kümesi olarak zeka
4. Katmanlı yeteneklerin tam kümesi olarak zeka
5. Katmanlı yüzeysel yeteneklerin altında yatan yetenekler hiyerarşisi olarak zeka

Woodcock'a göre zeka testlerinin bu kavramsallaştırmaya göre konumları şöyledir:

R. W. Woodcock



Şekil 1. Bilişsel teori ve zeka testlerinin karşılıklı değerlendirilmesi. (Woodcock, 2002)

1. 3. 6. Diferansiyel Kabiliyet Testi (DAS)

İngiliz yetenek testi temel alınarak, genel zekanın ötesinde özgül becerileri ölçmek üzere hazırlanmıştır. İki yaş grubunu kapsayan 17 alt testin oluşturduğu bilişsel takım ve bilişsel takımla paralel 3 akademik başarı testi içerir. DAS'ın geliştirilmesinde kullanılan temel ilke, öğrencilerin bireysel olarak güvenilir ve açık bir biçimde bilişsel fonksiyonları bakımından

değerlendirilmesidir. Teorik olarak dönemin bakış açılarının birlikte yorumlanmasına dayanır. Temel olarak dayandığı bakış açısı şöyledir (Elliot, 2005):

- İnsan yetenekleri tek bir bilişsel faktörle (g) ya da 2-3 sıralı faktörlerle açıklanamaz.
- İnsan yetenekleri bireysel farklılıkların gözlemlenebildiği çok boyutlu biçimdedir, ve bu biçimlenme çocukların öğrenme, başarıma ve sorun çözme yolları ile karmaşık biçimde ilgilidir.
- İnsan yetenekleri etkileşimlidir (karşılıklı olarak birbirlerini etkiler) fakat tamamen binişik değildir. Bu durum da yetenekleri birbirlerinden farklılaştırır.
- İnsan yeteneklerinin genişliği, interaktif bilgi işleme alt sistemlerini ifade eder.
- Bilgi işleme alt sistemleri, merkezi sinir sistemi ile yapısal olarak ilişkilidir. Dolayısıyla bazı yetenekler beynin belli bölümleri ile ilgiliyken bazıları beynin tamamıyla ilgilidir.

1. 3. 7. Genel/Uluslar Arası Sözel Olmayan Zeka Testi (UNIT)

Uygulayıcı ya da uygulananın dile ihtiyaç duymadığı, dil ve kültürden bağımsız bir ölçme aracıdır. Sembolik ve sembolik olmayan iki planlama stratejisi içeren iki katmanlı zeka teorisine (hafıza ve muhakeme) dayalı 6 alt testten oluşur. Hafıza bölümünde nesne hafızası, uzaysal hafıza ve sembolik hafıza alt testleri, muhakeme bölümünde ise küplerle desen, labirentler ve analogik muhakeme alt testleri yer alır.

	Hafıza	Muhakeme
Sembolik	Sembolik Hafıza	Analogik Muhakeme
	Nesne Hafızası	
Sembolik olmayan		Küplerle Desen
	Uzaysal Hafıza	Labirentler

Şekil: 1 UNIT'in kavramsal Modeli (McCallum ve Bracken, 2005).

1. 3. 8. Reynolds Zihinsel Değerlendirme Testi ile Reynolds Zihinsel Tarama Testi (RIAS)

3-95 yaş aralığına uygun, bireysel uygulanabilen, hafıza ölçümü için de kullanılan bir zeka testidir. Carroll, Cattell ve Horn'un teorilerinin yanı sıra, zekanın sözel olan ve sözel

olmayan alanları ayırımını da temel alır. Sözel bölümde tahmin yürütme ve sözel muhakeme alt testleri, sözel olmayan bölümde tek kartları çıkarma ve resimde eksik olanı bulma alt testleri yer alır. Ayrıca hafıza indeksinde sözel hafıza ve sözel olmayan hafıza alt testleri yer alır. Testin geliştirilme amaçları şunlardır (Reynolds ve Kamphaus, 2005):

1. Genel bilişsel yeteneği (g) ve onun sözel olan ve sözel olmayan temel bileşenlerini, akıcı zeka ve kristalize zeka ayırımına uygun olarak ölçmek.
2. Bir zeka testinden beklenen bilgiyi en az maliyet ve zaman kullanarak ölçmek.
3. Hem klinik yönden, hem de araştırmacılar için 3-94 yaş aralığında zeka ölçümünün devamlılığını sağlamak.
4. Zekanın ölçülmesinde motor koordinasyon ve görsel-motor hız'ın etkisini azaltmak.
5. Zekanın ölçülmesinde okumaya bağımlılığı ortadan kaldırmak.
6. Temel akademik başarıyı tahmin etmek.
7. Tüm kavramları açık ve kolay anlaşılır, puanlaması kolay bir test geliştirmek.
8. Cinsiyet ya da etnik kökenle ilişkili tüm fonksiyonlarla ilgili maddeleri çıkarmak.

1. 3. 9. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve PASS Teorisi

Ergin (2003) tarafından Türkçeye çevrilen ve 5 - 7 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması yapılan CAS, Naglieri ve Das tarafından geliştirilmiş olup Planlama, Dikkat, Eşzamanlılık ve Ardıllık (PASS) Teorisine dayanır. Luria, insanın bilişsel işleme sürecini üç işlevsel birime ayırır (Akt: Naglieri ve Das, 1997):

1. Dikkat – uyarılma sistemi olarak da adlandırılan ilk birim beyin kabuğu ve ara beyinde yer alan anatomik bir sistem olsa da, dış dünyadan bilgi alıp işleyen ve bireyin aktif etkinliklerini belirleyen beyin kabuğunun yüksek sistemleri ile denetlenir ve birlikte çalışır. Bu bağlamda PASS teorisine göre, dikkat çoğunlukla planlama'nın bilinçli olarak kontrolü altında olduğu için dikkat ve planlama birbirleriyle oldukça ilişkilidir.
2. Luria, ikinci birimi Sechenov'un çalışmalarına dayanarak tanımlamıştır. Algı, kodlama ve dış dünyadan algı reseptörleri ile alınan bilginin depolanması işlevlerinde aktiftir. Beyin kabuğunun sorumlu olduğu iki işlev, eşzamanlı ve ardıl işlevler bu birimde yer alır.

3. Planlamanın yer aldığı 3. birim, programlama, düzenleme ve davranışların doğrulanması ile soru sorma ve problem çözme davranışlarından sorumludur. 3. işlevsel birim, kişilik ve bilinci de kapsayan insan davranışının en karmaşık yanlarını ortaya koyar.

Naglieri ve Das'a (2002) göre, Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlevler zekanın temel yapı taşlarıdır. Söz konusu dört işlev biçimi, bireyin bilgi ve becerilerinin temelinde etkileşimli olarak şu şekilde yer alır (Naglieri ve Das, 2002):

- Planlama; bilişsel kontrol, süreçlerin kullanımı, bilgi ve beceriler, amaçlılık ve düzenlemeyi sağlayan zihinsel faaliyettir;
- Dikkat; odaklanma, zamanlamayla seçilmiş bilişsel etkinlik ve dikkat dağılmasını engellemeyi sağlayan zihinsel faaliyettir;
- Eş Zamanlılık; çocuğun uyararı karşılıklı ilişki içerisinde bulunduğu grupla bütünleştirmesini sağlayan zihinsel faaliyettir;
- Ardıllık; bireyin uyararı belirle bir dizi halinde zincir gibi ilerleyen biçiminde bütünleştirmesini sağlayan zihinsel faaliyettir.

Planlama: Dikkat, eşzamanlılık, ardıl işlevler kadar bilgi ve becerileri de içeren değişik ve karmaşık problemleri çözme araçlarını içerir. Planlama, birey bir problemi nasıl çözeceğine karar vermeye çalışırken kullandığı temel etkinliktir. Aynı zamanda kendini değerlendirme, dürtü kontrolü ve ihtiyaç duyulan çözümün üretilmesini de kapsar. CAS' deki planlama testlerinde başarılı olabilmek için çocuk bir faaliyet planı oluşturmalı, yöntemini değerlendirmeli, kendi etkililiğini değerlendirmeli, etkinliğin amacına ulaşabilmek için planını gözden geçirmeli ya da yeniden planlayabilmeli ve dürtüsel davranışlarını kontrol edebilmelidir (Naglieri ve Das, 2002).

Dikkat: Bireyin bir uyarana odaklanarak çevreden gelen diğer uyarıları bastırmasını sağlayan zihinsel faaliyettir. Tepkiyi yönlendirme ile yakından ilgilidir. Dikkat, amaç ve niyetin kontrolü altındadır ve diğer PASS süreçleri kadar bilgi ve becerilerle bağlantılıdır. CAS'in tüm dikkat alt testleri odaklanma, seçici dikkat, dikkati sürdürme ve çaba gerektirir. Dikkati odaklama bir etkinliğe konsantre olma noktasında, seçici dikkat ise çevreden gelen

diğer uyarıları bastırma noktasında önemlidir. Dikkati sürdürme, bir testi çözmek için farklı çaba düzeyi gerektiren performansın zamanla değişimini ifade eder (Naglieri ve Das, 2002).

Eşzamanlı İşlevler: Bireyin karşılıklı ilişki içerisinde bulunan farklı uyarıcıları bütünleştirmesini sağlayan işlevlerdir. Söz konusu işlevlerin en önemli boyutu farklı elementleri bir bütün içerisinde bir araya getirebilmektir. Bundan dolayı, eşzamanlı işlevler uzamsal ve mantıksal boyutları önemlidir. Uzamsal boyut, uyarının geometrik bir düzen gibi bütünsel algılanmasını içerir. Eşzamanlı işlevler, kelimelin bir bütün olarak algılanmasını gerektiren dilbilgisi yapılarına benzer. Bu bütünleştirme kelime ilişkilerinin bilinmesini, edatları ve zaman – kişi çekimlerini içerir. CAS’ deki eşzamanlı işlevler alt testleri, parçaları bütünleştirebilme, dilbilgisi ilişkileri ve mantıksal ilişkileri anlamayı gerektirir (Naglieri ve Das, 2002).

Ardıl İşlevler: Uyarıyı düzenli bir şekilde sıralamayı içerir. Bilginin belli bir sırada hatırlanması ya da tamamlanması gerektiğinde devreye girer. Bilgi, belli bir desen içerisinde sıralanabilir olmalıdır. (örneğin 9933811 sayısı 99-33-811 şeklinde sıralanabilir.) ardıl işlevler genelde hareketlerin ya da seslerin sıralanmasında kullanılır. CAS’in ardıl işlevler alt testleri tekrarlama ya da anlama göre sıralamayı gerektirir (Naglieri ve Das, 2002).

PASS teorisi, zekaya geleneksel olarak sözel – sözel olmayan ve nicel yaklaşımlara alternatif olarak geliştirilmiştir. CAS hazırlanırken temel amaç, bilişsel psikoloji ve nöro psikolojinin bakış açılarını birleştiren bir ölçü aracı geliştirmektir. 5 – 17 yaş aralığında bireysel olarak uygulanabilen test, 4 bölümden oluşmaktadır (Naglieri ve Rojahn, 2001):

Planlama Alt Testleri:

- **Sayıları Eşleştirme:** Her sırada altı sayının bulunduğu sekiz sıralı dört sayfadan oluşur. Çocuklara her sırada birbirinin aynı olan sayıları bulmaları talimatı verilir. Sayılar tek basamaktan yedi basamağa kadar yükselmektedir. Her item için süre limitleri vardır. Alt testin puanı, kullanılan süre ile doğru işaretlenen sayı çifti adedinin birleşimi ile bulunur.
- **Planlanmış Kodlar alt testi** farklı kodlardan oluşan, satır ve sütunlar düzeninde iki sayfadan oluşur. Her sayfanın üzerinde harflerle kodların nasıl eşleştiğine dair bir anahtar yer alır. Çocuklara her harfin kodunu altına yazmaları talimatı verilir. İlk sayfada ilk satır a ikinci

satır B sonraki C iken 2. sayfada harfler çapraz olarak sıralanmıştır. Çocuktan, deseni fark ederek sayfayı doldurması beklenir. Alt testin puanı, kullanılan süre ve doğru sayısı kullanılarak bulunur.

- Planlanmış Bağlantılar Alt testi sekiz maddeden oluşur. İlk altı maddede çocuktan sayfadaki sayıları sıra ile birleştirmesi beklenir. Son iki maddede ise sayılar ve harfleri ortak bir sıra ile birleştirmesi (1-A-2-B-3-C) beklenir. Çocuk sıralamayı doğru yaptığı zaman çizdiği çizgiler kesişmez. Alttestin puanı, çocuğun maddeleri tamamlama süresi kullanılarak bulunur.

Dikkat Alt Testleri:

- İfadesel Dikkat alt testi, çocuğun yaşına göre değişen iki madde grubundan oluşur. 5 – 7 yaş aralığı için uygun olan maddelerde gösterilen hayvanın büyük mü küçük mü olduğu sorulur. 1. maddede hayvanlar eşit boydadır. 2. maddede hayvanların boyları farklıdır. 3. maddede, seçici dikkatin ölçülmeye başladığı madde, hayvanların boyları gerçek boylarından bağımsız oranlardadır. Çocuğun, bu hayvanların sayfadaki boylarını bir yana bırakarak gerçek yaşamdaki boylarına göre cevap vermesi istenir. 8 yaş ve üzerindeki çocuklar için uyarıcı renk kelimeleridir. İlk maddede çocuktan 40 kelimeyi (mavi, sarı, yeşil, kırmızı) okuması istenir. Sonraki maddede çocuktan dikdörtgenlerin renklerini (mavi, sarı, yeşil, kırmızı) söylemesi istenir. Son maddede, her kelimenin anlamından farklı renkte yazılı olduğu kelimelerin renklerini söylemesi istenir. Son madde seçici dikkati ölçmeye yöneliktir. Bu alt test son maddedeki doğru sayısı ve süre kullanılarak puanlanır.

- Sayı Bulma alt testi özel olarak biçimlendirilmiş iki sayfadan oluşur. Çocuğa, sayfanın üzerindeki sayı stili (biçimi) gösterilerek, buna benzeyenlerin altını çizmesine yönelik yönerge verilir. Çocuk soldan sağa ve yukarıdan aşağıya çalışmalı ve bitirdikten sonra dönüp kontrol etmemelidir. Puanlama net sayısı (doğru sayısı – yanlış sayısı) ve süre kullanılarak yapılır.

- Algısal Dikkat alt testi çocuğun yaşına göre değişen iki kalem – kağıt testinden oluşur. 5 – 7 yaş testinde 4 sayfa resim yer alır. 1 maddede çocuktan aynı görünüşte olan resimlerin altını çizmesi istenir. 2. maddede çocuktan isimleri aynı olan resimlerin alını çizmesi istenir. 8

Yaşın üzerindeki çocuklardan bu alt testte ilk maddede birbirinin aynı olan harf çiftlerinin (AA, aa) altını çizmesi istenir. 2. maddede ise, okunuşları aynı olan harf çiftlerinin (Aa, Bb) alını çizmesi istenir. Tüm maddelerde çocuk soldan sağa, yukarıdan aşağıya çalışmalı ve kontrol etmek için geri dönmemelidir. Puanlama net sayısı (doğru sayısı – yanlış sayısı) ve süre kullanılarak yapılır.

Eş Zamanlı Alt Testler:

- Matrisler alt testi, uzamsal – mantıksal olarak birbirleri ile ilişkili 33 matristen oluşur. Çocuktan maddenin parçaları arasındaki ilişkiyi anlayıp, onu en iyi tamamlayan seçeneği 6 (5?) seçenek içinden seçmesi beklenir. Doğru ve yanlış olarak puanlanan maddelerin toplamı kullanılarak alt test puanı bulunur.
- Sözel – Uzamsal İlişkiler alt testi 27 maddeden oluşur. Bu alt testte çocuğun uzamsal ilişkilerin sözel ifadelerini anlaması beklenir. Çocuğa, altında sorunun yazılı olduğu, alı seçenek çizili sayfa gösterilir ve soru sesli olarak okunur. Puanlama, doğru cevap sayısı kullanılarak yapılır.
- Şekil hafızası alt testinde 27 madde bulunur. Çocuğa iki ya da üç boyutlu resimler 5 saniye gösterilir. Her resimden sonra gösterilen resmin de içinde ulunduğu geometrik bir desen verilerek gördüğü figürü tanınması ve kırmızı kalemle üzerinden geçmesi beklenir. Cevabın doğru kabul edilmesi için çocuk tüm çizgilerin üzerinden geçmiş olmalıdır. Puanlama, doğru cevap sayısı kullanılarak yapılır.

Ardıl Alt Testler:

- Kelime serileri, tek heceli birbirine benzer 2-9 kelimeden oluşan 27 maddeden oluşur. Çocuktan, uygulayıcı tarafından söylenen kelimeleri aynı sıra ile tekrarlaması istenir. Her seri bir defa okunur. Puanlama, doğru cevap sayısı kullanılarak yapılır.
- Cümle Tekrarı Alt Testinde renk isimleri kullanılarak oluşturulmuş 20 madde vardır (Mavi sararıyor, gibi.). Çocuktan, kendisine okunan cümleleri aynı biçimde tekrarlaması istenir. Puanlama, doğru cevap sayısı kullanılarak yapılır.

- Konuşma Hızı Alt Testi, 8 maddeden oluşur, 5-7 yaş aralığında kullanılır. Tek ya da iki heceli 3 kelimeden oluşan serileri çocuğun sırayla 10 kez tekrarlaması istenir. Puanlama, çocuğun 8 seriyi doğru sıra ile 10 kez tekrarlamak için kullandığı süre ile yapılır.
- Cümleye İlişkin Sorular Alt Testi 8-17 yaş aralığında kullanılan 21 maddeli bir alt testtir. Cümle Tekrarı alt testinde kullanılan cümlelere benzer cümleler okunduktan sonra çocuktan, uygulayıcının cümleye ilişkin sorduğu soruyu cevaplaması istenir. Puanlama, doğru cevap sayısı kullanılarak yapılır.

CAS' in Uygulama ve Kullanım Alanları

CAS bireyin, bilişsel fonksiyonlardaki yeterliliğini ve düzeyini belirlemek önemli olduğunda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Böylece testi uygulayan şu konularda bilgi sahibi olabilecektir (Naglieri ve Das, 1997):

- a) Bireyin güçlü ve zayıf olduğu bilişsel işlem alanları
- b) Yaşıtlarına göre bilişsel işlem alanlardaki yeterliliği
- c) PASS İşlem Puanları ve başarı arasındaki ilişkiler
- d) Bu bilgilerin çocuk açısından anlamı

CAS' in kullanım alanları ise şu şekilde sıralanabilir (Naglieri ve Das, 1997):

- a) Öğrenmede güçlü ve zayıf olunan alanların tespit edilmesi
- b) Sınıflandırma (Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği, Zihinsel Gerilik, Üstünlük vb.)
- c) Eyalet ya da Federal Düzeyde belirlenmiş olan kriterlere uygunluk.
- d) Belirli, tedavi, eğitim ve sağaltım programlarının uygunluğunun değerlendirilmesi.

CAS, Bilişsel İşlem Teorisi ve bilişsel işlemleri ölçmek için dizayn edilmiş testler kullanılarak, psikoloji biliminin teorik ve uygulamalı alanlarını birleştirmek için geliştirilmiştir. Özellikle, 5-17 yaşları arasındaki bireylerin Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl (PASS) Bilişsel işlemlerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. CAS'ın temelini oluşturan PASS Teorisini seçmemizin nedenlerinden biri de psikolojik ölçümler,

gözlemlenebilir tepkilere dayansalar bile, bağılı oldukları teorik görüşün ışığı altında yorumlanmazlarsa çok az faydalı ve anlamlı olacaklardır görüşüdür (Naglieri ve Das, 1997).

PASS Teorisi, zekayı bilişsel işlevler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin zeminini oluşturan işlemler olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl bilişsel işlevlere dayandırmaktadır. Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri 4 parçadan oluşmaktadır (Naglieri ve Das, 1997):

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

Bilgi işleme kuramı bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir. Bu kuram bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, yani şekillendirir. İnsan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Özden, 2005:25).

Bilgi işleme kuramı öğrenmeyi bilgi işleme fonksiyonunu sağlayan bir süreçler bütünü olarak görmektedir. Bu model temelde üç öğeden meydana gelmektedir (Selçuk, 2001).

1. Bilgi depoları: duyuşsal kayıt, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza. Duyuşsal Kayıt çok kısa bir süre için uyarının tam bir kopyasını tutan bilgi deposudur.. Duyu organları vasıtasıyla çevresel uyancıları (girdi) alır ve kapasitesi sonsuzdur. Bu girdilerin nörolojik işleyişi çok kısa sürmektedir. Bu süre, görsel duyumlarda bir saniyeden daha az (yaklaşık yarım saniye) ve işitsel duyumlarda yaklaşık dört saniyedir. Duyuşsal kayıttaki bilgi, dış çevrenin ilk izidir ve dış uyarıcıların tam bir kopyasıdır. Daha uzun bir süre depolanması istenen bilgiler kısa süreli hafızaya alınır. Duyuşsal kayda yüzlerce uyarın gelir. Bu uyarınlar ya unutulacaktır, ya tekrar yapılarak kısa süreli hafızada tutulmaya çalışılacaktır, ya da uzun

sürekli hafızaya almak için gerekli işlemler yapılacaktır. Eğer dikkat ve ileri düzeyde işleme sağlanmazsa duyuşsal kayda giren bilgi azalarak kaybolur (Selçuk, 2001).

Kodlama, depolama ve geri getirme evreleri kısa ve uzun sürekli hafızanın her ikisi için de söz konusudur. Öğrenilen bilgileri hafızaya kaydederken kullanılan süreç kodlama, öğrenilen bilgilerin hafızada saklanması depolama, hafızada depolanmış olan bilgiye ulaşım onu hatırlama süreci de geri getirme olarak adlandırılır (Selçuk, 2001).

2. Bilişsel süreçler: Bilgiyi bir bilgi deposundan diğerine aktaran içsel, zihinsel eylemlerdir. Dikkat, algı, tekrar, kodlama, geri getirme gibi süreçleri içerir. Bilgi işleme modelinde bilişsel süreç duyuşsal kayıtlı başlamakta ve dikkatle devam etmektedir. Öğrencilerin dikkat süresi, konsantrasyon düzeyi başarıyı etkileyen önemli bir öğedir. Dikkatini yoğunlaştırmakta güçlük çeken bir öğrenci bir problemi okurken güçlük çekecek ve tekrar tekrar okumak zorunda kalacaktır. Bu durum özellikle sınavlarda öğrencinin başarısız olmasına yol açacaktır. Bilgi işleme modelinin bilişsel süreçlerde belirleyici rol oynayan kavramlarından biri de algıdır. Alıcı hücreler, çevredeki fiziksel enerjileri sinirsel enerjiye dönüştürür ve bu sinirsel enerji beyinde işlendiğinde ortaya bir algısal süreç çıkar. Duyu organları yoluyla alınan uyarıların organizmanın gereksinim, beklenti ve dikkat süreçlerinin kılavuzluğunda yorumlanır ve anlamlandırılır. Birey beş duyu organı vasıtasıyla aldığı uyarıcıları nesnel gerçeklik ve öznel yaşantıları çerçevesinde anlamlı uyarılar haline dönüştürmektedir. Duyu organlarımızın yakaladığı uyarıların ancak bir kısmı seçilir ve algılanır. Hangi uyarının organizma tarafından seçileceğini belirleyen etkenler uyarıcının değişkenliği, tekrarlanması, büyüklüğü, zıtlığı gibi uyarılarla ilgili etkenler ve beklentiler, ilgiler, inanışlar gibi algılayan bireyle ilgili etkenlerdir. hafızayı içerir (Selçuk, 2001).

3. Biliş bilgisi (Metacognition): bireyin bilişsel süreç ve ürünleriyle ilgili bilgisi ve bu konudaki farkındalığına biliş bilgisi denilmektedir (Selçuk, 2001).

1. 4. Çocuk İhmali ve İstismarı

İngilizcede “child abuse and neglect” karşılığı olarak Türkçede farklı sözcükler kullanılmakla birlikte “çocuk istismarı ve ihmali” daha sık kullanılan sözcüklerdir. “abuse” yerine örselenme, ezim, kötü muamele veya istismar sözcükleri kullanılmaktadır (Kars, 1996).

Çocuklara yönelik hatalı davranışları açıklamak için çocuklara kötü muamele edilmesi, hırpalanmış çocuk sendromu gibi kavramlar ortaya atılmıştır. Bu kavram Türkçeye çocuk sömürüsü, kırımı, kıyımı, istismarı, çocuk ezimi olarak çevrilebilmektedir. Terimi Türkçeye çevirme sorunundan ziyade kavrama evrensel bir tanım bulma önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşanan tanım karmaşasının nedenleri şunlardır (Polat, 2001):

1. İstismar olaylarının birçok disiplin tarafından ele alınması: Hukuki bakış açısı kavramı suç ve suçlu boyutları ile ele alırken psikoloji kişilerin farklı bakış açıları ile kavrama yaklaşır.

2. Kültürel ve toplumsal değerler: bir ülke ya da toplumda istismar olarak algılanan bir davranış, başka bir ülke ya da toplumda istismar olarak algılanmayabilmektedir. Örneğin Türkiye'de kırsal kesimde çocukların erken yaşlarda çalışmaları, çocuk yaşta kan davası olaylarına itilmeleri çocuk istismarı olarak algılanmazken büyük şehirlerde istismar olarak nitelendirilebilmektedir.

