

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİNİN
UYGULADIKLARI ANNE-BABA TUTUMLARI İLE BİLİM
ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Vildan DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN

Konya-2019

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Vildan DEMİR
	Numarası	158302021005
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları ile Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

10.07.2019
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası

Vildan DEMİR



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Vildan DEMİR
	Numarası	158302021005
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN
	Tezin Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları İle Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları İle Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 10/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oyların çoğunluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	DR. ÖĞR. ÜYESİ BÜŞRA ERGİN	
Jüri Üyesi	DR. ÖĞR. ÜYESİ DENİZ GÜLMEZ	
Jüri Üyesi	DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE YALÇIN	

TEŞEKKÜR

Uzun ve yorucu aynı zamanda keyif verici bir süreç olan yüksek lisans eğitimimi başarıyla tamamlamış olmanın sevincini yaşıyorum.

Bu süreç boyunca ilgi, emek ve desteğini benden esirgemeyen, her anlamda bana en güzel rehberliği yaparak yol gösteren sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yaparken gösterdikleri güler yüz, anlayış ve kolaylıklar için çalıştığım bütün değerli okul müdürleri, öğretmen ve sevgili minik yürekli geleceğin büyük insanları çocuklarımıza teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamım ve eğitim hayatım boyunca özellikle teknik desteğiyle her zaman çalışmalarına yardımcı olup asla hayır demeyen abim Yılmaz KALAYCI'ya teşekkürler.

Abla olmanın verdiği güzellikleri bana yaşatarak hayatıma anlam katan canım kardeşim Reyhan TORBALI'ya varlığı için teşekkürler.

Hayatımın her anında arkamda hissettiğim maddi manevi her anlamda bana destek olan, ihtiyaç duyduğum her anda huzur dolu sırtına yaslanabildiğim babam Celal KALAYCI'ya bana verdiği tüm emek, çaba, zaman ve önem için sonsuz teşekkürler.

Her durumda mutlu kalabilen, neşesi ve enerjisiyle bizleri devamlı yenileyen, her türlü anımda yanımda olan ve çocuklarıma 'süper anneanne'lik yapan biricik annem Canan KALAYCI'ya sonsuz teşekkürler.

Hayatımı paylaştığım eşim İsmail DEMİR'e ve varlıklarıyla beni değiştiren, geliştiren, olgunlaştıran en büyük yaşam sevinci kaynaklarım ve en iyi öğretmenlerim olan çocuklarım Eda Su, Uğur Efe, Ömer Halis ve Ege DEMİR'e sonsuz teşekkürler, sizden öğreneceğim daha çok şey var çocuklar...

ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları İle Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenme becerileri ile ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Temel amaca bağlı olarak şu alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anlamlı düzeyde ilişkili midir?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilim öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Çalışma nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, ebeveynlerinin uyguladıkları anne baba tutumları iken; bağımlı değişkenleri, çocukların bilim öğrenme becerileridir.

Araştırmanın çalışma grubu, okul öncesi eğitimi alan 60-72 aylık 395 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (ASBÖ) (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)” ve çocukların bilim öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla “Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (Science Learning Assessment)” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma grubu çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgileri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Verilerin normal dağılmamasından dolayı, gruplar arası karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise korelasyon analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile annenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin çocuklarının bilim öğrenme becerilerini yordamasında ise Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır.

Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları tutumlarının, annenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmasına ilişkin olarak yapılan analizlerde; anne yaşı ile anne tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, annenin sahip olduğu çocuk sayısı, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre ise yalnızca yetkin/demokratik ve yetkeci/otoriter tutumları alt boyutlarında farklılık gösterdiği izin verici/permissive tutumları alt boyutunda ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerilerinin, annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmasına ilişkin olarak yapılan analizlerde; bilim öğrenme becerileri ile anne yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde yalnızca bilimsel araştırma süreçleri alt testi boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı, anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde yalnızca bilimsel araştırma süreçleri alt testi ve bilim öğrenme becerisi boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı yaşam bilimi kavramları alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, ailenin aylık geliri değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken bütün test ve alt testler boyutunda gelir düzeyi arttıkça çocukların bilimle ilgili puan ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir.

3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan analizlerde; bilim öğrenme becerileri ile annelerin çocuklarına uygulamış oldukları tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve anne baba tutumlarının çocuklarının bilim öğrenme beceri puanlarını anlamlı düzeyde açıklamasına yönelik yapılan regresyon analizleri sonucunda; annelerinin sahip olduğu sosyo-demografik özellikleri ve tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerilerini ve bilimsel öğrenme becerileri alt boyutlarından bilimsel araştırma süreçleri alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı, yaşam bilimi kavramları alt testi boyutunda ise anlamlı şekilde açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, anne baba tutumları, bilim öğrenme becerisi

ABSTRACT

The main objective of this research is to examine the relationship between the science learning skills of 60-72 months of preschool children attending pre-school education and the parental attitudes applied by their parents.

Depending on the main objective, searched for answers to the following sub-objectives;

1. Do the parents' attitudes of mothers of 60-72 months old children attending preschool education change significantly according to their mother's socio-demographic characteristics?
2. Do the science learning skills of 60-72 months old children attending preschool education change significantly according to their mother's socio-demographic characteristics?
3. Are the science learning skills of 60-72 months old children attending preschool education significantly related to the parents' attitudes of mothers towards their children?
4. Do the socio-demographic characteristics and parental attitudes of mothers of 60-72 months old children attending pre-school education explain significantly their children's science learning skills?

The study is a quantitative research and relational scanning model from the general scanning models is used. While the independent variables of the study are the parental attitudes applied by the parents; the dependent variables are children's science learning skills.

The study group of this study consists of 395 children aged 60-72 months of attending preschool education and their mothers.

In order to collect data related to the research; “Personal Information Form” prepared by the researcher, to measure parental attitudes “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” and to measure children's science learning skills “Science Learning Assessment” are used.

The data obtained from the scales applied to the students who participated in the research are uploaded to the computer and these data are analyzed using SPSS 21 statistical package program. The demographic information of the children and their parents are calculated and given in a table.

Because of the abnormal distribution of data, Bonferroni corrected Kruskal-Wallis H Test is used in the comparisons between the groups. Correlation analysis is conducted to examine the relationship between parents' attitudes and science learning skills of preschool children. Hierarchical Multiple Regression analysis is used to how the parents' attitudes applied by parents of preschool children and the parents' socio-demographic characteristics predict preschool children's science learning skills.

0.05 is used as the level of meaningfulness.

The findings of the research can be summarized as follows:

1. In the analyzes conducted on the differences between the attitudes of mothers of 60-72 months old children attending pre-school education institutions to their children according to the socio-demographic characteristics of the mother; there is no statistically significant relationship between maternal age and maternal attitudes, the number of children the mother has, the mother's educational status, the profession of the mother, the monthly income of the family varies only in terms of competent / democratic and authoritarian / authoritarian attitudes, permissive / permissive attitudes It was concluded that there is no difference in the sub-dimension.

2. In the analysis of the differences in the science learning skills of 60-72 months old children attending pre-school education institutions according to the socio-demographic characteristics of their mothers; There was no statistically

significant relationship between science learning skills and maternal age, there was no statistically significant difference according to the number of children variable, only scientific research processes differed significantly in the subtest dimension of the mother learning status variable; There is no significant difference in the sub-dimension of life science concepts where research process subtest and science learning skills differ significantly, and there is no statistically significant difference according to the monthly income variable of the family, but when the income level increases in all test and subtest dimensions, the mean score of children increases in science. was determined.

3. In the analyzes conducted to examine the relationship between science learning skills of 60-72 months old children attending preschool education institutions and their mothers' attitudes towards their children; It was concluded that there is no statistically significant relationship between science learning skills and mothers' attitudes towards their children.

4. As a result of the regression analysis of 60-72 month-old children attending pre-school education, the socio-demographic characteristics of their mothers and their parental attitudes explain their science learning skill scores significantly; It was concluded that the socio-demographic characteristics and attitudes of their mothers were statistically significant in explaining the science learning skills of children and the scientific research process sub-dimension of the scientific learning skills sub-dimension, but not in the meaningful meaning of the sub-dimension of life science concepts.

Key Words: Preschool, Parental Attitudes, Science Learning Skill

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xii
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem	2
1.2.Amaç	4
1.3.Alt Amaçlar.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	6
1.5.Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	10
BÖLÜM II.....	11
2.ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ	11
2.1.Tutumlar	11
2.2.Tutumun Öğeleri	12
2.2.1.Bilişsel Öğе:.....	13
2.2.2.Duyusal Öğе:.....	13
2.2.3.Davranışsal Öğе:	14
2.3.Tutumların Özellikleri.....	14
2.3.1.Tutumun Yönü:	14
2.3.2.Değişim aralığı ve yoğunluk:	14

2.3.3.Esneklik ya da katılık:	14
2.3.4.İki yönlü çekim:	14
2.3.5.Dolaylı etkilenme ve kalıp yargılar:.....	15
2.3.6.Belirginlik:	15
2.3.7.Merkezlilik:	15
2.3.8.Bilinçlilik:	15
2.4.Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Kuramlar	16
2.4.1.Organizmik Model	16
2.4.1.1.Psikoanalitik Kuram:.....	16
2.4.1.2.Bilişsel Kuram:.....	17
2.4.2.Mekanik Model	17
2.4.3.Sistem Modeli	18
2.5. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörler	19
2.5.1.Çocuğun davranışları	19
2.5.2.Çocuğun cinsiyeti.....	20
2.5.3.Ebeveyn cinsiyeti	20
2.5.4.Sosyoekonomik düzey	21
2.5.5.Annenin çalışması	21
2.5.6.Anne babanın eğitim düzeyi.....	21
2.6. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Tarihsel Gelişimi	22
2.7. Anne Babaların Çocuk Yetiştirmede Benimsedikleri Tutumlar	25
2.7.1.Otoriter-Yetkeci Tutum.....	26
2.7.2. İzin Verici (Hoşgörülü) Tutum	27
2.7.3.Demokratik-Yetkin Tutum.....	29
2.7.4.İhmalkar-Kayıtsız Tutum	31
2.7.5.Gevşek Tutum-Çocuk Merkezci Aile	33
2.7.6.Dengesiz ve Kararsız Tutum.....	33
2.7.7.Koruyucu Tutum	34
2.7.8.Kaygılı Tutum	35
2.7.9. Annelik ve Anne Tutumları	40
2.8.Bilim ve Okul Öncesi Dönemi Çocukları	43
2.8.1.Bilim Nedir?.....	43
2.8.2. Bilimin Doğası	43

2.8.3. Bilimsel Süreç Becerileri	46
2.8.4. Okul Öncesi Dönemde Bilimin Yeri ve Önemi	50
2.8.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Merak Duygusu ve Bilim İlişkisi	51
2.9. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	57
2.10. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	67
2.11. Bilim, Bilimsel Süreç Becerileri, Yaratıcı Düşünme ve Fen Eğitimi ile İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	69
2.12. Bilim, Bilimsel Süreç Becerileri, Yaratıcı Düşünme ve Fen Eğitimi ile İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	79
BÖLÜM III	90
3. YÖNTEM	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	91
3.3. Veri Toplama Aracı	93
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	94
3.3.2. Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği	94
3.3.3. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi	95
3.4. Verilerin Toplanması	96
3.5. Verilerin Analizi	97
BÖLÜM IV	99
4. BULGULAR VE YORUM	99
4.1. Anne Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	99
4.2. Çocukların Bilim Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	108
3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Ay Gurubu Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri ile Annelerinin Çocuklarına Uygulamış Oldukları Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ile İlgili Bulgular ve Yorum	116
BÖLÜM V	122
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	122
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	122
BÖLÜM VI	141
6. ÖNERİLER	141
KAYNAKÇA	144
EKLER	168
Özgeçmiş	203

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OÖEP: Okul Öncesi Eğitim Programı

TDK : Türk Dil Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri.....	92
Tablo 2: Çalışma Grubundaki Annelerin Yaşlarının Dağılımı.....	93
Tablo 3: Yaş Değişkeni Açısından Anne Tutumları Değerleri.....	100
Tablo 4: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri.....	101
Tablo 5: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri.....	103
Tablo 6: Anne Mesleği Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri.....	105
Tablo 7: Aylık Gelir Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri.....	107
Tablo 8: Anne Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	108
Tablo 9: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	110
Tablo 10: Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	111
Tablo 11: Anne Mesleği Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	113
Tablo 12: Aylık Gelir Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	115
Tablo 13: Anne Tutumları Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri.....	116
Tablo 14: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Bilim Öğrenme Becerisini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	118

Tablo 15: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Bilimsel Araştırma Süreçlerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....119

Tablo 16: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Yaşam Bilimi Kavram Becerilerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....120



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:**Anne Çocuk İlişkisinde Yaygın Anne Tutumları.....41
- Şekil 2:**Annenin Tutumları Karşısında Çocuklarda Oluşan Davranış Şekilleri42
- Şekil 3:**Bilim İnsanları ve Çocukların Kullandığı Ortak Beceriler.....53



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönemi, insan yaşamının temelini oluşturan bir dönemdir. Bireyin doğumdan ölüme kadar olan süredeki büyüme ve gelişiminde desteği olan aile, toplumun en küçük birimi ve temel taşlarından biridir. Yeni doğan bir bebek, anne babasından almış olduğu genetik özellikler ile belirli bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelmektedir. Daha ilk günlerden başlayarak aldığı uyarımlar, ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu şekilde gelişmesine yardımcı olabileceği gibi, tam tersi olumsuz, ters yönde bir gelişmeye de neden olabilmektedir. Bu yönüyle ilk yaşam ortamı ve bu ortamda aldığı etkiler, çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda son derece etkilidir (Oktay, 2004).

Aile, yüz yüze ilişkilerin yaşandığı bir kurumdur. Bu yüzden ailedeki disiplin anlayışının ve anne baba tutumlarının, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla anne babaların tutum ve davranışları, çocukların vicdan ve ahlak gelişimini, uyumlu ya da uyumsuz, etkin ya da edilgen, bağımlı ya da özerk, içe dönük ya da dışa dönük vs. bir kişilik oluşturmalarını etkiler (Dönmezer,1999). Aile içindeki etkileşim çocuğu ya ‘ben değerliyim’ şeklinde bir duyguya ya da ‘ben değersizim’ şeklinde bir duyguya götürür (Cüceloğlu, 1998).

Her çocuk, kendine özgü zekâ ve kişilik özellikleriyle bağımsız bir bireydir. Çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra, anne babanın tutumu ve yakın çevre koşulları, onun davranış ve gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 1998). Anne ve babanın çocuğa yaklaşım biçimi, uyguladığı disiplin tarzı, çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Aynı zamanda bu tutumlar, öğrencilerin okullardaki başarılarını da etkilemektedir (Bacanlı, 2007).

Güneş (2013), “Doğal Ebeveynlik” adlı eserinde, her çocuğun yapabilme gücüne sahip olduğunu vurgular. Ona göre; çocukların öğrenme yöntemleri yetişkinlerden farklıdır. Yetişkinler bilmediği bir işi “birisinden yardım alarak”

öğrenmeye çalışırlar. Çocuklar ise bir şeyi yardım alarak değil, önce kendisi deneyerek öğrenmeye gayret ederler. Eşyayı eline alır, koklar, tadar, yere vurur, onun sesini duymaya çalışır. Öğrenemezse yardım alır. İşte bu şekilde gerçekleşen öğrenme de kalıcı öğrenmedir (Güneş, 2013).

Çocuğun içindeki heyecan verici kıpırdanışın adı “merak duygusu” ve “taklit hevesi”dir. Çocuk, daha doğduğu ilk günden itibaren bitmek tükenmek bilmez bir merakı ve bu merakı giderecek içsel enerjiyi barındırır. Çocuk merak ile yaşar, merak duygusu çocuğun doğal öğrenme motivasyonudur. Merak duygusunun itici gücü sayesinde, çocuk evin içinde olan her şeyi öğrenmek ister. İçindeki merak duygusuna cevap veren rehber bir yetişkin bulursa da insan olmaktan kaynaklanan üstün yeteneklerini bir bir ortaya çıkartabilir (Güneş, 2013).

Okul öncesi dönem sürecinde çocukların doğuştan gelen merakları, onları çevrelerinde bulunan nesnelere gözlemleyerek ve onları kullanarak merak ettikleri durum ve olayların yanıtlarını bulmaya sevkeder. Bu deneyimleri sayesinde çocuklar doğal olayların gözlemlenebileceğini, ölçülebileceğini ve bazen bunları kontrol edebileceklerini anlamaya başlarlar. Böylece bilimi öğrenme süreçleri şekillenmeye başlar (Durbin, Pickett ve Powell, 2011). Tüm bu süreçleri kullanmaları ile çocuklar “doğuştan bilim insanları” olarak adlandırılmaktadır (Çabuk ve Haktanır, 2010).

Dolayısıyla çocuklar üzerinde bu denli öneme sahip olan ebeveyn tutumlarının, çocukların doğuştan getirdiği potansiyel bir özellik olan merak duygusunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

1.1.Problem

Gordon (1993), anne babanın çocuk üzerindeki etki alanının çok geniş olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, anne babalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarının tüm gereksinimlerini yerine getirmede en yakınında olan kişiler dolayısıyla ihtiyaçlarını karşılayanlar; hem de onların yetişmesinde etkili olan ilk öğretmenleridir. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin, 0-6 yaş döneminde atıldığı

göz önünde bulundurulduğunda eğitsel kimliğin belirlenmesinde, anne baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik sonuçta onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerinin belirleyicisi olmaktadır (Gordon, 1993).

Çocuğun doğuştan edindiği tüm potansiyelin en üst düzeye ulaşmasını sağlayan, hiç kuşkusuz çevresidir. Kalıtsal olarak getirilen özelliklere, dıştan müdahale etmek oldukça zordur. Bunun yanında, doğuştan getirilen kapasitenin gelişebileceği en üst noktaya ulaşması, uygun çevre koşullarıyla mümkün olmaktadır. Çocukluk döneminin ilk yılları, aslında çocuğun öğrenmesine ihtiyaç duyduğu davranış ve alışkanlıkların büyük bir bölümünü kazandığı bir dönemdir. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasında, anne-baba-çocuk ilişkilerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006). Aile içinde bebeğe yaşamın ilk yılında gösterilecek sevgi ve sıcak yakınlık, onun temel güven duygusunu kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Anababanın gözlenen davranışları ve tutumları, çocuğun etkinliklerini, cinsiyet rollerini, kısaca tüm kişilik gelişimini etkilemektedir (Senemoğlu, 2002).

Gelişim dönemleri arasında keskin sınırlar olmamakla birlikte, çocukların bilimsel bilgiyi, bilim ile ilgili kavramları ve bilimsel süreç becerilerini kazanımları yaşa ve gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Kavram ve süreç becerileri, bir döngü içerisinde birbirini tekrar eden süreçler yoluyla kazanılabilmektedir (Yurt, 2013).

Çocuklar için bilimin içeriğini ise, temel kavramları anlamlandırmak ve kavramlar arasında bulunan ilişkileri anlamak, ayrıca bilimsel süreçleri becerilerini aktif olarak kullanarak bilim çalışmalarına katılmak oluşturmaktadır (Worth, 2010). Bu süreçte çocuklar erken yaşlardan başlayarak edindikleri bilgileri toplar, onları düzenleyerek sınıflandırır, mantığa dayandırabildikleri şekilde birleştirir ve dünyayı açıklayacak basit şekilde teoriler kurarlar. Bu yüzden bilim, çocukların doğuştan gelen meraklarını gidermede en önemli araçtır (Dubosarsky, 2011).