1. 4. 1. Çocuk İhmali

İhmal kavramı da yasal, tıbbi, psikolojik, sosyal hizmetler bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. David Hamburg'a göre İhmal, çocuğa ailesi tarafından yeterince bakım, sağlık bakımı, okulöncesi eğitim ve destek sağlanmamasıdır. Corson ve Davidson'a göre yapılan bir davranışın çocuğu riske etmesi istismar, yapılmayan bir davranışın çocuğu riske etmesi ihmaldir. Brassard'a göre ise çocuğun kendi kültürel altyapısına göre davranış ve performansının normal düzeyde olmasını engelleyen gözlemlenebilir etkidir. (akt: Ericson ve Egeland, 1996).

Barnet'e göre ise ihmal çocuğun sadece akademik eğitimi ile ilgili değildir, sosyal ve ahlaki eğitimini de kapsar. Sedlack ve Broadhurst'a göre ihmal çocuğun fiziksel, duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktır. Sedlack ve Broadhurst ihmali fiziksel ve psikolojik ihmal olarak ikiye ayırırlar (akt: Righthand ve ark, 2003):

1. Fiziksel İhmal:

- Sağlık hizmeti uzmanları tarafından önerilen makul sağlık bakımını yapmada başarısızlık

- Ciddi olduğu düşünölen ve sağlık hizmeti uzmanlarının yardımını gerektiren rahatsızlıklarda zamanında uygun yardımını almada başarısızlık
- Çocuğun yiyecek, giyecek , hijyen ve bağışıklık (aşı) ihtiyaçlarını takip etmede başarısızlık
- Güvenlik tehlikelerine aldırmamak
- Psikiyatrik rahatsızlıklar, madde kullanımı ya da alkol sorunu sebebiyle çocukla yeterince ilgilenememek
- Çocuğu çocuk bakımı konusunda yetersiz olan, örneğin çocuk istismarı öyküsü olan bakıcılara teslim etmek ya da istismar öyküsü olan kişilerin çocuğa yaklaşmasını engellemede başarısızlık
- Bakım ve rehberlik olmaksızın çocuğu evde bırakmak ya da yalnız dışarıya çıkarmak
- Çocuğu sıklıkla ebeveyn sorumlulukları olmayan kişilerle yalnız bırakmak
- Çocuğa denetimsiz bırakmak ya da yeterince denetlememek

2. Psikolojik İhmal:

- Yetersiz besleme ve sevgi
- Çocuğu istismar edene karşı koymama
- Çocuğa karşı saldırganlık ve ihmale karşı farkında olmaya rağmen karşı koymama
- Çocuğun yardım gerektiren duygusal ve davranışsal sorunları için çocuğa psikolojik yardım sağlamama
- Kronikleşen okuldan kaçma davranışını yasaklayamama ya da karşı koymada başarısızlık
- Okula kayıtta, çocuğun okula devamını sağlamada (bir ay) ya da çocuğun geceyi evde geçirmesini (3 gün üst üste) sağlamada başarısızlık
- Tanı almış öğrenme bozukluğu ya da özel eğitim ihtiyaçlarının varlığı durumunda önerilen özel eğitim hizmetlerini (kurum aracılığıyla) sağlamada başarısızlık.

Horton ve Cruise'ye göre (2001) ise ihmal üç temel alt gruba ayrılır:

1. Fiziksel İhmal: genel sağlık ya da diş sağlığı ile ilgili sorunlarla ilgilenmede gecikme ya da reddetme; terk etme, çocuğu evden kovma ya da evden kaçtığında eve geri dönmesini reddetme; beslenme, giyinme ya da hijyen ihtiyaçlarını karşılamada başarısızlık; yetersiz yönlendirme, temiz ve yeterli bir ev sağlamada başarısızlık ya da

evin içinde ve etrafındaki tehlike ve tahmin edilebilir risklerden çocuğu korumada başarısızlık.

2. Duygusal İhmal: çocuğun sevgi ve beslenme ihtiyaçlarına karşı yetersiz dikkat gösterme; evde kronik ya da aşırı şiddetin varlığı; çocuğun sigara, alkol ya da uyuşturucu kullanmasına izin verme; psikolojik bakımı reddetme ya da geciktirme.
3. Eğitim İhmali: Sürekli okuldan kaçmaya izin verme, çocuğun okula devamını sağlamada başarısızlık, akademik süreçlerde çocuğu yönlendirmede eksiklik ya da özel eğitim ihtiyaçlarına karşı dikkatsizlik.

Cantwell (1988) ihmalî çocuğun yiyecek, giyecek, barınma, güvende olma, bakılma eğitim ve sağlık gibi temel gereksinimlerini yadsıma olarak tanımlar ve doğum öncesi ve doğum sırasında ihmal, duygusal ve gelişimsel ihmal, uyaranlar açısından ihmal, dil ihmalî, kaba motor ve ince motor becerileri ihmalî ve yönlendirme ihmalî olarak sınıflandırır (Cantwell, 1988). Tanner ise ihmalî epizodik ihmal, tepkin ihmal, kronik uzun süreli ihmal olarak sınıflandırır (Gillham, Tanner ve Cheyne, 1998).

Kozcu'ya göre (1990) ihmal, ailenin veya çocuktan sorumlu kişilerin çocuğa karşı en temel yükümlülüklerini yerine getirmemesi şeklinde tanımlanır. İstismar ve ihmalî birbirinden ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır (Akt: Kars, 1996).

İhmal genel olarak çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirememesi olarak tanımlanır. Büyüme geriliği olan, psikososyal uyum güçlüğü çeken, eğitim ihtiyaçları karşılanmayan, koruyucu sağlık hizmetlerinden (aşılar) çocuklarda ihmal akla gelmelidir (Polat, 2004).

1. 4. 2. Çocuk İstismarı

İhmalde de olduğu gibi, istismar tanımları da kültürel, ahlaki, etnik ve sınıfsal farklılıklara göre farklılık gösterir. Barnet ve arkadaşları tarihsel, kültürel, politik, kuramsal ve sosyal bilim yaklaşımların çocuk istismarı tanımlamalarını gözden geçirerek istismarın 6 alt tipini belirlemişlerdir: (1) fiziksel istismar, (2) cinsel istismar, (3) gelişimi sağlamada

başarısızlık (fiziksel ihmal), (4) yönlendirme yoksunluğu (fiziksel ihmal), (5) duygusal istismar ve (6) ahlaki, akademik ve yasal istismar (akt: Righthand ve ark, 2003).

Shull’a göre (1999) istismar fiziksel, cinsel, duygusal ya da psikolojik istismar olmak üzere üç biçimde tanımlanabilir. Zorlamak ve zorla dahil etmek oldukça bedenle ilişkiliyken fiziksel istismar tipik olarak kaza sonucu olmayan fiziksel hasar gibi çocuğu koruma konumundan yapılır ve yumruklamayı çağırıştırır. Cinsel istismar, çocuğa yönelik tüm cinsel davranışları içerir (Shull, 1999).

0 – 18 yaş grubundaki çocuğun, kendisine bakmakla yükümlü kişi veya kişiler tarafından zarar verici olan, kaza – dışı ve önlenabilir bir davranışa maruz kalması çocuk istismarıdır. Bunun çocuğun fiziksel, psikososyal gelişimini engelleyen, gerçekleştiği toplumun kültür değerleri dışında kalan ve uzman tarafından istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerekmektedir. En önemli kriteri de çocukta iz bırakan, onu etkileyen bir davranış olmasıdır (Polat, 2004).

1. 4. 3. Çocuk İstismarında Risk Faktörleri

İstismar riskini yükselten ebeveyn ya da bakım veren, çocuk ve aile ile ilgili faktörler şunlardır(Horton ve Cruise, 2001):

Ebeveynle ya da bakım verenle ilgili faktörler:

- Özgüven düşüklüğü
- Yetersizlik duygusu
- Depresyon
- Endişe (anksiyete)
- Madde kullanımı/bağımlılık
- Düşük dürtü kontrolü ve düşük öfke kontrolü
- Ebeveyn olma stresi
- Kişilik bozukluğu gibi psikolojik bozukluklar
- Erken yaşta ebeveyn olma
- Düşük eğitim düzeyi

- Dıştan kontrollü olma
- Çocuğun davranışlarını daha olumsuz algılama
- Çocuğun davranışlarına daha düşmanca ve suçlayıcı bakma eğilimi
- Çocukla daha az empati kurma
- Kuşaklar arası aktarılan çocuk istismarı ya da aile içi şiddet
- Çocukla kurulan bağlılığın zayıf oluşu
- Çocuk gelişimi ile ilgili bilgi eksikliği
- Çocuğa uygun olmayan beklentilere sahip olma
- Ebeveynlik becerilerinde yetersizlik

Çocukla ilgili faktörler:

- Küçük yaşta olma
- Zor mizaç ve davranışlar
- Fiziksel ya da zihinsel yetersizlikler
- Erken doğma

Aile ile ilgili faktörler:

- Düşük sosyo – ekonomik düzey
- Tek ebeveynli aile
- Geniş aile
- Sosyal izolasyon
- Üyeler arasında yetersiz bağlılık
- Üyeler arasında sözel ve fiziksel çatışmalar

Roberts’a (1988) göre, istismar riskini yükselten çocukla ilgili faktörler şunlardır (akt: Howe, 2005):

- Geç doğum
- Normal kilonun altında doğum
- Hasta doğma
- Sakat doğma
- Farklı doğma

- İstenmeyen doğum ya da doğumdan sonra çocuğun istenmemesi

1. 4. 4. Fiziksel İstismar

Tarihsel olarak fiziksel istismar, çocuğun ebeveyn tarafından istismar edilmesinin ilk fark edilen biçimidir. 1960’larda Kepme ve arkadaşları, hastanelere kırık gibi fiziksel yaralanmalarla başvuran çocukların kazadan çok ebeveyn istismarından kaynaklandığını fark etmişlerdir. Söz konusu dönemde bu durum ‘yıpratılmış bebek sendromu’ ya da ‘kaza dışı yaralanma’ olarak tanımlanmaktadır (Howe, 2005).

Fiziksel istismar, ebeveynin çocuğu incitme kastının olup olmamasından bağımsız olarak çürüme – yara - bere ile çatlama, kırılma ve ölüm aralığında izler bırakan yumruklama, ısırma, tekmeleme, sıkma (çimdikleme), sarma – sallama, nesne fırlatma, bıçaklama, boğma, vurma (el, sopa, kayış/kemer ya da başka nesnelerle), yakma ya da başka bir biçimde çocuğa zarar verme davranışlarını içerir (Brittain, 2005).

Kolko’ya (1996) göre, fiziksel istismara uğrama riskini çocuk açısından sağlık durumu ve davranışsal faktörler artırır. Sağlık durumu faktörleri olarak fiziksel görünüş, zeka ve gelişimde sapmalar (doğum sırasında oluşan komplikasyonlar (sorunlar), bedensel engellilik, zeka geriliği vb.) çocuğun ebeveynleri ya da çevresi tarafından fiziksel istismara uğrama riskini artırır. Sağlık sorunları, ekonomik sıkıntılar, yaşam rutinindeki bozulmalar, ciddi fiziksel sorunlar ebeveynlerin sorumluluklarını ve kaygı düzeylerini artırabilir ve ebeveynlerden uzun süreli ayrılıklara yol açabilir. Davranışsal faktörler ise dürtüsellik, ağlama gibi zor mizaçlı olmakla bağlantılı davranışlar ile depresyon ve saldırganlık gibi duygusal ve davranışsal sapmaları içerir. Yüksek aktivite düzeyi ve yetersiz sosyalleşme gibi özellikler ebeveynin müsamaha düzeyini azaltabilir ve fiziksel disipline inancı artırabilir. Çocuğun zor mizaçlı oluşu ve beraberinde getirdiği problemler ebeveynlerin anne – babalık alışkanlıklarını ve ebeveyn – çocuk etkileşimindeki etkililiklerini yıkıma uğratabilir. Erken çocuklukta ortaya çıkan zorluklar ebeveynlerin kendilerini yeterli hissetmelerini zorlaştırarak olumlu ebeveyn – çocuk bağının gelişmesini engelleyebilir. Çocuğa bakım verme sorumluluğunun artması ve karşı çıkma ebeveynleri çabuk sinirlenebilen/irrite ve hassas bireyler haline getirebilir (Kolko, 1996).

Fiziksel istismar riskini artıran ebeveynlerle ilgili faktörler depresyon ya da fiziksel semptomlardan kaynaklanan görevini yerine getirememe ya da üzüntü, belirgin psikiyatrik bozuklukların ötesinde uygunsuz ebeveynlik stratejileri yer alır. Çocukluğunda aile içi şiddete ya da fiziksel cezalara maruz kalma deneyimi, ebeveynin çocuğunu istismar etme riskini yükselten faktörlerin başında yer alır. Bunun yanı sıra genel olarak ebeveynin saldırganlık düzeyi, annelik depresyonu (doğum sonrası depresyonu), yüksek düzeyde zeka engelli olma, yetersiz ebeveynlik deneyimi, yetersiz sosyal beceri ve sosyal destek ve stres, riski artıran etmenler arasında yer alır. Ayrıca yetersiz aile ilişkileri, ailedeki kaygı tetikleyiciler, toplumsal dezavantajlar ve izolasyon gibi bağlamla ve sosyal sistemle ilgili faktörler de riski yükseltmektedir (Kolko, 1996).

Fiziksel istismar da, diğer istismar türlerini gibi toplumun tüm sosyo – ekonomik seviyelerde görülebilmekle beraber, istismar edilen çocukların büyük çoğunluğu düşük sosyo ekonomik seviyeden gelmektedir. Çocuk istismarında ailelerde görülen temel benzerlik, istismar olayının bir kuşaktan diğerine aktarılmasıdır. Fiziksel istismar riskini artıran diğer etmenler düşük engelleme toleransı (gündelik stresle başa çıkamayan, kolay gevşeyemeyen ebeveynler), katılık (aşırı ve gerçekçi olmayan kurallar) , saldırganlık (fevri ve saldırgan ebeveynler), ceza mekanizması, düşük zeka, çocukla ilgili gerçekçi olmayan beklentiler ve sosyal stres kaynaklarıdır (Polat, 2001).

1. 4. 5. Cinsel İstismar

Ebeveyn ya da çocuğa bakım veren tarafından çocuğun genital bölgelerini okşamak, cinsel temas, ensest, tecavüz, anal birlikteliğe zorlama, bedenini teşhir etme ya da ettirme, çocuğu yaşına uygun olmayan cinsel içerikli ya da porno içerikli materyalleri izletme ya da izlemeye zorlama davranışlarını içerir (Brittain, 2005).

Cinsel istismara çoğu zaman duygusal ve fiziksel istismar eşlik etmektedir. 12–18 yaş arası gençlerle Buckle ve arkadaşları tarafından yapılmış bir araştırmada, cinsel istismarın .01 düzeyinde fiziksel istismarla, .01 düzeyinde duygusal istismarla, .01 düzeyinde fiziksel ihmalle ve .05 düzeyinde duygusal ihmalle ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Buckle ve ark, 2005).

cinsel istismar biçimleri şunlardır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005):

- Teşhircilik: çocuğun bedenini ya da ebeveynin çocuğa kendi bedenini teşhir etmesi kültürel kurallar temel alınarak değerlendirilir. Evde çıplak dolaşma, çocuğun yanında soyuma, genital bölgelerini çocuğa gösterme vb.
- Röntgencilik: çocuğu giyinirken, banyo yaparken ya da tuvalette iken cinsel haz almak amacıyla izlemek.

Cinsel istismara kızlar erkeklere oranla daha fazla uğramaktadır. Biyolojik ebeveynlerin birinden ayrı yaşaması istismar riskini artırmaktadır (Berliner ve Eliot, 1996).

Ebeveynlerle ilgili risk faktörlerinin başında hormonal bozukluklar ve nörolojik farklılıklar gelmektedir. Depresyon, kaygı bozukluğu, paranoid ve anti sosyal davranışlar gibi psikolojik sorunlar, alkol ve madde kullanımı riski yükselten diğer etmenlerdir. Yetersiz sosyal beceriye sahip, yeterli aile içi ilişkiden yoksun, izole, yalnız, toplumdan dışlanmış, içe kapanık ve utangaç ebeveyn yapılarının yanı sıra baskın, otoriter ve denetleyici ebeveyn yapıları da risk faktörleri arasında bulunmaktadır. Düşük sosyo ekonomik seviye ve aynı evde kalabalık bir ailenin ya da aile dışı bireylerin varlığı istismar riskini yükseltmektedir (Milner, 1998).

Jones'a göre ebeveynin sosyal becerilerden yoksun olması, özgüven eksikliği, dürtü – kontrol probleminin oluşu, öğrenme güçlüğü ve klinik depresyon yaşıyor oluşu istismar riskini yükseltir. Genel olarak ailede değişkenlik, aile içi şiddet, ebeveynlerin cinsel sorunları, ebeveyn kaybı ya da ayrılık, ebeveynin çocukluğunda fiziksel ya da cinsel tacize uğramış olması risk faktörlerini oluşturur (Jones, ve McCurdy, 1992).

Cinsel istismar riskini artıran etmenler on başlık altında toplanabilir (Polat, 2001):

1. Akıl hastalığı: Fiziksel istismarda olduğu gibi cinsel istismarla yapılan ilk çalışmalarda da bu tip eylemlerde bulunanlar "deli" olarak nitelendirilmeye çalışılmıştır. Ancak günümüzde çocukları cinsel olarak istismar eden bireylerin bir kısmının akıl hastası olabileceği kabul edilmekle birlikte bu insanların büyük bir kısmının da günlük hayatta her an karşılaşılacak normal görünümlü bireyler olduğu düşüncesi yaygınlık kazanmıştır.

2. Erkeklik: Cinsel istismarda saldırgan genellikle erkektir. Kadın saldırgan daha nadirdir. Toplumun erkeklere atfettiği roller arasında daima güçlü olmak ve kontrollü hareket etmek önemli yer tutmaktadır. Erkeklerin cinsel deneyimleri, kadınları etkileme gücü bir "erkeklik" göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Güvensiz, çekingen ürkek bir erkek bu imajın kendisine uymadığını görünce doyurulmamış cinsel ihtiyaçlarını daha az tehditkar insanlara örneğin çocuklara yansıtabilir. Uzmanlar bu insanların temel isteklerinin başatlık ve kontrol olduğuna işaret etmektedirler.

3. Bağımlılık Döngüsü (Addictive Cycle) : Cinsel istismarın bazı insanlar için zevk verici bir nitelik taşıdığının yaygın olduğu ifade edilmektedir. Orgazm, güçlülük hissi, baskınlık ve kontrol etme gücünün bu istismar türünün tekrar edilme riskini arttırabileceği vurgulanmaktadır.

4. Çözümlememiş Geçmiş Yaşantılar (Unresolved Past): İstismar döngüsü, çözümlememiş geçmiş yaşantılarla ilişkili olabilmektedir. Saldırganlar, cinsel olarak istismar edildikleri yaşlardaki gençlere yakınlık duyabilirler. Sevgi ve şefkat ihtiyaçlarını geçmişleriyle bağdaştırdıkları bu çocuklar yoluyla tatmin etmeye çalışabilirler. Taciz ederken, taciz edilirken yaşadıkları duyguları fethedebilirler.

5. Bencillik: Çocukları cinsel olarak istismar eden birçok kişinin, çevresinde bulunan insanların ihtiyaçlarıyla ilgilenmedikleri, duyarsız oldukları, diğerlerine verdikleri acının farkına varamadıkları ifade edilmektedir.

6. Zorlanmaya Karşı Ferahlatma Etkisi (Stress relief) : Kötü koşullar altında, bakımsız ve zorlayıcı ortamlarda yaşayan bireylerin gerçeklerden uzaklaşmak için mastürbasyon gibi eskiden başvurduğu yöntemlere geri dönebileceği, bu yöntemlerin sapkın fantezilerle birleşmesinin cinsel istismara neden olabileceği belirtilmektedir.

7. Gözetimin Yapılmaması (Lack of supervision) : Potansiyel olarak istismar edilebilecek risk altında yaşayan birçok çocuk bulunmasına rağmen bunların yeterince denetlenememesinin istismar olaylarının artmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

8. Üvey Ebeveyn: Çocukla saldırgan arasında kan bağı bulunmadığında saldırgan üveyliğini bahane ederek bunun fücür (insest) olmadığını söyleyebilmektedir. Dolayısıyla üvey çocuklar daha çok cinsel saldırıya maruz kalabilmektedirler.

9. Uyuşturucu Kullanımı: Uyuşturucu kullanmanın da cinsel istismar riskini artırabileceği vurgulanmaktadır.

10. Yetersiz Yargılama: çocuklara cinsel saldırıda bulunan kişilere verilen cezaların çok hoşgörülü olması, istismar riskini artırmaktadır.

1. 4. 6. Duygusal İstismar

Iwaniec'e göre duygusal istismar çocuğun özgüvenini düşüren, başarılarını alçaltan, yararlılığını azaltan ve sağlıklı gelişimini kitleyen düşmanca ya da ilgisiz/kayıtsız davranmadır (akt: Howe, 2005). Ebeveynin duygusal istismarla sonuçlanan davranışları, çocuğun bağıllık geliştirmesi için ilgilenilmesi gereken mutsuzluk, muhtaçlık, korku ve gerginlik gibi duygular gösterdiğinde kaygı ve üzüntü göstermesidir. Savunmacı olarak bakım verenin kendi kaygısı ile baş etme ihtiyacı, bakım vermeyi engeller (deactivation). Dolayısıyla kaygıları, çocuk ihtiyaç duyduğunda bakım ve koruma sağlamalarını engeller. Bakım vermenin engellenmesi çeşitli biçimlerde ortaya çıkar (Howe, 2005):

- Çocuk bakım verene ihtiyaç duyduğunda bakım veren duygusal olarak ulaşılmaz, sorumsuz ve soğuk görünür. Bakım ihtiyaç duyulduğu zaman verilmez. Genelde bu tür zamanlarda bakım verenin başka işleri vardır ve çocuktan uzaklaşırlar.
- Ebeveyn çocuğu fiziksel olarak ısrarla kendisinden uzak tutar ve soyutlar. Çocuk ihtiyaç duyduğu ya da sıkıntı duyduğu zaman yatak odasında kilitli olabilir, dışarıda ve kapı kapanmış olabilir ya da diğer yetişkinlere bırakılmış olabilir. Çocuk yanında olmadığında bakım veren çocuğu aklından çıkarır.
- Çocuğun bağıllık davranışlarını sindirme yollarından biri de korkutarak ihtiyaç ve mutsuzluğu olabildiğince azaltmaktır. İyi çocuklar incinmezler, korkmazlar, ebeveynlerine ihtiyaç duymazlar. Güvenlik ya da rahata ihtiyaç duyan çocuk zayıf, anormal ve dikkate değmezdir.

- Uç durumlarda, bazı ebeveynler çocuğun normal isteklerine ya da huzursuzluğuna karşı isteksiz tepkiler vererek çocuğu itaat eden, korkan sessiz bir yapıya doğru iterler. Çocuğa karşı düşmanca davranarak, onu incitmekle korkutarak çocuğun isteklerini ifade etmemeyi tercih etmesini sağlarlar.
- Güç fark edilen bakım verenler, ebeveyn olmayı gereksiz bulmakla ilgili güçlü sinyaller verirler. Çocuk bakımı ile ilgili tüm etkinliklere katılmayı gereksiz zaman kaybı olarak görürler. Çocuğa, onun doğmamasını tercih ettiklerini, onun varlığının başlarına gelen en kötü şey olduğunu ifade ederler.

Çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak tanımlanan duygusal istismar, 7 alt biçimde görülebilir (Horton ve Cruise, 2001):

Reddetme: davranışsal ya da sözel olarak çocuğu reddetme ya da çocuğa yardım etmeme ve çocuğa karşı duygulanım göstermeme gibi davranışlarla çocuktan vazgeçmiş görünme (Horton ve Cruise, 2001). Ebeveynler çocuğu devamlı/rutin olarak utandırır, küçük düşürür, alay eder ve gururunu kırar. Bu istismar biçimi genelde çocuk ebeveyne bağımlılık, duygulanım ya da ihtiyaç gösterdiğinde ortaya çıkıyor gibi görünmektedir. Çocuğa, kendilerinden bakım, sevgi, güven ya da koruma istemesi için aptal olması gerekiyormuş gibi davranılır. Kendi anneleri tarafından reddedilmiş annelerin çocuklarını reddetme riski yüksektir (Howe, 2005).

Küçük düşürme: hakaret etme, lakap takma, başkalarının yanında utandırma gibi söz ya da davranışlarıyla çocuğu küçümseme (Horton ve Cruise, 2001).

Korkutma: iyi çocuk olamayacağını söyleme, sevilmeceğini ya da ilgi çekemeyeceğini söyleyerek veya hissettirerek söz ya da davranışlarıyla çocuğu korkutma ya da korkularını artırma (Horton ve Cruise, 2001). Çocuk ihtiyaçlarını dışa vurmayı durdursa da ebeveyn çocuğu terk etme, incitme, sakatlama ya da öldürme ile korkutur. Durumdan ders alması için gece dışarıda yatırmak gibi çocuk korkutucu ya da uygunsuz durumlarda bırakılabilir. Bazı ebeveynler çocuğu şiddet ve işkence etmekle korkuturlar. Korkutmaya fiziksel istismar eşlik edebilir (Howe, 2005).

Soyutlama: kitleme, iletişimi reddetme gibi çocuğun normal sosyal olay ya da etkileşimlere katılmasını engelleyecek sonuçlar doğuran davranışlar (Horton ve Cruise, 2001). Çocuğun diğer çocukların günlük aktivitelerine katılmasına izin vermeme, çocuğun yaşlılarıyla paylaşımlarını eğlence dışı etkinliklerle sınırlama (Howe, 2005).

Yozlaştırma (corrupting): anti sosyal davranışlar, madde kullanımı ve saldırganlığı güçlendirmeye yol açan yönlendirmeme ya da cesaretlendirme (Horton ve Cruise, 2001). Çocuğun suç işlemesini görmezden gelme ya da suça teşvik etme, anti sosyal ve mazoşist eğilimlerini önlememe ya da destekleme (Howe, 2005).

Sömürme: çocuğun ebeveyn ya da bakım verenin ihtiyaçlarını karşılayan ve avantajı haline gelen davranışlarını cesaretlendirme, izin verme ya da talep etme (Howe, 2005).

Duygusal tepki vermeme: çocukla etkileşime girmeyi reddetme ya da yetersiz iletişim kurma; sevgi, bakım ve destekten mahrum bırakma (Horton ve Cruise, 2001). Çocuk bir etkinlikte başarı gösterdiği zaman sıcaklık ve hoşnutluk göstermeme, çocuğun davranışlarına karşı onaylama ve duygulanım göstermeme. Örneğin, çocuk yürümeye başladığında “aman Tanrım artık yürüyebiliyor! Artık ona zarar verebilecek her şeye ulaşabilir. Hayat hiç eskisi kadar kolay olmayacak!” tepkisiyle durumu karşılamak gibi. Çocuğun hiçbir başarısı bakım vereni hoşnut etmez. Çocuğa karşı duygulanım tepkileri sızlanma, iç çekme, gücenme/darılma ve öfkelenmedir (Howe, 2005).

Bu biçimlerin dışında, çocuğun tıbbi bakım gereksinimlerini karşılamama da duygusal istismardır. Anne adayı doğum öncesi kontrolleri aksatabilir, bebeğin doğum sonrası kontrollerini yaptırmayı reddedebilir ve aşıları bakım verenler tarafından takip edilmeyebilir. Çocuk yaralandığı ya da hastalandığı zaman sağlık kuruluşlarına başvurulmayabilir (Howe, 2005).

Duygusal istismarın nedenleri arasında düşük sosyo – ekonomik düzey ve istismar döngüsü dışında aşağıdaki nedenler de bulunmaktadır (Polat, 2001):

1. Doğumdan hemen sonra anne ile çocuk arasındaki sıcak bağın kurulamamış olması (Bonding): Erken doğumun (kuvözde bakım gerektirdiğinden) doğumdan sonraki ilk günlerde anne çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Annenin doğum sonrası depresyona girmesi, çocuğun özel bir bakım gerektirmesi, istenmeyen bir çocuk olması, istenmeyen bir cinsiyetle doğması, medya tarafından ebeveynin kafasında oluşturulan idealleşmiş çocuğa uymaması gibi birçok sebep doğumdan hemen sonra anne ve çocuk arasındaki sıcak bağı olumsuz yönde etkileyebilir.

2. Bozuk İletişim: İletişim konusunda da doğumdan hemen sonra anne ile çocuk arasında kurulan sıcak bağı oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Anne ve çocuk bu sıcak ilişki seviyesinde konuşma olmadan birbirleriyle mesaj ve duygu alışverişinde bulunabilirler. Çocuklarıyla iyi iletişim kuramayan ebeveynlerin onların ilgi, ihtiyaç, duygu ve isteklerine karşı genellikle kayıtsız ve ihmalkâr davrandıkları görülmektedir.

3. Olgunlaşmama: Yeterince olgunlaşmamış ebeveynlerin bir çocuğun bakımından sorumlu olduklarında, onun yoğun ihtiyaçlarıyla karşılaştıklarında çocuklarını duygusal olarak istismar edebilecekleri düşünülmektedir. Ancak uzmanlar olgunluğun tek ölçütünün yaş olmadığını, genç yaşta olgunluğa erişmiş ebeveynler olabileceği gibi, daha yaşlı olduğu halde olgunlaşmamış güçsüz ebeveynlerinde olabileceğini belirtmektedirler.

4. Geniş Aileler: Bazı görüşler büyük ailelerin ihmal ya da duygusal istismara neden olan ortamlar yarattıklarını ya da bu ortamların oluşmasını kolaylaştırdıklarını savunmaktadırlar. Geniş aileler ekonomik streslerden daha çok etkilenebileceği gibi bu tür ailelerde bireyler arası iletişim kurmanın da sorun olabileceği düşünülebilir. Tüm bunlara rağmen geniş aile oldukları halde çok mutlu yaşayan insanlarda mevcuttur. Ailenin ekonomik sorunu yoksa, iyi bir evde yaşıyorsa, sağlam bir ebeveyn çocuk ilişkisi varsa büyük bir ailede yaşamak çocuk için sorun olmayabilir.

5. Psikolojik Problemler: Depresif bireylerin ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli motivasyondan yoksun oldukları belirtilmektedir. Depresyon işsizliğe, ölüme, bir çocuğun doğumuna vs. tepki olarak ortaya çıkabilir. Depresif bireylerin çocuklarına fiziksel ve duygusal açıdan daha az dikkat edecekleri düşünülebilir. Psikotik bireyler zaman zaman gerçeklik duygularını yitirdiklerinden, bu durumun çocuğun bakımında sorun yaratabileceği ifade edilmektedir.

1. 4. 7. İstismarın Hukuksal Sonuçları

Yasal olarak bakıldığında, çocuğu ihmal ve istismar eden velinin velayet hakkı sona erer. Çocuğu temsil etmek ve ona bakıp gözetmekle bir başka yetişkin (vasi) görevlendirilir. Çocuğun istismarı anne – baba tarafından yapılmış ise veya dışarıdan gelen istismar eylemlerinden çocuğun korunması için gerekli tedbirler alınmamış ya da çocuk suç, alkol ve madde bağımlılığı gibi sosyal tehlikelere karşı korumasız bırakılmışsa bu durum velayetin kaldırılması sebebidir (Akço, 2005).

Hukukumuz açısından özel başlıklarla olmasa da istismar ve ihmal eylemleri suç olarak kabul edilir ve çok genel bir deyişle bu eylemler hapis cezası ile cezalandırılır. Anne – baba, vasi veya öğretmen gibi çocuğa bakıp gözetme, yetiştirme görevi bulunan kişiler bu göreve bağlı olarak sahip oldukları yönlendirme, bilgilendirme haklarını kötüye kullanırlarsa yani bu haklarını kullanırken çocuğun sıhhatini tehlikeye atacak yöntemlere başvurlarsa bu eylem suç olarak kabul edilir. Burada temel nokta hakkın verdiği yetkinin aşılmasıdır. Yani fiziksel ceza verilmesi, örneğin ütü bastırmak, tokat atarak kulak zarını patlatmaktan söz edilmemektedir. Çünkü bunlar ne anne-babanın, ne de öğretmenin çocuğu yetiştirmek ödevleri kapsamında onlara verilen bir yetki değildir. Anne-babanın şiddet içeren eylemleri eylemin yapılış şekli ve sonuçlarına göre değerlendirilir ve cezalandırılır. Türk Ceza Kanununun 477. maddesi fiziksel şiddet içermeyen ancak çocuğun sıhhatine zarar veren duygusal istismar hallerini kapsamaktadır (Akço, 2005).

İstismar edilen çocuk, korunmaya muhtaç olduğundan, durumu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na veya Kaymakamlık ya da Valiliğe bildirilerek çocuğun korunması istenebilir. Öte yandan Cumhuriyet savcılıkları bir suç olan istismar eylemini kovuşturmak aynı zamanda da koruma kararı verecek mahkemeleri harekete geçirmekle görevli oldukları için Adliyeye gidilerek durum Cumhuriyet Savcısına da bildirilebilir. Söz konusu bildirim yazılı ya da sözlü olarak yapılabilir. (Akço, 2005).

Çocukların cinsel istismarı (TCK):

MADDE 103. - (1) Çocuğu cinsel yönden istismar eden kişi, üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Cinsel istismar deyiminden;

a) Onbeş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış,

b) Diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar, Anlaşılır.

(2) Cinsel istismarın vücuda organ veya sair bir cisim sokulması suretiyle gerçekleştirilmesi durumunda, sekiz yıldan onbeş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

(3) Cinsel istismarın üstsoy, ikinci veya üçüncü derecede kan hısmı, üvey baba, evlat edinen, vasi, eğitici, öğretici, bakıcı, sağlık hizmeti veren veya koruma ve gözetim yükümlülüğü bulunan diğer kişiler tarafından ya da hizmet ilişkisinin sağladığı nüfuz kötüye kullanılmak suretiyle gerçekleştirilmesi hâlinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.

(4) Cinsel istismarın, birinci fıkranın (a) bendindeki çocuklara karşı cebir veya tehdit kullanmak suretiyle gerçekleştirilmesi hâlinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.

(5) Cinsel istismar için başvuru alan cebir ve şiddetin kasten yaralama suçunun ağır neticelerine neden olması hâlinde, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanır.

(6) Suçun sonucunda mağdurun beden veya ruh sağlığının bozulması hâlinde, onbeş yıldan az olmamak üzere hapis cezasına hükmolunur.

(7) Suçun mağdurun bitkisel hayata girmesine veya ölümüne neden olması durumunda, ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasına hükmolunur.

Türk Medeni Kanunu (T.M.K.)

C. Çocuğun korunması I. Koruma önlemleri

MADDE 346.- Çocuğun menfaati ve gelişmesi tehlikeye düştüğü takdirde, ana ve baba duruma çare bulamaz veya buna güçleri yetmezse hâkim, çocuğun korunması için uygun önlemleri alır.

II. Çocukların yerleştirilmesi

MADDE 347.- Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişmesi tehlikede bulunur veya çocuk manen terk edilmiş hâlde kalırsa hâkim, çocuğu ana ve babadan alarak bir aile yanına veya bir kuruma yerleştirebilir.

III. Velâyetin kaldırılması

1. Genel olarak

MADDE 348.- Çocuğun korunmasına ilişkin diğer önlemlerden sonuç alınamaz ya da bu önlemlerin yetersiz olacağı önceden anlaşılırsa, hâkim aşağıdaki hâllerde velâyetin kaldırılmasına karar verir:

1. Ana ve babanın deneyimsizliği, hastalığı, özürlü olması, başka bir yerde bulunması veya benzeri sebeplerden biriyle velâyet görevini gereği gibi yerine getirememesi.

2. Ana ve babanın çocuğa yeterli ilgiyi göstermemesi veya ona karşı yükümlülüklerini ağır biçimde savsaklaması.

1. 4. 7. İstismar ve İhmalin Çocuk Üzerindeki Etkileri

Bağlanma teorisi, kişilerin deneyimleriyle etkileşimini, güven ve tehlike algısının zihinsel ve davranışsal organizasyon işlevlerini temelde belirlemesi olarak açıklar. Neyin tehlikeli neyin güvenli olduğu ile ilgili öğrenmeler, bilinçaltı önceliği ile bilişsel ve davranışsal işlevleri tüm insanlarda belirler. Neyin öğrenildiği ve nasıl öğrenildiği ise yaşam çemberinin işlevine göre değişir. İnsan beyninin tehlikeli olanı tanımlaması birkaç biçimde oluşur. Bu biçimlerden biri de, güven ve tehlike ile ilgili algı ve duyumlara odaklanmaya yatkınlıktır. Eğer tehlike güç algılanan yoğunlukta ise, kişi buna karşı daha tetikte ve aşırı odaklanmış; eğer yeni uyaran tehlike ile ilişkilendirilmemişse, nöral işlevler yeniliğe karşı yüksek toleranslı olabilir (Critenden, 1996).

Milber ve McCanne (1991), düşük bilişsel işlevler ile istismar arasında ilişki saptamıştır. Volavka (1994), düşük bilişsel işlevler ile dürtüsellik, kontrol edilemeyen tepkiler ve akademik başarısızlık arasında ilişki saptamıştır (Righthand ve ark, 2003). Bunun yanı sıra, istismar deneyimi ile okula bağlanma arasında ilişki olduğu da düşünülmektedir (Righthand ve ark, 2003). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri, çocuğun gelişiminin birçok boyutunda, aşağıdaki klinik örneklerle açıklanabilir (Righthand ve ark, 2003):

Bilişsel etkiler: düşük bilişsel beceriler ve okul başarısızlığı gibi akademik öğrenme sorunları (problem çözme zorlukları ya da duygusal uyum göstermede bilişsel becerileri kullanmada gecikme), vicdanın bilişsel bileşenlerini (muhakeme) içselleştirmede sorunlar (neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edememe) ve zekâ geriliği (Righthand ve ark, 2003).

Fiziksel istismarın bilişsel etkileri düşük bilişsel işlevler gibi zihinsel gelişiminde sorunlar, sınırlı sözel beceri gibi dil gelişiminde sorunlar ya da algısal motor gelişimde sorunlar sayılabilir. Fiziksel istismara uğrayan çocuklar, fiziksel cezalar kullanılmasına karşı daha olumlu tutum sergilerken aynı zamanda sosyal sorunlara yönelik daha az çözüm önerisi geliştirmektedirler. Okulda disiplin sorunları ve düşük not alma, okuma ve matematik becerilerde başarısızlık bu çocuklarda ortaya çıkabilecek diğer etkilerdir (Briere ve Elliott 2003). Morrow' göre (1987) istismarın yol açtığı travmadan kaynaklanan öğrenme engelleri, sağaltım programlarında kişisel ve sosyal uyum kadar yer almalıdır. Çocuk ihmali ve istismarına maruz kalan öğrenciler öğrenme konusunda birçok dezavantajla karşı karşıya kalırlar. Bu öğrenciler için atılacak ilk adım ihmal ve istismarı durdurmak, ikinci adım ise güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamaktır (Akt: Sobsey, 2002). Naudé ve arkadaşları (2004) istismara yaşantısı olan çocuklarla yaptıkları bir araştırma sonucunda, istismar yaşantısının çocukların hafıza ve öğrenme becerilerinin zarar gördüğünü, planlama, bilgiyi örgütleme, problem çözme sürecinde strateji üretme ve uygulama becerilerinin daha zayıf olduğunu, yanlışlarını düzeltme ve geribildirim kullanmada sorun yaşadıklarını, soyut düşünce süreçlerinde sorun yaşadıklarını bulgulamışlardır (Naudé ve ark, 2004).

Duygusal etkiler: dürtüsellik, aşırı korkular, endişe ve duygusal zorluklar gibi duygusal uyumda sorunlar, travma sonrası stres bozukluğu ve duygulanım bozukluğu, empati kurmada eksiklik (Righthand ve ark, 2003). Fiziksel istismarın duygusal etkileri arasında güvensiz bağlanma ve düşük benlik saygısı, depresif davranışlar ve anksiyete bozukluğu sayılabilir (Kolko, 1996).

Benlik imajı ve benlik kavramı: kendini yetersiz ve değersiz algılama gibi çarpıtılmış benlik imajı, düşük benlik saygısı, çarpıtılmış vücut imgesi (Kolko, 1996).

Davranışsal etkiler: sorun yönetiminde davranış problemleri (dürtüsellik, anti sosyal davranışlar) madde kullanımı ve benzeri sorunlar (Righthand ve ark, 2003). Fiziksel istismara uğrayan çocuklarda düşük dürtü kontrolü, çaresizlik, zayıf bağlanma, kendine yönelik yıkıcı davranışlar görülebilmektedir (Kolko, 1996).

Kişilerarası etkiler: güvensiz bağlanma, kaçınmalı bağlanma sözel, fiziksel ve pasif saldırganlık, etkili sosyal beceriler geliştirememe; asosyal, anormal ya da anti sosyal davranış gösteren yaşitlarıyla yakınlaşma (Righthand ve ark, 2003). Fiziksel istismar öyküsü olan

çocuklar diğerlerine göre akranlarıyla daha az ilişki kurmakta, paralel oyunlar ya da grup oyunlarını daha az; tekrar eden oyunları daha fazla tercih etmektedirler. Olumlu akran etkileşimini başlatmakta ve arkadaş edinmede daha başarısız olabilmektedirler. Empati kurma ve bakış açısı değiştirmede zorlanma söz konusu olabilmektedir. Ayrıca Sosyalleşme ve ahlaki gelişimde eksiklikler, sosyal durumlarda algısal yanılgılar, olumsuz atıflar, sosyal davranış kurallarını öğrenmeme; asosyal, sapkın ya da antisosyal davranış ya da istismara yönelik tutum, inanç ve duyguları savunmak gibi bilişsel çarpıtmalar (Kolko, 1996).

Psikofiziksel etkiler: gelişimde yavaşlama, isteksizlik, enürezis ya da enkoprezis, baş ya da karın ağrısı gibi somatik belirtiler (Righthand ve ark, 2003). Fiziksel istismarın fiziksel sonuçları arasında başa darbe almanın sonucunda oluşan zihinsel rahatsızlıklar, nörolojik sorunlar ve deride izler (yanık – yara izi vs.) sayılabilir. Cinsel istismarın etkisi ile genital organlarda izler ve yoğun cinsel isteklilik ortaya çıkabilir. Fiziksel istismar serotonin seviyesinin düşmesi ve dopamin ve testosteron yükselmesi gibi fiziksel işlevlerin birçok boyutunda etkilere yol açabilir. Sağlıksız görünme ve sağlık harcamalarının artması da fiziksel istismarın fiziksel sonuçları arasında sayılabilir (Kolko, 1996).

Cinsel istismarın çocuk üzerinde erken çocuklukta (early childhood) etkileri özellikle kızlarda enürezis, erkeklerde daha çok somatik yakınmalar olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uygunsuz cinsel davranışlar, anksiyete ve içe kapanma gibi içselleşmiş sorunlar, gelişimde gecikme olarak ortaya çıkabilmektedir. Orta çocuklukta (middle childhood) genital anormallikler, enürezis, düzensiz kortizol, bağışıklık sistemi ile ilgili sorunlar, uygunsuz cinsel davranışlar ve aşırı cinsellik, anksiyete ve içe kapanma gibi içselleşmiş sorunlar, çözülme, anksiyete bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, yetersiz akran ilişkileri, düşük özgüven, genel akademik performansta düşüş, öğrenme problemleri ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ortaya çıkabilmektedir. Ergenlik döneminde cinsel istismarın ortaya çıkarabileceği etkiler ise bağışıklık sistemi ile ilgili sorunlar, intihar ya da kendine zarar verici davranışlar; kızlarda sosyal ağında daha fazla erkek, erken cinsel aktiviteler, daha fazla cinsel partner değiştirme, yasadışı etkinlikler, kaçma, sınıf içi davranış sorunları, akademik performansta düşüş ve öğrenme problemleri, düşük IQ ve okul başarısızlığıdır (Trickett ve Putnam, 1998).

Çocuklara yönelik cinsel istismarın mağdurları açısından sonuçlarının sadece olaya ve olaya karışan kişilere ilişkin etmenlere değil, hadisenin öncesindeki ve sonrasındaki sonuçlara

da bağılı olduğu düşüncesi yaygındır. Cinsel istismarın bazı türleri diğerlerine oranla daha ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Çocuğun yaşı, olgunluk düzeyi, çocukla istismarcı arasındaki ilişki, yaş farkı, ilişkinin süresi, olayın doğası (şiddet ya da zorlama sonucu mu yoksa kurnazlık ve kandırma sonucu mu oluştuğu) çocuk üzerindeki sonuçları doğrudan etkilemektedir. Cinsel istismara maruz kalmış çocuklarda kızgınlıklarını ve suçluluk duygularını nereye yönelteceğini bilememek sıklıkla görülen belirtiler arasındadır. İstismar olayına karıştıkları için kendilerine kızabilmekte, kendilerini suçlayabilmektedirler. Kendilerine gösterilen sevgi, saygı ve kabulü kaybetmekten ve çevrelerindeki yetişkinlerin tepkilerinden korktukları için bu tür yaşantıları saklama eğilimi gösterebilmektedirler. Bu çocuklarda aynı zamanda yalnızca cinsel amaçlarla istendiklerini düşünme, kendilerine tahammül edememe, kendine zarar verme davranışları görülebilmektedir (Polat, 2001).

Mc Carthy'e göre sürekli olarak duygusal istismara hedef olan çocuk ya da ergen düş kırıklığına uğrar ve bu muameleye karşı genellikle iki tip tepki gösterir. Birinci tip tepkide çaresizlik içinde ağlamamak, kişilik bölünmesine uğramamak için bu davranışları içselleştirebilir, aileye bağılı olma duygusunu reddedebilir ve savunucu bir tutum içine girebilir. İstismara uğrayan çocuğun depresyona geçişi bu savunucu tutum, ailenin küçültücü saldırıları ve büyük bir kayıp duygusuyla gerçekleşebilir. İkinci tip tepkide ise çocuk ya da ergen bunun yapan aileye bağımlılık gösterebilir, onlarla özdeşleşip desteklerine ihtiyaç duyarken, öfke ve bağımlılığın bir arada bulunduğu bir ikilem yaşanabilir. Duygusal istismara uğrayan gençler çevreyle ve toplumla bütünleşmede sorun yaşayabilirler. Endişeye karşı toleransları düşük olduğu için tepkisel ve kışkırtıcı davranışlara yönelebilirler (akt: Polat, 2001)

Duygusal istismarın çocuk üzerindeki etkileri, çocuk için önemli olan diğerleri (significant others) ile çocuk arasındaki ilişkiye bağlıdır. Ebeveynler tarafından reddedilme, çocuğun bağlanma sürecinde sorun yaratır ve güvensiz bağlanmaya yol açar. Bu bağlanma biçimi, ebeveynlerle kurulup çocuğun yaşamı boyunca diğerleri ile kuracağı ilişkilerde biçimleyici rol oynar (Kashani ve Allan, 1998).

Aber ve Allen'a göre (1987) çocuğun yaşamının ilk yıllarında maruz kaldığı ilgisiz ve yetersiz duygu iletişimi, güvensiz ilişkilerin temelini oluşturur. Bu tür çocuklar hayatları boyunca kaçmakla bağlanmak arasında tavrı sergilerler. Ev içinde yaşanan bu tür ilişkiler ev dışındaki ilişkileri de olumsuz etkiler (Aber ve Allen, 1987).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin istismar yaşantıları ile bilişsel işlevleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme, değiştirme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir” (Karasar, 2002:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006 – 2007 eğitim – öğretim yılında Van Dumlupınar İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

“Bu evrende oranlı küme örnekleme yolu ile seçilen 64 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır (Tablo 1). Oranlı küme örnekleme, alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür” (Karasar, 2002: 113).

Tablo 1- Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Ve Yaşlara Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	34	53,1
	Erkek	30	46,9
	Toplam	64	100
Yaş	9	6	9,4
	10	25	39,1
	11	15	23,4
	12	18	28,1

Uygulama yapılan grubun resmi yaşları 9 yaş (n=6), 10 yaş (n=25), 11 yaş (n=25) 12 yaş (n=18) olup, 34'ü kız (% 53,1), 30'u erkek (% 46,9) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Bilişsel Değerlendirme Sistemi 8 – 17 Yaş Bataryası ve “Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu” kullanılmıştır. Yaşanan istismar ve/veya bilişsel işlevler ile ilgili olabileceği düşünülen bazı demografik bilgileri içeren bir Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin akademik başarılarını yansıttığı düşünülen yılsonu not ortalamaları (toplam 10 ders) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrencinin akademik başarısı ve aile içi istismar yaşantısı ile ilgili olduğu düşünülen 22 soruyu kapsamaktadır (Ek 1).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi 8 – 17 Yaş Bataryası

Batarya'nın malzemelerinin Türkçeye çevrilmesi ve 5 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışması Ergin (2003) tarafından yapılmıştır. 8 yaş grubu ön norm çalışması Gürpınar (2006) tarafından, 10 yaş grubu ön norm çalışması Dondurucu(2006) tarafından ve 11 yaş grubu ön norm çalışması Akın (2006) tarafından yapılmıştır.

Batarya; test ile ilgili genel bilgiyi, alt testlerin uygulanması ve puanlanması ile ilgili yönergeleri, norm tablolarını ve yorumlama tablolarını içeren uygulama ve puanlama el kitabı, testin uygulanması sırasında kullanılan Matrisler, Sözel – Uzamsal İlişkiler, Şekil Hafızası ve İfadesel Dikkat alt test itemleri sorularından oluşan soru kitabı ve üç tane cevap kitabından oluşur. Bu cevap kitapları, test sırasında kağıt – kalem türü faaliyetler için tasarlanmıştır. Biri 5 – 7 yaşlar için, diğeri ise 8 – 17 yaşlar için hazırlanmış olan iki cevap kağıdının her biri Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar, Sayı Bulma ve Algısal Dikkat alt testleri için oluşturulmuş ve içerdikleri yaşlara uygun itemlerle yapılandırılmışlardır (Ergin, 2003).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi Türkiye Güvenirlik ve Geçerliği

Güvenirlik, bir ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü anlamına gelmektedir. Bu açıdan ele alındığında, güvenilirlik kavramı, ölçümlerin dakikliği, tutarlığı, yordanabilirliği ve hatadan arınıklığı kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, güvenilirlikle ilgili iki önemli yaklaşımdan birinde, aynı ölçme aracı, aynı özelliği ölçmek için defalarca kullanıldığında, ne denli istikrarlı ya da tutarlı sonuçların elde edildiği ön planda tutulmaktadır. Diğer yaklaşım ise ölçümlerdeki hata miktarına yoğunlaşmaktadır. Buna göre ölçümlerdeki hata azaldıkça güvenilirlik artmaktadır (Hovardaoğlu, 2000: 115).

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, süreli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanılğılardan arınık olmasıdır (Karasar, 2002: 148).