Yukarıda değinildiği gibi anne baba tutumları çocukların bilişsel, psikososyal ve duygusal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada ebeveynlerin uyguladıkları anne baba tutumları ile çocukların bilim öğrenme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenme becerileri ile ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, ebeveynlerinin uyguladıkları anne baba tutumları iken; bağımlı değişkenleri, çocukların bilim öğrenme becerileridir.

1.3.Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?

1.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anne yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?

2.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile anne yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anlamlı düzeyde ilişkili midir?

4.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilim öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

4.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

4.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilimsel araştırma süreçleri alt testi puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

4.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının yaşam bilimi kavramları alt testi puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Hayatta kurulan ilk ilişkiler için herhangi bir seçimde bulunulamaz. Bireyler arası ilişkilerde en güçlü bağımız, korktuğumuzda, acıktığımızda, yorulduğumuzda ya da hastalandığımızda ilk olarak yüzümüzü döndüğümüz anne babamızla kurulmaktadır. Kendimizi iyi hissettiğimizde başka insanlarla oyun oynamak isteyebiliriz ancak stres ya da acil bir durum söz konusu olduğunda yine yüzümüzü ilk koruyucularımıza döneriz (Gibson, 2017).

Aile kurumu, çocuğun edineceği kavramları seçerek sunmakta, onları yorumlayarak sonuçları değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç sayesinde, çocuk kişisel ve sosyal hareketleri ile ilgili değer duygusu geliştirmektedir. Hiç kuşkusuz çocuğun içinde bulunduğu kültürel çevresi içinde yer alan ve onun yaşamına etki edecek gelenek ve kurallarda vardır. Ancak yargıların

oluştugu, tercihlerin yapıldığı ya da bunlardan en basit anlamda etkilenildiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin oluşturulması ile olanaklıdır. Bu tercihler bireyin değerlerini temsil ederken geniş ölçüde bakıldığında ailenin koşullandırılmasının bir sonucu olduğu görülmektedir (Yavuzer, 1998).

Çocuk doğumdan itibaren, etrafını saran fiziki ve sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışırken, en büyük desteği anne ve babasından almaktadır. Çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleri, özellikle anne ve babadır. Çocuk, onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir. Ayrıca çocuk, kendisini ifade edebilmeyi, kendi kendini yönetebilen özdisiplinli bir birey olabilmeyi ailesinden öğrenir. Çocuğun pek çok davranışının kökeninde, anne babanın özlere bulunmaktadır. Çocuk, yaşamın ilk yıllarında, dışarıdaki dünyayı ebeveynlerinin gözüyle görmeye başlamaktadır. Bu sebeple, ebeveynlerin dünya görüşü, değer yargıları ve inançları çocuğa olduğu gibi yansımaktadır (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

Çocukların keşfetmek, araştırmak, sorgulamak ve öğrenmeye çalışmak için zaten doğal bir eğilimleri bulunmaktadır. Bu anlamda öğrenme çok erken yaşlarda başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok öncesinde öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar: etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar (MEB, 2013).

Bilim öğrenmeyi ise, daha önceden kazanılmış olan bilgilerin üzerine yeni bilgilerin kurulması, sürekli olarak genişletilmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi süreci olarak tanımlayabiliriz (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007). Bu süreç sonunda çocukların doğuştan getirdikleri merak duygusu ve bunun sonucu kazandıkları keşfetme ve öğrenme eğilimleri onları bilim öğrenmeyi kazanma davranışına götürmüş olur.

Çağdaş eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri, bilim ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve anlayışa sahip, aynı zamanda problem çözebilen bireyler yetiştirebilmektir.

Bu çerçevede bilimin tanımı da, bilimsel araştırma süreçleri yoluyla yapılan çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Canpolat ve Pınarbaşı, 2002; Worth, 2010a).

Okul öncesi dönem sürecinde çocukların doğuştan gelen merakları, onların çevrelerindeki nesnelere gözlemleyerek ve bu nesnelere kullanarak onları merak ettikleri durumların ve olayların cevaplarını bulmaya yönlendirir. Bu deneyimleri yaşayarak, çocuklar doğal olayların gözlemleyebileceğini, ölçülebileceğini ve bazen de bunları kontrol edebileceklerini anlamaya başlarlar. Bilimi öğrenme süreçleri bu şekilde gelişmeye başlar (Durbin, Pickett ve Powell, 2011).

Ana ya da baba olmak, insan yaşamının en önemli aşamalarından biridir. Günümüz anne babaları, çocukların yetiştirilmesinde daha özenli davranmaktadırlar. Çocuklarının beden sağlıklarına olduğu gibi ruh sağlıklarına da önem veriyorlar. “Nasıl daha iyi ana ya da baba olabilirim” sorusunu kendilerine soruyorlar. Tutumlarını gözden geçirmeye, varsa yanlışlarını düzeltmeye çalışıyorlar. Çünkü çocuklarının dengeli kişilik oluşumunda kendi katkılarının büyüklüğünü kavramış durumdadır (Yörükoğlu, 2000). Tolstoy’un (2015) dediği gibi; *“Yeryüzünün her köşesinde çocuklar birbirine benzer. Ancak onları eğiten ana ve babalar çok değişiktirler.”*

Çocukların tüm gelişimlerine önemli etkileri olan anne-baba tutumları, benzer araştırmalarda çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak alan yazın incelendiğinde anne-baba tutumlarının çocukların merak duygularını ve buna bağlı olarak bilim öğrenme becerilerini nasıl etkilediği üzerine yapılan araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıdaki maddeler göz önünde bulundurularak araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerilerine anne baba tutumlarının etkisinin olup olmadığının saptanmasının, ailelerin çocuklarına karşı davranışlarının bilinçlendirilmesi konusunda önlem alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerilerine anne baba tutumlarının etkisinin olup olmadığının saptanmasının, çocukların bilim öğrenme hazır bulunuşluklarını değerlendirme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerilerine anne baba tutumlarının etkisinin olup olmadığının saptanmasının, ailelere yönelik yapılan seminer eğitimlerine yön verme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerilerine anne baba tutumlarının etkisinin olup olmadığının saptanmasının, negatif anne baba tutumuna maruz kalan çocukların üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirmek adına, yapabilecekleri planlama konusunda eğitimcilere yol gösterici bir etki sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerilerine anne baba tutumlarının etkisinin olup olmadığının saptanmasının, çeşitli kurum ve kuruluşlarla (aile hekimlikleri, sosyal hizmetler, kütüphane, belediye hizmetleri...vs) ortak yapılabilecek planlara yol gösterici bir etki sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5.Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan annelerin ve çocukların, ölçeklere verdikleri cevapların gönüllülük ilkesine dayalı olarak cevaplandığı varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan annelerin ve çocukların, ölçekleri yanıtlarken gerçek algılarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

3. Ölçme araçlarının ölçmek istediği tutum ve davranışları doğru olarak ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Konya il merkezinde MEB'e bağlı ilköğretim ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 ay çocukları ve onların annelerinden alınan bilgiler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçlarla sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır
4. Araştırma verileri Konya'nın merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay bölgelerindeki okullarla sınırlıdır
5. Araştırma bulguları ve genellenebilirliği, çalışma grubunun veri toplama araçlarına verdiği bilgilerle sınırlıdır.

1.7.Temel Kavramlara İlişkin Tanımlar

Tutum: Bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış (TDK).

Bilim: Evrenin, evrendeki olguların ve olayların bir bölümünü ele alıp birtakım yöntem ve deney yolları kullanarak ve gerçeğe, gerçekliğe dayanarak birtakım yasalara ulaşan bilgi yolu, düzenli ve tutarlı bilgi (TDK).

Bilimsel Süreç Becerileri: Fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan ve öğrencilere sorumluluk duygusu veren laboratuvar çalışmalarını anlamalarına yardımcı olan temel becerilerdir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997).

Bilim Öğrenme: Bilim öğrenme, daha önceden kazanılmış olan bilgilerin üzerine yeni bilgilerin kurulması, sürekli olarak genişletilmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007).

BÖLÜM II

2.ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ

2.1.Tutumlar

Tutumla ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Davranış bilimciler, özellikle de sosyologlar, psikologlar ve hatta siyaset bilimcilerin tutumu tanımladığı bu tanımlamayı yaparken de kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri öne çıkarma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Buda tutuma ilişkin bir çok tanımın yapılması ve yapılan bu tanımların da çeşitlilik göstermesi sonucunu doğurmuştur (İnceoğlu, 2004). Bu noktadan hareketle aşağıda bazı tutum tanımları yer almaktadır.

Robbins (1994) tutumların, nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleri olduğunu ileri sürmüştür.

Cüceloğlu (1998) tutumu, “oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir” şeklinde tanımlamıştır.

Kağıtçıbaşı (1999) tutumu, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir” şeklinde tanımlamıştır.

Chapman (1999) tutumu, “bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimi” olarak açıklamıştır.

Özben ve Argun (2002) tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumu” olarak tanımlamışlardır.

Alport’ a göre tutum ‘*bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerinde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hali*’ iken, Kaniz tutumu; ‘*bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi*’ olarak tanımlar. Lambert tutumu;

'bireyin insanlar, guruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimi' şeklinde açıklarken, Doob, *'bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen konulara karşı ortaya koyduğu potansiyel ve güdüsel (motivational) bir tepki'* Maier ise tutumların belirli kanılar oluşturmada etkili olan ön eğilimleri temsil ettiği görüşündedir (İnceoğlu, 2004).

Tutumla ilgili tanımlamalardan yola çıkarak aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir:

1. Tutumlar yaşam tecrübeleri ile kazanılır.
2. Tutumlar uzun süreli ya da kalıcı özelliktedirler.
3. Tutumlar, tutum objesi ile kişi arasında düzenli bir ilişki oluşmasını sağlar.
4. İnsan-obje ilişkilerinde tutumlardan dolayı bir yanlılık oluşur.
5. Tutumlar sadece kişisel değildir. Toplumsal tutumlar da vardır.
6. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
7. Tutumlar davranışlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilir (Tavşancıl, 2002).

Sonuç olarak tutum, bireylerin, geçmiş deneyimlerinin etkisiyle belli bir kişi, herhangi bir nesne ya da olaya yönelik takınacağı tavrı belirleyen harekete geçirici güç şeklinde tanımlanabilir.

2.2. Tutumun Öğeleri

Bir tutumu kişinin belli bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışları oluşturur. Tutumun bu öğeleri ise birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedirler (Hanyaloğlu, 1995:34). Tutumu meydana getiren üç öge vardır ve bu öğeler ise şunlardır: Bilişsel öge, Duygusal öge, Davranışsal öge. Tutum birbirinden farklı öğelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutumun yalın değil,

karmaşık olduğunu söylemek mümkündür. Ögeler, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar. Başka bir deyişle tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Böylece, bireyin çevresindeki çeşitli nesnelere karşı beslediği duyguları, o nesnelere hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları süreklilik ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999: 104).

2.2.1.Bilişsel Öge: Bilişsel öge bireyin düşünsel işleyiş süreciyle ilgili olup, düşünsel ya da bilişsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir ögedir. Bu sınıflandırmalar hem bireyin farklı durum, nesne, kişi ile ilgili algılamalarını etkiler hem de onun, farklı uyarılara karşı tepkisini de farklılaştırmaktadır (İnceoğlu, 2004). Bilişsel öge Triandias tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “ bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” . Bu sınıflama aynı zamanda bilgilerin gruplanması olarak da adlandırılmaktadır. Bireyler örneğin farklı çevre kirleticilere karşı tutarlı bir biçimde tepkiler vermektedirler. Bu çevre kirleticiler kömür, duman, çöp, vb olabilir. Bu tutarlılık tutumun sınıflama ya da gruplama özelliğinin bir sonucudur (Hanyaloğlu,1995: 34).

2.2.2.Duygusal Öge: Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu ve olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin olması, tutumun duygusal ögesini temsil etmektedir. Ancak bu öge diğer iki ögeyle de bağlantılıdır. Bireyin bir tutumla ilgili olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması daha önce deneyimlediği yaşantısıyla ilgilidir. Birey, herhangi bir uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz duygular içindeyse demek ki bu uyarıcı ile daha önce bir ilişkisi olmuş dolayısıyla da deneyimi sonucunda bunu kabullenmiş ya da reddetmiştir. Böylece, bireyin bu uyarıcıyı anımsaması durumunda olumluluk ya da olumsuzluk hissi içinde olması aynı şekilde olumlu ya da olumsuz tepkiler vermesine neden olacaktır (İnceoğlu, 2004). Tutumun bilişsel ögeye nazaran duygusal ögesi daha zayıftır ancak duygusal yönü ağır basan tutumlar daha güçlüdürler. Özellikle, bireyin kendisi yani bir anlamda özü ile ilgili konulardaki olaylara karşı olan tutumlar daha çok duygu yüklü olmaktadır (Baysal,1981: 16).

2.2.3.Davranışsal Öge: Bireyler, nesnelere belli bir tutumları olanlara karşı çeşitli davranışlarda bulunma eğilimi içindedirler. Belli bir nesneye karşı olumlu bir tutum, bireyin bu nesneye karşı olumlu davranmasına, ona yaklaşmasına, onu desteklemesine ve yardım etmesine sebep olacaktır. Öte yandan, bireyin belli bir nesneye karşı olumsuz tutumu varsa bu birey bu nesne ile ilgisiz kalmaya ondan uzaklaşmaya ve o nesneye zarar vermeye eğilim göstermektedir (Hanyaloğlu,1995 :35).

2.3.Tutumların Özellikleri

Tutumlar; tutumun yönü, değişim aralığı ve yoğunluğu, esneklik ya da katılık, iki yönlü çekim, dolaylı etkilene ve kalıp yargılar, belirginlik, merkezilik ve bilinçlilik olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır (İnceoğlu, 2004).

2.3.1.Tutumun Yönü: Her tutumun bir yönü vardır. Tutumun konusuna karşı ya olumlu ya da olumsuz bir tepki eğilimi söz konusudur. Tutum olumlu olunca, kişi ya da nesneye karşı olumlu duygular ve eğilimler, olumsuz ise olumsuz duygular ve eğilimler söz konusu olur.

2.3.2.Değişim aralığı ve yoğunluk: Bütün tutumlar olumlu ve olumsuz olmak üzere değişim göstermektedir. Bu, tutumun olumluluk ya da olumsuzluk düzeyi olarak nitelendirilir. Ayrıca her tutumun bir yoğunluğu vardır. Yoğunluk tutumun duygusal ögesinin güçlü olmasıdır. Duygunun yoğunluğu ile değişim aralığı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Tutum ne kadar uçta ise o kadar yoğundur.

2.3.3.Esneklik ya da katılık: Tutumun esnekliği, tutumun çeşitli baskılar altında değişebilme özelliği olarak tanımlanır. Tutumun katılığı da baskılara direnç göstererek mevcut tutumu sürdürmede ısrarcı olmaktır. Tutumların esnekliği ya da katılığı, bireyin değerleriyle, inançlarıyla, bilgi birikimiyle, deneyimleriyle, eğitim durumuyla ve içinde yer aldığı sosyo-kültürel yapıyla yakından ilişkilidir.

2.3.4.İki yönlü çekim: Bazı tutumlarda iki yönlü çekim söz konusudur. Tutumun içerisinde aynı anda hem olumlu hem olumsuz unsurlar yer alabilir. Bu iki

karşıt yöndeki eğilimler birbirine, ne kadar eşit ölçülerde ise iki yönlü çekim de o kadar yoğun olacaktır.

2.3.5.Dolaylı etkilenme ve kalıp yargılar: Bireyin, belli bir konuya ilişkin tutum oluşturması için o konu ile doğrudan ilişkiye girmesi gerekemeyebilir. Bireyler, medyadan, başka kişilerden, kitaplardan edindikleri bilgiler aracılığıyla da belli konu ve durumlar hakkında birtakım tutumlar oluşturabilirler.

2.3.6.Belirginlik: Sıkça gözlenen tutumlar belirgin olan tutumlardır. Birey, belli bir kişiye ya da nesneye yönelik aynı şekilde davranıyorsa, bu durum bireyin tutumunu belirginleştirir.

2.3.7.Merkezilik: Bireyin sahip olduğu tutumların içerisindeki en önemli tutumu ifade eder. Merkezdeki tutum belirleyici bir güce sahiptir, kişinin diğer tutumlarını etkiler. Merkezdeki tutumun değişmesi ile diğer tutumlar daha kolay değişebilir.

2.3.8.Bilinçlilik: Birey bazı tutumlarını belirler ve sürdürürken sonuçlarının neler olabileceği konusunda genellikle bir farkındalığa sahiptir. Bazı tutumların bilinçaltı varlığı kabul edilmektedir. Bunlara zihinsel ve duygusal öğeleri olmayan, yalnız davranışsal eğilimleri temsil eden tutumlar denilebilir.

Kağıtçıbaşı ve Sakallı (1999), yukarıdaki özelliklerin haricinde, tutumların şu özellikleri taşıdığını vurgulamışlardır: (a) Tutum psikolojik bir objeye ilişkindir, (b) Tutumlar tepki vermeye hazır olmayı içermektedir, c) Tutumlar güdüleme gücüne sahiptir, (d) Tutumlar durağan olabilir, (e) Tutumlar değerlendirme içermektedir, (f) Tutumlar doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilimdir. Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için şart olan, bir zihinsel değerlendirmedir (Akt. Üstüner, 2006).

Tutumların özellikleri, anne babaların çocuk yetiştirme tutumları hakkında fikir üreten ve araştırma yapan kişilerce de belirtilmiştir.

2.4. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Kuramlar

Gelişim kuramları incelendiğinde ailelerin herhangi bir çocuk yetiştirme tutumuna eğilim göstermesinin nedenlerini açıklamaya yönelik doğrudan ifadelere rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, bu tutumlara etki edebileceği düşünülen faktörleri destekler nitelikte bazı görüşler dikkati çekmektedir (Mızrakçı, 1994).

Anne-babaların, çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik, birçok kuramcı tarafından ortaya atılan farklı görüşler vardır. Bu görüşler, organizmik, mekanik ve sistem olmak üzere üç model içerisinde toplanmıştır.

2.4.1. Organizmik Model

Organizmik modelde insanın gelişimine odaklanılmıştır. Modelde, insanın her bir gelişim evresinde sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve gelişmesi önemlidir. Bu ilerlemenin organizmanın doğuştan getirdiği potansiyelle ilgili olduğu kabul edilmektedir. Freud'un psikoanalitik kuramı ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramı bu model içinde yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2003).

2.4.1.1. Psikoanalitik Kuram: Freud'a göre çocuğun kişiliği 0-6 yaşlarında biçimlenir ve bunda en önemli etki ana baba tutumlarına aittir. Bir diğer ifade ile 'aile ortamı' yeni kuşakların yetiştiği ortam olduğu için bu ortamın sağlıklı olması çocuğun kişiliğinin de dengeli ve uyumlu olarak gelişmesini sağlar (Yeşilyaprak, 2003).

Freud, psikoanalitik kuramında kişilik gelişiminin anne babayla kurulan özdeşim sonucu oluştuğu fikrini savunur. Fonksiyonalist görüşe yakın psikologlar da bu görüşü destekleyerek, kişilik gelişiminde içselleştirme kavramının önemini vurgularlar. Anne babanın tutum ve değerlerinin küçük yaşlardan itibaren benimsenmesi sonucu kişiler ileriki yıllarda kendi çocuklarına karşı benzer tutum ve davranışlar içine girebilirler (Mızrakçı, 1994).

Freud'a göre özdeşim, çocuk için duygusal önem taşıyan bir kişinin pek çok davranışının, değer yargılarının, ilgilerinin benimsenmesi durumudur. Anne babayla özdeşim, "analitik özdeşim" ve "rakiple özdeşim" olmak üzere iki şekilde

gerçekleşmektedir (Doğan, 1998). Anaklitik özdeşim, çocuğun bağlandığı kişiyle özdeşim kurmasını ifade eder. Freud'a göre, oral dönemde başlayan ve yaşam boyu devam eden ilk sevgi nesnesi anneye kurulan özdeşimdir (Doğan, 1998; Ekşi, 1999). Rakiple özdeşim ise çocuğun aynı cins ebeveynle kurduğu özdeşimdir. Burada çocuğun aynı cins ebeveynin davranışını herhangi bir baskı olmaksızın gönüllü olarak benimsemesi önemlidir (Doğan, 1998; Ekşi, 1999; Yörükoğlu, 2000; Yavuzer, 2002).

Okul öncesi dönem toplumsallaşma eğitiminin anne baba tarafından çocuğa yoğun biçimde verildiği bir dönemdir. Bu eğitim verilirken ebeveynlerin kullandıkları disiplin seçimleri ve çocuğa yaklaşım tarzının çocuk tarafından özümselebileceği ve yetişkin çağında da hatırlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çocuğun ebeveyn ile kurduğu özdeşim, anne babanın çocuk yetiştirmede tercih ettikleri tutum ve davranışlarını da içermelidir. Bu durum ise kişilerin kendi çocuklarına, kendi çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinin kendilerine davrandığı biçimde davranma ihtimallerine işaret eder (Mızrakçı, 1994; Doğan, 1998).

2.4.1.2.Bilişsel Kuram: Piaget bilişsel gelişim kuramında organizmanın çevresine aktif adaptasyonundan bahsederek, gelişimin basamaklar halinde olduğu, çocuğun her gelişim döneminde ayrı yetenek ve sınırlılıklara sahip olduğu görüşünü savunmuştur. Bu ise bazı araştırmacıları ana baba tutum, davranış ve beklentilerin, çocuğun içinde bulunduğu gelişim düzeyine uygun olup olmadığı konusunda araştırmalar yapmaya itmiştir. Piaget ana baba tutum ve bu tutumların çocuklar üzerinde etkisine değinmemiştir ancak ailelerin çocuk gelişim basamakları konusundaki bilgi düzeylerinin, çocuklarına karşı tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir (Mızrakçı, 1994).

2.4.2.Mekanik Model

Bu model, ailesel ve çevresel şartların, kişilerin tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görüşünü savunur. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı bu model içerisinde yer almaktadır (Gander ve Gardiner, 2001).

2.4.2.1.Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura, insan davranışı incelenirken insanın yaşadığı ortam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Öğrenme sürecine, sosyal ortam içinde bakıldığında gözlem yoluyla öğrenme öncelik kazanır. Çocuk çevresindeki kişileri gözler ve onların davranışlarını taklit eder. Bu tür öğrenmeye, model alarak öğrenme denilmektedir. Çocuğun gözlediği davranışı taklit etmesi için modelin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler, “model almada dikkat”, “model almada sıcaklık”, “modelin inisiyatif sahibi olması” ve “modelle gözlemci arasındaki benzerlik” olarak belirtilmektedir (Doğan, 1998; Gander ve Gardiner, 2001). Bu durumda, özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların gözünde saygın bir yere sahip olan ana baba ve öğretmenler kendileri iyi birer model olarak, çocuklara pek çok istedik davranışları kazandırabilirler (Senemoğlu, 2015).

Anne babaların yukarıda sayılan özelliklerden hemen hepsini taşımaları sonucu, çocuklar anne babalarını özellikle de aynı cins ebeveyni model olarak alırlar. İleriki yaşlarda onlara benzer tutum, davranış ve değer yargıları gösterirler. Bu durum anne babaların ve çocukların aynı çevrede yaşamalarıyla da ilgilidir. Kişiler anne babaları kadar o çevreye ait diğer kişilerle de benzer özellikler gösterirler (Mızrakçı, 1994).

2.4.3.Sistem Modeli

Bu model, sistemin dengeyi bulmak ve korumak amacıyla işlev gösterdiği görüşünü savunur. İnsan gelişiminin psikolojik ve sosyal sistemlerin kaynaşması yoluyla oluştuğu fikrini temel alır. Bu görüşe göre çevre ve insan karşılıklı ilişki sırasında bir denge arayışı içindedir ve bu arayış yaşam boyu sürmektedir. Dialektik kuram, etkileşim kuramı ve ekolojik kuram bu model içinde ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1998).

2.4.3.1.Dialektik Kuram: Gelişen insan ve değişen çevre koşullarının etkileşimleri üzerine odaklanır. “Kişi, çevresel şartlardan hiç değilse bir kısmını seçmekte özgürdür ve sonuçta bu çevre tarafından şekillendirilir” görüşünü temel alır. Bu kuram, aile ilişkileri konusuna da değinir. Anne baba çocuk arasındaki

ilişkinin yalnızca ikili ilişki düzeyinde incelenmekle kalınmaması, çocuk ve aileyle ilişkide olduğu düşünülen tüm çevre etkenlerinin araştırmalara katılması gereğini vurgulamaktadır. Dialektik kuramcılar aile ve eğitim kurumlarının çocuğu etkilerken, aynı zamanda onlardan etkilendikleri görüşünü de savunmaktadır (Mızrakçı, 1994).

2.4.3.2.Etkileşim Kuramı: Maccoby ve Martin (1983); aileyi ifade eden şeyin, aile üyelerinin özelliklerinin toplamı değil de bu özelliklerin bir araya geldikten sonra birbirleriyle etkileşim sonucu oluşan entegre bir sistem olduğu görüşündedir. Bu yüzden anne babaların tutum ve davranışları çocukların tutum ve davranışlarından bağımsız ele alınamaz. Bu kuramda, anne babaların çocuğun davranışlarını şekillendirmeye çalışırken, kendi davranışlarını da çocuğa göre şekillendirdikleri görüşü savunulmaktadır (Akt. Mızrakçı, 1994).

2.4.3.3.Ekolojik Kuram: Ekolojik kuramda gelişen insan ve değişen çevrenin sürekli etkileşimine bakılmaktadır. Yakın çevre ile başlayan ilk etkileşimleri, sosyokültürel çevrenin de katılımıyla daha geniş çevrelerle etkileşimler izlemektedir. Ekolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacıların en belirgin özelliği, şartların doğal haliyle korunması gerektiği görüşünü savunmalarıdır (Mızrakçı, 1994).

Anne baba tutumlarının nasıl şekillendiğini açıklamaya çalışan kuramlar, anne baba tutumlarını sınıflandırma çalışmalarına da katkı sağlamıştır.

2.5. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Ebevyinlerin davranışlarını etkileyen etmenler olduğu gibi ebeveynlerin davranışlarından etkilenen çocukların davranışlarını da etkileyen etmenlerin olduğu söylenebilir. Grusec (2002: 147), anne baba tutumlarının çocuk davranışı üzerinde farklılıklar göstermesine neden olan bazı özel etmenlerden bahsetmiştir. Bu etmenler çocukların davranışları, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, ebeveynin cinsiyeti, çocuğun mizacı, kültür ve sosyal statü olarak sıralamak mümkündür (Akt. Dursun, 2010).

2.5.1.Çocuğun davranışları açısından bakıldığında anne babanın çocuğa karşı benimsediği tutumlarının değişebileceği söz konusudur. Parke (1974), çocukların yaramazlık yaptıktan sonra özür dilemelerinin annenin daha az ceza vermesine sebep

olduğunu ifade etmiştir. Zahn- Waxler ve Chapman (1982), annelerin disiplin yöntemlerinin çocuğun kötü davranışının sebebine göre bile değiştiğini keşfetmişlerdir. Eğer çocuk bir amaç doğrultusunda ya da kendini korumak için kötü davranışı seçtiyse annenin çocuğa karşı nedenini açıklama, üzücü durumdan kurtulma yolları gibi psikolojik disiplin yöntemleri tercih ettikleri; eğer çocuk sadece saldırgan olmak için kötü davranışlarda bulduysa annenin daha çok fiziksel ceza ya da sevgisini daha az gösterme gibi yollar kullanma eğiliminde olduklarını keşfetmiştir (Hale, 2008:25).

2.5.2.Çocuğun cinsiyeti de ebeveyn tutumunu etkileyen bir faktör olarak ifade edilmektedir. Maccoby ve Martin (1983), erkek çocukların kızlara çocuklara göre stresli bir durum yaşadıklarında genetik yatkınlık olarak daha tepkili ve sinirli davrandıklarını ifade etmiştir. Bu davranışları anne babaları tarafından sürekli hoş karşılanmayan bir durum olarak görülmesine sebep olabilir. Sonuç olarak anneye dair stres değerlendirilmesi yapıldığında daha yüksek düzeyde erkek annelerinde bu sonucun gözlendiği görülmektedir. Baumrind (1966) ise çocukların cinsiyetlerine göre ebeveyn tutumlarının birbirinden farklılaşmadığını çok benzediğini belirtmiştir, cinsiyet ile anne baba tutumları arasındaki bağlantının çok zayıf olduğunu böyle bir bağlantının güçlü olması için birçok değişkenin göz önünde bulundurularak bu durumu etkilemesi gerektiğini düşünmektedir. Ama aynı anne baba tutumunun erkek ve kız çocuklar üzerindeki etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Baumrind (1966) ebeveynlerin hem otoriter hem de aşırı hoşgörülü bir tutum sergilemelerinin çocukların cinsiyetlerinin ne olduğu önemli olmadan sosyal anlamda doğru ilişkilerin nasıl kurulması gerektiğini öğrenmelerine izin vermediğini belirtmiştir (Akt. Dursun, 2010).

2.5.3.Ebeveyn cinsiyeti çocuğa karşı olan tutumu etkileyebilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde demokratik tutumun babalara oranla daha çok annelerde olduğu kanıtlanmıştır. Babaların daha agresif bir yapıları olduğu bu sebeple de daha otoriter görüldüğü annelerin ise çocuklarına daha yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri kabul edilmektedir (Akt. Dursun, 2010).

2.5.4.Sosyoekonomik düzey anne baba tutumlarını ve davranışlarını birçok değişik yönden etkilemektedir. Aynı sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarına karşı benzer tutumlar sergiledikleri araştırmalarla görülmüştür. Anne baba- çocuk arasındaki ilişki, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerde çocuk merkezli, kabul edilen ve eşitlikçidir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına karşı sıcak davranırken bir yandan da çocukların hayatlarına dahil olan ailelerdir. Alt sosyoekonomik düzeydeki aileler ise ebeveyn merkezli bir anlayış hakim olan, kontrol, baskı, emir ve itaat odaklıdır (Akt. Dursun, 2010).

2.5.5.Annenin çalışması durumu da çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyebilmektedir. Yavuzer (2006)' in de ifade ettiği gibi ebeveynler arasında en az doyumlu olarak açıklanabilen ve en büyük ruhsal çöküntü içinde olanların çoğunlukla küçük yaşlarda çocuklara sahip olan ve çalışmayan anneler gurubunda olduğu görülmektedir. Bu doyumsuzluğun büyük ölçüde bakıcılık rolünün annelere getirmiş olduğu görev ve sorumlulukların ağırlığından, ve bu sebeple anne yaşam ve davranışlarını kısıtlamasından kaynaklanabileceğini vurgulamaktadır (Yavuzer, 2006:122).

Psikolog Hoffman'a göre, 'tam zamanlı ev hanımlığı' yapan anneler 'tam zamanlı çalışan' annelere oranla hem otoriter, hem de serbest bırakan bir tutumu benimsemektedirler. Bu tip anneler çocuk üzerinde otorite kurma ve gücünü gösterme davranışlarını daha çok sergiliyorlar. Oysa çalışan anneler çocuklarını 'bağımsız olmaya' daha çok teşvik ediyorlar (Yeşilyaprak, 2003).

2.5.6.Anne babanın eğitim düzeyi ebeveynin çocuk yetiştirme stillerini etkileyen bir diğer faktördür. Ebeveynlerden daha yüksek düzeyde eğitim almış olanların daha demokratik bir yapıya sahip olduğu ve daha demokratik bir tutum sergiledikleri ifade edilebilmektedir. Farklı öğrenim durumuna sahip annelerin tutumları incelendiğinde düşük eğitim düzeyinde olanların çocukları üzerinde disiplin sağlayabilmek için daha çok fiziksel ceza uyguladıkları; yüksek düzeyde eğitim almış annelerin ise daha çok destekleyici ve çocuk merkezli bir tutum sergilediklerini söylemek mümkündür (Akt. Dursun, 2010).

Ayrıca, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, beslenme özellikleri, yaşanılan bölgenin iklim yapısı, akranlarla ilişkiler, televizyon vb. diğer araçlar, öğretmenler, okul ve okuldaki diğer kişiler, kısaca çocuğun etkileşimde bulunduğu tüm çevre çocuğun gelişimini hızlandırabilir ya da sınırlandırabilir (Senemoğlu, 2015).

Sonuç olarak büyüme aşamasında başarılı olan çocukların genellikle sağlıklı aile ilişkileri içinde yetişmiş çocuklar olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkilerin çocuğun tüm yaşamı boyunca mutlu, sosyal, strese ve huzursuzluktan uzak ve yapıcı kişiler haline gelmesini olanaklı kılar. Tersine davranış problemleri sergileyen ve bu problemleri yaşamları süresince beraberlerinde getiren çocuklara bakıldığında genellikle mutsuz anne baba çocuk ilişkisi içinde büyüyen çocuklar oldukları görülmektedir (Yavuzer, 2008 :126).

2.6. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Tarihsel Gelişimi

Eski zamanlara baktığımızda anne babaların, çocuklarından haberdar oldukları ama onları duymadıklarını hatırlamak önemlidir. Fiziksel ceza sadece kabul edilebilir değildi aynı zamanda teşvik edilen birşeydi. Hatta çocukların sorumluluk sahibi olması için okulda uygulanabilen birşeydi. O zaman ki insanlar çocukların duygularıyla ilgilenmezlerdi. Çünkü onlar anne baba olmayı çocuklara nasıl davranılacağını öğretmek olarak görüyorlardı. 1946 yılında Dr. Benjamin Spock'un The Common Sense Book of Baby Child Care adlı çok satan kitabının orijinal versiyonunun yayımlanması üzerine, fiziksel bakım ve disipline ek olarak çocukların duygularının ve bireyselliğinin de göz önüne alınması gereken çok önemli bir faktör olduğu fikri yaygınlaştı; bu değişimden önceki kuşaklarda ebeveynlik, çocukların duygusal güvenliğini ve bağımsızlığını desteklemeyi düşünmekten ziyade çocuk gelişiminin altın standardı olan itaate odaklanıyordu (Akt. Gibson, 2017).

Tüm anne babalar, çocuklarının gelecekte nasıl biri olmaları gerektiği ile ilgili açık ya da gizli ideallere sahiptir. Anne babalar çocuklarını bu amaca yönlendirmek için birçok farklı yöntem denerler. Çocuklarının davranışlarını pekiştirirler veya onları cezalandırırlar, kendilerini rol model olarak kullanırlar, kendi inanç ve

beklentilerini açıklayarak değer ve yargılarını destekleyecek yakın çevre dediğimiz komşular, akran grupları ve okullar seçerler. Böylelikle her ebeveynin benimsediği ve uyguladığı bu farklı yöntemler, farklı çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına yol açar. Bu farklı tutum ve davranışlar, çocuklarda ve ergenlerde farklı davranışlara neden olduğu için gelişim psikologları tarafından yapılan araştırmalarda önemli bir yer teşkil etmiştir (Argun, 1995).

Mussen, 1956'da izin verici, reddedici, aşırı korumacı ve aşırı titiz olmak üzere dört farklı anne baba tutumu tanımlamıştır. İzin verici tutumda anne, çocuğunun bağımsız davranışı öğreneceği bir sosyal çevre sağlar. Yeni tepkileri ödüllendirir ve çocuğunu araştırmaya devam etmesi için cesaretlendirir. Reddedici tutumu benimseyen anneler ikiye ayrılır; bazı anneler çocuğunu doğduğu andan itibaren reddeder, böylelikle çocuğu hiçbir zaman güçlü bağıllık tepkileri geliştirmeyecektir. Bazı reddedici anneler bebeklerine öfke duyarlar ve bu durum çocukları bağımsızlık davranışları gösterdikçe daha fazla artar. Aşırı korumacı anneler, çocuğunun giderek artan bağımsızlığını kendi baskınlığına ve çocuğunu sahiplenmesine bir tehdit olarak algılar. Bu yüzden çocuğunun bağımsız aktivitelerini sınırlamaya çalışır. Aşırı titiz anneler ise, evdeki düzen ve titizlik konusunda aşırı endişelidir ve çocuklarının spontan hareketlerini kısıtlayabilirler. Cezalandırılma korkusu, çocuğu yürüme gibi yeni geliştirdiği becerilerini uygulama ve mükemmelleştirmeye çalışmaktan uzaklaştırır (Akt.Demircioğlu, 2012).

Baumrind (1971) okul öncesi dönemdeki çocuklarda anne-baba-çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve dört boyut belirlemiştir. Bunlar anne baba denetimi, anne baba çocuk iletişimde açıklık, olgunluk beklentisi ve bakım-destek boyutlarıdır. Anne baba denetimi boyutu, anne baba tarafından koyulan kurallara çocuğun ne oranda uymak zorunda olduğunu gösterir. Anne baba çocuk iletişimde açıklık boyutu, anne babanın, verilecek kararlarda çocuğun düşüncesine saygı göstermelerini, bu konuda çocuğu desteklemelerini ve çocuğun davranışlarına sınır getirme nedenini açıklamalarını ifade eder. Anne babanın çocuğu zihinsel, duygusal ve toplumsal alanda başarılı olması için yüreklendirmesini ifade eden, olgunluk beklentisi boyutudur. Bakım-destek boyutu anne babanın çocukla ilişkisinde ne

derece sevecen ve sıcak davrandıklarını gösterir. Baumrind bu dört boyutun bileşenlerine bağlı olarak üç temel anne baba tutumu ortaya koymuştur. Bunlar otoriter, izin verici/müsamahakâr ve yetkin/demokratik tutumdur (Akt.Demircioğlu, 2012).