Bir testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, uygulamada sık başvuru alan tekniklerden biri de, test – tekrar test tekniğidir. Bu yaklaşım çerçevesinde ele alınırsa, güvenilirlik, iki ölçüm arasındaki tutarlılık miktarıdır. İstatistikte, ölçümler arasındaki tutarlığın bulunabilmesi için başvuru alan teknik de korelasyon olduğundan, test – tekrar test güvenilirliğini saptamak amacıyla aynı test aralıklı olarak aynı gruba iki kez uygulanır ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon bulunur (Hovardaoğlu, 2000: 116).

İç tutarlık da sık sık başvuru alan bir güvenilirlik ölçütüdür. İç tutarlığın dayandığı temel görüş, her ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek (bütünü oluşturmak) üzere, birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirlerine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımıdır. Bunu sayısal olarak saptayabilmek için kullanılan belli başlı teknikler madde istatistikleri – Kuder – Richardson formülleri, bölünmüş test çözümlemeleri ve paralel formlu araçlardır (Karasar, 2002: 150).

Işık Dondurucu tarafından yapılan 10 yaş geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı ile yapılan görüşme doğrultusunda İstanbul ilinden seçilen 230 kişilik örneklemin geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışması için yeterli olduğunun saptanmasıyla başlamıştır. Çalışmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla Erenköy,

Ümraniye, Sarıyer, Rahmanlar, Kartal, Kadıköy, Ataşehir ilçelerindeki öğrencilerle çalışılmış ve CAS uygulamaları iki ay süre ile bu kulüpte yaz okuluna devam eden 60 çocuk ile tamamlanmıştır. CAS uygulama çalışmaları her çocukla birebir olmak üzere yaklaşık 2 saat kadar çalışılarak CAS testi bölümleri adım adım uygulanarak yapılmıştır. Çalışmanın belirli bölümlerinde kronometre kullanarak çalışma süreleri tespit edilmiştir. Bu süre içinde seçilen öğrenme güçlüğü tanısı almış 30 çocuğa WISC-R uygulanmıştır. İlk aşamada CAS testinin her bir alt testine ilişkin sorular ve toplam bazda aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almıştır. Daha sonra yine alt testlere ilişkin test tekrar test yönetimine bağlı hesaplanan güvenirlik katsayıları bulunmuştur. Ardından Cronbach alfa, Spearman Brown, Gutman tekniklerine bağlı olarak hesaplanan iç tutarlık katsayıları verilmiştir (Dondurucu, 2006).

Söz konusu araştırmada 10 yaş grubunda yer alan çocuklara üçer alt testten oluşan “standart batarya” formu uygulanmıştır. Standard batarya Formu Temel batarya Formunu da kapsamaktadır. CAS alt testlerinin, tüm alt boyutlar için test puanları arasındaki anlamlı bulunmuştur. Söz konusu ilişkilerin tamamı pozitif yönde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar alt testin test-tekrar test (devamlılık) güvenirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Standart Batarya’da yer alan “planlama” ölçeği ve “planlama” ölçeğini oluşturan “sayıları eşleştirme”, planlanmış kodlar” ve “planlanmış bağlantılar” alt testleri, Eş zamanlı Bilişsel İşlevler” ölçeği ve bu ölçeği oluşturan “Matrisler”, “sözel uzamsal ilişkiler” ve “şekil hafızası” alt testleri, “Dikkat” ölçeği ve bu ölçeği oluşturan “ifadesel dikkat”, “sayı bulma” ve “algısal dikkat” alt testleri, “Ardıl Bilişsel işlevler” ölçeği ve bu ölçeği oluşturan “kelime serileri”, “cümle tekrarı” ve “cümleye ilişkin sorular” için yapılan test tekrar test sonuçları ve iç tutarlılık sonuçları güvenilir bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Naglieri ve Das (1997) tarafından ABD örnekleminde elde edilen bulgularla tutarlılık göstermiştir (Dondurucu, 2006).

Standart Batarya’da yer alan planlama, eş zamanlı bilişsel işlevler, dikkat ve ardıl bilişsel işlevler ölçekleri ve bu ölçeklerin alt testleri için yapılan madde toplam, madde kalan ve ayırdedicilik işlevlerinden elde edilen sonuçların anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak bazı maddelerde elde edilen sonuçların anlamlılık düzeyi daha düşük olarak belirlenmiştir. Bu maddeler planlanmış kodlar, cümle tekrarı, cümleye ilişkin sorular, şekil hafızası bölümlerinde yer almıştır. Ancak bu maddelerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar düşük düzeyde dahi olsa anlamlı bulunmuştur. 5-17 yaş gibi geniş bir yaş aralığına göre hazırlanmış olan alt testler kolaydan zora doğru dizilmiştir. Çocuklar özellikle maddelerin

güçlük dereceleri farklılaştıkça başarı düzeyleri düşmüş ve bazı maddelerde daha az başarı göstermişlerdir. Testin ilk bölümlerindeki soruları araştırmaya katılan tüm öğrenciler başarı ile geçmişlerdir. Bu alt testlere ait bazı maddelere ilişkin madde analiz işlem sonuçları, bu nedenle anlamlılık düzeyleri daha düşük çıkmış olabilir (Dondurucu, 2006).

CAS Alt Testleri ve Ölçeklerinin test-tekrar test sonuçları, CAS Testinin 10 yaş çocukları için güvenilir olduğunu göstermektedir (Dondurucu, 2006).

Güzide Akın tarafından gerçekleştirilen CAS 11 yaş için geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışması için, çalışmanın veri toplama işlemi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik Anabilim Dalı ile yapılan görüşme doğrultusunda İstanbul ilinden seçilen 200 kişilik örneklemin geçerlik, güvenirlik ve norm ön çalışması için yeterli olduğunun saptanmasıyla başlamıştır. Bir danışmanlık merkezine devam eden ve DEHB tanısı almış 30 çocuğun da araştırmaya katılmasıyla 230 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Uygulamalar Temmuz 2005’de Tofaş Spor Kulübünde özel okullara devam eden çocuklarla başlanmış ve CAS uygulamaları iki ay süre ile bu kulüpte yaz okuluna devam eden 22 çocuk ile tamamlanmıştır. Bu süre içinde bir danışmanlık merkezinde DEHB tanısı ile WISC uygulanmış 30 çocuğun CAS uygulaması Şubat ayında yapılmış ve veri girişleri tamamlanmıştır (Akın, 2006).

CAS Alt Testleri ve Ölçeklerinin test-tekrar test sonuçları, CAS Testinin 11 yaş çocukları için güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan madde analizi işlevlerinde bazı maddelerinin norm kapsamında tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. CAS Planlama Ölçeği Planlanmış Kodlar alt testinde her biri 56 maddeden oluşan iki item vardır. Birinci itemi oluşturan ilk 56 madde (PKA) örneklemini oluşturan 11 yaş çocuklarının hepsi tarafından doğru şekilde tamamlanmıştır. İkinci itemi oluşturan diğer 56 maddeden (PKB) ise ilk 7 ve 34. madde 11 yaş çocuklarının hepsi tarafından doğru şekilde tamamlanmıştır. Bu maddelerin norm çalışmaları kapsamında yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Tüm alt testler için alt test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri sırasıyla madde-toplam (Item-total), madde-kalan (Item-remainder) ve madde ayırdedicilik değerleri bulunmuştur. Bir maddenin testte yer alabilmesi için bu adı geçen üç teknikten en az birinde istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç ermesi istenmektedir. Matrisler Alt Testi itemleri için yapılan madde analiz işlem sonuçları incelendiğinde, 1-6 arası maddeler

hariç tüm maddelerin en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. 1.,3., 4., 5. ve 6. maddeleri ise öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu doğru olarak yanıtlamışlardır. 8-17 yaş formunda 7. maddeden başlandığı ve önceki maddeler doğru kabul edildiği için sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Sözel- Uzamsal İlişkiler Alt Testi itemleri için yapılan madde analiz işlem sonuçları incelendiğinde, 1-7 arası maddeler hariç tüm maddelerin 0,01 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. Sözel Uzamsal İlişkiler alt testi 1-6 arası itemlerini ise, tüm öğrenciler doğru yanıtlamış olduğu için, madde kalan, madde toplam ve ayırdedicilik değerleri hesaplanamamıştır. 8-17 yaş formunda 7. maddeden başlandığı ve önceki maddeler doğru kabul edildiği için sonuçlar anlamlıdır.

CAS Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği Şekil Hafızası alt testi itemleri için yapılan madde analizi işlem sonuçları incelendiğinde, 1, 2, 3, 22, 24, 26 ve 27. maddeler hariç tüm maddelerin bu tekniklerden en az birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. 1-3 arası maddeleri tüm öğrenciler doğru yanıtlamış olduğu için; 26. ve 27. maddeleri ise tüm öğrenciler yanlış yanıtlamış olduğu için, madde kalan, madde toplam ve ayırdedicilik değerleri hesaplanamamıştır. 22. ve 24. maddeler ise çok az öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır.

CAS Dikkat Ölçeği İfadesel Dikkat Alt Testi itemleri için yapılan madde analiz işlem sonuçları incelendiğinde, 1, 2, 3, 13, 16, 23, 26, 28, 36. maddeler hariç tüm maddelerin bu tekniklerden en az birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. 3. maddeyi tüm öğrenciler doğru yanıtlamış olduğu için madde kalan, madde toplam ve ayırdedicilik değerleri hesaplanamamıştır. Diğer maddeler de, madde toplam, madde kalan veya ayırt edicilik tekniklerinden hiçbirinde anlamlı sonuç vermemişlerdir.

CAS Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği Kelime Serileri Alt Testi itemleri için yapılan madde analizi işlem sonuçları incelendiğinde, 1-5 ile 23-27. maddeler arası hariç tüm maddelerin bu tekniklerden en az birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. 1-4 arası maddeleri tüm öğrenciler doğru yanıtlamış olduğu için; madde kalan, madde toplam ve ayırt edicilik değerleri hesaplanamamıştır. 8-17 yaş formunda 4. maddeden başlandığı ve önceki maddeler doğru kabul edildiği için sonuçlar anlamlıdır. 24-27 arası maddeleri ise tüm öğrenciler yanlış yanıtlamış olduğu için, madde kalan, madde toplam ve ayırt edicilik değerleri hesaplanamamıştır.

CAS Ölçeği Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği Cümle Tekrarı Alt Testi itemleri için yapılan madde analizi işlem sonuçları incelendiğinde, 1-2 ile 15-20. maddeler arası hariç tüm maddelerin bu tekniklerden en az birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. 1. ve 2. maddeleri tüm öğrenciler doğru yanıtlamış olduğu için; 16-20 arası maddeleri ise tüm öğrenciler yanlış yanıtlamış olduğu için, madde kalan, madde toplam ve ayırdedicilik değerleri hesaplanamamıştır.

CAS Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği Cümleye İlişkin Sorular Alt Testi itemleri için yapılan madde analizi işlem sonuçları incelendiğinde, 1. ve 20. maddeler hariç tüm maddelerin bu tekniklerden en az birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu maddelerin norm çalışmaları kapsamında daha geniş bir örnekleme yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir (Akın, 2006).

CAS Alt Testleri ile Temel ve Standart Bataryalarına Ait Ölçeklerin Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Örnekleme Güvenirlik Katsayıları karşılaştırıldığında, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri örnekleme güvenirlik katsayılarının birbirine yakın sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre adı geçen maddeler dışında, CAS'ın alt testleri ile temel ve standart bataryalarına ait ölçeklerin 11 yaş Türk çocukları için güvenilir olduğunu göstermektedir (Akın, 2006).

“En genel anlamıyla geçerlik, bir ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçme derecesidir. Üstelik bu ölçme aracı, bu özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmelidir. Üçüncü olarak, ölçme aracı, ölçmeyi hedeflediği özelliği, aynı amaca yönelik başka ölçme araçlarından farklı ya da bağımsız biçimde ölçmeli; başka bir ölçme aracının aynısı olmamalıdır. Bu üç özellik yönünden ele alındığında, geçerliği, ölçülmek istenen özellik hakkında anlamlı bilgi sağlama yolu olarak tanımlamak da mümkündür. Belirli bir davranış biçimi için bazı özellikler önem taşıyorsa, bu özelliği ölçebilen bir test geçerli kabul edilmektedir. Ölçülmek istenen özellik ölçüt değişkeni olarak kabul edildiğinde, bir testin geçerliği de, bu ölçüte uygun olma derecesi olarak düşünülebilir” (Hovardaoğlu, 2000: 90).

İç geçerlik, varılan bir “nedensel” ilişkide, “sonuç”un “bilinen nedenler”le (deney değişkenleri ile) gerçekten açıklanabilirliğidir. İç geçerliğin etkilenebileceği etmenler zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreçleri, yanlı gruplama, denek kaybı ve gruplandırma – olgunlaşma etkileşimidir. Dış geçerlik, örnek bir grup üzerinde ve araştırma

(deney) koşulları içinde varılan bir sonucun evren'e, gerçek yaşama genellenebilirliğidir. Dış geçerliğin etkilenebileceği faktörler ölçme – bağımsız değişken etkileşimi, Yanlı seçim – bağımsız değişken etkileşimi, deneme tepkisi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimidir (Karasar, 2002).

Yapı geçerliği kavramı, 1954 yılında kabul edilmiş olan bir geçerlik türüdür. Bu teknik, özellikle, bir testin ölçtüğü nitelikler hakkında dış ölçütlerin bulunmadığı durumlarda çok kullanışlıdır. Yapı geçerliği, çok genel anlamda ele alınırsa, bir testteki varyansı hangi psikolojik özelliklerin açıklayabileceği konusunda karar verme sürecidir (Hovardaoğlu, 2000:94).

Bir testin geçerliliğinin belirlenmesinde en önemli aşamalardan birincisi yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliğinin belirlenmesinin ilk aşama işlemleri faktör analizi işlemleridir. Bir testin yabancı bir dile ait adaptasyonunda testin orijinal yapılarına sadık kalınması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu gerekçeye bağlı olarak Dondurucu'nun çalışmasında faktör analizi işlemi yapılmamıştır. Testin Türkiye için yapı geçerliğinin belirlenmesinde testin alt ölçekleri arasındaki korelasyonlara bakılmıştır (Dondurucu, 2006).

Dondurucu (2006) tarafından yapılan çalışmada, CAS testinin alt ölçekleri birbirinden çok farklı özellikleri ölçümlendiği için, alt ölçekler arasındaki ilişkiler beklendiği kadar anlamlı elde edilememiştir. CAS alt testlerinin alt testleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, Kelime Serileri (KS) ile Cümle Tekrarı (CT) ve KS ile Cümleye İlişkin Sorular (CİS) dışında tüm alt boyutlar için test puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Planlanmış Bağlantılar (PB) ile Sayıları Eşleştirme (SE), PB ile Planlanmış Kodlar (PK), İfadesel Dikkat (İD) ile Sayı Bulma (SB), İD ile Algısal Dikkat (AD) ve Matrisler (M) ile Şekil Hafızası (ŞH) ilişkilerin negatif, diğerleri pozitif yönde gerçekleşmiştir. SE alt testi ile WISC-R'nin Resim Tamamlama alt testi arasında negatif yönde 0.001 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. CAS testinin PK alt testi ile WISC_R'in şifre alt testi arasında 0,473 düzeyinde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Dondurucu, 2006).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin geçerliğine ilişkin çalışmalar; Dondurucu'nun çalışmasında içerik, yapı ve kriterle ilişkili yöntemlerin kullanılmasıyla sınanmıştır (Dondurucu, 2006).

İçerik geçerliğinde Dondurucu tarafından alt testlerin bilişsel işlevleri ne derecede temsil ettiğine bakılmıştır. Bu amaçla, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’ni oluşturan 12 alt test arasında hesaplanan “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları” dikkate alınarak alt testler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Alt testlerin tamamına yakını istatistiksel açıdan 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki göstermiştir. Ayrıca, dört ölçeğin her biri kendisini oluşturan üçer alt testin birbiriyle ilişkisi açısından değerlendirilmiştir. Planlama ölçeğinin sayıları eşleştirme ve planlanmış kodlar, planlanmış bağlantılar alt testleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dikkat ölçeğinin ifadesel dikkat, algısal dikkat ve sayı bulma alt testleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Eş zamanlı bilişsel işlevler ölçeğinin matrisler, şekil hafızası, sözel uzamsal ilişkiler alt testleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu değerlendirmeler ışığında, Testlerinin 10 yaş Türk çocukları üzerinde yapılacak uygulamalarda tekrar gözden geçirilmesi, ve yapılacak uygulamalarda daha büyük bir örneklemle çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Testin geneline bakıldığında PASS ölçeğini oluşturan alt testin büyük bir bölümünün birbirleriyle ilişkileri 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, içerik geçerliği açısından önemli bir veri sağlamaktadır (Dondurucu, 2006).

CAS’in yapı geçerliği çalışmalarında faktör analizine ait bulgular ve demografik özellikler ele alınmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nin faktör analizi Amerika’da yapılmış ve böylece Temel ve Standart olmak üzere iki batarya, dört ölçek ve on iki alt test oluşturulmuştur. Dondurucu tarafından sadece araştırma kapsamındaki bulguların Amerika’da yapılan faktör analizi işlemleri ile Türkiye örneklemini sonuçlarının örtüşüp örtüşmediği araştırılmak istenmiştir. CAS alt testleri ve ölçeklerin çeşitli demografik özellikler açısından karşılaştırılmıştır. 10 yaş çocuklarının CAS puanları, eğitim kurumu değişkenine göre incelendiğinde, planlanmış kodlar, matrisler, toplam alt testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. CAS ve alt testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelendiğinde, matrisler alt testinde istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu alt testlerden matrisler, erkek çocukların puanları kız çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. 10 yaş çocuklarının CAS puanları, okul öncesi kuruma devam etme değişkenine göre incelendiğinde, sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar, matrisler alt testlerinde okul öncesi kuruma devam edenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır (Dondurucu, 2006).

Kriter Geçerliği: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin kriter geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalarda Dondurucu tarafından;

- a) Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların CAS performansı (iç ölçüt)
- b) CAS ölçeklerinin başarı ve zeka testleriyle olan ilişkisi (dış ölçüt) ele alınmıştır.

Öğrenme güçlüğü değişkenine göre CAS toplam ve alt test puanlarının arasındaki ilişkiye bakılığında, öğrenme güçlüğü olduğu düşünölen öğrenciler, diğer öğrencilerden daha düşük puan almışlardır. WISC – R puanları ile yapılan karşılaştırmalarda WISC-R'ın daha çok akademik bilgiyi ölçen bir test olduğunu , bu nedenle eğitim-öğretim süreciyle zeka puanlarının farklılaşabileceğini söylenebilir. CAS testinin nöro-psikolojik bir test olması, eğitim-öğretim sürecinde kazanılmış bilgiden ayrıştırılmış olması temel özelliğidir. Bu nedenle sonuçların farklılaşması anlamlıdır (Dondurucu, 2006).

Akın'ın yaptığı araştırmada, CAS'in kriter geçerliği için şu noktalar göz önüne alınmıştır;

- İstisnai çocukların (örneğin zihinsel engel, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği gibi) CAS performansı (dış ölçüt)
- CAS ölçeklerinin başarı ve zeka testleriyle olan ilişkisi (dış ölçüt)

Sözkonusu araştırma sonucunda dikkat eksikliği olduğu düşünölen 11 yaş öğrencilerinin, planlanmış bağlantılar, sözel uzamsal ilişkiler, ifadesel dikkat, sayı bulma, algısal dikkat, kelime serileri, cümle tekrarı, temel3, temel 4, temel toplam, standart 1, standart 3, standart 4 ve standart toplam puanlarının, diğer 11 yaş öğrencilerinden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklı olduğu görölmektedir. Bu alt testler ve toplam puanda, dikkat eksikliği olduğu düşünölen öğrenciler, diğer öğrencilerden daha düşük puan almışlardır (Akın, 2006).

11 yaş öğrencilerinin WISC-R toplam puanları ile, CAS alt testleri puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Akın tarafından uygulanan Pearson korelasyon katsayısı tekniği sonuçlarına göre, sayıları eşleştirme alt testi ile WISC-R toplam puanı arasındaki ilişki

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sayıları eşleştirme alt testi puanları arttıkça, WISC-R toplam puanları da artmaktadır (Akın, 2006).

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu, istismarın farklı türlerini bir arada değerlendirerek İlköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından yaşanan istismarı taramak amacıyla tarafından geliştirilmiş, 26 sorudan oluşan, 6 alt boyutu ve 8 adet ters madde (5, 6, 11, 13, 15, 16, 23, 24. maddeler) ve istismarla ilgili olduğu düşünülen 16 sorudan oluşan ön form içeren, 5’li Likert tipinde (1-Hiçbir zaman yaşamadım, 2-Bir kez yaşadım, 3-Nadiren yaşadım, 4-Sık sık yaşadım, 5-Her zaman yaşıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin her soru için puanı 1 olduğunda az, 5 olduğunda en fazla istismarı göstermektedir (Bekçi, 2006).

İstismarı ölçmeye yönelik ilköğretim birinci kademe için geliştirilmiş bir ölçek bulunmadığından; çalışılan bölgede yoğun göç alımı ve nüfusa geç kaydetme gibi nedenlerle öğrencilerin gerçek yaşları resmi yaşlarından daha büyük olduğundan, öğrencilerin yaşadığı istismarı taramak amacıyla söz konusu ölçek kullanılmıştır. Ölçek Mayıs ayı sonunda uygulandığından, 6. sınıfa geçmek üzere olan ve yaş olarak ilköğretim 2. kademe grubuna yakın olan öğrenciler örnekleme alınmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Bekçi (2006) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alfa Katsayısı ve test-tekrar test tekniği; geçerlik çalışmaları için faktör analizi tekniği kullanılmıştır (Bekçi, 2006).

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği- B Formu'nun iç tutarlık güvenirliğini saptamak için kullanılan madde-toplam korelasyonu tekniği sonucunda, Cronbach α katsayısı Birinci Faktör için 0.82, İkinci Faktör için 0.84, Üçüncü Faktör için 0.69, Dördüncü Faktör için 0.55, Beşinci Faktör için 0.71, Altıncı Faktör için 0.64 ve ölçek genelinde 0.74 olarak bulunmuştur (Bekçi, 2006:56)

Bekçi'nin çalışmasında korelasyonlara dayalı madde analizi tekniği uygulandıktan sonra eldeki maddeler ayırıcılıklarına göre bir seçime daha tabi tutulmuşlardır. Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi (iç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizi) tekniğinin uygulanması sonucunda maddelerin tümü açısından alt ve üst çeyrekler arasında $[t(198)=-34,68, p<.01]$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle,

ölçekte yer alan maddelerin tamamının alt ve üst çeyrekler arasında ayırt edici olduğu saptanmıştır (Bekçi, 2006:57)

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için ise Bekçi tarafından test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Bunun için ölçek 2 hafta arayla 60 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış, ilk uygulamadan elde edilen puanlar ile ikinci uygulama puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Ölçek geneli için iki ölçüm arasındaki ilişki korelasyon anlamlı bulunmuştur ($r = ,88$; $p < .01$). Alt boyutlar için bakıldığında da korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür. Fiziksel istismar alt boyutu ($r = ,91$; $p < .01$), gelişimi destekleme alt boyutu ($r = ,94$; $p < .01$), suça yöneltme ve cinsel istismar alt boyutu ($r = ,90$; $p < .01$), ihmalkarlık ve duygusal tehdit alt boyutu ($r = ,89$; $p < .01$), eğitim istismar alt boyutu ($r = ,94$; $p < .01$), uygun olmayan kural ve destek alt boyutu ($r = ,87$; $p < .01$) olarak bulunmuştur (Bekçi, 2006:57).

Fruchter ve Jennings'e göre yapı geçerliğinin tekniklerinden faktör analizinde amaç, çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda "faktör"lerle ifade edilmesidir. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli gruplar oluşur. Bu faktörlerden her biri ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmelidir (Akt: Karasar, 2002:152)

Bekçi tarafından yapılan çalışmada ölçeğin denemelik formu için yapılacak faktör analizi işlemlerine Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlik katsayısı ve Barlett testi ile başlanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlik katsayısı .865; Barlett Test of Sphericity .0001 anlamlılık düzeyinde 5511,054 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör analizi tekniği içindeki işlemler sırasıyla gerçekleştirildiğinde 40 madde üzerinde 10 faktör oluşmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre hangi maddenin hangi faktöre gireceği Varimax Rotated Faktör Analizi tekniği kullanılarak belirlenmiştir. 2 faktörde birden faktör yük değeri yüksek olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda 7 madde elenmiş ve ölçekte 33 madde kalmıştır. 10. faktöre giren madde sayısı 1 olduğundan söz konusu faktör ve madde de ölçekten çıkartılmıştır. Son olarak, 9 faktörden 3 tanesinin Cronbach alfa değerleri 0,45'in altında olduğundan söz konusu faktörler ve faktörlerin altındaki 6 madde de ölçekten çıkarılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda ölçekte faktör yük değeri 0.46 ve üstü olan 26 madde ve 6 alt boyut kalmıştır (Bekçi, 2006:53)

Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından önce okul yöneticilerinden şifahen izin alınmıştır. CAS Bilişsel Değerlendirme Sistemi uygulamaları için öğrencilere randevu verilerek test bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama süresi 1,5 – 2 saat arasında değişmiştir. CAS uygulamaları bitiminde Mayıs 2007’de öğrencilere toplu olarak Kişisel Bilgi Formu ve Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu ölçekleri verilmiştir. Yönergeler sözlü olarak tekrarlanmış ve öğrenciler soruları cevaplamışlardır. Cevaplama süresi ortalama 1 saattir. Yılsonu ders başarı notları eğitim öğretim yılı sonunda okul idaresinden alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler için SPSS (Statistical Packet For Social Sciences - Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır.