Maccoby ve Martin (1983) çocuk yetiştirme tutumlarını duyarlılık/kabul- ilgi ve talepkarlık/kontrol olmak üzere iki boyut açısından ele almışlardır. Bu iki boyutun birleştiği noktada; demokratik, otoriter, izin verici-hoşgörülü ve izin verici- ihmalkar olmak üzere dört çeşit anne baba tutumu tanımlamışlardır. Baumrind'in sınıflandırdığı izin verici anne baba tutumunu izin verici-hoşgörülü ve izin verici- ihmalkâr olmak üzere ikiye ayırmışlardır (Akt.Demircioğlu, 2012).

Kabul-ret ve denetim-özerklik boyutları anne baba tutumlarını oluşturan en belirgin boyutlardır. Kabul-ret boyutu; kabul eden-onaylayan ya da reddeden-onaylamayan ebeveyn davranışlarını içermektedir. Kabul edici anne baba tutumlarına bakıldığında, çocuk odaklı olan, sıcak, sevgi dolu bir yaklaşımla, çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren, şiddete başvurmeyen, uyguladığı disiplinin nedenlerini ve sonuçlarını açık bir şekilde anlatan davranış ve tutumların hakim olduğu görülmektedir. Reddetme boyutu ise; kızgınlığı, fiziksel anlamdaki cezaları, çocuktan hoşlanmama gibi tutumlar sergilemeyi, ilgisiz, sevgisiz davranıp, eleştiride yıkıcı boyutta olmayı içermektedir. Denetim-özerklik boyutu, ebeveynlerin sahip oldukları davranış kurallarını uygulamada ve bunları devam ettirmede gösterdikleri izin verici ve kısıtlayıcı tutumlarını içermektedir. Çocukların gelişimini olumsuz şekilde etkileyecek olan anne baba tutumlarını ise; aşırı katı ve denetleyen ya da aşırı hoşgörülü ve kural koymayan tutumlar olarak ifade edebiliriz (Saruhan 1996; Tola 2003; Döğücü 2004).

Cüceloğlu (2017) “Geliştiren Anne Baba” ismini verdiği eserinde iki farklı aile kültüründen bahsederek bunları şu şekilde açıklar; Korku-kaygı kültüründe otoritenin gücü vereceği cezadan gelir. Saygı-güven kültüründe otoritenin gücü tanıklığından gelir. Çocuk sevdiği, saydığı, değer verdiği otoritenin kendini görmesini, beğenmesini, takdir etmesini ister. Korku-kaygı kültürünün terbiye anlayışı güçlünün güçsüzü utandırmasına dayanır. Korku-kaygı kültüründe “zeki” ve

“başarılı” görülmenin kıstası , güçlünün gözüne girebilmeyi başarmaktır.Korku-kaygı kültürünün terbiye anlayışı “utandırmaya” saygı-güven kültürünün terbiye anlayışı ise yüreklendirmeye dayanır. Korku-kaygı kültüründe güçlünün gözüne nasıl gireceğini öğrenmek ve bunun için çabalamak büyük marifettir. Saygı-güven kültüründe ise hakikati keşfetmek için çabalamak, her gün yapabileceğinin en iyisini yaparak “doğruya hizmet etmek” marifettir. Saygı-güven kültüründe çocuk yüreklendirilerek terbiye edilir. Saygı-güven kültürü içinde oluşan ailede, ailenin temeli ailede yaşayan değerler, erdemlerdir. İster yeni doğmuş çocuk, ister ülkenin cumhurbaşkanı olsun, ailenin her bireyi onur ve değer yönünden eşit görülür. Korku-kaygı kültüründe çocuklar, asık suratlı sevgisiz büyüklerinden bir aferin alabilmek için onların gözlerinin içine bakarak büyürler. Saygı-güven kültüründe ise çocuklar, kendi iç tanıklığında hakkaniyete saygı duyan, onurlu biri olarak büyürler; onlar için en büyük otorite anne veya baba değil kendi vicdanlarıdır (Cüceloğlu, 2017).

Yapılan bu boyut belirleme çalışmaları sonucunda anne babaların benimsedikleri tutumlar sınıflandırılmıştır.

2.7. Anne Babaların Çocuk Yetiştirmede Benimsedikleri Tutumlar

Aşağıda, öncelikle Baumrind’in temel aldığı ve bu çalışmada da temel alınan; otoriter, izin verici ve demokratik anne baba tutumları belirtilmiştir.

Daha sonra Maccoby ve Martin’in (1983) eklediği tutum olan ihmalkar-kayıtsız tutum açıklanmıştır.

Cüceloğlu’nun (2017) değindiği kaygılı tutum üzerinde de durulmuştur.

Dr. Lindsay C. Gibson’un (2018) ortaya sürdüğü, kitabına da ismini veren olgunlaşmamış ebeveyn tutumlarına da yer verilmiştir.

Ayrıca, Yavuzer’in (2007) de bahsettiği tutumlar verilmeye çalışılmıştır. Genel olarak bu tutumlar; otoriter tutum, izin verici (hoşgörülü) tutum, demokratik tutum, ihmalkar-kayıtsız tutum, gevşek tutum-çocuk merkezci aile, dengesiz ve kararsız tutum, koruyucu tutum, kaygılı tutum ve olgunlaşmamış ebeveyn tutumudur.

2.7.1.Otoriter-Yetkeci Tutum

Otoriter anne babalık, katı anne babalık olarak da adlandırılır. Bu tutuma sahip anne babalar arasında diyalog çok azdır. Anne babanın çocuktan yüksek beklentileri bulunmaktadır. Bu tür anne babalar, çocuklarını kontrol ederler, ancak onları dinlemezler, kısıtlayıcıdır, cezalandırıcıdır (Bacanlı, 2007). Bu tutum, tehdit etmek ya da fiziki şiddet kullanmak şeklinde olabildiği gibi, sevgiyi esirgemek, iletişimi keserek çocuğu görmezden gelmek ya da aşağılayıcı karşılaştırmalar yapmak şeklinde de olabilir (Yavuzer, 2006). Çocukla tartışma, anlaşma ya da pazarlık yapmadan, çocuğun isteklerini dikkate almadan, anne baba tarafından belirlenen kural ve kısıtlamaların çok katı bir şekilde uygulanmasıdır (Çağdaş ve Seçer, 2005). Otoriter anne babalar, çocukların kişilik özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Çocuktan beklentilerine bakıldığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Otoriter tutum, çocuğun kendine güven duymasına olanak sağlamayan bunu ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçbir şekilde hesaba katmayan bir tutumdur. Ne yazık ki, geleneksel aile yapımıza baktığımızda bu tutuma sıkça rastlandığı doğrudur (Yavuzer, 2007; Yavuzer, Köknel, Kulaksızoğlu, Dodurgalı ve Ekşi, 2010). Kültürel kalıp içinde çocuk yetiştirerek davranışını denetleyen anne babalık yapmak çocuğun kişiliğini bozar, onun olgun ve sağlıklı bir yetişkin olması şansını elinden alır. Asık suratlı, bıkkın, kaygılı ve öfkeli bir insan olmasına yol açar. Nihayetinde yetişkinliğinde anne babası geçmişte kendisine ne demiş ve nasıl davranmışsa, o da şimdi çocuklarına aynı şeyi söylemekte ve yapmaktadır. Ama bunun farkında bile değildir; şimdi-burada bilinçli bir seçim yapabileceğinin ve yaptığı bu seçime bağlı olarak farklı ve yeni bir gelecek oluşturabileceğinin farkında değildir (Cüceloğlu, 2017). Anne babadan birisinin ya da her ikisinin baskısı altında yetişen çocuğun, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabileceği ifade edilmektedir (Yavuzer, 2007; Yavuzer, 2010). Suçlayan, cezalandıran ve sürekli çocuklarına müdahale eden anne babaların çocuklarının, kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülmektedir (Yavuzer ve diğerleri, 2010; Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

Bilen tavrı içinde denetleyici anne babalık yapanlar için önemli olan çocuğun davranışdır ve o nedenle çocuğun davranışını terbiye etmeye kalkarlar. Çocuğun davranışına yönelen ebeveynler denetleyen anne babalık yapmaya çalışırlar. Çocuğu yetiştirdikleri kültürel kalıp içinde amaçları onun davranışlarını yönetmektir. “çocuğumun davranışını nasıl kontrol edebilirim, çocuğuma istediğim davranışı nasıl yaptırabilirim” kaygısı içinde olurlar (Cüceloğlu, 2017).

Otoriter anne babaların çocukları genellikle çekingen, mutsuz ve huysuzdurlar. Başkalarına pek güvenmedikleri ve sınıf başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür (Bacanlı, 2007). Ayrıca bu çocukların; kuralcı, otoriter, diğer çocuklara karşı düşmanca davranan, despot, yetişkinlere karşı dirençli, yaratıcılıktan uzak olarak yetiştikleri belirlenmiştir. Erkek çocuklar daha agresif, kız çocuklar ise daha bağımlıdırlar (Senemoğlu, 2002).

Suçlayan, cezalandıran ve sürekli çocuklarına müdehalede bulunan ana-babaların çocuklarının, kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülürken baskı altında yetişen çocuklarda, çoğunlukla, isyankar tutum geliştirmeye birlikte, aşağılık duygusu da gelişebilir. Böyle bir ortamda büyüyen çocuğun demenetiminin dış denetimli olduğunu ifade etmek mümkündür. Çünkü içinden geldiği gibi hareket etmek yerine olması gerektiği gibi hareket etmeye koşullandırılır (Yavuzer, 2007).

Otoriter tutumun çocuk eğitiminde, yeri olmadığı kanıtlanmış olsa da, hala toplumun farklı kesimlerinde en çok kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Özgürlük; sorumsuzluk, başboşluk ve denetimsizlik ifade etmemektedir. Tersine öz denetim; içselleştirilmiş sorumlulukla ilgilidir. Tek başına bırakılan, her şeyi yapmasına izin verilen çocuk günün birinde şımarık, söz dinlemeyen, geçimsiz gibi sıfatlarla nitelendirilebilmektedir (Söylemez, 2003).

2.7.2. İzin Verici (Hoşgörülü) Tutum

Cüceloğlu (1992), hoşgörülü anne babaların çocuklarını kendi gereksinimlerini gidermekte bir araç olarak görmediklerini belirtir. Anne babanın çocuğuna karşı normal boyutlarda hoşgörülü olması çocuğun özgüveni için oldukça önemli olmaktadır. Ancak anne babanın hoşgörülü tutumu normal boyutlarda kalmayıp

ileriye gittiğinde çocuğun tavır ve davranışlarında olumsuzluklara yol açabilir. Özellikle aşırı hoşgörü bir tutum sergileyip her şeye izin veren anne babalar çocuklarının bencil duygular geliştirmesine neden olabilir (Yavuzer, 2008: 135).

Yörükoğlu (2000), aşırı hoşgörülü tutuma sahip anne babaların çocuklarına sayısız haklar verdiğini belirtmektedir. Bu haklara sahip olan çocuk evde istediği gibi hareket eder. Bu anne babalar aslında hoşgörülü olma ile boş vermiş olma durumunu birbirine karıştırırlar. Zaman zaman otoriter davranışlarda bulunmak isteseler de kararsız kaldıkları için bu davranışları çocuğu etkilemez (Yörükoğlu, 2000).

Aşırı hoşgörülü tutuma sahip ebeveynler çocuğa karşı düşük kontrol ve yüksek kabulde bulunurlar. Ailenin odak noktasında çocuk vardır ve çocuğun oyun saatlerine seçimlerine, yemek, uyku gibi temel ihtiyaç seçimleri dahil karışılmaz (Haktanır, 2002). Oysaki erken çocukluk döneminde disiplin kazanamayan çocuk ilerde hem kendi problem yaşar hem de anne-babasının sıkıntıları yaşatır (Öz, 2004). Bu çocuklar disiplinsiz, sınırlarını çizemeyen, nerede ne yapacaklarını bilemeyen, söz dinlemeyen çocuklar olarak yaşama başlarlar (Öz, 2004; Cüceloğlu, 1993).

Çocuğa en temel ahlak kuralları bile öğretilmez ve çocuğun toplum içinde sergilediği acayip tavırları göz ardı edilir. Kendisine sürekli hizmet edilmesine alışan bu çocuklar ebeveynlerini model olarak değil ihtiyaçlarını gideren bir araç olarak görürler. Bu çocuklar sosyal uyum göstermekte başarılı değildirler (Aydoğmuş ve diğerleri 2010). Bencil hale gelen çocuk başkaları tarafından istenmeyen birine dönüşür. Aile yaşantısında her istediğini yapmaya alışan çocuk sosyal hayatta bunu elde edemediğini görünce bir bocalama yaşamaktadır. Çocuk arkadaşları tarafından gruba alınmaz ya da grubun dışına itilir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Yavuzer (2007) bu tutumu gevşek tutum olarak nitelendirmekte ve genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan anne babalar ile çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde yetişen tek çocuk olması durumlarında sıklıkla rastlandığına değinmektedir. Çocuğun ortamdaki inisiyatif sahibi tek kişi olduğu ve onun isteklerine diğer aile bireylerinin kayıtsız şartsız uyduğu görülür. Anne baba ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmaması, çocuğun dengesiz bir ortam

içinde abartılmış bir sevgi gösterisi içinde büyüyor olması, onun “doyumsuz” bir birey olmasına neden olur. Çocuklarına boyun eğen anne ve babalar, evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Çocuk anne babaya hükmeder ve onlara çok az saygı gösterir (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010). Çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar, okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010; Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

Bu tür anne babalar, çocuktan pek bir şey istemezler, pek kural koymazlar, cezalandırmadan kaçınırlar. Genellikle tutarsız ve güvensizdirler. Onların çocukları da kendilerine güvenmez ve mutsuz olma eğilimindedirler. Özellikle erkek çocuklarının sınıfta düşük başarı gösterdikleri görülür (Bacanlı, 2007). Bu tutum çocuğu duygusal bakımdan zedeleyerek, otoriter tutum kadar çocuğa zarar vermektedir (Senemoğlu, 2002).

2.7.3. Demokratik-Yetkin Tutum

Demokratik anne babalar özgüvenleri yüksek, ılımlı ve anlayışlı ebeveynlerdir. Bu anne babalar çocuklarına büyüdükçe daha çok sorumluluk veren ve genel anlamda çocuğun bireyselliğine saygı duyan kişilerdir (Hale, 2008). Bu bireyselliğe saygı hitap şeklinde bile kendini göstermekte, çocuğa sadece “kızım/oğlum” şeklinde hitap edilen bir ailede çocuk ait olma duygusu baskın yetişirken, kendi adıyla hitap edilen bir ailede birey olma duygusu da gelişecektir (Cüceloğlu, 2017). Çocuklarına değer verirler ve onların özerk ve bağımsız olarak kişilik geliştirmesine destek olurlar (Kulaksızoğlu, 1998).

Bu tür ana babaların çocukları kendilerinden memnun olan, kendine güvenen, girişken, kendine özsaygıları yüksek çocuklardır (Bacanlı, 2005). Demokratik ana babalar çocuklarına iyi birer rehber olmaktadır. Onlara yapması gereken davranışları, uyması gereken kuralları kibar bir şekilde anlatırlar. Yapılmaması gereken davranışları ise nedenleriyle beraber çocuğa aktarırlar. Bu nedenle demokratik ana baba tutumu ile yetiştirilen çocukların kendine ve çevresine saygılı,

sınırlarını bilen, yaratıcı, aktif, girişken ve olumlu ilişkiler kurabilen, özgüveni yüksek, hoşgörülü, açık fikirli, toplumsal anlamda uyumlu bir birey olarak yetiştiği belirtilmiştir (Yılmaz, 2007).

Ana babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir (Yavuz, 2007). Sınırları ve sorumluluğu öğrenmek isteyen çocuğa belirli özgürlükler ve sorumluluklar verilmelidir. Kendi hatalarını yapacakları, yeniden deneyecekleri, yeniden hata yapacakları, yeniden tekrarlayarak deneyecekleri bir özgürlüğe sahip olmayan çocuklar olgunlaşamazlar. Bu özgürlükler bedenlerinin, duygularının ve düşüncelerinin sınırlarını belirler (Cüceloğlu, 2017).

Çocuğun kendine, özüne yönelip onun farkındalıklarını konuşan ebevyler geliştiren anne baba olmaya önem verirler. Geliştiren anne baba olmayı önemseyenler öncelikle kendi düşünüş, değer ve davranışlarını anlayıp yönetmeye çalışırlar. Onların dikkat ettiği nokta önce kendilerini eğitmek ve geliştirmektir (Cüceloğlu, 2017).

Ailenin demokratik tutumu benimsediği bir evde hangi davranışın sonucunun ne olacağı önceden bellidir. Evde belli kurallar aile üyeleri tarafından beraberce belirlenmiştir. Aile içinde saygı ve sevgiye çok önem verilmektedir Anne baba çocuğuna iyi bir model olmanın önemini farkındadır ve bu yolda hareket ederler (Yılmaz, 2007). Demokratik ortamda büyüyen çocuklar kendine ve çevresine saygılı, sınırlarını bilen, yaratıcı, aktif, girişken ve sosyal ilişkiler kurabilen, özgüveni yüksek, hoşgörülü, açık fikirli, toplumsal ve uyumlu bir birey olarak yetişir. Demokratik ailelerde yetişen çocuklar ebeveyn otoritesinden korkmamakta, onlar tarafından sevildiğini hissetmekte ve fikirlerini serbestçe ifade edebilmektedir. Bu çocuklar sosyal yönden ilişkileri olumlu boyutta olan çocuklardır (Olca, 2008:85).

Otoriter anne baba tutumunda olduğu gibi, demokratik tutuma sahip anne babalar da çocuklarının kurallara uymasını beklerler. Ancak bu anne baba tutumu

demokratiktir. Çocuklarına karşı sorumludurlar ve çocuklarını dinlemeye isteklidirler. Demokratik anne babalar; çocuklarının beklentiye cevap vermemesi durumunda çocuklarını cezalandırmaktan çok bağışlayıcı ve destekleyicidirler (Bacanlı, 2003). Bu tutumda anne babalar kural koyarlar ama kuralların mantığını açıklarlar ve eleştirileri dinlerler. Bazen cezaya başvururlar, ama daha çok çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirme eğilimindedirler (Bacanlı, 2003). Bu tür anne babaların çocukları arkadaşlarıyla uyumlu, dışa dönük, aktif, girişimci, liderlik özelliklerine sahip, kişilerarası etkili ilişkiler kurabilen, yetişkinlerle işbirliği içinde, bağımsız, enerjik, kendilerinden memnun, kendine güvenen, atılgan, kendine saygıları yüksek ve başarı merkezli çocuklardır (Bacanlı, 2003). Bu tutum, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

2.7.4.İhmalkar-Kayıtsız Tutum

Mary Ainsworth, Silvia Bell ve Donelda Stayton yıllarca birçok kez tekrarlanan bebek bağlanmasıyla ilgili araştırmaları yürüttü. 1974 yılında yazdıkları makalede özetledikleri gibi, bu araştırmacılar annelerin bebeklere yönelik davranışlarını dört açıdan değerlendirdi: Duyarlılık-duyarsızlık, Kabul-red, iş birliği-çatışma ve ulaşılabilirlik-önemsenmeme. Bir annenin ‘duyarlılık derecesi’nin , ‘asıl değişken’ olduğunu ve ‘duyarlılık derecesi yüksek olan annelerin istisnasız bir şekilde kabullenme iş birliği ve erişilebilirlik açısından da yüksek orana sahip olurken diğer üç alanda düşüş oy alan annelerin duyarlılık derecesinin de düşük olduğunu buldular. Özetle, son derece duyarlı anneler, genellikle çocuklarına erişebilirler ve çocuklarının iletişimlerinin, işaretlerinin, isteklerinin ve ruh hallerinin farkında olurlar. Ayrıca, bu anneler çocuklarının algılarını doğru bir şekilde yorumlarlar ve çocuklarıyla empati kurarlar. Bu bakış açısına ve empati becerisine sahip duyarlı anneler, bebekleriyle zamanında etkileşim kurar ve ilgilenirler ve böylece annenin etkileşimleri hem uygun hem yerinde hem de nitelikli görünür. Aksine, düşük duyarlılığa sahip anneler bebeklerinin davranışlarının pek farkında değildir çünkü onlar ya bebeklerini görmezden gelirler ya da hareketlerindeki daha incelikli ve zor algılanan iletişimlerini algılamazlar. Dahası, duyarsız anneler

çocuklarının davranışlarının farkında olduklarını ya da görmezden geldiklerini genellikle anlamazlar. Bir annenin, bebeğinin eylemleri ve ruh haliyle ilgili doğru algıları olabilir ama bebeğiyle empati kuramayabilir. Anlayış ya da empati eksikliği nedeniyle, düşük duyarlılığa sahip anneler zamanlama açısından düzgün davranamayabilir ya da bebeğinin iletişimine ivedilikle cevap veremeyebilir. Ayrıca, düşük duyarlılığa sahip anneler genellikle nitelik açısından da uygun karşılık veremez başka bir deyişle etkileşimleri bölük pörçük ve karasızdır (Akt. Gibson, 2017).

Öte yandan ihmalkar-kayıtsız anne babalar ne verici ne de talepkardır. İhmalkar-kayıtsız anne babalık, dahil olmayan, tarafsız, dikkate almayan, karışmayan anne baba olarak da adlandırılır. Anne babanın, çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelmektedir. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda, anne-baba-çocuk üçgeni arasında iletişim kopukluğu gözlenmektedir. İhmalkar-kayıtsız anne baba tutumu, çocuğun saldırganlık eğilimini güçlendirmektedir (Yavuzer, 2007; Özgüven, 2001).

Korku ve kaygı dolu anne baba çocuğa hiç hata fırsatı tanımadan kendine bağımlı bir insan yetiştirirken, hiç umursamaz bir anne baba çocuğunu hiç korumadığı için onun beden ve ruhen sakat kalmasına yol açabilir (Cüceloğlu, 2017).

Bir bebeğin sosyal etkileşim ihtiyacına ilişkin oldukça dokunaklı bir örnek, Massachusetts Üniversitesi'nde psikoloji profesörü olan Edward Tronick (1975) tarafından yapılan YouTube'daki "ifadesiz yüz (still face experiment)" deneyidir. Videoda, genç bir annenin bebeğini yüksek bir koltuğa koyduğunu ve oynamak için ona doğru yaklaştığını görüyoruz. Sonrasında başını ani bir şekilde çocuğundan geri çevirip, boş ve ifadesiz bir yüz şekliyle tekrar bebeğine dönüyor. Bebek şaşkın bir şekilde annesine bakıyor. Daha önce mutlu olan, çevresine gülümseyen bebek aniden çılgınca hareket etmeye başlıyor. Annesinden bir yanıt alabilmek için her yolu deniyor. Fakat annesi yüz ifadesini değiştirmeden bebeğine boş boş bakmaya devam ediyor. Uğraşmanın boşuna olduğunu hiçbir işe yaramadığını farkederek bebek geriye doğru uzanıp ağlamaya başlıyor. Bu görüntü inanılmaz acı vericidir. Fakat bu durumdan etkilenen yalnızca bebek değildir. Annesinin de kaygılanmaya başladığını

ve daha fazla dayanamayıp ifadesiz yüzünün sevgi dolu anne yüzüne döndüğünü görüyoruz. Bebeğine sarılıyor ve bebek anında tekrar mutlu oluyor. Gerçek hayatta sevgi dolu anneler nadiren bu role bürünürken bazı bebekler için bu, oyunda fazlası, onlar için hayatın ta kendisidir. Devamlı olarak ifadesiz yüzlerin yer aldığı bir ortamda yaşamak birkaç saniyelik bir sarılmayla düzeltilebilecek bir durum değildir (Akt. Suskind, 2018).

2.7.5.Gevşek Tutum-Çocuk Merkezci Aile

Gevşek tutum, genellikle orta yaşın özerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da çocuğun kalabalık yetişkinler grubu içinde yetişen tek çocuk olması halinde sıklıkla rastlanır. Böyle bir ortamda çocuk insiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uyarlar (Yavuzer, 2007). Anne baba ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmaması, çocuğun dengesiz bir ortam içinde abartılmış bir sevgi gösterisi içinde büyüyor olması, onun “doyumsuz” bir birey olmasına neden olur. Çocuklarına boyun eğen anne ve babalar, evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Çocuk anne babaya hükmeder ve onlara çok az saygı gösterir (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010). Çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar, okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler (Yavuzer, 2007; Yavuzer ve diğerleri, 2010; Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

2.7.6.Dengesiz ve Kararsız Tutum

Anne babanın “dengesiz ve kararsız” tutumu, çocuğun eğitim ve gelişimini olumsuz açıdan etkiler. Buradaki dengesizlik ve tutarsızlık, anne baba arasındaki görüş ayrılığında ortaya çıkabileceği gibi, anne veya babanın gösterdikleri değişken davranış biçiminde de görülebilir. Anne ve babanın çocuğun yanında, çocukla ilgili olarak birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin olumsuz yaklaşımı veya annenin ya da babanın çocuk kayırması, dengesiz ve kararsız tutuma bir örnektir. Dengesiz ve kararsız tutumda, bir davranışın uygun olması ya da olmaması, davranışın niteliğinden çok, anne ya da babanın ruhsal durumuna bağlıdır.

Bu da önceleri çocukta bazı iç çatışmaların, huzursuzlukların, ardından da dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşumuna sebep olabilir. Dengesiz ve kararsız tutumla karşılaşan çocuklar, nasıl davranacaklarını bilemezler. Davranışlarından hangisinin uygun hangisinin uygun olmadığına karar veremezler. Bu durum çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukta dengesiz ve tutarsız bir kişiliğin oluşmasına neden olabilmekte, iç çatışmalar ve huzursuzluklar ortaya çıkabilmekte, çocuk doğru kararlar almada zorlanmaktadır (Yavuzer, 2007; Dönmezer, 1999).

2.7.7.Koruyucu Tutum

Navaro (1989) aşırı koruyucu tutum sergileyen anne babaları çocuğa gereğinden fazla kontrol uygulayan, ayrıca gereğinden fazla denilebilecek özen ve ilgi gösteren ebeveynler olarak tanımlamıştır. Çocuğun ihtiyaç duymadığı durumlarda bile ebeveyn müdahalesi söz konusudur. Çocuğun her türlü ihtiyacı anne babalar tarafından karşılanarak çocuğun kendi kendisine yetebilmesine fırsat tanınmaz ve kendi başına araştırma, inceleme yapması engellenir. Anne babalar çocuğu korumak adı altında çocuğun her türlü hareketine ve ilişkisine sınırlamalar getirerek çocuk adına her türlü kararı kendileri verir (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Anne babanın aşırı derecede koruyucu tutumu, çocuğu gereğinden fazla kontrol etmesi ve özen göstermesi anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2007; Çağdaş ve Seçer, 2004). Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, güvensiz, çekingen, duygusal kırıklıkları olan, başkalarının haklarını dikkate almayan, inatçı ve bencil bir kişilik yapısı geliştirdikleri için gruba girmekte ve kendilerini gruba kabul ettirmekte zorlanmaktadırlar (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Daha çok anne çocuk ilişkisinde ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun ardında, annenin duygusal yalnızlığı yatmaktadır (Yavuzer, 2007) Aşırı koruyucu anne, tüm işi kendi üzerine aldığından enerjisi tükenir, yorulur; kendinden başka kimseye güvenemediği için tuzağa düşürülmüş biri gibi kaygılı, gergin ve öfkeli hale gelir. Çocukluğunu böyle bir anneyle geçiren biri tam gelişemez. O da aynı annesi gibi kaygılı, gergin ve öfkeli bir hayat yolculuğuna başlar (Cüceloğlu, 2017).

Koruyucu yaklaşım; çocuğun otonom yani kendi kendini yöneten, bir birey olmasını engellemektedir. Çocuğun sosyal gelişimini zedelemekte ve bağımlı bir kişilik geliştirmesine neden olmaktadır. Çocuk kendini gruba kabul ettirmek için, zaman zaman toplumdışı ve isyankar davranışlara başvurabilmektedir (Yavuzer, 2007). Bağımlılığın en önemli nedeni aşırı koruyucu anne baba tutumudur. Yani çocuğun aşırı bir sevgi ve ilgiye boğulmasıdır. Geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerimizi incelediğimizde bağımlılığı arttırıcı, girişkenliği kısıtlayıcı bir özellik taşıdığı görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Araştırma bulguları, annelerin koruyuculuklarının babalara göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun Türk kültüründe, annelerden beklenen annelik rolünün çocuklarına karşı koruyucu davranmaları gerektiği beklentisinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Anne babanın aşırı koruyuculuğu çocuğun okula uyumunu ve okul başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir (Aydoğmuş ve diğerleri, 2010).

2.7.8.Kaygılı Tutum

Kaygı dolu anne babalar çocuklarının davranışları için konu komşuya, çevreye, öğretmene karşı kendilerini sorumlu tutarlar. O nedenle sürekli olarak çocuklarının davranışlarına yönelik konuşurlar, çocuklarının davranışını terbiye etmeye çalışırlar. Kaygı yüklü ebeveynler “denetleyici anne babalık yapmaya” yönelirler (Cüceloğlu, 2017).

Korku-kaygı kültüründe aileler utandırarak, saygı-güven kültüründe yüreklendirerek terbiye ederler. Bu yüreklendirme işi, çocukla sohbet etmekle olur. Çocukla konuşurken ya da onu dinlerken yani onunla sohbet içindeyken üzerinde durulacak önemli konu; kaygı, umutsuzluk, öfke içinde tepkisel biri değil, güven, umut, huzur, ve anlayış içinde biri olmaktır. Sohbet nasihat etmek değildir. Sohbet konuşmak değildir. Sohbet tek başına dinlemek anlamına da gelmez. Sohbet içinde olmak demek, yaşam ekibinin bir üyesi olarak diğeriyle yaşamı paylaşıyor olmak demektir. Anne babanın çocuğuyla sohbet içinde olmasından kasıt, anne babanın çocuğuyla o günü paylaşmasıdır (Cüceloğlu, 2017).

Kısa vadede rahatlık isteyen korku-kaygı dolu anne babalar, seçimleri çocuğa bırakmayarak kendi isteklerini ona zorla kabul ettirirler. Ancak kısa vadede yaşanan bu rahatlık uzun vadede ortaya çıkacak felaketin tohumlarını ekecektir. Saygı-güven dolu anne baba ise, başlangıçta çekilen zorluğun uzun vadede elde edilecek gönül dostluğunun temellerini attığının bilincindedir. Korku-kaygı kültüründe anne baba kimin dediği olacak kavgası içindedir ve kısa vadede çocuğunu ezip kendi isteğini kabul ettirir. Böyle yaparken çocuğa aslında şu mesajı vermektedir. “Ben senin annen baban olarak kırılğan, güçsüz biriyim. Benim kendi isteğimin dışında başka birşeye tahammül gücüm yok. Onun için beni korumalı, bana yardım etmeli, benim dediğimi istemesen de yapmalısın!”. Çocuk annesinin babasının dediğini yapsa da onlara olan saygı ve güvenini de kaybeder. Ve ileride, kendisi büyüdüğü zaman, onlarla saygı duymadığı, güvenmediği insanlar olarak ilişki kurar (Cüceloğlu, 2017).

Suskind (2017), kitabında olgunlaşmamış yetişkin tutumundan bahseder. Ona göre duygusal olarak olgunlaşmayan insanların kendi duyguları hakkında pek az bilince sahip olmaları ve duygusal deneyimler için sınırlı bir kelime hazinesi olması sebebi ile, bu insanlar duygusal gereksinimlerini konuşmak yerine dışa vururlar. Hissettikleri şeyi başkalarının da hissetmesini sağlayan ve duygusal bulaşma olarak adlandırılan bir iletişim metodu kullanırlar. Ayrıca ebeveyn tutumu olarak bu tür anne babaların çocuklarının huzursuzlanmaları sırasında sabırsız oldukları eğer çocuklarını hemen sakinleştiremezlerse, başarısız olduklarını hissedebildiklerini ve çocuklarını da kendilerini üzdükleri için suçlayabileceklerini ifade eder (Gibson, 2017).

Psikiyatris Harriet Fraad’ ın “Tolling in the Field of Emotion” adlı makalesinde başkalarını anlamak için gösterilen çabayı tanımlamak için duygusal emek terimini kullanır; “Duygusal emek, duygusal gereksinimleri anlamak ve karşılamak için beyni ve kasları kullanarak zaman, çaba ve enerji harcamaktır. Duygusal gereksinimlerle insanların takdir edilme, sevilme ve önemsenme ihtiyaçlarını kastediyorum. Bireylerin duygusal gereksinimleri, genellikle dile getirilmez, bilinç ya da bilinçaltındadır. Duygusal emek, genellikle fiziksel emek (mal veya hizmet üreten) ile birlikte oluşur. Ancak duygusal emek takdir edilme, sevilme ve önemsenme gibi

belirli duyguları üretmeyi amaçlayan fiziksel emekten ayrılır” (Akt. Gibson, 2017). Bu anlamda duygusal emeğin zorluğunu vurgulayarak hizmet sektöründeki birçok meslekte olduğu gibi iyi bir anne olmanında değeri anlaşılmayan bu emek türü için iyi bir örnek olacağını ifade eder (Gibson, 2017).

Duygusal olarak olgunlaşmamış başlıca dört ebeveyn türünü ise şu şekilde kategorileştirmiştir:

1. Duygusal Anne Babalar aşırı karışmayla ani geri çekilme arasında değişen duygularla hareket ederler. Onlar, korkutucu şekilde kararsızlık ve öngörülemezlik eğilimi içindedirler, endişelerinden dolayı aşırı karışan bir ebeveyn oldukları için başkalarının onları dengelemesini isterler. Küçük bir olumsuzluk karşısında dünyanın sonu gelmişcesine davranışlar sergileyerek diğer insanları bir kurtarıcı olarak görme pozisyonundadırlar. Bu tür ebeveynlerin çocukları, kendi anne babalarının fırtınalı duygu durumlarını tahmin ederek büyüdükleri için başkalarının duyguları ve ruh hali karşısında fazlasıyla dikkatli olurlar.

2. Hırslı Anne Babalar zorunlu olarak hedefe odaklıdır ve son derece meşguldürler. Diğer insanlar da dahil olmak üzere herşeyi mükemmelleştirmeye çalışmaktan kendilerini alamazlar. Çocuklarıyla nadir olarak empati kurmaya zaman ayırabilen buna rağmen, çocuklarının yaşamları söz konusu olduğunda kontrol ve müdahale etmek için fazlasıyla zaman ayırmayı seçerler. Bu tür ebeveynlerin çocukları, daima daha fazlasını yapmaları gerektiğini ya da yapıyor olduklarından daha farklı şeyler yapmaları gerektiğini düşünürler.

3. Pasif Anne Babalar bırakın yapsınlar şeklinde bir zihin yapısına sahiptirler ve herhangi birşeyle mücadele etmekten kaçınmaktadırlar. Diğer anne baba çeşitlerinden daha az zararlı olmalarına rağmen, yine de olumsuz etkileri söz konusudur. Baskın karakterde bir eşi kolayca kabul etme eğilimi göstererek, suistimal etme ve görmezden gelme gibi davranışlara bile farklı bir açıdan bakarak müsemaha ederler. Sorunları en aza indirgemeye uğraşırlar ve sorgusuz kabul edip izin verirler.

4. Reddedici Anne Babalar ilk olarak neden bir aile kurmak istediklerini merak edebileceğiniz türden bir dizi davranışlar sergilerler. Davranışları hafif veya şiddetli olsun, onlar duygusal yakınlık istemezler ve çocukları tarafından rahatsız edilmekten hoşlanmazlar. Diğer insanların ihtiyaçlarına gösterdikleri hoşgörü, neredeyse yok derecesindedir. Onların etkileşimleri emir verme öfkelenme ya da kendilerini aileden soyutlama gibi bir çok şeyi içerir. Daha ılımlı olanları ise, sıradan aile etkinlikleriyle ilgilenir ancak yine de çok az yakınlık ve gerçek birer katılım gösterirler. Genellikle kendi işlerini yapmak için yalnız kalmayı tercih ederler. Reddedici ebeveynlerin çocukları, kendilerini başbelası ve rahatsız edici olarak görürler. Bu nedenle istedikleri birşeyden kolayca vazgeçebilirler oysaki kendine güvenen çocuklar istedikleri şeyleri elde etmek için talep etmeye ya da şikayet etmeye devam ederler. Bu durum yaşamın ilerleyen yıllarında ciddi sorunlara neden olabilir. Reddedilen bu çocuklar birer yetişkin olarak, ihtiyaç duydukları şeyleri istemeye zorlanırlar.

Yukardaki açıklamaları okuduğunuzda, bazı ebeveynlerin karma özelliklere sahip olduğunu aklınızda tutun. Başka bir deyişle, her bir türe ait özellikleri harmanlarlar. Birçok ebeveyn bir kategoriye girme eğilimi gösterirken, stresli bir durumdayken farklı bir türe ait özelliği sergileyebilirler (Gibson, 2017).

Ayrıca aşırı uçlarda olan bu ana-baba tutumlarından başka, çocuğuyla sınırlandırıcı, fakat sıcak etkileşimde bulunan ana-babaların çocuklarının utangaç, bağımlı ve daha az yaratıcı oldukları; aşırı hoşgörülü fakat düşmanca davranan ana-babaların çocuklarının da saldırganlık eğiliminde oldukları görülmektedir. Ancak, ana-babanın sınırlandırıcı davranışları, düşmanca bir tutumla birleştiğinde, çocukların saldırganlık eğilimleri kendilerine yönelebilir, hatta intiharlara neden olabilir (Becker 1964; Kagan ve Mos, 1962; Radin, 1981; Zeigler, 1981; Akt. Senemoğlu, 2015).

Otoriter ve izin verici anne babalar, çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedirler. Oysa demokratik anne baba, çocuğun davranışlarını yeteneklerine göre yönlendirebilmektedir. Çocuktan beklentilerini ve karşılması gereken standartları açıkça belirtip çocukla demokratik bir ilişki kurarlar. Bu tutuma

sahip anne babaların çocuklarının daha bağımsız, kendine güvenen, dostluk kurabilen, anne babayla kolay işbirliği yapabilen, kendine saygısı yüksek, başarıya güdülenmiş bireyler oldukları gözlenmiştir (Senemoğlu, 2002).