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu alt boyutlarından elde edilen puanlar ile CAS Bilişsel Değerlendirme Sistemi alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi, Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutlarından elde edilen puanlar ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi ve CAS Bilişsel Değerlendirme Sistemi alt boyutlarından elde edilen puanlar ile ders başarı notları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını, Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyutunun kardeş sayısı, doğum sırası, evdeki kişi sayısı, anne yaşı, annenin doğum yaşı, annenin Türkçe bilmesi, annenin mezuniyet durumu, baba yaşı, babanın çalışıyor olması, babanın mezuniyet durumu, evde kronik hasta olması değişkenlerine göre farklılaşmakta olup olmadığını, CAS Bilişsel Değerlendirme Sistemi 4 alt boyut ve toplam puanı ve ders başarı notlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kardeş sayısı, doğum sırası, evdeki kişi sayısı, anne yaşı, annenin doğum yaşı, annenin Türkçe bilmesi, annenin mezuniyet durumu, baba yaşı, babanın çalışıyor olması, babanın mezuniyet durumu, evde kronik hasta olması, Öğrencilerin 10 ders yılsonu başarı puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kardeş sayısı, doğum sırası, evdeki kişi sayısı, anne yaşı, annenin doğum yaşı, annenin Türkçe

bilmesi, annenin mezuniyet durumu, baba yaşı, babanın çalışıyor olması, babanın mezuniyet durumu, evde kronik hasta olması değişkenlerine göre farklılaşmakta olup olmadığı test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre, çalışma grubunu oluşturan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kardeş sayısı, doğum sırası, evdeki kişi sayısı, anne yaşı, annenin doğum yaşı, annenin Türkçe bilmesi, annenin mezuniyet durumu, baba yaşı, babanın çalışıyor olması ve babanın mezuniyet durumu değişkenlerine ait dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2 – Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	34	53,1
Erkek	30	46,9
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 53,1'i kız, % 46,9'u ise erkektir (Tablo 2).

Tablo 3 – Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Okulöncesi Eğitim Aldı Mı	f	%
Evet	24	37,5
Hayır	40	62,5
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 37,5'i okulöncesi eğitim almış, % 62,5'i ise almamıştır (Tablo 3).

Tablo 4 – Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
Tek-3 Kardeş	14	21,9
4 Kardeş Ve Üzeri	50	78,1
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 21,9'unun 3 ya da daha az, % 78,1'inin ise 4 veya daha fazla kardeşi vardır (Tablo 4).

Tablo 5 – Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	f	%
İlk 3 Çocuk	31	48,4
4. Çocuk Ve Üzeri	33	51,6
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 48,4'ü ilk üç çocuk, % 51,6'sı ise 4. çocuk ve üzeri olarak doğmuştur (Tablo 5).

Tablo 6 – Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Evdeki Kişi Sayısı	f	%
Çekirdek Aile	44	68,8
Geniş Aile	20	31,3
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 68,8'i çekirdek aile, % 31,3'ü ise geniş aile mensubudur (Tablo 6).

Tablo 7 – Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Anne Yaşı	f	%
20-30	28	43,8
31 Yaş ve üzeri	36	56,3
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 43,8'inin annesi 20 – 30 yaş aralığında, % 56,3'ünün annesi ise 31 yaş ve üzerindedir (Tablo 7).

Tablo 8 – Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Anne Doğum Yaşı	f	%
15-25	40	62,5
26 Yaş ve üzeri	24	37,5
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 62,5'inin anne doğum yaşı 15 – 25 yaş aralığında, % 37,5'inin anne doğum yaşı ise 26 yaş ve üzerindedir (Tablo 8).

Tablo 9 – Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Bilmesi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Anne Türkçe Biliyor mu	f	%
Evet	38	59,4
Hayır	26	40,6
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 59,4'ünün annesi Türkçe bilmekte, % 40,6'sının annesi ise Türkçe bilmemektedir (Tablo 9).

Tablo 10 – Öğrencilerin Annelerinin Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Anne Mezuniyet Durumu	f	%
Okuryazar değil	38	59,4
İlkokul Mezunu	26	40,6
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 59,4'ünün annesi okuryazar olmayıp, % 40,6'sının annesi ise İlkokul mezunudur (Tablo 10).

Tablo 11 – Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Baba Yaşı	f	%
-----------	---	---

40 Yaş ve altı	37	57,8
41 Yaş ve üzeri	27	42,2
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 57,8'inin baba yaşı 40 ve altı, % 42,2'sinin ise baba yaşı 41 ve üzeridir (Tablo 11).

Tablo 12 – Öğrencilerin Babanın Çalışıyor Olması Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Baba Çalışıyor Mu	f	%
Evet	33	51,6
Hayır	31	48,4
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 51,6'sının babası çalışmakta, % 48,4'ünün ise babası çalışmamaktadır (Tablo 12).

Tablo 13 – Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Baba Mezuniyet Durumu	f	%
Okur Yazar Değil	22	34,4
İlkokul ve Üzeri Mezunu	42	65,6
Toplam	64	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 34,4'ünün babası Okuryazar olmayıp % 34,4'ünün babası İlkokul, % 31,3'ünün babası ise Ortaokul veya üzerinde bir eğitim kurumu mezunudur (Tablo 13).

Tablo 14- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Uygulanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Fiziksel İstismar	Gelişimi Destekleme	Suçta Yöneltilme ve Cinsel İstismar	İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	Eğitim İstismarı	Uygun Olmayan Kural ve Destek	Planlama	Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Dikkat	Ardıl Bilişsel İşlemler	Toplam Puan
Fiziksel İstismar	X=10,38 SS=4,86	r=-,011	r=,654	r=,485	r=,294	r=,055	r=-,342	r=-,119	r=-,318	r=-,262	r=-,347
Gelişimi Destekleme	p>.05	X=23,28 SS=8,23	r=,015	r=,155	r=,143	r=,474	r=,151	r=,377	r=,053	r=,344	r=,357
Suçta Yöneltilme ve Cinsel İstismar	p<.01	p>.05	X=4,91 SS=1,72	r=,397	r=,234	r=,029	r=-,337	r=-,191	r=-,233	r=-,281	r=-,352
İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	p<.01	p>.05	p<.01	X=4,53 SS=2,18	r=,269	r=,322	r=-,209	r=-,064	r=-,404	r=-,077	r=-,235
Eğitim İstismarı	p<.05	p>.05	p>.05	p<.05	X=3,20 SS=2,06	r=,060	r=-,034	r=-,028	r=-,022	r=,073	r=,004
Uygun Olmayan Kural ve Destek	p>.05	p<.01	p>.05	p<.01	p>.05	X=5,05 SS=2,61	r=-,096	r=-,011	r=-,144	r=,092	r=-,036
Planlama	p<.01	p>.05	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	X=74,72 SS=8,35	r=,328	r=,568**	r=,236	r=,671
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	p>.05	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	X=80,30 SS=15,34	r=,164	r=,520	r=,781
Dikkat	p<.05	p>.05	p>.05	p<.01	p>.05	p>.05	p<.01	p>.05	X=82,03 SS=10,49	r=,193	r=,602
Ardıl Bilişsel İşlemler	p<.05	, p<.01	p<.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p>.05	X=87,38 SS=13,41	r=,748
Toplam Puan	p<.01	p<.01	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=74,97 SS=11,04

Araştırmanın **birinci amacı** doğrultusunda Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; Fiziksel İstismar alt boyutu ile Planlama alt boyutu arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r= -0,342$); Dikkat alt boyutu arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,318$); Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,262$); toplam puan arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,347$); Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt boyutu arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,377$); Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,344$); Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,357$); Suçta Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile Planlama alt boyutu arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r= -0,377$); Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,281$); Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,352$); İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile Dikkat alt boyutu arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r=0-,404$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 14). Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 15- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matriksi

	Fiziksel İstismar	Gelişimi Destekleme	Suçla Yöneltilme ve Cinsel İstismar	İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	Eğitim İstismarı	Uygun Olmayan Kural ve Destek	Türkçe	Matematik	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Görsel Sanatlar Eğitimi	Müzik	Beden Eğitimi	Trafik Ve İlk Yardım
Fiziksel İstismar	X=10,38 SS=4,86	r=-,011	r=,654	r=-,485	r=,294	r=,055	-0,37	r=-,235	r=-,209	r=-,161	r=-,221	r=-,153	r=-,225	r=-,281	r=-,331	r=-,263
Gelişimi Destekleme	p>.05	X=23,28 SS=8,23	r=,015	r=-,155	r=-,143	r=,474	r=,233	r=,282	r=,251	r=,264	r=,437	r=,172	r=,155	r=,342	r=,116	r=,244
Suçla Yöneltilme ve Cinsel İstismar	p<.01	p>.05	X=4,91 SS=1,72	r=-,397	r=-,234	r=,029	r=-,464	r=-,395	r=-,366	r=-,400	r=-,319	r=-,072	r=-,262	r=-,480	r=-,116	r=-,414
İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	p<.01	p>.05	p<.01	X=4,53 SS=2,18	r=,269	r=,322	r=-,337	r=-,211	r=-,277	r=-,156	r=-,151	r=-,213	r=-,231	r=-,221	r=-,156	r=-,280
Eğitim İstismarı	p<.05	p>.05	p>.05	p<.05	X=3,20 SS=2,06	r=,060	r=-,063	r=,133	r=,016	r=,008	r=,001	r=-,077	r=-,058	r=-,108	r=-,074	r=-,005
Uygun Olmayan Kural ve Destek	p>.05	p<.01	p>.05	p<.01	p>.05	X=5,05 SS=2,61	r=-,021	r=-,041	r=-,052	r=,072	r=,178	r=-,099	r=,079	r=,047	r=,085	r=-,022
Türkçe	p<.01	p>.05	p<.01	p<.01	p>.05	p>.05	X=3,66 SS=1,17	r=,868	r=,872	r=,802	r=,714	r=,421	r=,653	r=,655	r=,395	r=,824
Matematik	p>.05	p<.05	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	X=3,48 SS=1,26	r=,835	r=,797	r=,725	r=,363	r=,548	r=,608	r=,302	r=,771
Fen ve Teknoloji	p>.05	p<.05	p<.01	p<.05	0,016	-0,052	p<.01	p<.01	X=3,83 SS=1,11	r=,832	r=,735	r=,386	r=,618	r=,694	r=,336	r=,835
Sosyal Bilgiler	p>.05	p<.05	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	X=3,84 SS=1,06	r=,774	r=,322	r=,509	r=,621	r=,256	r=,724
Yabancı Dil	p>.05	p<.01	p<.05	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=3,53 SS=1,21	r=,397	r=,468	r=,650	r=,296	r=,756
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	p>.05	p>.05	-0,072	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,30 SS=,79	r=,470	r=,452	r=,326	r=,386
Görsel Sanatlar Eğitimi	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,47 SS=,82	r=,592	r=,546	r=,599
Müzik	p<.05	p<.01	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,36 SS=,76	r=,315	r=,615
Beden Eğitimi	p<.01	p>.05	-0,116	p>.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.05	p<.01	p<.05	p<.05	p<.01	p<.01	0,315	X=4,88 SS=,45	r=,495
Trafik Ve İlk Yardım	p<.05	p>.05	p<.01	p<.05	p>.05	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,13 SS=,92

Araştırmanın **ikinci amacı** doğrultusunda Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutları ile ders başarı notları arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; Fiziksel İstismar alt boyutu ile Türkçe ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,370$); Müzik ders başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,281$); Beden Eğitimi ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,331$); Trafik ve İlk Yardım ders başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,263$); Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Matematik ders başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,282$); Fen ve Teknoloji ders başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,251$); Sosyal Bilgiler ders başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,264$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,437$); Müzik ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,342$); Suçla Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile Türkçe ders başarısı

arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,464$); Matematik ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,395$); Fen ve Teknoloji ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,366$); Sosyal Bilgiler ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,400$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarısı arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,319$); Görsel Sanatlar Eğitimi ders başarısı arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,264$); Müzik ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,480$); Trafik ve İlk Yardım ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,414$); İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile Türkçe ders başarısı arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,337$); Fen ve Teknoloji ders başarısı arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,277$); Trafik ve İlk Yardım ders başarısı arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,280$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 15). Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 15 B- Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matrisi

	Fiziksel İstismar	Gelişimi Destekleme	Suçta Yönelme ve Cinsel İstismar	İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	Eğitim İstismarı	Uygun Olmayan Kural ve Destek	1. Grup Dersler	2. Grup Dersler
Fiziksel İstismar	X=10,38 SS=4,86	$r = -,011$	$r = ,654^{**}$	$r = ,485^{**}$	$r = ,294^{*}$	$r = ,055$	-,264	-,327
Gelişimi Destekleme	$p > .05$	X=23,28 SS=8,23	$r = ,015$	$r = ,155$	$r = ,143$	$r = ,474^{**}$	,323	,275
Suçta Yönelme ve Cinsel İstismar	$p < .01$	$p > .05$	X=4,91 SS=1,72	$r = ,397^{**}$	$r = ,234$	$r = ,029$	-,425	-,419
İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit	$p < .01$	$p > .05$	$p < .01$	X=4,53 SS=2,18	$r = ,269^{*}$	$r = ,322^{**}$	-,248	-,284
Eğitim İstismarı	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	X=3,20 SS=2,06	$r = ,060$	,023	-,070
Uygun Olmayan Kural ve Destek	$p > .05$	$p < .01$	$p > .05$	$p < .01$	$p > .05$	X=5,05 SS=2,61	,030	,049
1. Grup Dersler	$p < .05$	$p < .01$	$p < .01$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$	X=3,67 SS=1,06	,820
2. Grup Dersler	$p < .01$	$p < .05$	$p < .01$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$	,820	X=4,46 SS=,60

Araştırmanın **ikinci amacı** doğrultusunda (dersler 2 gruba ayrılmış; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil dersleri, beceri eğitiminin yanı sıra bilgi eğitimi ağırlıklı oldukları, sınıf geçme değerlendirmesinde akademik başarı içinde daha yüksek kredilerle temsil edildikleri için 1. grupta; Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım dersleri, beceri eğitimi ağırlıklı oldukları ve daha düşük kredilerle temsil edildikleri için 2. grupta yer almışlardır.) Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutları ile 1. ve 2. grup dersler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; Fiziksel İstismar alt boyutu ile 1. grup dersler arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü ($r = -0,264$), 2. grup dersler arasında $p < .01$

düzeyinde negatif yönlü ($r=-0,327$); Gelişimi Destekleme alt boyutu ile 1. grup dersler arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,323$), 2. grup dersler arasında $p<.05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,275$); Suça Yönelme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile 1. ve 2. grup dersler arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönlü ($r=-0,425$ $r=-419$); İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile 1. ve 2. grup dersler arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönlü ($r=-0,248$ $r=-284$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 15 B). Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 16- Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin Alt Boyut Puanları İle Ders Başarı Notları

	Türkçe	Matematik	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Görsel Sanatlar Eğitimi	Müzik	Beden Eğitimi	Trafik Ve İlkyardım	Planlama	Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Dikkat	Ardıl Bilişsel İşlemler	Toplam Puan
Türkçe	X=3,66 SS=1,17	r=,868	r=,872	r=,802	r=,714	r=,421	r=,653	r=,655	r=,395	r=,824)	r=,360	r=,447	r=,399	r=,237	r=,507
Matematik	p<.01	X=3,48 SS=1,26	r=,835	r=,797	r=,725	r=,363	r=,548	r=,608	r=,302	r=,771	r=,446	r=,482	r=,378	r=,195	r=,518
Fen ve Teknoloji	p<.01	p<.01	X=3,83 SS=1,11	r=,832	r=,735	r=,386	r=,618	r=,694	r=,336	r=,835	r=,412	r=,458	r=,345	r=,185	r=,487
Sosyal Bilgiler	p<.01	p<.01	p<.01	X=3,84 SS=1,06	r=,774	r=,322	r=,509	r=,621	r=,256	r=,724	r=,367	r=,482	r=,325	r=,257	r=,511
Yabancı Dil	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=3,53 SS=1,21	r=,397	r=,468	r=,650	r=,296	r=,756	r=,421	r=,526	r=,369	r=,247	r=,553
Din Kült. ve Ahlak Bilgisi	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,29 SS=,79	r=,470	r=,452	r=,326	r=,386	r=,164	r=,391	r=,240	r=,118	r=,332
Görsel Sanatlar Eğitimi	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,47 SS=,82	r=,592	r=,546	r=,599	r=,192	r=,232	r=,314	r=,184	r=,321
Müzik	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,36 SS=,76	r=,315	r=,615	r=,484	r=,515(**)	r=,446	r=,284	r=,600

Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Matrisi

Beden Eğitimi	p<.01	p<.05	p<.01	p<.05	p<.05	p<.01	p<.01	,315	X=4,86 SS=,45	r=,495	r=,116	r=,035	r=,231	r=,102	r=,161
Trafik Ve İlkyardım	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=4,13 SS=,92	r=,351	r=,456	r=,359	r=,310	r=,522
Planlama	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p>.05	p>.05	p<.01	p>.05	p<.01	X=74,72 SS=8,35	r=,328	r=,568	r=,236	r=,671
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p>.05	p<.01	p>.05	p<.01	p<.01	X=80,29 SS=15,34	r=,164	r=,520	r=,781
Dikkat	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p>.05	p<.05	p<.01	p>.05	p<.01	p<.01	p>.05	X=82,03 SS=10,49	r=,193	r=,602
Ardıl Bilişsel İşlemler	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05	p<.05	p>.05	p<.01	p>.05	X=87,37 SS=13,41	r=,748
Toplam Puan	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p>.05	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	X=74,97 SS=11,04

Araştırmanın **üçüncü amacı** doğrultusunda ders başarı notları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi alt boyutları arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda; Planlama alt boyutu ile Türkçe ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,360$); Matematik ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,446$); Fen ve Teknoloji ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,412$); Sosyal Bilgiler ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,367$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,421$); Müzik ders başarısı arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r=0,484$);

Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,351$); Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt boyutu ile Türkçe ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,447$); Matematik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,482$); Fen ve Teknoloji ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,458$); Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,482$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,526$); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,391$); Müzik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,515$); Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,456$); Dikkat alt boyutu ile Türkçe ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,399$); Matematik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,378$); Fen ve Teknoloji ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,345$); Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,325$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,369$); Görsel sanatlar Eğitimi ders başarıları arasında $p < .05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,314$); Müzik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,446$); Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,359$); Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında $p < .05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,257$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarıları arasında $p < .05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,247$); Müzik ders başarıları arasında $p < .05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,284$); Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında $p < .05$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,310$); Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı ile Türkçe ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,507$); Matematik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,518$); Fen ve Teknoloji ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,487$); Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,511$); Yabancı Dil (İngilizce) ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,553$); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,332$); Görsel sanatlar Eğitimi ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,321$); Müzik ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,600$); Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü ($r = 0,522$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 16). Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 17- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun Alt Boyutları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S. O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Kız	34	30,71	1044,00	449,00	-0,86	0,39
	Erkek	30	34,53	1036,00			
Gelişimi Destekleme	Kız	34	33,82	1150,00	465,00	-0,61	0,54
	Erkek	30	31,00	930,00			
Suça Yönelme Ve Cinsel İstismar	Kız	34	32,03	1089,00	494,00	-0,26	0,80
	Erkek	30	33,03	991,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Kız	34	30,13	1024,50	429,50	-1,19	0,24
	Erkek	30	35,18	1055,50			
Eğitim İstismarı	Kız	34	29,01	986,50	391,50	-1,86	0,06
	Erkek	30	36,45	1093,50			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Kız	34	34,22	1163,50	451,50	-0,80	0,42
	Erkek	30	30,55	916,50			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının Cinsiyete göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farka rastlanmamıştır (Tablo 17).

Tablo 18- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği B Formu 6 alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Tek – 3 Kardeş	14	24,46	342,50	237,500	-1,903	,057
	4 Kardeş ve Üzeri	50	34,75	1737,50			
Gelişimi Destekleme	Tek – 3 Kardeş	14	47,11	659,50	145,500	-3,327	,001
	4 Kardeş ve Üzeri	50	28,41	1420,50			
Suça Yönelme Ve Cinsel İstismar	Tek – 3 Kardeş	14	30,29	424,00	319,000	-,596	,551
	4 Kardeş ve Üzeri	50	33,12	1656,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Tek – 3 Kardeş	14	32,14	450,00	345,000	-,089	,929
	4 Kardeş ve Üzeri	50	32,60	1630,00			
Eğitim İstismarı	Tek – 3 Kardeş	14	31,25	437,50	332,500	-,331	,740
	4 Kardeş ve Üzeri	50	32,85	1642,50			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Tek – 3 Kardeş	14	33,36	467,00	338,000	-,198	,843
	4 Kardeş ve Üzeri	50	32,26	1613,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında gelişime destek boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre 3 kardeş ve altı lehine ($p < 0,01$) anlamlı farka rastlanmıştır. Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 18).

Tablo 19-Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	İlk 3 Çocuk	31	30,27	938,50	442,500	-,966	,334
	4. Çocuk ve sonrası	33	34,59	1141,50			
Gelişimi Destekleme	İlk 3 Çocuk	31	37,24	1154,50	364,500	-1,978	,048
	4. Çocuk ve sonrası	33	28,05	925,50			
Suça Yönelme Ve Cinsel İstismar	İlk 3 Çocuk	31	35,53	1101,50	417,500	-1,494	,135
	4. Çocuk ve sonrası	33	29,65	978,50			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	İlk 3 Çocuk	31	33,47	1037,50	481,500	-,442	,659
	4. Çocuk ve sonrası	33	31,59	1042,50			
Eğitim İstismarı	İlk 3 Çocuk	31	30,79	954,50	458,500	-,830	,406
	4. Çocuk ve sonrası	33	34,11	1125,50			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	İlk 3 Çocuk	31	37,63	1166,50	352,500	-2,168	,030
	4. Çocuk ve sonrası	33	27,68	913,50			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında gelişimi destekleme boyutunda doğum sırası değişkenine göre ilk 3 çocuk lehine; Uygun Olmayan Kural ve Destek boyutunda doğum sırası değişkenine göre 4. çocuk ve üstü lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 19).

Tablo 20-Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evdeki Kişi Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Çekirdek Aile	44	30,80	1355,00	365,000	-1,132	,258
	Geniş Aile	20	36,25	725,00			
Gelişimi Destekleme	Çekirdek Aile	44	36,01	1584,50	285,500	-2,242	,025
	Geniş Aile	20	24,78	495,50			
Suçta Yöneltilme Ve Cinsel İstismar	Çekirdek Aile	44	32,68	1438,00	432,000	-,137	,891
	Geniş Aile	20	32,10	642,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Çekirdek Aile	44	32,57	1433,00	437,000	-,048	,962
	Geniş Aile	20	32,35	647,00			
Eğitim İstismarı	Çekirdek Aile	44	33,24	1462,50	407,500	-,549	,583
	Geniş Aile	20	30,88	617,50			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Çekirdek Aile	44	35,07	1543,00	327,000	-1,661	,097
	Geniş Aile	20	26,85	537,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının evdeki kişi sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında gelişimi destekleme boyutunda evdeki kişi sayısı değişkenine göre çekirdek aile lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 20).

Tablo 21 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	20 – 30 Yaş Aralığı	28	29,34	821,50	415,500	-1,248	,212
	31 Yaş ve Üzeri	36	34,96	1258,50			
Gelişimi	20 – 30 Yaş Aralığı	28	35,32	989,00	425,000	-1,071	,284
	31 Yaş ve Üzeri	36	30,31	1091,00			
Destekleme	20 – 30 Yaş Aralığı	28	36,36	1018,00	396,000	-1,729	,084
	31 Yaş ve Üzeri	36	29,50	1062,00			
Suça Yönelme	20 – 30 Yaş Aralığı	28	34,86	976,00	438,000	-,979	,328
	31 Yaş ve Üzeri	36	30,67	1104,00			
Ve Cinsel İstismar	20 – 30 Yaş Aralığı	28	34,16	956,50	457,500	-,734	,463
	31 Yaş ve Üzeri	36	31,21	1123,50			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	20 – 30 Yaş Aralığı	28	35,89	1005,00	409,000	-1,305	,192
	31 Yaş ve Üzeri	36	29,86	1075,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının anne yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında anne yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 21).

Tablo 22 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne DoğumYaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	15 - 25 Yaş				357,500	-1,770	,077
	Aralığı	40	29,44	1177,50			
	26 Yaş ve Üzeri	24	37,60	902,50			
Gelişimi Destekleme	15 - 25 Yaş				446,000	-,472	,637
	Aralığı	40	33,35	1334,00			
	26 Yaş ve Üzeri	24	31,08	746,00			
Suça Yönelme Ve Cinsel İstismar	15 - 25 Yaş				421,000	-,968	,333
	Aralığı	40	33,98	1359,00			
	26 Yaş ve Üzeri	24	30,04	721,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	15 - 25 Yaş				434,500	-,692	,489
	Aralığı	40	33,64	1345,50			
	26 Yaş ve Üzeri	24	30,60	734,50			
Eğitim İstismarı	15 - 25 Yaş				451,000	-,469	,639
	Aralığı	40	33,23	1329,00			
	26 Yaş ve Üzeri	24	31,29	751,00			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	15 - 25 Yaş				445,500	-,486	,627
	Aralığı	40	33,36	1334,50			
	26 Yaş ve Üzeri	24	31,06	745,50			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının anne doğum yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında anne doğum yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 22).