Anne ve baba çocuğun faaliyetlerine ilgi ve keyifle karşılık verdiğinde; sınırlandırmayan özgür bir ortam oluşturursa, onun kendi kendine öğrenmesini ve yeni beceriler kazanmasını teşvik etmiş olmaktadır. Böyle özgür bir ortam çocuğu cesaretlendirir. Çocuk dış dünyayı ancak kendine tanınan fırsat ve olanaklar ölçüsünde algılamaya ve keşfetmeye çalışır. Anne ve baba, çocuğunun diğer çocuklardan, hatta kardeşlerinden farklı, “zekâ ve kişilik özellikleriyle kendine özgü bağımsız bir birey” olduğunun bilinciyle hareket etmeli, çocuğun yeterli olduğunu ve kendi kendine gelişebildiğini düşünmelidir (Yavuzer, 2006).

Ana-baba çocuğun davranışlarını ne aşırı derecede kontrol edip kısıtlamalı, ne de çocuğun her istediğini yapmalıdır. Tutarlı ve güven verici bir tutuma sahip olmalıdır. Bu da çocuğun uygun isteklerini yapmasına fırsat tanınması ile aynı zamanda da çocuktan beklenenlerin açıkça ortaya konulmasıyla mümkündür. Ana baba çocuğu aşırı derecede sınırlandırmamalı ancak tamamen de başıboş bırakmamalı, uygun bir denge kurarak çocuğun girişimlerini desteklemelidir (Senemoğlu, 2015).

Çocuğun başkalarından farklı olan yetenek ve özelliklerinin belirlenerek su yüzüne çıkarılması ve buna bağlı olarak, ondaki güven duygusunun pekiştirilmesi çok önemlidir. Eğer anne baba çocuğunun bireysel özelliklerini iyi bilirse onda “özgün” bazı nitelikler olduğunu fark eder. Bunun için anne baba tutumu ve desteği çok önemlidir (Yavuzer, 2006).

Sonuç olarak, ana babanın tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Ana baba-çocuk üçgeni, sevgi temeline dayanmalıdır. Özdeşim modeli olan ana-baba bilmelidir ki, çocuğa nasıl bir davranış türü uygularsa, benzer davranışı da onda görecektir (Yavuzer, 2007).

2.7.9. Annelik ve Anne Tutumları

Buraya kadar genel olarak ebeveyn tutumlarından bahsedilmiş olup, araştırmamız anneler üzerinde yoğunlaştığı için, annelik kavramı, anne tutumları ve annenin tutumları karşısında çocukların geliştirdiği davranış biçimlerine değinmek gerekli görülmüştür.

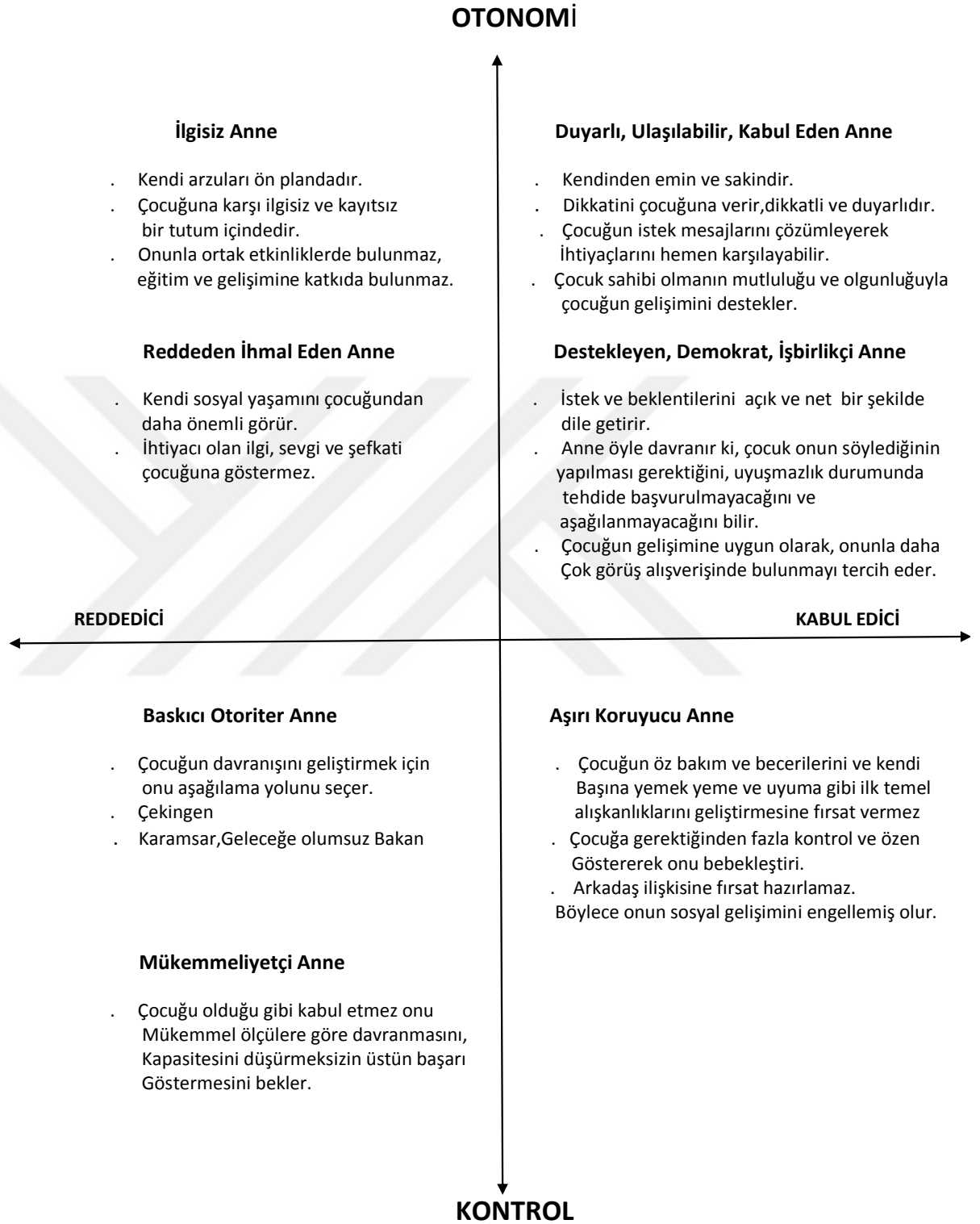
Bu anlamda annelik kavramı, kadının anneliği benimseyebileceği “duygusal olgunluk” ve “ebeveynlik bilinci”ne ulaşmış olmak şeklinde açıklanabilir. Tıpkı okula başlamak için gerekli olan “okula hazırlıklı olmak”, “okul olgunluğuna sahip olmak” gibi, anne olabilmek için de “anneliğe hazır olmak”, “annelik olgunluğuna sahip olmak” gerekir. Çünkü bir kadının “annelik” sorumluluğunu taşıyabilmesi, yüksek oranda bu olgunluğa ulaşmış olmasına bağlıdır. Anneliğe hazır olmak ise, fizyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal olgunluğu gerektirir. Bir kadın için annelik, olgun kadınlığın başlangıç noktasıdır ve bu, onun kadınlık kimliğine yeni bir yön katar (Yavuzer, 2013).

Kadınlık ve annelik kavramlarını ve anneliğe hazır oluşun temellerini Bilge (1979) şu ifadelerle anlatır:

“Gebelik, ‘döllenme’ ile başlayan, ‘doğum’ ile sona eren ve 280 günlük bir süreyi kapsayan bir kadınlık fonksiyonudur. Bu fonksiyon gerçekleştirilirken, kadında bedensel ve ruhsal bir dizi değişim meydana gelerek, onu ‘kadın’lıktan ‘anne’liğe taşır. Kadının ‘anne’ haline dönüşmesi biyolojik, ruhsal ve toplumsal bakımdan, bir evrim basamağından, daha yüksek bir evrim basamağına çıkıştır. Bu yükseliş, kadınlık fonksiyonları ve cinsel iç güdü ile başlar, annelik iç güdüsü ve ona bağlı olarak gelişen annelik fonksiyonları ile devam eder (Bilge, 1979).”

Bu anlamda, anne çocuk ilişkisinde görülen yaygın anne tutumları ve bu tutumlar karşısında çocuklarda oluşan davranış şekilleri aşağıda şekiller aracılığı ile gösterilmiştir.

ANNE ÇOCUK İLİŞKİSİNDE YAYGIN ANNE TUTUMLARI



ANNENİN TUTUMLARI KARŞISINDA ÇOCUKLARDA OLUŞAN DAVRANIŞ ŞEKİLLERİ



Kaynak: Yavuzer, 2013: 63.

Yukarıda tablolardan da anlaşılabilceği gibi gelecek kuşakların daha sağlıklı ve ülkemizi çağdaş gelişmiş ülkeler düzeyine çıkaracak aydın ve eğitimli bireylerden oluşması konusunda annelerin önemi kritiktir. Bir rehber olarak, bir ebeveyn olarak “anne” deki gelişim ve değişim, kuşkusuz gelecek kuşaklarımızın “sorgulayan” ve “araştıran” bireyler olarak yetişmesinde önemli bir rolü olacaktır (Yavuzer, 2013).

2.8.Bilim ve Okul Öncesi Dönemi Çocukları

2.8.1.Bilim Nedir?

Latince kökenli bir kelime olup "bilgi" anlamına gelen "Scientia"dan türeyen "Science" (Bilim) ve Türkçede ise "bilmek" kökünden türeyen "bilim", insanlığın, beşeri katkı sunmak üzere tabiatı anlamaya/çözmeye yönelik çabalarını, yani "bilme" eylemini içerir (Kılıç, 2012).

Bilimin tanımı için literatür incelendiğinde bilim hakkında birçok tanım yapıldığı ancak fikir birliğine varılmış ortak ve basit bir bilim tanımı olmadığı görülür. Çepni'ye (2014) göre bilim; doğru düşünme, doğruyu ve bilgiyi araştırma, bilimsel metotlar kullanarak sistematik bilgi edinme ve bilgiyi düzenleme süreci, evreni anlama ve tanımlama gayretleri olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre ise bilim; insanların tarafsız gözlem ve kontrollü deneylerle elde ettikleri düzenli ve sistemli bilgi birikimidir (Topsakal, 1999). Kimi araştırmacılara göre ise bilim; bilimsel araştırma süreçleri yoluyla yapılan çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Canpolat ve Pınarbaşı, 2002; Worth, 2010b).

Özetle bilim; dünyayı görme yolu, düşünme biçimi ve problem çözme işlemidir. Bilimin doğasına göre, bilim insanı her şeyin cevabını bilemez, çünkü bilimsel bilgi değişkendir. Her an yeni bir bilimsel keşif, dünyanın açıklanışı ile ilgili köklü değişikliklere yol açabilmektedir (Jarrett, 2013).

2.8.2. Bilimin Doğası

İnsanlık tarihi boyunca biyolojik, fiziksel, psikolojik ve sosyal Dünya hakkında birbiri ile bağlantılı ve geçerli birçok fikir üretilmiştir. Bu fikirler insanı ve çevresini anlamada nesillere öncülük etmiştir. Bu fikirleri üretmek için kullanılan yollardan

bazıları gözlem yapmak, akıl yürütmek, deney yapmak ve üretilen bilginin geçerliliğini, sağlamlığını kontrol etmektir. Bu yollar bilimin doğasına ait temel özellikleri kapsamaktadırlar ve bilimsel bilginin diğer bilgi türlerinden de farkını ortaya koyarlar (Yalçınoğlu, 2011).

Bu anlamda Bilimin doğası ile ilgili 7 tane unsur belirlenmiştir.

1. Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası;

Bilimsel bilgi yeni gözlemler ve var olan gözlemlerin yorumlanması ile değişebilmektedir. Bilimsel bilgi güvenilir ve uzun süreli olmasına rağmen tam doğru ya da kesin değildir. Bilim ve Bilimsel Bilgi içerisinde bulunduğu toplumun kültürel ve sosyal yapısından etkilenerek oluştuğundan bu yapıdaki değişiklikler de bilimi etkilemektedir (Doğan, Çakıroğlu, Bilican, Çavuş, 2009).

2. Bilimsel Bilgi Deney ve Gözlemlerden Elde Edilmiş Delillere Dayanır

Bilimsel bilgi doğanın gözlenmesi yoluyla ve yapılan deneyler sonucunda elde edilen veriler bilim insanlarının teorik süzgeçlerinden geçirilerek ve kısmen yaratıcılık ve hayal güçlerinden etkilenerek yorumlanarak geçerli bilimsel iddialar ileri sürülür (American Association for the Advancement of Science, 1990).

3. Öznellik

Bilimsel çalışmalar bilim insanlarının ilgilerine, deneyimlerine ve eğitimlerine bağlı olarak şekillenirler. Bilimsel bilgi öznel ya da teori tabanlıdır. Bilim insanlarının teorik bağlılıkları, önceki bilgileri, eğitimleri, inançları, deneyim ve beklentileri yaptıkları işi etkiler. Bütün bu donanım ve tecrübeler bilim insanının üzerinde çalıştığı problemi, araştırma yöntemini, neyi gözlemlediğini ya da gözlemediğini ve bu gözlemleri nasıl anlamlandırdığını etkileyen bir bakış açısı oluşturur. Bilimsel bilginin üretilmesinde rol alan öznellik bu bakış açısından ya da yaratıcılıktan doğar (Yalçınoğlu, 2011).

4. Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğası

Bilimde ıgır açan fikirlere bakıldığında yaratıcılığı yüksek ve hayal gücü geniş bilim insanlarınn ürünleridir. Bilimsel bilgi doğal dünyaya ait olguların gözlemlenmesi sonucu oluşturulmuş olsa da yine de insana özgü hayal gücü ve yaratıcılık unsurları da söz konusudur. Yaygın inancın tersine bilim tamamen hayattan kopuk, rasyonel ve sıralı bir etkinlik değildir. Bilim açıklamaların keşfedilmesini içeren ve bilim insanlarınn yaratıcılıklarına ihtiyaç duyulan bir süreci içerir (Yalçınoğlu, 2011).

5. Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Yapısı

Bilim üretildiği toplumun ve içindeki dönemin sosyal ve kültürel değerlerinden etkilenir. Bir insan faaliyeti olarak bilim, insanlarınn da bir parçası olduğu geniş bir kültürel yapının içerisinde gerçekleştirilir. Bilim, içinde yapıldığı kültürün çeşitli ögelerini ve entelektüel katmanlarını etkilerken aynı zamanda bunlardan da etkilenir. Kültürün bu ögeleri arasında sosyal yapı, g odakları, politika, sosyo ekonomik etmenler, felsefe ve din sayılabilir, ancak bu faktörler onun ilerlemesini sınırlamaz (Demirbaş ve Balcı, 2013;Yalçınoğlu, 2011; Doğan, akıroğlu, Bilican ve avuş 2009).

6. Gözlemler, ıkarımlar ve Bilimde Teorik Başlıklar

Bilim gözlemlere ve bu gözlemler sonucu elde edilen çıkarımlara bağlıdır. Gözlemler insan duyuları ile ya da çeşitli araçların yardımıyla yapılırken çıkarımlar, bu gözlemlerin yorumlarıdır. Bugünkü bilimin ve bilim insanının bakış açısına gözlemler ve çıkarımlar rehberlik eder. Çok yönlü bakış açısı ve yorumlar gözlemlerin geçerli olması için katkıda bulunur (Demirbaş ve Balcı, 2013).

7. Bilimsel Teoriler ve Kanunlar

Teoriler ve kanunlar farklı bilimsel bilgi türleridir. Kanunlar, doğadaki olguların algılanan ya da gözlenen ilişkilerinin tanımlanmasıdır. Teori, doğal olgular arasındaki ilişkinin mekaniksel açıklamalarından sonuç ıkarımlarıdır.

Biri diğere dönüşmez. Bilimsel kanunlar gözlenebilen olgular arasındaki ilişkileri açıklayan ifadeler ya da tanımlamalardır (Demirbaş ve Balcı, 2013).

2.8.3. Bilimsel Süreç Becerileri

Şahin-Pekmez (2001), bilimsel süreç becerilerini, öğrenmeye yardım eden, keşfetme yöntemlerini öğreten, öğrencileri aktif hale getiren, onların sorumluluklarını gelişmesine katkı sağlayan temel beceriler olarak tanımlamaktadır. Taşar ve arkadaşları (2002) ise bilimsel süreç becerilerini, fen bilimlerinde öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayan, öğrencilere araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayarak kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak tanımlamaktadır.

Huppert (2002)'e göre bu beceriler sadece bilim adamlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler olmamakta, aynı zamanda her bireyin kişisel, toplumsal ve küresel yaşamında etkisini gösteren beceriler de olmaktadır. İnsanların bu becerileri günlük yaşamındaki her durumda kullanıp uygulaması beklenir. Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme gibi birçok olanak da verir (Tan ve Temiz, 2003).

Bilimsel süreç becerileri temel süreç becerileri ve üst düzey süreç becerileri olarak başlıca iki grupta incelenmektedir.

Temel süreç becerileri; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, bilimsel iletişim kurma, ölçüm yapma, tahminde bulunma ve çıkarım yapma süreçlerinden oluşurken, üst düzey süreç becerileri ise; değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, deney tasarlama ve yapma, işlevsel tanımlama, verileri yorumlama ve model kurmayı içermektedir (Martin, 2001, s. 32; Padilla, 1990; Bağcı-Kılıç, 2006; Yurt, 2013, s. 14). Temel süreç becerilerinin kazanımı okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında gerçekleşirken üst düzey süreç becerilerinin kazanımı ise ilköğretimin üst sınıflarında gerçekleşir (Yurt, 2013, s. 14). Erken çocukluk dönemi bizi ilgilendirdiğinden temel süreç becerilerini kısaca açıklamak gerekirse;

Temel bilimsel süreç becerileri;

1- Gözlem: Bir nesne veya olay hakkında bilgi toplamak için duyarımızın kullanılmasını ifade eder (Padilla, 1990). Gözlem; olaylar ya da nesnelere hakkında duyu organlarımız yoluyla ya da teknoloji kullanarak bilgi toplamamızdır (Bağcı-Kılıç, 2003). Çocuklar nesnelere ya da olayları bir veya birden çok duyu organı kullanarak gözlemler (Usta, 2008). Gözlem, bir problemi çözmek için bilgileri toplamanın ilk basamağıdır (Lind, 2000).

Gözlemler nitel ya da nicel olabilir. Ölçme aracı kullanmadan yaptığımız ve kelimelerle ifade ettiğimiz gözlemler nitel gözlemlerdir. Bir ölçme aracı kullanarak yaptığımız ve sayılarla ifade ettiğimiz gözlemler ise nicel gözlemlerdir. Öğrencilerin gözlem yapma becerileri geliştirmeleri için bol ve gittikçe detaylanan gözlemler yapmaları gerekir (Bağcı-Kılıç, 2006).

2- Tahmin: Bir durumla ilgili gelecekte ne olacağı hakkında kestirimde bulunmaktır. Mantıklı, tutarlı bir tahmin temel gözlem becerisinin gelişmesi ile mümkündür (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015). Çocuklar herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını neden böyle çalıştığını herhangi bir olayın nasıl meydana geldiğini basit neden sonuç ilişkileri kurarak önceden kestirebilir (Senemoğlu, 1994).

Tahminde bulunma öğrencileri düşünmeye sevk eder. Tahmin günlük yaşamda yaşanan tecrübelerle dayanılarak yapılabilir (Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal 2012).

Araştırmalar okul öncesi dönemde çocukların bilim deneyimlerine katılmalarının desteklenmesinin ve tahmin etme becerisi kullanmalarının desteklenmesinin onların alışılmamış kelimeler keşfederek okuma başarısının artırıldığını da göstermektedir (Brenneman, Stevenson-Boyd ve Frede, 2009).

3- Ölçme: Ölçme en basit ifadesiyle kıyaslama ve saymadır (Çepni, Ayas, Johnson, Turgut, 1997). Ölçme, bir gözlemin nicel yani sayısal veriye çevrilmesidir. Öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesi için bol bol ölçme yapmaları gerekir (Bağcı-Kılıç, 2003).

Çocuklar bebeklikten itibaren ölçüm kavramıyla iç içedirler. Ölçme kavramının gelişiminde ilk aşama oyun aşamasıdır. Çocuklar cetvel, ölçü kapları, ölçüm kaşıkları gibi yetişkinleri kullanırken gördüğü nesnelere oynar, işlem öncesi dönemde, karşılaştırmalar yapmaya başlar (daha büyük, daha uzun) gibi. Daha sonra standart olmayan birimleri kullanarak ölçüm yaparlar (adım, karış, parmak) gibi. Bu aşama 5-7 yaş arasındadır. Daha sonraki aşamada çocuk standart birimleri kullanarak ölçüm yapar (Avcı ve Dere, 2002).

Okul öncesinde ölçme ile ilgili çalışmaların temel amacı, ölçme ile ilgili karşılaştırma kelimelerini kullanmaları,(daha az, daha ağır, daha uzun) Karşılaştırma yapabilmeleri, Standart olmayan ölçü birimlerini kullanarak ölçümler yapmasıdır. Sınıfta veya bahçede bulunan su, kum merkezleri veya nohut, şeker vb gibi yiyecek maddeleri, çocukların ölçü kavramını öğrenmeleri için en uygun merkezlerdir (Aktaş-Arnas, 2012).

4-Sınıflandırma: Sınıflandırma ve gruplandırma; nesnelere alışlagelmiş özelliklerine veya niteliklerine göre gruplama veya ayırma becerisidir. Çocukların sınıflandırma yapabilmeleri için nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeleri gerekmektedir. Sınıflandırma becerisi, aynı anda iki süreci beraberinde getirir. Bunlar; nesnelere sıralama (ayırma) ve gruplama (birleştirme)dır. Örneğin çocuklar bir yığın boncuk arasından mavi boncukları gruplarken aynı zamanda yeşil ve sarı renkli boncuklardan da ayırmış olur (Ünal, 2012). Küçük çocuklar ellerine geçirdikleri her nesne kümesini bir araya getirmek veya ayırmak suretiyle, tekrar toplayıp tekrar ayırarak denemeler yapmaktadırlar. Bu anlamda sınıflandırma becerisi sayı ve işlem kavramlarının gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Sınıflandırma becerisi küçük yaşlarda başlayan güçlü bir süreçtir. Dört yaşından sonra ise çocuklar tarafından başlatılan bir beceri olduğu gözlenmektedir (Aktaş-Arnas, 2009).

5- Verileri Kaydetme-İletişim Kurma: Öğrenci deney esnasında birçok veri elde eder. Bu veriler çizelgeler, tablolar, grafikler, histogramlar, modeller veya diğer düzenleyici biçimlerde kaydedilir. Bulguların raporlar halinde yazılması tüm bilimsel çalışmaların hedefini oluşturmaktadır (Çepni ve diğerleri, 1997). Vico'ya göre

bireyler bir konuyu anlatabildiği kadar biliyordur. Bu görüşe göre çocukların ne kadar öğrendiklerini anlamak için, çocukların öğrendiklerini anlatmalarını istemek en etkili yoldur (Büyüктаşkapu, 2010). Bu da iletişim kurmakla mümkün olacaktır. İletişim kurabilme ise bilim öğretiminin geliştirmeyi amaçladığı en temel becerilerden biridir. İletişim bilimde gerçekten çok önemlidir, çünkü bilimin, bilim tarihinden aldığı en büyük derstir. Bilim tarihi boyunca bilimle uğraşan insanların iletişimi arttıkça, ürettikleri bilim de artmıştır. Önceden bilim merkezlerinde toplanarak bilim yapan kişiler artık dünyanın dört bir tarafına yayılmış olmalarına rağmen, birbirlerinin yaptığı araştırmalardan haberdar olarak çalışmaktadırlar (Bağcı-Kılıç, 2003).

Çocuklar araştırma esnasında deneyimleri hakkında konuşurken özel kelimeler ile dilini kullanmak için bir yol inşa eder. Bu yol ile kendi gözlemlerini fikirlerini kaydederek yazılı iletişimi kullanırlar. Öğretmenin öğrencilerine bu süreci yaşayabileceği zemini hazırlaması gerekir. Çocukların erken yaşlardan itibaren edinecekleri bilim deneyimleri gelecekte bilim öğrenme ve anlama için bir temel oluşturur (NAECY, 2013).

6-Sonuç Çıkarma: Sonuç çıkarma gözlemlerden ve deneyimlerden bir genellemeye varmadır (Çepni ve diğerleri, 2006). Çocuk yaptığı gözlemler katıldığı deneyler sayesinde günlük hayatla ilgili sorunlara çözümler bulur, fen ve doğa olayları hakkında kesin ve doğru yargılara ulaşır (Akman ve diğerleri, 2003).

Çıkarım bir olayın nedenleri konusunda yaptığımız tahminlerdir. Çıkarım genelde tahminle karıştırılır. Tahmin bir olayın sonucunu önceden kestirmektir. Çıkarım ise o olayın nedenleri, niçinleri hakkında yaptığımız tahminlerdir. Çıkarımlarımız da verilere dayanmak zorundadır. Gözlemler ve deneyler yoluyla veri toplama, bu verilere dayanarak da gözlediğimiz olayların nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunuruz. Çıkarımlarımız da tahminlerimiz gibi doğru olmak zorunda değildir. Çalıştığımız konudaki bilgi ve deneyimlerimiz arttıkça daha doğru çıkarımlar yapabiliriz. Çıkarım en temel becerilerden biridir ve çıkarım yaptığımız sürece aslında yeni bilgiler üretiriz. Ayrıca, nedenler hakkında konuşurken öğrenciler

yeni sorular oluşturacaklardır. Böylece araştırdıkları konularda hep daha derine dalarak daha fazla bilgi ve deneyim edineceklerdir (Bağcı-Kılıç, 2006).

2.8.4. Okul Öncesi Dönemde Bilimin Yeri ve Önemi

İnsanlar devamlı olarak kendilerini ve çevresindekileri tanıma, etrafında olup biteni açıklama ve karşılaştıkları problemlere çözümler üretmeye çalışma durumundadırlar. Problemlere uygun çözüm bulabilmek doğru kararlar alabilmeye, doğru kararlar alabilmek ise doğru bilgileri kullanılabilmeye bağlıdır (Karasar, 2015). Bu bağlamda, insanların daha iyi karar verebilmeleri için bilimin ışığına ihtiyaçları olduğu muhakkaktır ve bilimin rasyonel boyutunu hissetmeleri gereklidir (Atasoy, 2004).

Sürekli gelişen ve değişen dünyada bilim alanında ilerlemenin sağlanabilmesi, sağlanacak bu ilerlemelere uyum gösterilebilmesi ve bu süreçte karşılaşılabilecek problemlere karşı etkili çözüm yollarının ortaya koyulabilmesi için bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Celep, Gültekin, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2012).

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bilgiyi doğrudan aktarmaktansa bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmıştır. Çünkü; bilimsel bilgiler gelişebilir ve değişebilir (Çepni ve diğerleri, 1997).

Bu yüzden artık öğrencilerden soran, gerekçesini merak eden ve araştıran, çelişkileri ve tutarsızlıkları yakalayan, iyi gözlemler ve gözlemlerinden doğru çıkarımları yapan, bilimsel düşünebilen, girişimci, yaratıcı, çok yönlü düşünebilen, karar verme becerisine sahip, sorumluluk sahibi olan, kendini ifade edebilen, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşmasını, kullanmasını, paylaşmasını ve üretmesini bilen bireyler olmaları beklenmektedir (Akar, 2007).

Bilimin amacı; bilimsel araştırma olarak bilinen bilimsel süreçler yoluyla doğal dünyayı anlamaktır (Worth, 2010a).

Ulusal Araştırma Konseyi NRC (National Research Council, 2012), erken yaşta tüm çocukların çevrelerindeki dünyayı gözlemleyerek keşfetmek için büyük bir

kapasite ve eğilimleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapasite ve eğilimleri hayatlarının ilk yıllarında çocuklar arasında teşvik edildiğinde çocukların bilim öğrenmelerinde güçlü bir temel oluşturabilecektir. Ulusal Bilim Öğretmenleri Birliği NSTA (National Science Teachers Association), ilk yıllarda çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmek için bilim uygulamalarının merak ve zevk içeren ortamlarda, erken yaşlardan itibaren başlamasının onların bilim öğrenme konusunda ilerlemesi için güçlü bir temel hazırlayacağını doğrulamaktadır. Bu deneyimlerin 3 yaşından itibaren okulöncesi eğitim yoluyla çocuklara yaşatılmasına odaklanılması gerektiğini belirtmektedir (NSTA, 2002).

Çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfederek anlamaları için NSTA, aslında doğumdan itibaren küçük çocukların keşfedici bilim ile ilgili oyunlara aktif katılımının sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. NSTA ortaokul ve liseye gitmek kadar, anaokulundan itibaren bilim öğrenmeye odaklanılmasının gerektiğini belirtmektedir. Mevcut araştırmalar küçük çocukların, araştırma uygulamaları ile kavramsal öğrenme ve muhakeme etme becerisine sahip olduklarını göstermektedir (NRC, 2007; 2012).

Erken yaşam deneyimleri ise çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirleyip, okul başarısını etkilemektedir (MEB, 2013). Çocukların bilim ile tanışmaları erken çocukluk dönemine denk gelmektedir (Hamurcu, 2003). Çocukların sahip oldukları içsel meraklarına cevap buldukları ilk eğitsel ortamsa ailedir (MEB, 2013). Bu anlamda çocukların bilim öğrenme becerileri üzerindeki aile faktörünün de önemli olabileceği düşünülmektedir.

2.8.5.Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Merak Duygusu ve Bilim İlişkisi

Birçok araştırmacının da belirttiği gibi "çocuklar doğal bir bilim insanıdır" (Aktaş Arnas, 2002; Alabay, 2011; Atasoy ve Zoroğlu, 2014; Ayvacı, 2010; Beverley, 2012; Bosman, 2006; Bryant ve diğerleri, 2012; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Çabuk ve Haktanır, 2010; Dubosarsky, 2011; Durbin, Pickett, ve Powell, 2011; Edwards, 1998; Ergül, Şimşekli, Çalış, Özdilek, ve İlkörücü

Göçmençelebi, 2011; Gözün Kahraman, Ceylan ve Ülker, 2014; Nuhoğlu ve Ceylan, 2012; Tan ve Temiz, 2003; Uyanık Balat, 2011).

Montessori (2016), bilim insanının laboratuvarındaki fiziksel aygıtları kullanabilen ya da farklı kimyasal tepkimeler yaratabilen, mikroskopla incelemek üzere organik doku slaytları hazırlayabilen bir insandan ibaret olmadığını vurgularken tanımı şu şekilde yapar; *“Bilim insanını, bir deney sırasında yaşamın daha derin gerçeklerini daha yakından incelemeye götürecek bir şeyler görebilen, bu hayret verici sırların örtüsünü kaldıran ve bilginin peşinde, doğanın gizemlerine kendini unutacak denli tutkulu bir aşk duyan bir insan olarak tanımlayabiliriz (Montessori, 2016)”*.

Bu sebeple bilim insanı farklı araçları kullanabilen değil, doğayı tanıyan kişidir. Doğa da işte bu insanlara sırlarını açar ve onları buluşların zaferiyle taçlandırır. Yani, bilim insanının “ruhu” mekanik becerilerinin ötesindedir ve zihinsel tutumu da mekanik becerilerinin üstüne çıktığında alanında doruğa ulaşır. Bilim de onun sayesinde yalnızca doğal keşiflerle değil, aynı zamanda yeni felsefi sentezlerle zenginleşir (Montessori, 2016).

Bilim insanlarının ve çocukların ortak becerilerini gösteren şekil aşağıdaki gibidir.

BİLİM İNSANLARI VE ÇOCUKLARIN KULLANDIĞI ORTAK BECERİLER

BECERİLER	BİLİM İNSANI	ÇOCUK
GÖZLEM	DUYU ORGANLARI YANI SIRA	BAKMA, TATMA,
YAPMA	MİKROSKOP,X-IŞINLARI, KROMOTOGRAFİ, SİMOGRAF GİBİ ARAÇLARIN KULLANIMI.	KOKLAMA, DİNLEME, DOKUNMA.
DENEY YAPMA	DEĞİŞKENLERİ KONTROL ETME VE DEĞİŞKENLERİ DEĞİŞTİRME.	DEĞİŞTİRİME NE OLACAĞINI İZLEME.
İŞ BİRLİĞİ	DİĞER MESLEKTAŞLARI.	SINIF ARKADAŞLARI.
ÖLÇÜM YAPMA	BİLGİSAYARLAR, KALİBRE EDİLMİŞ ARAÇLAR.	TERAZİ, CETVEL, ÖLÇME KABI, KRONOMETRE.
SINIFLAMA	TAKSONOMİK ANAHTARLAR, UYGUN FOKSİYONEL GRUPLAR.	RENK, BÜYÜKLÜK, ŞEKİL, AĞIRLIK.
KARŞILAŞTIRMA	ZAMANLA DEĞİŞİM, FARKLI KOŞULLARDAKİ DEĞİŞİM.	EN HIZLI, EN GENİŞ, EN UZAK.
ANALİZ YAPMA	İSTATİSTİKLER, ANALİZLER.	EN FAZLA OLAN ŞEY
BİLGİYİ PAYLAŞMA	BİLİMSEL TOPLANTILAR, İNTERNET.	SINIF TOPLANTILARI.

Kaynak: Carin & Bass, 2001;Akt: Büyüktaşkapu, 2010

Okul öncesi dönem çocukları için bilim;

a) Bilim, çocukların erken öğrenmelerinin kritik bir parçasıdır.

b) Bilim, çocukların doğal dünya hakkındaki merakını oyun ile gidermeleri için güçlü bir katalizördür.

c) Bilim, uygun rehberlik ile bu doğal merak ve dünyayı anlama için gerekli temel olguları keşfetmek için yapacakları araştırma becerilerini kullanmalarına olanak sağlar.

d) Bilim, erken dönemde çocukların birbirleri ile çalışmaları dahil olmak üzere diğer önemli becerilerini, büyük ve küçük motor kontrolü, dil ve erken matematiksel anlayışlarını geliştirmek ve kullanmak için zengin bir bağlamdır.

e) Çocukların deneyimleri çok çeşitli olmasına rağmen, bilimsel düşüncenin destekleyici unsurlarını düzenleyerek akıl yürütmenin çok çeşitli yollarını kullanabilir (Akt:Worth, 2010b; Duschl ve diğerleri, 2007).

Her çocuk merak güdüsüyle doğmuştur; merak etmemek elinde değildir. Doğuştan getirdiği bir temel komut ona, “Belirsizlikten rahatsız olacaksın, anlamalı hale getirmek için elinden geleni yapacaksın” der. Çocuk merak ederek öğrendiği şeyleri birbiriyle ilişki içine sokmak zorunluluğu hisseder. Doğuştan getirdiği yazılım ona, “öğrendiğin şeyler arasında ilişki kur,” demektedir (Cüceloğlu, 2017).

Çevresini keşfetme arzusu içindeki çocuklar duyularını kullanarak gözlem yapar yaptıkları gözlemlerden çıkarımlarda bulunurlar. Merak hislerini bu şekilde geliştiren çocuklar arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle konuşurlar, sorular sorarlar ve bunlar resim yaparak, modelleyerek, yazarak ya da başka şekillerde kayda geçirirler (Akman, 2003).

Bebeğin bir oyuncağı sıkarak gıcırdatmaya çalışması, küçük bir çocuğun yıdığı bardaklardan bir tren yapma girişimi ya da daha büyük bir çocuğun rol yaparken bir süper kahraman pelerini giymesi birer yaratıcı düşünce kanıtıdır. Ve çocuğun yaratıcılığını sergilemesine izin verildiğinde beyinde bir çok şey

gerçekleşecektir. Okuma tamamen belirlenmiş kuralları öğrenmeye dayalıyken sanat ise büyük oranda kurallardan muaftır ve gelişmesine izin verilince çocuğun dünyayı anlamasına ve o dünya içinde kendine ait hisleri oluşturmaya da yardımcı olurlar (Suskind, 2018).

Sanat, çocuklar için bir temel odak noktası olarak görülmez. Evet her zaman kuru boyalar, yapıştırıcılar vardır ama bunlar tıp fakültesine hazırlıkta ya da mühendislikte ya da yazılım öğreniminde sadece ek eğlence olarak görülür. Ama bilimde bile yaratıcılık yeni dünyalar keşfetmek, işleri yapmada yeni yöntemler bulmak ve başka kimsenin düşünemediği şeyleri düşünebilmek için önemlidir. Bu anlamda küçükken yaratıcı düşünmesi için cesaretlendirilen çocuğun okula başladığında öğrenmek için daha güçlü bir temeli olacağı açıktır. Yaratıcılık bir yetenek ya da beceri değil daha çok keşfetmeye ve hayal gücüne yatkınlık olduğundan çocuk keşfetmesi ve hayal kurması için cesaretlendirilmelidir (Suskind, 2018).

Araştıran, bilgi üreten ve problem çözme becerileri gelişmiş yetişkinler yaratmak için çocukların içindeki bu doğal merak duygusunu beslemeli ve öğrenme, bilgiye ulaşma yolları konusunda rehberlik edilmelidir (Akt: Gözün Kahraman, Ceylan ve Ülker, 2014).

Çocuğun muhteşem bir potansiyelle doğduğunun farkında olmak oldukça önemlidir. Bu kırılgan bir potansiyeldir. Nasıl ki bir meşe palamudu ortamını bulursa gür bir meşe ağacı olur, çocukta ortamını bulursa keşfedici, üretken, girişimci, çalışkan, mutlu bir yetişkin olur. Ailenin niyeti çocuğun doğuştan getirdiği bu potansiyeli geliştirmek olmalı ve anne baba olarak etkili bir tavır almalıdır (Cüceloğlu, 2017).

Beyin gelişiminin en hızlı yaşandığı dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun neyi hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyula ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyula yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Çocukların sahip olduğu erken yaşam deneyimleri; okula, öğrenmeye ve

kendi becerilerine yönelik geliştirecekleri tutumları belirleyen ve okul başarılarını etkileyen bir faktördür (Şenel ve Aslan, 2014).