Tablo 23 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Türkçe Biliyor Mu?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Evet	38	31,82	1209,00	468,000	-,370	,711
	Hayır	26	33,50	871,00			
Gelişimi	Evet	38	36,43	1384,50	344,500	-2,047	,041
Destekleme	Hayır	26	26,75	695,50			
Suçta Yöneltilme Ve	Evet	38	34,28	1302,50	426,500	-1,091	,275
Cinsel İstismar	Hayır	26	29,90	777,50			
İhmalkarlık Ve	Evet	38	34,70	1318,50	410,500	-1,251	,211
Duygusal Tehdit	Hayır	26	29,29	761,50			
Eğitim İstismarı	Evet	38	32,63	1240,00	489,000	-,080	,936
	Hayır	26	32,31	840,00			
Uygun Olmayan	Evet	38	32,55	1237,00	492,000	-,028	,978
Kural Ve Destek	Hayır	26	32,42	843,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının annenin Türkçe bilmesi değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında Gelişimi Destekleme boyutunda annenin Türkçe bilmesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 23).

Tablo 24 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Annenin Mezuniyet Durumu	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Okur–Yazar değil	38	34,05	1294,00	435,000	-,840	,401
	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	30,23	786,00			
Gelişimi	Okur–Yazar değil	38	27,66	1051,00	310,000	-2,520	,012
Destekleme	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	39,58	1029,00			
Suçta Yöneltilme	Okur–Yazar değil	38	31,09	1181,50	440,500	-,865	,387
Ve Cinsel İstismar	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	34,56	898,50			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Okur–Yazar değil	38	31,07	1180,50	439,500	-,817	,414
	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	34,60	899,50			
Eğitim İstismarı	Okur–Yazar değil	38	32,36	1229,50	488,500	-,088	,930
	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	32,71	850,50			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Okur–Yazar değil	38	31,29	1189,00	448,000	-,638	,523
	İlkokul ve Üstü Mezunu	26	34,27	891,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının annenin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında Gelişimi Destekleme boyutunda annenin ilkökul ve Üstü bir eğitim kurumundan mezun olması lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 24).

Tablo 25 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	40 Yaş ve Altı	37	26,95	997,00	294,000	-2,910	,004
	41 Yaş ve Üzeri	27	40,11	1083,00			
Gelişimi Destekleme	40 Yaş ve Altı	37	34,32	1270,00	432,000	-,919	,358
	41 Yaş ve Üzeri	27	30,00	810,00			
Suça Yönelme Ve Cinsel İstismar	40 Yaş ve Altı	37	31,59	1169,00	466,000	-,539	,590
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,74	911,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	40 Yaş ve Altı	37	30,12	1114,50	411,500	-1,311	,190
	41 Yaş ve Üzeri	27	35,76	965,50			
Eğitim İstismarı	40 Yaş ve Altı	37	30,46	1127,00	424,000	-1,197	,231
	41 Yaş ve Üzeri	27	35,30	953,00			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	40 Yaş ve Altı	37	33,68	1246,00	456,000	-,600	,548
	41 Yaş ve Üzeri	27	30,89	834,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının baba yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında Fiziksel İstismar alt boyutunda 41 yaş ve üzeri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 25).

Tablo 26 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışıyor Olması Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba çalışıyor mu?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Evet	33	34,20	1128,50	455,500	-,784	,433
	Hayır	31	30,69	951,50			
Gelişimi Destekleme	Evet	33	35,83	1182,50	401,500	-1,480	,139
	Hayır	31	28,95	897,50			
Suçta Yöneltilme Ve Cinsel İstismar	Evet	33	32,21	1063,00	502,000	-,151	,880
	Hayır	31	32,81	1017,00			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Evet	33	39,03	1288,00	296,000	-3,173	,002
	Hayır	31	25,55	792,00			
Eğitim İstismarı	Evet	33	34,67	1144,00	440,000	-1,120	,263
	Hayır	31	30,19	936,00			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Evet	33	34,73	1146,00	438,000	-1,002	,316
	Hayır	31	30,13	934,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut puanlarının babanın çalışıyor olması değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit boyutunda çalışan babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 26).

Tablo 27 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu 6 Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evde kronik hasta var mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Fiziksel İstismar	Evet	37	35,11	1299,00	403,000	-1,367	,172
	Hayır	27	28,93	781,00			
Gelişimi Destekleme	Evet	37	32,18	1190,50	487,500	-,163	,870
	Hayır	27	32,94	889,50			
Suçta Yöneltilme Ve Cinsel İstismar	Evet	37	32,26	1193,50	490,500	-,145	,885
	Hayır	27	32,83	886,50			
İhmalkarlık Ve Duygusal Tehdit	Evet	37	34,58	1279,50	422,500	-1,147	,251
	Hayır	27	29,65	800,50			
Eğitim İstismarı	Evet	37	34,22	1266,00	436,000	-1,007	,314
	Hayır	27	30,15	814,00			
Uygun Olmayan Kural Ve Destek	Evet	37	35,43	1311,00	391,000	-1,497	,134
	Hayır	27	28,48	769,00			

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun 6 alt boyut evde kronik hasta olması değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U analizi sonucunda istismar puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 27).

Tablo 28 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Kız	34	32,75	1113,50	501,500	-,115	,909
	Erkek	30	32,22	966,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Kız	34	32,22	1095,50	500,500	-,128	,898
	Erkek	30	32,82	984,50			
Dikkat	Kız	34	35,31	1200,50	414,500	-1,289	,198
	Erkek	30	29,32	879,50			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Kız	34	34,28	1165,50	449,500	-,816	-,816
	Erkek	30	30,48	914,50			
Toplam	Kız	34	33,78	1148,50	466,500	-,586	-,586
	Erkek	30	31,05	931,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 28).

Tablo 29 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim Aldı mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Evet	24	30,50	732,00	432,000	-,669	,504
	Hayır	40	33,70	1348,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Evet	24	33,63	807,00	453,000	-,375	,708
	Hayır	40	31,83	1273,00			
Dikkat	Evet	24	31,08	746,00	446,000	-,473	,636
	Hayır	40	33,35	1334,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Evet	24	36,98	887,50	372,500	-1,494	,135
	Hayır	40	29,81	1192,50			
Toplam	Evet	24	34,79	835,00	425,000	-,764	,445
	Hayır	40	31,13	1245,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında okul öncesi eğitim alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 29).

Tablo 30 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Tek – 3 Kardeş	14	43,43	608,00	197,000	-2,497	,013
	4 Kardeş ve Üzeri	50	29,44	1472,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Tek – 3 Kardeş	14	43,18	604,50	200,500	-2,433	,015
	4 Kardeş ve Üzeri	50	29,51	1475,50			
Dikkat	Tek – 3 Kardeş	14	37,61	526,50	278,500	-1,165	,244
	4 Kardeş ve Üzeri	50	31,07	1553,50			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Tek – 3 Kardeş	14	40,25	563,50	241,500	-1,766	,077
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,33	1516,50			
Toplam	Tek – 3 Kardeş	14	43,57	610,00	195,000	-2,520	,012
	4 Kardeş ve Üzeri	50	29,40	1470,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında Planlama alt boyutunda tek – 3 kardeş lehine; Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt boyutunda tek – 3 kardeş lehine; Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutunda tek – 3 kardeş lehine; Toplam puanda tek – 3 kardeş lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tablo 30).

Tablo 31 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	İlk 3 Çocuk	31	34,56	1071,50	447,500	-,864	,388
	4. Çocuk ve Üzeri	33	30,56	1008,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	İlk 3 Çocuk	31	38,34	1188,50	330,500	-2,436	,015
	4. Çocuk ve Üzeri	33	27,02	891,50			
Dikkat	İlk 3 Çocuk	31	31,39	973,00	477,000	-,465	,642
	4. Çocuk ve Üzeri	33	33,55	1107,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	İlk 3 Çocuk	31	37,69	1168,50	350,500	-2,168	,030
	4. Çocuk ve Üzeri	33	27,62	911,50			
Toplam	İlk 3 Çocuk	31	36,34	1126,50	392,500	-1,600	,110
	4. Çocuk ve Üzeri	33	28,89	953,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında; Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt boyutunda ilk 3 çocuk lehine; Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutunda ilk 3 çocuk lehine; Toplam puanda ilk 3 çocuk lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tablo 31).

Tablo 32 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evdeki Kişi Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Çekirdek Aile	44	31,64	1392,00	402,000	-,553	,580
	Geniş Aile	20	34,40	688,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Çekirdek Aile	44	31,52	1387,00	397,000	-,624	,533
	Geniş Aile	20	34,65	693,00			
Dikkat	Çekirdek Aile	44	32,82	1444,00	426,000	-,203	,839
	Geniş Aile	20	31,80	636,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Çekirdek Aile	44	32,60	1434,50	435,500	-,065	,948
	Geniş Aile	20	32,28	645,50			
Toplam	Çekirdek Aile	44	32,32	1422,00	432,000	-,116	,908
	Geniş Aile	20	32,90	658,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın evdeki kişi sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında evdeki kişi sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 32).

Tablo 33 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	20 – 30 Yaş Aralığı	28	35,88	1004,50	409,500	-1,285	,199
	31 Yaş ve Üzeri	36	29,88	1075,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	20 – 30 Yaş Aralığı	28	31,48	881,50	475,500	-,386	,699
	31 Yaş ve Üzeri	36	33,29	1198,50			
Dikkat	20 – 30 Yaş Aralığı	28	33,13	927,50	486,500	-,238	,812
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,01	1152,50			
Ardıl Bilişsel İşlemler	20 – 30 Yaş Aralığı	28	33,71	944,00	470,000	-,461	,645
	31 Yaş ve Üzeri	36	31,56	1136,00			
Toplam	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,84	919,50	494,500	-,129	,898
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,24	1160,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın anne yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında anne yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 33).

Tablo 34 -Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Doğum Yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	15 – 25 Yaş Aralığı	40	33,95	1358,00	422,000	-,808	,419
	26 Yaş ve Üzeri	24	30,08	722,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,39	1255,50	435,500	-,618	,536
	26 Yaş ve Üzeri	24	34,35	824,50			
Dikkat	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,28	1251,00	431,000	-,682	,496
	26 Yaş ve Üzeri	24	34,54	829,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	15 – 25 Yaş Aralığı	40	32,41	1296,50	476,500	-,049	,961
	26 Yaş ve Üzeri	24	32,65	783,50			
Toplam	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,30	1252,00	432,000	-,666	,505
	26 Yaş ve Üzeri	24	34,50	828,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın anne doğum yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında anne doğum yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 34).

Tablo 35- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Türkçe Biliyor Mu ?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Evet	38	36,62	1391,50	337,500	-2,150	,032
	Hayır	26	26,48	688,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Evet	38	35,79	1360,00	369,000	-1,712	,087
	Hayır	26	27,69	720,00			
Dikkat	Evet	38	33,03	1255,00	474,000	-,274	,784
	Hayır	26	31,73	825,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Evet	38	35,53	1350,00	379,000	-1,575	,115
	Hayır	26	28,08	730,00			
Toplam	Evet	38	36,17	1374,50	354,500	-1,909	,056
	Hayır	26	27,13	705,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın annenin Türkçe bilmesi değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Varyans analizi sonucunda; Planlama boyutunda annesi Türkçe bilen çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tablo 35).

Tablo 36- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Okuma- Yazma Biliyor mu?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Okur – Yazar Değil	38	29,87	1135,00	394,000	-1,374	,170
	İlkokul ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	26	36,35	945,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Okur – Yazar Değil	38	29,39	1117,00	376,000	-1,616	,106
	İlkokul ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	26	37,04	963,00			
Dikkat	Okur – Yazar Değil	38	31,45	1195,00	454,000	-,548	,583
	İlkokul ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	26	34,04	885,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Okur – Yazar Değil	38	30,91	1174,50	433,500	-,829	,407
	İlkokul ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	26	34,83	905,50			
Toplam	Okur – Yazar Değil	38	29,82	1133,00	392,000	-1,396	,163
	İlkokul ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	26	36,42	947,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın annenin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında annenin okuma-yazma bilmesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 36).

Tablo 37- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	40 Yaş ve Altı	37	36,47	1349,50	352,500	-2,008	,045
	41 Yaş ve Üzeri	27	27,06	730,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	40 Yaş ve Altı	37	32,58	1205,50	496,500	-,041	,967
	41 Yaş ve Üzeri	27	32,39	874,50			
Dikkat	40 Yaş ve Altı	37	32,51	1203,00	499,000	-,007	,995
	41 Yaş ve Üzeri	27	32,48	877,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	40 Yaş ve Altı	37	35,73	1322,00	380,000	-1,628	,104
	41 Yaş ve Üzeri	27	28,07	758,00			
Toplam	40 Yaş ve Altı	37	34,20	1265,50	436,500	-,857	,391
	41 Yaş ve Üzeri	27	30,17	814,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın baba yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Planlama boyutunda baba yaşı 40 yaş ve altında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tablo 37).

Tablo 38- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba Çalışıyor Mu?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Evet	33	32,82	1083,00	501,000	-,142	,887
	Hayır	31	32,16	997,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Evet	33	34,94	1153,00	431,000	-1,084	,279
	Hayır	31	29,90	927,00			
Dikkat	Evet	33	31,61	1043,00	482,000	-,397	,691
	Hayır	31	33,45	1037,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Evet	33	33,61	1109,00	475,000	-,491	,623
	Hayır	31	31,32	971,00			
Toplam	Evet	33	33,14	1093,50	490,500	-,282	,778
	Hayır	31	31,82	986,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında babanın çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 38).

Tablo 39- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba okuryazar mı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Okuryazar değil	22	27,9 5	615,00	362,000	-1,420	,155
	İlkokul Ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	42	34,8 8	1465,00			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Okuryazar değil	22	25,0 0	550,00	297,000	-2,337	,019
	İlkokul Ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	42	36,4 3	1530,00			
Dikkat	Okuryazar değil	22	34,8 9	767,50	409,500	-,744	,457
	İlkokul Ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	42	31,2 5	1312,50			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Okuryazar değil	22	23,2 3	511,00	258,000	-2,890	,004
	İlkokul Ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	42	37,3 6	1569,00			
Toplam	Okuryazar değil	22	25,1 8	554,00	301,000	-2,278	,023
	İlkokul Ve Üzeri Bir Eğitim Kurumu Mezunu	42	36,3 3	1526,00			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarından eşzamanlı Bilişsel İşlemler; Ardıl Bilişsel İşlemler ve Toplam puanlarda babaları ilkök ve üzeri mezun olanlar lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır (Tablo 39).

Tablo 40- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evde Kronik Hasta Var Mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Planlama	Evet	37	32,50	1202,50	499,500	,000	1,000
	Hayır	27	32,50	877,50			
Eşzamanlı Bilişsel İşlemler	Evet	37	29,27	1083,00	380,000	-1,628	,104
	Hayır	27	36,93	997,00			
Dikkat	Evet	37	32,59	1206,00	496,000	-,048	,962
	Hayır	27	32,37	874,00			
Ardıl Bilişsel İşlemler	Evet	37	33,66	1245,50	456,500	-,586	,558
	Hayır	27	30,91	834,50			
Toplam	Evet	37	32,09	1187,50	484,500	-,204	,838
	Hayır	27	33,06	892,50			

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın evde kronik hasta olması değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi Puanlarında evde kronik hasta olması değişkeni için istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 40).

Tablo 41- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Kız	34	32,93	1119,50	495,500	-,202	,840
	Erkek	30	32,02	960,50			
Matematik	Kız	34	29,68	1009,00	414,000	-1,333	,182
	Erkek	30	35,70	1071,00			
Fen ve Teknoloji	Kız	34	31,78	1080,50	485,500	-,344	,731
	Erkek	30	33,32	999,50			
Sosyal Bilgiler	Kız	34	31,54	1072,50	477,500	-,458	,647
	Erkek	30	33,58	1007,50			
Yabancı Dil (İngilizce)	Kız	34	33,46	1137,50	477,500	-,454	,650
	Erkek	30	31,42	942,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kız	34	36,12	1228,00	387,000	-1,805	,071
	Erkek	30	28,40	852,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Kız	34	34,15	1161,00	454,000	-,878	,380
	Erkek	30	30,63	919,00			
Müzik	Kız	34	34,54	1174,50	440,500	-1,032	,302
	Erkek	30	30,18	905,50			
Beden Eğitimi	Kız	34	32,72	1112,50	502,500	-,200	,842
	Erkek	30	32,25	967,50			
Trafik ve İlk Yardım	Kız	34	31,75	1079,50	484,500	-,368	,713
	Erkek	30	33,35	1000,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 41).

Tablo 42- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Okulöncesi Eğitim Aldı Mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Evet	24	30,88	741,00	441,000	-,559	,576
	Hayır	40	33,48	1339,00			
Matematik	Evet	24	31,73	761,50	461,500	-,265	,791
	Hayır	40	32,96	1318,50			
Fen ve Teknoloji	Evet	24	32,10	770,50	470,500	-,137	,891
	Hayır	40	32,74	1309,50			
Sosyal Bilgiler	Evet	24	31,92	766,00	466,000	-,204	,839
	Hayır	40	32,85	1314,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	Evet	24	34,17	820,00	440,000	-,576	,564
	Hayır	40	31,50	1260,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Evet	24	30,69	736,50	436,500	-,658	,511
	Hayır	40	33,59	1343,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Evet	24	29,98	719,50	419,500	-,977	,328
	Hayır	40	34,01	1360,50			
Müzik	Evet	24	32,19	772,50	472,500	-,115	,909
	Hayır	40	32,69	1307,50			
Beden Eğitimi	Evet	24	30,25	726,00	426,000	-1,482	,138
	Hayır	40	33,85	1354,00			
Trafik ve İlk Yardım	Evet	24	33,06	793,50	466,500	-,201	,841
	Hayır	40	32,16	1286,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının okulöncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları

puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 42).

Tablo 43- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Tek – 3 Kardeş	14	39,00	546,00	259,000	-1,529	,126
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,68	1534,00			
Matematik	Tek – 3 Kardeş	14	40,71	570,00	235,000	-1,928	,054
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,20	1510,00			
Fen ve Teknoloji	Tek – 3 Kardeş	14	37,86	530,00	275,000	-1,270	,204
	4 Kardeş ve Üzeri	50	31,00	1550,00			
Sosyal Bilgiler	Tek – 3 Kardeş	14	39,64	555,00	250,000	-1,702	,089
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,50	1525,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	Tek – 3 Kardeş	14	37,96	531,50	273,500	-1,291	,197
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,97	1548,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Tek – 3 Kardeş	14	37,11	519,50	285,500	-1,142	,253
	4 Kardeş ve Üzeri	50	31,21	1560,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Tek – 3 Kardeş	14	36,36	509,00	296,000	-1,022	,307
	4 Kardeş ve Üzeri	50	31,42	1571,00			
Müzik	Tek – 3 Kardeş	14	39,07	547,00	258,000	-1,649	,099
	4 Kardeş ve Üzeri	50	30,66	1533,00			
Beden Eğitimi	Tek – 3 Kardeş	14	33,25	465,50	339,500	-,337	,736
	4 Kardeş ve Üzeri	50	32,29	1614,50			
Trafik ve İlk Yardım	Tek – 3 Kardeş	14	36,57	512,00	293,000	-,992	,321
	4 Kardeş ve Üzeri	50	31,36	1568,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 43).

Tablo 44- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	İlk 3 Çocuk	31	33,50	1038,50	480,500	-,431	,667
	4. Çocuk ve Üzeri	33	31,56	1041,50			
Matematik	İlk 3 Çocuk	31	32,90	1020,00	499,000	-,173	,862
	4. Çocuk ve Üzeri	33	32,12	1060,00			
Fen ve Teknoloji	İlk 3 Çocuk	31	32,42	1005,00	509,000	-,035	,972
	4. Çocuk ve Üzeri	33	32,58	1075,00			
Sosyal Bilgiler	İlk 3 Çocuk	31	34,97	1084,00	435,000	-1,077	,281
	4. Çocuk ve Üzeri	33	30,18	996,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	İlk 3 Çocuk	31	34,84	1080,00	439,000	-1,012	,312
	4. Çocuk ve Üzeri	33	30,30	1000,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlk 3 Çocuk	31	29,05	900,50	404,500	-1,568	,117
	4. Çocuk ve Üzeri	33	35,74	1179,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	İlk 3 Çocuk	31	30,16	935,00	439,000	-1,135	,257
	4. Çocuk ve Üzeri	33	34,70	1145,00			
Müzik	İlk 3 Çocuk	31	31,31	970,50	474,500	-,549	,583
	4. Çocuk ve Üzeri	33	33,62	1109,50			
Beden Eğitimi	İlk 3 Çocuk	31	31,34	971,50	475,500	-,957	,338
	4. Çocuk ve Üzeri	33	33,59	1108,50			
Trafik ve İlk Yardım	İlk 3 Çocuk	31	33,37	1034,50	484,500	-,389	,698
	4. Çocuk ve Üzeri	33	31,68	1045,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 44).

Tablo 45- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evdeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evdeki Kişi Sayısı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Çekirdek Aile	44	32,80	1443,00	427,000	-,195	,846
	Geniş Aile	20	31,85	637,00			
Matematik	Çekirdek Aile	44	32,86	1446,00	424,000	-,239	,811
	Geniş Aile	20	31,70	634,00			
Fen ve Teknoloji	Çekirdek Aile	44	32,82	1444,00	426,000	-,211	,833
	Geniş Aile	20	31,80	636,00			
Sosyal Bilgiler	Çekirdek Aile	44	32,43	1427,00	437,000	-,046	,964
	Geniş Aile	20	32,65	653,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	Çekirdek Aile	44	33,78	1486,50	383,500	-,850	,395
	Geniş Aile	20	29,68	593,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Çekirdek Aile	44	32,48	1429,00	439,000	-,016	,987
	Geniş Aile	20	32,55	651,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Çekirdek Aile	44	32,77	1442,00	428,000	-,202	,840
	Geniş Aile	20	31,90	638,00			
Müzik	Çekirdek Aile	44	33,35	1467,50	402,500	-,600	,549
	Geniş Aile	20	30,63	612,50			
Beden Eğitimi	Çekirdek Aile	44	33,35	1467,50	402,500	-1,075	,282
	Geniş Aile	20	30,63	612,50			
Trafik ve İlk Yardım	Çekirdek Aile	44	33,80	1487,00	383,000	-,885	,376
	Geniş Aile	20	29,65	593,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının evdeki kişi sayısı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 45).

Tablo 46- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,77	917,50	496,500	-,105	,916
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,29	1162,50			
Matematik	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,04	897,00	491,000	-,182	,856
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,86	1183,00			
Fen ve Teknoloji	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,13	899,50	493,500	-,148	,882
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,79	1180,50			
Sosyal Bilgiler	20 – 30 Yaş Aralığı	28	31,64	886,00	480,000	-,340	,733
	31 Yaş ve Üzeri	36	33,17	1194,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	20 – 30 Yaş Aralığı	28	31,75	889,00	483,000	-,295	,768
	31 Yaş ve Üzeri	36	33,08	1191,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,32	905,00	499,000	-,074	,941
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,64	1175,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	20 – 30 Yaş Aralığı	28	31,91	893,50	487,500	-,260	,795
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,96	1186,50			
Müzik	20 – 30 Yaş Aralığı	28	30,96	867,00	461,000	-,642	,521
	31 Yaş ve Üzeri	36	33,69	1213,00			
Beden Eğitimi	20 – 30 Yaş Aralığı	28	34,38	962,50	451,500	-1,406	,160
	31 Yaş ve Üzeri	36	31,04	1117,50			
Trafik ve İlk Yardım	20 – 30 Yaş Aralığı	28	32,61	913,00	501,000	-,043	,965
	31 Yaş ve Üzeri	36	32,42	1167,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının anne yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 46).

Tablo 47- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Doğum Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne doğum yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	15 – 25 Yaş Aralığı	40	30,51	1220,50	400,500	-1,141	,254
	26 Yaş ve Üzeri	24	35,81	859,50			
Matematik	15 – 25 Yaş Aralığı	40	32,36	1294,50	474,500	-,079	,937
	26 Yaş ve Üzeri	24	32,73	785,50			
Fen ve Teknoloji	15 – 25 Yaş Aralığı	40	30,85	1234,00	414,000	-,954	,340
	26 Yaş ve Üzeri	24	35,25	846,00			
Sosyal Bilgiler	15 – 25 Yaş Aralığı	40	30,89	1235,50	415,500	-,938	,348
	26 Yaş ve Üzeri	24	35,19	844,50			
Yabancı Dil (İngilizce)	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,46	1258,50	438,500	-,598	,550
	26 Yaş ve Üzeri	24	34,23	821,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15 – 25 Yaş Aralığı	40	30,88	1235,00	415,000	-,983	,326
	26 Yaş ve Üzeri	24	35,21	845,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,96	1278,50	458,500	-,347	,728
	26 Yaş ve Üzeri	24	33,40	801,50			
Müzik	15 – 25 Yaş Aralığı	40	30,94	1237,50	417,500	-,957	,339
	26 Yaş ve Üzeri	24	35,10	842,50			
Beden Eğitimi	15 – 25 Yaş Aralığı	40	32,28	1291,00	471,000	-,247	,805
	26 Yaş ve Üzeri	24	32,88	789,00			
Trafik ve İlk Yardım	15 – 25 Yaş Aralığı	40	31,14	1245,50	425,500	-,810	,418
	26 Yaş ve Üzeri	24	34,77	834,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının anne doğum yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 47).

Tablo 48- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annenin Türkçe Bilmesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Türkçe Biliyor Mu?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Evet	38	30,63	1164,00	423,000	-1,004	,315
	Hayır	26	35,23	916,00			
Matematik	Evet	38	30,88	1173,50	432,500	-,868	,385
	Hayır	26	34,87	906,50			
Fen ve Teknoloji	Evet	38	32,34	1229,00	488,000	-,086	,932
	Hayır	26	32,73	851,00			
Sosyal Bilgiler	Evet	38	31,97	1215,00	474,000	-,287	,774
	Hayır	26	33,27	865,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	Evet	38	33,68	1280,00	449,000	-,639	,523
	Hayır	26	30,77	800,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Evet	38	33,22	1262,50	466,500	-,410	,682
	Hayır	26	31,44	817,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Evet	38	30,93	1175,50	434,500	-,947	,343
	Hayır	26	34,79	904,50			
Müzik	Evet	38	35,12	1334,50	394,500	-1,502	,133
	Hayır	26	28,67	745,50			
Beden Eğitimi	Evet	38	31,36	1191,50	450,500	-1,177	,239
	Hayır	26	34,17	888,50			
Trafik ve İlk Yardım	Evet	38	30,80	1170,50	429,500	-,945	,345
	Hayır	26	34,98	909,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının annenin Türkçe bilmesi değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 48).

Tablo 49 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Anne Okur-Yazar mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Okur – Yazar Değil	38	32,41	1231,50	490,500	-,049	,961
	İlkokul ve Üzeri	26	32,63	848,50			
Matematik	Okur – Yazar Değil	38	33,05	1256,00	473,000	-,296	,767
	İlkokul ve Üzeri	26	31,69	824,00			
Fen ve Teknoloji	Okur – Yazar Değil	38	31,55	1199,00	458,000	-,513	,608
	İlkokul ve Üzeri	26	33,88	881,00			
Sosyal Bilgiler	Okur – Yazar Değil	38	31,51	1197,50	456,500	-,537	,591
	İlkokul ve Üzeri	26	33,94	882,50			
Yabancı Dil (İngilizce)	Okur – Yazar Değil	38	29,70	1128,50	387,500	-1,512	,130
	İlkokul ve Üzeri	26	36,60	951,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Okur – Yazar Değil	38	31,96	1214,50	473,500	-,306	,760
	İlkokul ve Üzeri	26	33,29	865,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Okur – Yazar Değil	38	33,18	1261,00	468,000	-,414	,679
	İlkokul ve Üzeri	26	31,50	819,00			
Müzik	Okur – Yazar Değil	38	29,99	1139,50	398,500	-1,441	,150
	İlkokul ve Üzeri	26	36,17	940,50			
Beden Eğitimi	Okur – Yazar Değil	38	31,28	1188,50	447,500	-1,258	,208
	İlkokul ve Üzeri	26	34,29	891,50			
Trafik ve İlk Yardım	Okur – Yazar Değil	38	31,47	1196,00	455,000	-,571	,568
	İlkokul ve Üzeri	26	34,00	884,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının annenin okur-yazar olması değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 49).

Tablo 50 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba yaşı	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	40 Yaş ve Altı	37	32,36	1197,50	494,500	-,070	,944
	41 Yaş ve Üzeri	27	32,69	882,50			
Matematik	40 Yaş ve Altı	37	31,72	1173,50	470,500	-,407	,684
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,57	906,50			
Fen ve Teknoloji	40 Yaş ve Altı	37	31,50	1165,50	462,500	-,524	,600
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,87	914,50			
Sosyal Bilgiler	40 Yaş ve Altı	37	32,08	1187,00	484,000	-,221	,825
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,07	893,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	40 Yaş ve Altı	37	31,85	1178,50	475,500	-,339	,735
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,39	901,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40 Yaş ve Altı	37	29,27	1083,00	380,000	-1,772	,076
	41 Yaş ve Üzeri	27	36,93	997,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	40 Yaş ve Altı	37	31,23	1155,50	452,500	-,744	,457
	41 Yaş ve Üzeri	27	34,24	924,50			
Müzik	40 Yaş ve Altı	37	32,59	1206,00	496,000	-,053	,958
	41 Yaş ve Üzeri	27	32,37	874,00			
Beden Eğitimi	40 Yaş ve Altı	37	32,86	1216,00	486,000	-,363	,716
	41 Yaş ve Üzeri	27	32,00	864,00			
Trafik ve İlk Yardım	40 Yaş ve Altı	37	32,00	1184,00	481,000	-,269	,788
	41 Yaş ve Üzeri	27	33,19	896,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının baba yaşı değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 50).

Tablo 51 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba	N	S.O.	S. T.	U	z	p
	Çalışıyor Mu?						
Türkçe	Evet	33	33,27	1098,00	486,000	-,354	,723
	Hayır	31	31,68	982,00			
Matematik	Evet	33	33,79	1115,00	469,000	-,589	,556
	Hayır	31	31,13	965,00			
Fen ve Teknoloji	Evet	33	32,80	1082,50	501,500	-,140	,889
	Hayır	31	32,18	997,50			
Sosyal Bilgiler	Evet	33	34,05	1123,50	460,500	-,718	,473
	Hayır	31	30,85	956,50			
Yabancı Dil (İngilizce)	Evet	33	34,30	1132,00	452,000	-,830	,406
	Hayır	31	30,58	948,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Evet	33	30,91	1020,00	459,000	-,769	,442
	Hayır	31	34,19	1060,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Evet	33	31,24	1031,00	470,000	-,649	,516
	Hayır	31	33,84	1049,00			
Müzik	Evet	33	33,68	1111,50	472,500	-,578	,563
	Hayır	31	31,24	968,50			
Beden Eğitimi	Evet	33	32,64	1077,00	507,000	-,120	,905
	Hayır	31	32,35	1003,00			
Trafik ve İlk Yardım	Evet	33	34,39	1135,00	449,000	-,900	,368
	Hayır	31	30,48	945,00			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının babanın çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 51).

Tablo 52 - Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babanın Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Babanın mezuniyet durumu	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Okuryazar değil	22	30,75	676,50	423,500	-,563	,573
	İlkokul Mezunu	42	33,42	1403,50			
Matematik	Okuryazar değil	22	28,77	633,00	380,000	-1,197	,231
	İlkokul Mezunu	42	34,45	1447,00			
Fen ve Teknoloji	Okuryazar değil	22	28,77	633,00	380,000	-1,209	,227
	İlkokul Mezunu	42	34,45	1447,00			
Sosyal Bilgiler	Okuryazar değil	22	29,77	655,00	402,000	-,889	,374
	İlkokul Mezunu	42	33,93	1425,00			
Yabancı Dil (İngilizce)	Okuryazar değil	22	27,86	613,00	360,000	-1,498	,134
	İlkokul Mezunu	42	34,93	1467,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Okuryazar değil	22	32,11	706,50	453,500	-,131	,896
	İlkokul Mezunu	42	32,70	1373,50			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Okuryazar değil	22	32,07	705,50	452,500	-,156	,876
	İlkokul Mezunu	42	32,73	1374,50			
Müzik	Okuryazar değil	22	27,45	604,00	351,000	-1,732	,083
	İlkokul Mezunu	42	35,14	1476,00			
Beden Eğitimi	Okuryazar değil	22	32,50	715,00	462,000	,000	1,000
	İlkokul Mezunu	42	32,50	1365,00			
Trafik ve İlk Yardım	Okuryazar değil	22	29,48	648,50	395,500	-1,007	,314
	İlkokul Mezunu	42	34,08	1431,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının babanın mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 524).

Tablo 53- Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Evde Kronik Hasta Olması Değişkenine Göre Öğrencilerin Göre Ders Başarıları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Evde Kronik Hasta Var Mı?	N	S.O.	S. T.	U	z	p
Türkçe	Evet	37	30,19	1117,00	414,000	-1,202	,229
	Hayır	27	35,67	963,00			
Matematik	Evet	37	31,22	1155,00	452,000	-,667	,505
	Hayır	27	34,26	925,00			
Fen ve Teknoloji	Evet	37	28,81	1066,00	363,000	-1,935	,053
	Hayır	27	37,56	1014,00			
Sosyal Bilgiler	Evet	37	29,69	1098,50	395,500	-1,482	,138
	Hayır	27	36,35	981,50			
Yabancı Dil (İngilizce)	Evet	37	30,01	1110,50	407,500	-1,299	,194
	Hayır	27	35,91	969,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Evet	37	33,32	1233,00	469,000	-,452	,651
	Hayır	27	31,37	847,00			
Görsel Sanatlar Eğitimi	Evet	37	30,66	1134,50	431,500	-1,077	,282
	Hayır	27	35,02	945,50			
Müzik	Evet	37	31,32	1159,00	456,000	-,653	,514
	Hayır	27	34,11	921,00			
Beden Eğitimi	Evet	37	32,95	1219,00	483,000	-,444	,657
	Hayır	27	31,89	861,00			
Trafik ve İlk Yardım	Evet	37	31,80	1176,50	473,500	-,379	,705
	Hayır	27	33,46	903,50			

Araştırmanın **altıncı amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarı notlarının evde kronik hasta olması değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney U analizi sonucunda, ders başarıları puanlarında ilgili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 53).

YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumuna yer verilmiştir.

Araştırmanın **birinci amacı** doğrultusunda, Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin alt boyutlarından alınan puanlar arasında; Fiziksel İstismar alt boyutu ile planlama, dikkat, ardıl bilişsel işlevler ve toplam puanı arasında negatif yönlü, Gelişimi Destekleme alt boyutu ile eşzamanlı bilişsel işlevler, ardıl bilişsel işlevler ve toplam puan arasında pozitif yönlü, Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile planlama, ardıl bilişsel işlevler ve toplam puan arasında negatif yönlü, İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile dikkat alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Nolin ve Ethier (2007) tarafından yapılan bir araştırmada fiziksel istismara maruz kalan öğrencilerde görsel ve işitsel dikkat, hafıza ve öğrenme alanlarında istismara maruz kalmayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. WISC III Zeka testinin kullanıldığı araştırmada ayrıca benzerlikler ve aritmetik alt boyutlarında fiziksel istismar yaşantısı olmayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Nolin ve Ethier, 2007). Lane (1998) tarafından istismar yaşantısı olan erkek çocuklar üzerinde yapılmış bir araştırmada, Sözel IQ puanlarında istismar yaşantısı olmayan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

İstismar yaşantısı etkileri esnek olup, çocuğun içerisinde bulunduğu çevre, baş edebilme becerileri (öğrenilmiş güçlülük), sonraki yaşantıları ve içerisinde bulunduğu kültürel yapıya bağlı olarak değişebilmektedir (Jacobus, 2004). İstismar yaşantısı çocuğun zeka gelişimini ketyeyebilmekte ve zeka ile yakından ilişkili alanlarda (dikkat, hafıza, sebep sonuç analizi, öğrenme) sorunlara yol açabilmektedir (Lane, 1998).

Araştırmanın **ikinci amacı** doğrultusunda Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu alt boyutları ile ders başarı notları arasında; Fiziksel İstismar alt boyutu ile Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi ve Trafik ve İlk Yardım ders başarıları arasında negatif yönlü; Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce) ve Müzik ders başarıları arasında pozitif yönlü; Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar

alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik ve Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında negatif yönlü; İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. İstismara maruz kalan çocuklarda akademik başarısızlık görülebilmekte, ders başarısı düşebilmektedir (Buckle ve ark. 2005). Slade ve Wissow (2007) tarafından yapılan, istismara uğrayan ve istismar yaşantısı olmayan çocukların karşılaştırıldığı bir araştırmada istismara uğrama ile çocukların ev ödevlerini yapma ve okula düzenli devam etme gibi okul başarısında belirleyici rol oynayabilecek değişkenler arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Slade ve Wissow, 2007). Croiser ve Barth tarafından yapılan bir araştırmada (2005), istismar yaşantısının türü ile okuma ve matematik ders başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Croiser ve Barth, 2005). Eckenrode, Laird ve Doris (1993) istismar edilmiş veya edilmemiş çocuklar arasında okul başarısı ve disiplin problemleri konusunda New York Eyaletinde bir araştırma yapmışlar ve kötü muamele görmüş ve görmemiş çocukları karşılaştırmışlar, araştırma sonuçlarında istismar edilen çocuklarda başarı daha düşük, disiplin problemlerinin daha fazla sınıf tekrarı sık görülen davranışlar olmuştur (Akt: Göde ve Savi, 2008). İstismar ve ders başarısı ilişkisi ile ilgili araştırmaların yeni oluşu ve henüz çeşitlenmemiş olması sonuçları kıyaslama olanağını azaltmaktadır.

İstismar yaşantısının ders başarısına yansıma düzeyine etki eden, sosyal destek ağı ve önemli diğerlerinin tepkileri, çocuğun öğrenilmiş güçlülük düzeyi, istismarın yoğunluğu ve sürekliliği, toplumun istismar davranışına bakış açısı gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (Croiser ve Barth, 2005). Bunalım ve endişe hallerinin bütün şekilleri, öğrencinin okul başarısında engelleyici rol oynar. Psikolojik düzensizliğin depresyon gibi bazı halleri başarısızlık olasılığını yükseltir. Düşünce süreci sağlıklı olmayan çocuk, doğal olarak başarısız olacak ve bu başarısızlık çoğu kez varolan düzensizliği daha da yoğunlaştıracaktır (Yavuzer, 2001).

Araştırmanın **üçüncü amacı** doğrultusunda ders başarı notları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi alt boyutları arasında; Planlama alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Müzik ve Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında pozitif yönlü; Eşzamanlı Bilişsel İşlevler alt boyutu ile Türkçe, Matematik,

Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik ve Trafik ve İlkyardım ders başarıları arasında pozitif yönlü; Dikkat alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik ve Trafik ve İlkyardım ders başarıları arasında pozitif yönlü, Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu ile Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Müzik ve Trafik ve İlkyardım ders başarıları arasında pozitif yönlü; Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Trafik ve İlkyardım ders başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Kroesbergen ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmada CAS ve alt boyutları ile matematik dersi temel beceriler, otomatiklik ve kelime problemleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kroesbergen ve ark, 2003). Naglieri ve Rojahn (2004) tarafından yapılan bir araştırmada CAS toplam puan ve alt boyutları ile ders başarısı alt boyutları kelime – harf eşleştirme, okuduğunu anlama, hesaplama, problem çözme, dikte, kelime grupları, okuma becerileri, nicel kavramlar, deneme, temel okuma, yüzeysel/hızlı okuma (broad reading), genel matematik, temel matematik, matematiksel sebep – sonuç bulma ve temel yazma becerileri dersleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Naglieri (1999) tarafından yapılan bir araştırmada CAS Planlama alt boyutu ile temel matematik ders başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Naglieri ve Das tarafından (1997) CAS ve SAT (The College Board Scholastic Aptitude Test) üstün çocukların eğitimi ile ilgili bir programdaki 13 ile 15 yaşları arasında 53 çocuktan oluşan örneklem grubuna uygulanmıştır. Planlama ve Dikkat Ölçeği puanları SAT'in Matematik puanları ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Ardıl İşlem Ölçeği Puanları SAT Sözel Puanları ile anlamlı derecede ilişkili olarak bulunmuştur. Eş Zamanlı Ölçek Puanları ile ise hem SAT Sözel hem de SAT Matematik Puanları ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak; CAS Ölçeklerinin her biri SAT' in Matematik ve Sözel alt testleriyle anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Bu veriler, PASS Puanlarının SAT Puanlarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu göstermektedir. Naglieri ve Das tarafından (1997) CAS 105 öğrenciye uygulanmıştır. Her öğrenciden bir resim hakkında hikâye yazması istenmiştir.

İfade: Fikirleri açıklama becerisi ve konuyu oluşturma

Organizasyon: Altta yatan plan ve materyalin mantıklı bir şekilde dizilimi

Kelime Kullanımı: Kelimelerin doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanımı

Mekanik: Cümle yapısı, noktalama ve harflerin doğru yazılması

Bireysellik: Materyale yaratıcı yaklaşım

Planlama Ölçeği Standart Puanları Kompozisyon Puanlarıyla anlamlı derecede ilişkili olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, çocuklar temel yazma becerilerini kazandıklarında, Planlama Alt Test puanlarının her biri ve Planlama Ölçeği Standart Puanı, yazılı kompozisyonun birkaç boyutu ile anlamlı derecede ilişkili olarak bulunmuştur (Naglieri ve Das, 1997).

Schellenberg ve Halam (2005) 10 ve 11 yaşındaki çocuklarla yaptığı müzik – zeka ilişkisine dair araştırmada, müzik dersinin kısa ve uzun süreli bilişsel yararlar sağladığını, bilişsel becerilerin de müzik ders başarısı ile anlamlı derecede ilişkili olarak bulmuştur (Schellenberg ve Hallam, 2005). Schellenberg (2006) 6-11 yaş aralığındaki 147 öğrenci ile yaptığı bir araştırmada, müzik ders başarısı ile IQ'nun olumlu yönde anlamlı derecede ilişkili olarak bulmuştur (Schellenberg, 2006). İlköğretim eğitimi de dahil olmak üzere, zeka düzeyi yüksek çocuklar birçok dersten daha başarılı olmaktadır. Öğrencinin ders başarısının öğretmen ve aile tarafından pekiştirilmesi de, pekiştirmenin devamı için başarının artırılmasında rol oynamaktadır.

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu'nun alt boyut puanları Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde birçok araştırmada (Simons ve ark. 1966; Smith ve Hanson, 1974; Ebbin ve ark. 1969; Gil, 1970; Nolin, 2005; Evans, 2004) istismar puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (akt: Nolin ve Ethier, 2007). Bekçi (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, erkeklerin fiziksel istismar puanlarının kızların puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır (Bekçi, 2006). Yıldız (2007) tarafından yapılan araştırmada, aritmetik ortalamalara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ekonomik istismara maruz kalmakta olduğu saptanmıştır (Yıldız, 2007).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu'nun alt boyut puanları kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde gelişimi

destekleme alt boyut puanlarında 3 kardeş ve altı lehine farklılaştığı saptanmıştır. Yıldız (2007) tarafından yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerden; kardeş sayısı 5 olanların kardeş sayısı 1, 2, 3 ve 4 olanlara göre daha fazla duygusal istismara maruz kaldığı bulunmuştur (Yıldız, 2007). Güneysu (1982) tarafından yapılan bir araştırmada ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuğa karşı sevgi göstermenin azaldığı, cezalandırmanın ise arttığı görülmektedir (Akt: Göden ve Savi, 2008). Kardeş sayısının fazla olmasının annenin sorumluluklarını artırarak stres düzeyini yükseltebileceği, annenin fiziksel ve duygusal destek ihtiyacını artıracığı, dolayısıyla kardeş sayısı arttıkça annenin her çocuğa ilgi, sevgi ve destek gösterebilme şansının azaldığı düşünülmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt boyut puanları evdeki kişi sayısı değişkenine incelendiğinde gelişimi destekleme alt boyutu puanlarının çekirdek aile lehine farklılaştığı saptanmıştır. Evdeki kişi sayısının artışı, paralel bir biçimde bakım verenin sorumluluklarının artması ve yeterlilik düzeyinin azalmasına yol açabilir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt boyut puanları annenin Türkçe bilmesi değişkenine incelendiğinde gelişimi destekleme alt boyutu puanlarının annenin Türkçe bilmesi lehine farklılaştığı saptanmıştır. Annenin Türkçe bilmesi, annenin daha fazla bilgi kaynağına (tiyatro, sinema, televizyon ve radyo programları vb.) ulaşabilmesini sağlamakta, dolaylı olarak annenin bilgi düzeyi ve çocuk yetiştirme ile ilgili toplumsal tecrübesini artırmaktadır. Ayrıca söz konusu değişken, annenin, çocuğunun eğitimi ile ilgili sorumlulardan dolaysız olarak geribildirim almasına da olanak sağlamaktadır. Bu etmenlerin annenin gelişimi destekleme becerilerini dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt boyut puanları annenin mezuniyet durumu değişkenine göre incelendiğinde gelişimi destekleme alt boyut puanlarının annenin ilkokul ve üstü bir eğitim kurumundan mezun olması lehine farklılaştığı saptanmıştır. Kabataş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, annesi üniversite mezunu olanlar lehine müzik zekâsı alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır (Kabataş, 2006). “İzmir Çocuk İstismarı Araştırma Grubu”nun İzmir ilinde yaptıkları 18 aylık çalışma sonuçlarına göre çocuk istismarı ve ihmaliinde etkili faktörler ve oranlarının başında, : % 75 oranla düşük eğitim düzeyi yer almaktadır (ÇHD, 2003; akt:

Öztürk, 2007). Yıldız (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, Anne öğrenim durumu değişkenine göre ihmal edilme ve ekonomik istismar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Anne öğrenim durumu değişkeni ile duygusal, fiziksel istismar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Yıldız, 2007). Boden ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir araştırmada annenin eğitimsiz olması ile çocuğun cinsel ve fiziksel istismara uğraması değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır (Boden ve ark, 2007).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu’nun alt boyut puanları babanın çalışıyor olması değişkenine göre incelendiğinde İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyut puanlarının çalışan babalar lehine farklılaştığı saptanmıştır.. Çalışan babaların işten eve yorgun dönmesi ve çocukla daha az vakit geçiriyor olması nedeni ile çocuğa karşı daha ihmalkar davranabildiği düşünülmektedir.

Araştırmanın **beşinci amacı** doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Dondurucu (2006) tarafından yapılan araştırmada, 10 yaş çocuklarının okulöncesi eğitim alıp almama değişkenine göre sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar ve matrisler alt testlerinde okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada, 11 yaş çocuklarının CAS puanları, okul öncesi kuruma devam etme süresine göre incelendiğinde, Sayıları eşleştirme toplam, planlanmış kodlar toplam, planlanmış bağlantılar, matrisler toplam, sözel uzamsal ilişkiler toplam, şekil hafızası toplam, kelime serileri, alt testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi kuruma uzun süre devam eden öğrencilerin puanları hiç kuruma gitmemiş veya daha az süre ile gitmiş öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Dondurucu, 2006).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puanın annenin mezuniyet durumu değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kabataş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların müziksel zeka puanlarında annenin üniversite mezunu olması lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Dondurucu tarafından yapılan bir araştırmada, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre çocuğun sayıları eşleştirme alt testinde annesi üniversite mezunu olanlar lehine; planlanmış kodlar alt testinde farklılığın ilkökul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında lise mezunu anneleri olan grup lehine; ilkökul

mezunu anneleri olan grupla üniversite mezunu anneleri olan grup arasında üniversite mezunu anneleri olan grup lehine ortaokul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında lise mezunu anneleri olan grup lehine; planlanmış bağlantılar alt testinde ilkokul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında ilkokul mezunu anneleri olan grup lehine; ilkokul mezunu anneleri olan grupla üniversite mezunu anneleri olan grup arasında ilkokul mezunu anneleri olan grup lehine; ortaokul mezunu anneleri olan grupla üniversite mezunu anneleri olan grup arasında ortaokul mezunu anneleri olan grup lehine; matrisler alt testinde farklılığın ilkokul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında lise mezunu anneleri olan grup lehine; ilkokul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında üniversite mezunu anneleri olan grup lehine; ortaokul mezunu anneleri olan grupla lise mezunu anneleri olan grup arasında lise mezunu anneleri olan grup lehine ortaokul mezunu anneleri olan grupla üniversite mezunu anneleri olan grup arasında ortaokul mezunu anneleri olan grup lehine anlamlı bir farka rastlamıştır (Kabataş, 2006).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sisteminin 4 alt boyut puanları ve toplam puan baba mezuniyet durumu değişkenine göre incelendiğinde Eşzamanlı Bilişsel İşlevler, Ardıl Bilişsel İşlevler ve toplam puanda babaları ilkokul ve üzeri eğitim kurumu mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Babanın yazılı kaynaklardan yararlanabiliyor olması, çocuk eğitimi ile ilgili donanımını dolaylı olarak belirleyebilir. Pilling ve Pringle (1978) tarafından yapılan bir araştırma, çocuğun yaşamının ilk dönemlerindeki babanın davranışlarının niteliğinin daha sonraki dönemde çocuğun zihinsel işlevlerini etkilediğini göstermektedir. Babanın bakım ve ilgisi ile çocuğun zeka gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki varken babanın kısıtlayıcı oluşu ile çocuğun zeka gelişimi arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur (Akt: Güngörmüş, 2004). Babanın bakım ve ilgi gösterme biçiminin çocuk eğitimi ile ilgili bilgi düzeyi ile; dolaylı olarak da babanın eğitsel çevresi (yazılı kaynaklara ulaşma olanağının olup olmaması) ilgili olduğu söylenebilir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zeka arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin aile içi istismar yaşantılarını değerlendirmek için “Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu”, bilişsel işlevlerini belirlemek için “CAS Bilişsel Değerlendirme Sistemi”, demografik ve ailevi özelliklerini belirlemek amacıyla da “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, araştırmacının çalıştığı ilde seçilen bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmada, verilerin çözümü ve yorumlanması için frekans ve yüzde değerleri saptanmış, ilişkisel çözümlemeler için Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için Mann Whitney U Analizi ve İlişkisiz Grup T Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu’nun Fiziksel İstismar alt boyutu ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin Planlama, Dikkat, Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı arasında; Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemler ve toplam puan arasında; Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile Planlama, Ardıl Bilişsel İşlemler ve toplam puan arasında, İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit alt boyutu ile Dikkat alt boyutu arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aile İçi Çocuk İstismarı – B Formu Fiziksel İstismar alt boyutu ile Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi, Trafik ve İlk yardım ders başarıları arasında; Gelişimi Destekleme alt boyutu ile Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Müzik ders başarıları arasında; Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Trafik

Bilişsel Değerlendirme Sistemi Planlama alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Müzik, Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında; Eşzamanlı Bilişsel İşlemler alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında; Dikkat alt boyutu ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Görsel Sanatlar Eğitimi, Müzik, Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında; Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyutu ile Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Müzik, Trafik ve İlköğretim ders başarıları arasında; Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, , Müzik, Görsel Sanatlar EğitimiTrafik ve İlköğretim ders başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Bilişsel Değerlendirme Sistemi Planlama alt boyutu puanları kardeş sayısı, baba yaşı ve Annenin Türkçe bilmesine göre; Eşzamanlı Bilişsel İşlemler ve Ardıl Bilişsel İşlemler alt boyut puanları ve toplam puanları kardeş sayısı, doğum sırası ve babanın mezuniyet durumuna göre farklılaşmaktadır.

1. Okullarda istismarla ilgili tarama çalışmaları yapılarak risk altındaki öğrenciler saptanmalı, bu öğrencilere ve ailelerine yönelik sosyal destek ve bilgilendirme içeren ön çalışma yapılmalıdır.
2. İstismar yaşantısının hangi bilişsel işlevleri olumsuz yönde etkilediğini inceleyen araştırmalar artırılarak araştırma sonuçları istismar sağaltım programlarının hazırlanmasında kullanılmalıdır.

3. Araştırma; iki eşli, boşanmış, büyük aile gibi risk gruplarında tekrarlanarak araştırma sonuçları önleyici rehberlikte kullanılmalıdır.
4. Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından Okul Rehber  ğretmenlerine yönelik “aile içi istismar ve  ocuk üzerindeki etkileri” konulu eğitim çalışması yapılmalıdır.
5. Okul rehber öğretmenleri tarafından ders başarısızlığı söz konusu olduğu zaman başarısızlığın nedenleri ile ilgili tüm ihtimalleri kapsayan bilgi alma çalışması yapılmalıdır.
6. Okul rehber öğretmenleri tarafından ders başarısızlığı söz konusu olduğu zaman CAS uygulanarak, başarısız olunan dersler ile bilişsel işlevler arasındaki ilişki göz önüne alınarak öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmelidir.
7. Bilişsel Değerlendirme sistemi (CAS) ve sağaltım programı, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda Rehberlik Araştırma Merkezleri aracılığıyla uygulanmaya başlanmalıdır.
8. Aile içi istismara maruz kalan öğrencilerin sağaltım programları, bilişsel işlevleri de içerecek şekilde genişletilmelidir.
9. Aile içi istismara maruz kalan öğrencilere psikolojik desteğin yanı sıra akademik başarı için destek verilmelidir.
10. 4 ve üzeri sayıda çocuğu olan annelere yönelik “ ocuk gelişimini destekleme becerileri” eğitimi verilmelidir.
11. Yaygın eğitim kapsamında verilen okuma-yazma kursları, Türkçe dil eğitimini kapsayacak şekilde genişletilmeli ve Türkçe bilmeyen tüm ebeveynlerin yararlanabileceği şekilde yaygınlaştırılmalıdır.
12. Sağlık Ocakları ve Kadın Sağlığı Merkezleri ile  niversitelerin Pedagoji bölümleri arasında işbirliği sağlanarak Okuma-yazma bilmeyen anne adaylarının yararlanabileceği “ ocuk gelişimini destekleme becerileri” eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Allen, J. P. (1987) “Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional Development: An Attachment Theory Perspective” **Developmental Psychology**, 23, 406-414.
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=833884194&_sort=d&_view=c&_acct=C000060224&_version=1&_urlVersion=0&_userid=3295629&md5=c95e337e30ab9abd2bdbd7a3a945881c
- Akın, G. (2006). “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Testinin Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akço, S. (2005). **Türk Medeni Hukuku ve Ceza Hukuku Açısından Çocuk İstismarı**. İstanbul: Analiz Yayınları
- Beers, S. R. ve De Bellis, M. D., (2002) “Outcomes Of Child Abuse” **Neurosurgery Clinics of North America**, 13, 235–241.
- Bekçi, B. (2006). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Berliner, L., Elliott, D. M., (1996). “Sexual Abuse of Children”. **The Apsac Handbook on Child Maltreatment**. (Ed: John Briere, Lucy Berliner, Josephine A. Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid). London: Sage Publications.
- Blair, C. (2006). How Similar Are Fluid Cognition And General Intelligence? A Developmental Neuroscience Perspective On Fluid Cognition As An Aspect Of Human Cognitive Ability. **Behavioral And Brain Sciences**, 29, 109–160
- Boden, J. M., Horwood, L. J., Fergusson, D. M. (2007). “Exposure To Childhood Sexual And Physical Abuse And Subsequent Educational Achievement Outcomes”. **Christchurch Health and Development Study**.
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V7N-4R34F1D-5&_user=3295629&_coverDate=10%2F31%2F2007&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search

[& sort=d&view=c& version=1& urlVersion=0& userid=3295629&md5=cb5a6cff1720086e745fd9d0ed99aff8](#) (Erişim 04.08.2008).

- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Suwalsky, T. D. ve Gini M.(2006). “Maternal Chronological Age, Prenatal and Perinatal History, Social Support, And Parenting of Infants” **Child Development**, 77, 875 – 892.
- Briere, J., Elliott, D. M.(2003) “Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women” **Child Abuse And Neglect**. 27, 1205-1222
- Brittain, C. R. (2005). **Understanding the Medical Diagnosis of Child Maltreatment: A Guide for Nonmedical Professionals**. USA: Oxford University Press.
<http://site.ebrary.com/lib/bahcesehir/Doc?id=10091848&ppg=4> (Erişim: 16.03.2008)
- Brody, F. (2000). “History of Theories and Measurements of Intelligence” **Handbook of Intelligence**. (Ed: Robert J. Sternberg). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckle, S. K., Lancaster, S., Powell, M. B., Higgins D. J. (2005). The Relationship Between Child Sexual Abuse And Academic Achievement In A Sample Of Adolescent Psychiatric Inpatients. **Child Abuse and Neglect**, 29, 1031-1047
- Carrol, J. B, (2005). “The Three Straum Theory of Cognitive Abilities”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Cantwell, H.B. (1988). “Child Sexual Abuse: Very Young Perpetrators” **Child Abuse and Neglect**. 12, 579–582.
- Cicchetti, D., Toth, S.L. (2000). Developmental Processes in Maltreated Children. **Child Maltreatment**, 46: 85-160
- Critenden, P. M., (1996). “Research on Maltreating Families: Implications for Intervention”. **The Apsac Handbook on Child Maltreatment**. (Ed: John Briere, Lucy Berliner, Josephine A. Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid). London: Sage Publications.

- Croiser, J. C., Barth, R. P (2005). “Cognitive and Academic Functioning in Maltreated Children”. **Children and Schools**, 27, 197-206
- Davidson, R. J. (2002) “Anxiety And Affective Style: Role Of Prefrontal Cortex And Amygdala”. **Biological Psychiatry** 51, 68–80.
- Dondurucu, I. (2006). “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) On Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışmasının Uygulanması” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Elliot, C. D. (2005). “The differential Ability Scales”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Ericson, M. F., Egeland, B., (1996). “Child Neglect”. **The Apsac Handbook on Child Maltreatment**. (Ed: John Briere, Lucy Berliner, Josephine A. Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid). London: Sage Publications.
- Ergin, T. (2003). “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System – CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Frankel, K.A., Boetsch, E. A.ve Harmon, R .J. (2000). “Elevated Picture Completion Scores: A Possible Indicator Of Hypervigilance İn Maltreated Preschoolers” **Child Abuse and Neglect**, 24, 63–70.
- Gillham, B., Tanner G ., Cheyne B. (1998) “Unemployment rates, single parent density, and indices of child poverty: Their relationship to different categories of child abuse and neglect” **Child Abuse and Neglect**, 22, 79-90.
<http://childandfamilypolicy.duke.edu/publications/articles/wattsenglish12-06.pdf>
- Göde, O., Savi, F. (2008). “Eğitimin Bütünlüğü İçinde Sporum Duygusal İstismara Uğrayan Ergenlerin Benlik Kavramlarına Etkisi”
<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B17/6E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0N%20B%C3%9CT%C3%9CNL%C3%9C%C4%9E%C3%9C%2>

[0%C4%B0%C3%87%C4%B0NDE%20SPORUN%20DUYGUSAL%20%C4%B0ST
%C4%B0SMARA%20%20U%C4%9ER%E2%80%A6.pdf](#) (erişim: 02.10.2008)

- Güngörmüş, O. (2004). “Baba –  ocuk İlişkisi”. **Ana – Baba Okulu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hancı, İ. H., Eşiyok, B. (2000). Munchausen by Proxy Sendromu: Vekaleten Hastalık. **STED Sürekli Tıp Eēitim Dergisi** , 00/06
<http://www.ttb.org.tr/STED/sted0600/8.html>
- Horton, C. B., Cruise, T. K. (2001). **Child Abuse and Neglect. The School’s Responce**. New York: The Guilford Press.
- Hovardaoēlu, S. (2000). **Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri**. Ankara: VE-Ga Basım.
- Howe, D. (2005). **Child Abuse and Neglect. Attachment, Development and Intervention**. New York: Palgrave Macmillan.
- İşmen, E. A. (1993). “Duygusal İstismarın Liseli Ergenlerin Kendini Kabul Seviyelerine Etkisi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jacobus, L. L. (2004). “ The Effects of Exposure to Domestic Violence on Child Outcomes: A Meta - Analysis”. **Dissertation**, Georgia State University, Georgia.
- Jones, E., McCurdy, K (1992). “The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children” **Child Abuse and Neglect** 16, 201–215.
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V98-4FK42F2-2&_user=3295629&_coverDate=12%2F31%2F2005&_alid=833867470&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_cdi=5892&_sort=d&_docanchor=&view=c&_ct=2&_acct=C000060224&_version=1&_urlVersion=0&_userid=3295629&md5=6e418545b5875d719ad2795ebb18207c
- Kabataş, E. (2006). “10. Sınıf  ērencilerinin Zeka Alanları İle Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Başarı Arasındaki İlişki”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Kamphaus, R. W., Winsor, A. P., Rowe, E. W., Kim, S. (2005). “A History of Intelligence Test Interpretation”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kars, Ö. (1996) . **Çocuk İstismarı: Nedenleri ve Sonuçları**. Ankara: Bizim Büro
- Kashani, J. H., Allan, W. D. (1998). **The Impact of Family Violence on Children and Adolescents**. California: Sage Publications.
- Kaufman, J. C., Kaufman, A. S., Kaufman-Singer, J., Kaufman, N. L. (2005). “The Kaufman Assessment Battery for Children and The Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Kolko, D. J. (1996). “Child Physical Abuse”. **The Apsac Handbook on Child Maltreatment**. (Ed: John Briere, Lucy Berliner, Josephine A. Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid). London: Sage Publications.
- Kroesbergen, E. H., Luit, V., Naglieri, J. A. (2003). “Mathematical Learning Difficulties and PASS Cognitive Processes”. **Journal Of Learning Disabilities**, 36, 574-582
- Lane, D. J. (1998). “ Cognitive and Clinical Implications of Sexual Victimization on Boys”. **Dissertation**, The California School of Professional Psychology, Alameda.
- McCallum, R. S., Bracken, B. A. (2005). “The Universal Nonverbal Intelligence Test”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Milner, J. S. (1998). “ Individual and Family characteristics Associated With Intrafamilial Child Physical and Sexual Abuse”. **Violence Against Children in the Family and the Community**. (Ed: Penelope K. Trickett, Cynthia J. Schellenbach). Washington: American Psychological Association.

- Naglieri, J. A. (1999). "How Valid is the PASS Theory and CAS". **School Psychology Review**, 28, 145-162
- Naglieri, J. A. (2005). "The Cognitive Assessment System". **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Naglieri, J. A., Das, J. P. (2002). "Practical Implications of General Intelligence and PASS Cognitive Processes". **The General Factor of Intelligence How General Is It**. (Ed: Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Naglieri, J. A., Das, J. P. (1997), **CAS Yorumlama El Kitabı**. İngilizce'den çeviren: Tamer ERGİN (İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İstanbul , 2002).
- Naglieri, J. A., Rojahn, J. (2001). Gender Differences in Planning, Attention, Simultaneous, and Successive (PASS) Cognitive Processes and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, 93, 430-437
- Naglieri, J. A., Rojahn, J. (2004). "Construct Validity of the PASS Theory and CAS: Correlations With Achievement". **Journal of Educational Psychology**, 96, 174–181.
- Naudé, H., Preez C. S., Pretorius E. (2004) "Executive Emotional System Disruption As Causal Agent İn Frontal Lobishness Among Abused Children". **Early Child Development and Care**, 174, 437–460.
- Nolin, P., Ethier, L. (2007) Using Neuropsychological Profiles To Classify Neglected Children With Or Without Physical Abuse. **Child Abuse Neglect**.
<http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?vid=5&hid=2&sid=ce8d0cd9-e587-476f-9360-49521e967c5f%40sessionmgr7>
- O'Hagan, K. (2006). **Identifying Emotional And Psychological Abuse [E-Book] : A Guide For Childcare Professionals**. Berkshire: Open University Press
<http://site.ebrary.com/lib/bilgi/Doc?id=10175224&ppg=5> (Erişim: 15.01.2008).
- Özden, Y. (2005) **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Öztürk, S. (2007). “Çocuklarda Duygusal İstismarı”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Palmer, L.K., Frantz, C.E., Armsworth, M.W., Swank, P., Copley, J.V. ve Bush, G.A. (1999) “Neuropsychological Sequelae Of Chronically Psychologically Traumatized Children” **Trauma And Memory**, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, USA.
- Polat, O. (2001). **Çocuk ve Şiddet**. İstanbul: DER Yayınları.
- Polat, O. (2004). **Çocuk İstismarı Nedir**. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W. (2005). “Introuction to the Reynolds Intellectual Assessment Scales and the Reynolds Intellectual Screening Test”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Righthand, S., Kerr, B., Drach, K. (2003). **Child Maltreatment Risk Assessments An Evaluation Guide**. New York: The Haworth Press.
- Roid, G. H., Pomplun, M. (2005). “Interpreting the Stanford-binet Intelligence Scales”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Scannapieco, M., Connell-Carrick, K. (2005). **Understanding Child Maltreatment: An Ecological and Developmental Perspective**. Oxford: Oxford University Pres.
<http://site.ebrary.com/lib/bahcesehir/Doc?id=10103619&ppg=1>
- Schrank, A. F. (2005). “Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Selçuk, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shull, R. J. (1999). “Emotional and Psychological Child Abuse: Notes on Discourse, History and Change” **Stanford L. Review**. 51, 1665-1667

- Schellenberg, E. G. (2006). “Long-Term Positive Associations Between Music Lessons and IQ” **Journal of Educational Psychology**. 98: 457-468
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WYD-4K663V9-G&_user=3295629&_coverDate=05%2F31%2F2006&_alid=840928023&_rdoc=2&_fmt=high&_orig=search&_cdi=7184&_sort=d&_st=4&_docanchor=&_ct=10&_acct=C000060224&_version=1&_urlVersion=0&_userid=3295629&md5=672c3f095bbb181d1247c43c4a91aea0
- Schellenberg, E.G., ve Hallam, S. 2(005) “Music Listening And Cognitive Abilities In 10 And 11 Year Olds: The Blur Effect”. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 14: 317-320
- Slade, E. P., Wissow, L. S. (2007). “The Influence Of Childhood Maltreatment On Adolescents’ Academic Performance”. **Economics of Education Review**, 26, 604-614
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VB9-4N7S57C-1&_user=3295629&_coverDate=10%2F31%2F2007&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000060224&_version=1&_urlVersion=0&_userid=3295629&md5=7fef5b82514d10ebd3abd047ef9b3d52 (Erişim 04.08.2008).
- Sobsey, D. (2002) “Exceptionality, Education, and Maltreatment” **Exceptionality**, 10, 29–46
- Strathearn, L., Gray, P. H., O’Colloghan, M. J., Wood, D. O. (2001). Childhood Neglect and Cognitive Development in Extremely Low Birth Weight Infants: A Prospective Study. **Pediatrics**, 108, 142-151
- Sternberg, R. J. (2000). “The Concept of Intelligence” **Handbook of Intelligence**. (Ed: Robert J. Sternberg). Cambridge: Cambridge University Press.
- Türk Ceza Kanunu. <http://www.ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/765.htm>
- Türk Ceza Kanunu (2004). <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html>
- Türk Medeni Kanunu <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4721.html>
- Trickett, P. K., Putnam, F. (1998). “ Developmental Consequences of Child Sexual Abuse”. **Violence Against Children in the Family and the Community**. (Ed:

Penelope K. Trickett, Cynthia J. Schellenbach). Washington: American Psychological Association.

- Wasserman, J. D., Tulskey, D. S. (2005). “A History of Intelligence Assessment”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.
- Woodcock, R. W. (2002). New Looks in the Assessment of Cognitive Ability. **Peabody Journal Of Education**, 77 (2), 6–22
- Yavuzer, H. (2001). **Ana-Baba ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2005). **Çocuğu Tanımak ve Anlamak**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldız (Arabacı), S. (2007). “İlköğretim İkinci Kademesindeki Çocuklara Yönelik İstismarın ve İhmalin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zhu, J., Weiss, L. (2005). “The Wechsler Scales”. **Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issues**. (Ed: Dawn P. Flanagan, Pati L. Harrison). New York: The Guilford Press.

EKLER

EK 1

Kişisel Bilgi Formu

Bu Form genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Vereceğiniz bilgiler bir araştırmada kullanılacağı için soruların tümünü yanıtlamanız rica olunur.

Çocuğun Adı Soyadı:

Doğum Tarihi: .../.../.....

1. **Cinsiyeti** a. Kız () b. Erkek ()
2. **Ana Okuluna Gitti mi?** a. Evet () b. Hayır ()
3. **Gitti ise süresi** a. 1 Yıl () b. 2 yıl () c. 3 yıl ve üstü ()
4. **Çocuğun kaç kardeşi var?** a. Tek çocuk () b. 1 kardeşi var ()
c. 2 kardeşi var () d. 3 kardeşi var () e. 4 kardeşi var () f. 5 kardeşi var ()
g. 6 kardeşi var () h. 7 ve daha fazla kardeşi var ()
5. **Kaçıncı çocuk?** a. Tek çocuk () b. Birinci Çocuk () c. 2. Çocuk ()
d. 3. Çocuk () e. 4. Çocuk () f. 5. Çocuk () g. 6. Çocuk ()
6. **Evdeki kişi sayısı** a. Anne – Baba ve Çocuklar ()
b. Anne – Baba Çocuklar ve Diğer Yetişkinler ()
7. **Anne Baba** a. birlikte () b. ayrı () diğer ()
8. **Anne** a. Sağ - Öz () b. Sağ - Üvey () c. Ölü () d. Diğer:... ..
9. **Annenin şu andaki yaşı** a. 20 – 30 arası () b. 31- 40 arası () c. 41 ve üstü ()
10. **Annenin çocuğun doğumundaki yaşı** a. 15 – 25 arası () b. 26 – 35 arası ()
c. 36 – 45 arası () d. 46 ve üstü ()
11. **Anne** a. Çalışıyor () b. Çalışmıyor ()
12. **Anne Türkçe biliyor mu?** a. Evet () b. Hayır ()
13. **Annenin mezuniyet durumu** a. Okuryazar değil () b. İlkokul ()
c. Ortaokul () d. Lise () e. Üniversite ()
14. **Baba** a. Sağ - Öz () b. Sağ - Üvey () c. Ölü () d. Diğer:... ..
15. **Babanın kaç eşi var?** a. tek () b. iki ()
16. **Babanın şu andaki yaşı** a. 20 – 30 arası () b. 31- 40 arası () c. 41 ve üstü ()
17. **Baba** a. Çalışıyor () b. Çalışmıyor ()

- 18. Baba Türkçe biliyor mu?** a. Evet () b. Hayır ()
- 19. Babanın mezuniyet durumu** a. Okuryazar değil () b. İlkokul ()
c. Ortaokul () d. Lise () e. Üniversite (5)
- 20. Ailenin İkamet ettiği ev** a. Kendi evi (1) b. Kira ()
- 21. Ailenin İkamet ettiği evde televizyon var mı** a. Evet () b. Hayır ()
- 22. Ailenin arabası var mı** a. Evet () b. Hayır ()

EK 2

Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği – B Formu

Değerli katılımcı, bu araştırmada, anne babaların gençlere yönelik bazı davranışlarıyla ilgili bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Bu anket bir bilgi sınavı değildir. Hiçbir ifadenin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Araştırmamız için kimliğiniz değil anketteki ifadelere vereceğiniz içten yanıtlar önemli olduğu için verilen forma kimliğinizle ilgili hiçbir şey yazmayınız. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı olarak kullanılacak, başka hiç kimse cevaplar üzerinde çalışmayacaktır.

Ankette yer alan her maddeyi okuduktan sonra maddede belirtilen durumu yaşıyıp yaşamadığınızı, yaşadınızsa hangi sıklıkta olduğunu aşağıda bir örneği verilen değerlendirme ölçeğindeki şıklardan birini işaretleyerek belirtin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Yaşantılarınızı bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

- 1-Okulunuzun bağlı bulunduğu şehir**~.....
- 2-Yaşınız**..... **3-Cinsiyetiniz** () Kız () Erkek
- 4- Sizce ailenizin gelir düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?** () Düşük gelir düzeyi
() Ortanın altı () Orta () Ortanın üstü () Yüksek gelir düzeyi
- 5- Kaç kardeşsiniz?** () Tek Çocuğum () İki Kardeşiz () Üç Kardeşiz
() Dört Kardeşiz () 5 kardeşiz () 6 kardeşiz () 7 kardeşiz
() 8 kardeşiz () 9 ve yukarı kardeşiz
- 6- Babanızın eğitim durumu?** () Okur-yazar değil () Okur-yazar
() İlköğretim () Lise () Üniversite/Yüksekokul () Yüksek lisans/Doktora
- 7- Annenizin eğitim durumu?** () Okur-yazar değil () Okur-yazar
() İlköğretim () Lise () Üniversite/Yüksekokul () Yüksek lisans/Doktora
- 8- Anne Babanız;** () Beraber () Boşandılar
- 9- Anne** () Sağ () Öz **10- Baba** () Sağ () Öz
() ölü () Üvey () ölü () Üvey
- 11- Babam anneme; şiddet (vurma, itme, tekmeleme, tokatlama, hakaret etme, tehdit etme v.b.) uygular.** () Evet () Hayır

12- Annem babama; şiddet (vurma, itme, tekmeleme, tokatlama, hakaret etme, tehdit etme v.b.) uygular. ☐ Evet ☐ Hayır

13- Evde anne, baba ve kardeşler dışında birlikte yaşadığınız başkaları var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

14- Aynı evde yaşadığınız kişiler arasında ciddi hastalığı olan var mı ?

☐ Evet ☐ Hayır

15- Ailenizde yoğun alkol kullanan biri var mı ? ☐ Evet ☐ Hayır

16- Ailenizde uyuşturucu kullanan var mı ? ☐ Evet ☐ Hayır

Anne ve/veya baba tarafından;	Hiçbir zaman yaşamadım	Bir kez yaşadım	Nadiren yaşadım	Sık sık yaşadım	Her zaman yaşıyorum
1- çocuğun suç işlemeye yöneltilmesi	1	2	3	4	5
2- çocuğa, cinsellikle ilgili, görmekten rahatsız olduğu şeyler göstermek					
3- Çocukla, cinsellikle ilgili eğitim amaçlı olmayan kaba konuşmalar yapılması					
4- Çocuğun kaba etine terlik vb. ya da elle vurmak					
5- Çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun spor aktivitelerine yönlendirilmesi					
6- Çocuğu tutarlı bir şekilde eğitmek ancak gerektiğinde esnek davranabilmek					
7- Çocukların kan davalarında suç işlemeye teşvik edilmeleri					
8- Çocuğun bir takım özelliklerini (alt ıslatma, sivilceler vb.) kullanarak onu Başkalarının önünde rezil etmekle tehdit etmek					
9- Çocuğu itmek					
10- Çocuğun kulağını çekmek					
11- Çocuğa zaman ayırmak ve ortak etkinliklerde bulunmak					
12- Çocuğun yüzüne tokat atmak					
13- Çocuk herhangi bir işle uğraşırken gösterdiği çabaya saygı duymak					
14- Çocuğun cimciklenmesi					
15- Çocuğun gelişim dönemlerinin bilinmesi ve davranışların bu dönemlere göre ayarlanması					
16- Çocuğun kendi kendine yetebilmesini sağlayacak deneyimlerinin desteklenmesi					
17- Çocuklara liselere giriş sınavına girme ve kazanma konusunda baskı yapılması					
18- Çocuklara okulda başarılı olmaları konusunda baskı yapılması					
19- Çocuğu omzundan, kolundan tutup sarsmak					
20- Çocuğun kendi kendini kontrol etmesini (iç disiplin geliştirmek) sağlamak yerine sosyal kontrolü ön planda düşünmek					
21- Çocuk bakımının, üzerinde düşünmeden geleneksel kurallara, alışkanlıklara bağlı olarak yapılması					
22- Çocuk hastalandığında gerektiği halde tıbbi bakımdan yoksun bırakılması					
23- Çocuğun gelişimini destekleyen fırsat ve Ortamlar yaratmak					
24- Çocuk cinsellikle ilgili sorular sorduğunda yaşına uygun cevaplar verilmesi					
25- Çocuğa bir alet (saç fırçası, sopa, terlik, kayış vb.) kullanarak vurmak					
26- İnsan vücudunun, cinselliğin kötü bir şeymiş gibi tanıtılması					