Harvard Çocuk Gelişimi Merkezi'nin direktörü Dr. Jack Shonkoff, bir bebeğin beyin gelişimini ev inşa etmeye benzetir. Shonkoff, "Genetik, beyin gelişimine yönelik temel bir plan sağlar" diyor, "Tıpkı bir mimarın bir ev inşa etmek için plan hazırladığı gibi...Genetik plan... sinir hücrelerini birbirine bağlamak için temel kuralları ortaya koyar... beyin mimarisi için ilk inşa planını (sağlar)." (Akt. Suskind, 2018).

Ünlü filozof Thomas Hobbes; "gördüğü şeylerin doğasını araştırmak insanoğlunun doğasına özgüdür. Bazıları daha çok araştırır, bazıları daha az; ama herkes kendi iyi ya da kaderlerinin sebeplerini araştırarak kadar meraklıdır" şeklinde bir gözlemede bulunmuştur (Akt. Cüceloğlu, 2017). İnsanın en meraklı, çevreyi keşfeden, açık, en çok öğrenme arzusunun olduğu dönemse okul öncesi dönemdir (Şimşek ve Çınar, 2012).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar "aktif öğrenenler"dir (Demirtaş & Sucuoğlu, 2009). Çocuklar, bilim ile bu aktif ilişki sonucunda, kendilerini birer bilim öğrencisi, bilime aktif katılımcı olarak görürler ve bilime karşı olumlu tutum geliştirmeye başlarlar (Mantzicopoulos, Patrick ve Samarapungavan, 2008).

Aslında her bir çocuk doğuştan bir filozof, sanatçı ve bilim insanı adayıdır. Bu donanım ve yazılımların farkında olmak ve çocuğa bunları kullanma olanağı sağlamak, çocuğun gelişimi açısından son derece önemlidir. Albert Einstein "Önemli olan sorgulamaktan vazgeçmemektir" demiştir (Akt. Cüceloğlu, 2017). Ve çocuk, aklının özgürlüğüne saygı duyulan bir ortamda büyüyorsa, sorgulamaktan hiç vazgeçmez; sürekli sormaya, sorunu didiklemeye devam eder. Ve daha da önemlisi sorup didiklemekten, araştırmaktan, keşfetmekten zevk alır. Keşfetmek, bir çocuğun en çok zevk aldığı şeydir (Cüceloğlu, 2017).

Bazı aileler, bazı toplumlar çocuğun araştırıcı yönüne değer verir, geliştirmek ister; bazı aileler ve toplumlar ise bu yönün gelişmesinden korkar ve engellemeye çalışır. Bu iki farklı tutum zamanla farklı toplumlar oluşturur (Cüceloğlu, 2017).

2.9. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kuzgun (1972), anne baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelediği ve üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında sonuç olarak, demokratik ana baba tutumlarının; bireyin kendini gerçekleştirme için en uygun ortamı yarattığını, otoriter anne baba tutumunun ise; bireyin kendini gerçekleştirme olumsuz yönde etkilediğini, ilgisiz anne baba tutumununsa, sevgi yoksuluğu ile kendini gerçekleştirme engelleyici faktör olarak etki ettiğini, ancak; sıkı kontrolün olmayışının, bireyin kendini gerçekleştirme için biraz olsun olanak sağladığını ifade etmiştir.

Korkmazlar (1980), yaptığı çalışmada “ 5-6 yaş okul öncesi çocukların bilişsel düşünme tarzları ile ailenin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucu, çocukların bilişsel düşünme tarzları ile ailenin çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkiyi kısmen desteklemiştir. Ayrıca değişik eğitim ve meslek düzeylerinden gelen ailelerin önemli rolü olduğu görülmüştür.

Çetingöz (1990), Down sendromlu çocukların sosyal gelişimi, aile yapısı ve anne baba tutumunu incelediği çalışmada sosyal gelişimi iyi olan Down sendromlu çocuklarla, bu sosyal olgunluğa ulaşmamış çocuklar gurubunun aile yapılarının ve aile tutumlarının farklı olduğunu bulmuştur. Yani beklentilere uygun olarak, anne-babanın eğitim ve ekonomik düzeyinin daha yüksek, annede ruh sağlığı sorununun daha az olduğu, anne-babanın daha az tartıştığı ve özürlü çocukla başa çıkmada daha yeterli olan ailelerde, çocukların da sosyal gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

Torucu (1990), benlik saygısı ve benlik saygısını etkileyebileceği düşünülen sosyoekonomik özellikler, ana-baba tutumları ve ilgilerini araştırdığı çalışmada şu sonuçları elde etmiştir: Ana-baba eğitimindeki yükselmenin benlik saygısını olumlu olarak etkilediği, sosyo-ekonomik düzeydeki düşmeye paralel olarak benlik saygısının düştüğü görülmektedir. Ana-baba tutumlarını demokratik olarak işaretleyen öğrencilerde benlik saygısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Demokratik ve otoriter tutumların lise son sınıfta okuyan öğrencilerin benlik saygısı

üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçta, ana-babanın demokratik ve otoriter tutumunun öğrencinin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir (İkizoglu, 1993).

Dinçer (1993), anne baba tutumları ile çocuğun yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, anne babanın kısıtlayıcı davranışlarının çocuğun bağımsızlığının engellenmesine ve dolayısıyla da çocuğun daha az yaratıcı olmasına neden olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca ebeveyn tutumları ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiye bakacak daha ileriki çalışmaların daha geniş bir ölçekte yapılmasını önermiş böylece mevcut çalışmalarla yaratıcılığın geliştirilmesinin saplanması gerektiği ve bireylerin bu konuya ilgilerinin yoğunlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Şendoğdu (2000), araştırmasında çocukların anne baba tutumlarını algılayışı ile anne babanın yaşı, eğitimin durumu, mesleği, çocuk sayısının etkili olduğunu bulmuştur. Anne babanın eğitim seviyesinin yükseldikçe anne baba tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Özben ve Argun (2002), yaptıkları bir araştırmada anne baba tutumlarının anne babanın yaşı, annenin işi, anne babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışıp çalışmaması, anne babanın çocuğun bağımsız davranışlarını destekleyip desteklememesi, annenin kendisini demokratik algılaması ile çocuk yetiştirme tutumları arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Topçugil (2002), yaptığı bir çalışmada, çocukların aile işlevselliğini ve aile işlevlerinin çocukların psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmayı, Ankara Defterdarlığı Gündüz Bakımevi"ne devam eden 100 çocuk ve bu çocukların aileleri ile gerçekleştirmiştir. Veriler, "Gelişim Basamaklarını Değerlendirme Dosyası" ve "Aile Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Sonuç olarak, ailelerin tümünün sağlıklı işlevler gösterdikleri, anne ve babaların aile işlevleri açısından benzer özellikler gösterdikleri, annelerin davranış kontrolü boyutuyla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin ilişkili olduğu,

babaların Davranış Kontrolü boyutunun ise çocuğun algılamasını etkilediği, diğer basamaklar açısından bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Özyürek (2004), gerçekleştirdiği araştırmada, kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiştir. Araştırmada veriler “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçta, kırsal bölgede yaşayan anne babaların kenttekilere göre daha koruyucu ve daha katı disiplin tutumlarını benimsedikleri, yerleşim birimine göre demokratik tutumu sergilemede herhangi bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur.

Şentürk (2004), ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin biliş ötesi becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum, ev kadınlığı rolünü red, geçimsizlik, sıkı disipline dayalı baskıcı tutum) kullanılarak Biliş ötesi Ölçeğin alt boyutları (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) kapsamında ayrı ayrı analizler yapmıştır. Sonuçta, demokratik ebeveyn tutumunun değerlendirme becerisi üzerinde, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesinin bilişsel yöntemler, değerlendirme becerileri üzerinde, sıkı disipline dayalı baskıcı tutumun da bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer tutumların bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Durmuş (2006), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ve anne baba tutumları incelenmiştir. Veriler, “Sıfat Tarama Listesi” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçta, eğitim durumu yükseldikçe anne babaların daha az “aşırı koruyucu” ve “baskıcı” bir tutum sergilediği, aşırı koruma ve baskı uygulandığında yaratıcılık ve ideal benlik gibi bağımsız bireysel özelliklerin ketlendiği, demokratik eşitlik tanıyan anne-baba tutumunun paylaşım ve işbirliğine dayalı özellikleri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006), tarafından yapılan araştırmanın amacı; anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin

farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve resmi kurumların anaokulları ve anasınıflarına devam eden 302 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada annelerin tutumlarını belirlemek için “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)” ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen “Resimler” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; annelerin demokratik tutumu çocukların ahlaki ve sosyal kurullarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilerken, aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Şimşek'in (2006), yaptığı bir çalışmanın amacı; duygusal zekânın, anne baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisini belirlemektir. Temel araştırma beklentisi tercih edilen liderlik tarzları ile değişkenler arasında anlamlı ilişkiler elde etmektir. Bu çalışmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği (Çakar, 2002), Ana-Baba Tutumları Ölçeği (Kuzgun, 1972) ve Liderlik Tarzları Ölçeği'dir (Aycan ve Fikret-Paşa, 2003). Araştırma örneklemini Ankara ve İstanbul'da katılan 400 üniversite öğrencisi (192 kız, 208 erkek) oluşturmuştur. Sonuçta, duygusal zekâ ve ana-baba tutumuyla tercih edilen liderlik tarzı arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Katılımcı ve babacan liderlik tarzıyla duygusal zekâ arasında olumlu anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca, babacan liderlikle korumacı anne baba tutumu arasında da anlamlı olumlu istatistiksel ilişkiler bulunmaktadır.

Bağlı ve Sevim (2007), içerik analiz tekniğiyle inceledikleri dergilerde, demokratik anne babalığın savunulduğunu ancak bu tutumun izin verici anne babalıkla karıştırıldığını belirtmektedirler. Ayrıca annenin çalışmasını kabul etmekle beraber, çocuk bakımından asıl sorumlunun anne olduğu görüşünden de vazgeçmemektedirler (Akt. Onur, 2012).

Sarı (2007)'nin, anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelediği araştırmasında çocuk sayısı arttıkça, annelerin tutumlarının olumsuz yönde arttığı bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları annelerin çocuklarına karşı

tutumlarının çocuğun doğum sırasına göre de farklılaştığını göstermektedir. Babanın yaşının ilerlemesiyle birlikte, annelerin ev kadınlığını reddetme ve karı-koca geçimsizliği boyutlarında ortalamalarının yüksek çıktığı görülmektedir. Ev hanımı annelerin sürekli çocuklarıyla olması aşırı koruyuculuğu, profesyonel mesleklerde çalışan annelere göre artırdığı söylenebilir. Ev kadınlığını reddetme profesyonel meslek sahibi annelerde en düşük çıkmaktadır. Karı koca geçimsizliği, en az serbest meslek ve profesyonel meslek sahibi annelerde görülmektedir. Ev hanımı işçi ve memurlarda ise daha fazla gözlenmektedir. Baskı ve disiplin en az profesyonel ve serbest meslekte görülmekte, en fazla ev hanımı ve memurlarda gözlenmektedir.

Demiriz ve Öğretir (2007), yaptıkları çalışma, alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan 10 yaş çocukların anne tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmış ve araştırma örneklemini 300 çocuktan oluşmuştur. Çocukların annelerine “Genel Bilgi Formu” ve “Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen veriler T-Testi ve Varyans Analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerine göre anne tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Günalp (2007), tarafından yapılan çalışmada, farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi incelenmiştir. Veriler, “Anne Baba Tutumları Belirleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, demokratik anne baba tutumunun, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların özgüven gelişimine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu; baskıcı, ilgisiz ya da aşırı koruyucu anne baba tutumlarının ise olumsuz yönde anlamlı bir etki yarattığı ortaya konmuştur.

Şanlı (2007), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği çalışmasında, annenin tutumunun yaşı, eğitim ve çalışma durumu, mesleği, eşin eğitim durumu, aylık gelir durumu, ailenin oluştuğu kişiler ve kendi annesinin tutumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Küçük yaşlarda olan, ev hanımı ve eğitim düzeyi düşük annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığını, eşin eğitim düzeyinin yüksek olması

durumunda annenin olumsuz tutumlardan uzaklaştığı ve demokratik tutumu benimsediğini saptamıştır. Annenin çocuk yetiştirme konularında bilgi alması durumlarında demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların ise azaldığını belirlemiştir.

Şahin ve Özyürek (2008), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuğa sahip anne baba tutumlarını inceledikleri araştırmalarında ve annenin tutumun babanın tutumuna oranla daha demokratik olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı araştırma içerisinde anne babaların öğrenim düzeylerinin arttığında demokratik tutumlarının da arttığını bulmuşlardır.

525 adölesandan oluşan araştırma gurubu üzerinde anne baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Zengin (2008), anne babalarını otoriter ve ilgisiz algılayanların saldırganlık düzeylerinin demokratik tutuma kıyasen daha yüksek olduğunu saptamıştır (Zengin, 2008).

Dursun (2010), gerçekleştirdiği araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler, “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (PARI)” ile toplanmıştır. Sonuçta, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin olduğu, anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı tespit edilmiştir.

Kaya (2010), ilköğretim öğrencilerinin anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda anne babaların tutumlarının birbirine benzediğini, genç ve eğitim düzeyi yüksek anne babaların aşırı koruyucu ve otoriter tutum puanlarının daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Anne baba tutumları ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında diğer araştırmaların aksine herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Pekkarakaş (2010), 3-6 yaş arası çocuğa sahip babaları, çocuk yetiştirme tutumlarını eğitime katılma düzeyi ile ilişkilendirerek incelemiştir. Araştırmanın

sonucuna göre eğitim durumu yüksek olan babaların eğitim durumu düşük olan babalara oranla daha geleneksel çocuk yetiştirme tutumları benimsediklerini tespit ederken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların lise mezunu eğitim düzeyine sahip babalara oranla daha modern çocuk yetiştirme tutumları sergiledikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra annelerin çalışma durumlarına göre yapılan değerlendirmelerde devlete bağlı çalışan eşi olan babaların, eşi serbest meslek sahibi olan babalara göre daha geleneksel tutumlar sergilediğini tespit etmiştir. Diğer yandan babaların aylık gelir durumlarına bakılarak yapılan analizler sonucunda da aylık gelir yükseldikçe geleneksel tutum puanlarının arttığı tespit edilmiş olup buna ters orantılı olarak aylık gelirin artması durumlarında babaların okul temelli katılımlar ile aile temelli katılımlarının azaldığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları çocukları ile daha uzun süre zaman geçiren babaların daha modern tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan babaların çocukları ile geçirdikleri süre azaldıkça aile temelli katılımları ve okul-aile işbirliği temelli katılımlarının arttığı sonucuna ulaşıldığı saptanmıştır.

Gülây (2011), tarafından yapılan çalışmada, anne tutumlarından otoriter, izin verici ve yetkin tutumların çocukların saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup araştırmanın örneklem grubunu Denizli İlinin Merkez İlçesinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 143 çocuk ve 143 anne oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeğinin anne formu, çocuk davranış ölçeğinin saldırganlık ve olumlu Sosyal Davranış Alt Ölçekleri ile Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında otoriter ve izin verici anne tutumlarının, 5-6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yetkin anne tutumları da çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altay ve Güre (2012), yaptıkları çalışmada, devlet veya özel okulöncesi kuruma devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal

davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da devlet ya da özel bir okulöncesi kuruma devam etmekte olan yaşları ise 35 ile 75 aylar arasında değişen toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği annelere, Sosyal Yeterlik için Eğitimci Değerlendirme Ölçeği öğretmenlere; Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ise hem annelere hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin akranlarla ve eğitimciyle olan pozitif ilişkilerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, annesi izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, araştırma sonuçları özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bayraktar Battal (2013) ‘ın okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına demografik değişkenler ile denetim odağının etkisini incelediği çalışmasında annelerin eğitim seviyeleri, yaşları ve gelirleri ile aşırı kontrolcü annelik arasında ters yönlü bir ilişki söz konusu iken, annelerin sahip olduğu kız çocuk sayısı ile aşırı kontrolcü annelik arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda görülmüştür ki Annelerin eğitim seviyesi arttıkça, demokratik tutum ve eşitlik tanıma artmaktadır. Eğitim seviyeleri arttıkça ve gelir seviyeleri düştükçe demokratik ve eşitlikçi tutumları artmaktadır. Annelerin eğitim seviyesi azaldıkça ve annelerin kız çocuk sayısı arttıkça ev kadınlığı rolünü reddetme artmaktadır. Annelerin erkek ve kız çocuk sayıları arttıkça, ev kadınlığı rolünü reddetme tutumları artmaktadır. Annelerin eğitim seviyesi azaldıkça ve annelerin kız çocuk sayısı arttıkça karı koca geçimsizliği artmaktadır. Annelerin kız çocuk sayıları ve dış denetimlilik boyutu yükseldikçe, karı koca geçimsizliği artmaktadır. Annelerin eğitim seviyeleri, yaşları, gelirleri azaldıkça

ve kız çocuk sayısı arttıkça; sıkı denetimleri artmaktadır. Annelerin; eğitimleri ile yaşları azaldıkça ve kız çocuk sayıları arttıkça, sıkı denetim artmaktadır.

Gökçe (2012), 5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiş, geliri düşük olan annelerin Aşırı Koruyuculuk, Baskı ve Disiplin tutumlarının ve Aile İçi Geçimsizlik ve Çatışmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aşırı Koruyuculuk alt testinde ilkokul mezunu ve altı düzeyinde eğitim almış annelerle ortaokul, lise, üniversite mezunu anneler arasında, ilkokul mezunu ve altı düzeyinde eğitim almış anneler lehine; ortaokul ve lise mezunu annelerle üniversite mezunu anneler arasında üniversite mezunu anneler aleyhine olduğu saptanmıştır. Demokratiklik ve Eşitlik Tanıma alt testinde ilkokul ve altı düzeyde eğitim almış annelerle üniversite mezunu anneler arasında, üniversite mezunu anneler aleyhine olduğu belirlenmiştir.

Kaynak (2013), 2-6 yaşları arasında çocukları olan ceza infaz kurumlarında kalan annelerin benlik saygısı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin ceza infaz kurumunda kalmayan anneler ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. yapılan istatistiksel işlemler neticesinde elde edilen araştırmanın bulguları, ceza infaz kurumlarında kalan annelerin benlik saygıları ile demokratik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif, otoriter tutumları arasında orta düzeyde negatif, izin verici tutumları arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğuna işaret ederken, aşırı koruyucu tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Kutlu (2014) ise çalışmasında 5 yaş gurubu çocukların saldırganlık eğilimine ana baba tutumunun etkisini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış, elde edilen bilgiler içerik analizi ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda çocuğun gelişimi üzerinde ebeveyn tutumlarına bağlı olarak dürtülerin kontrolü, çocuksu yetersizliği, otoritenin yasaklarını ve ebeveynin gücünü kabul etme gibi ödipal döneme ait unsurların yapılandırıcı bir şekilde ilerleyemediği görülmüştür.

Güçlü (2015) 'nün okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Baskıcı, İlgisiz, Koruyucu Aile Tutumlarının çocuk davranışlarına belirgin bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Fakat demokratik aile tutumunun çocuk davranış ile ters yönde bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Çakılcıoğlu (2016), anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında özellikle demokratik ve eşitlikçi ebeveyn tutumları ile olumlu benlik algısı arasında anlamlı düzeyde ilişki saptamıştır. Bunun yanında meslek sahibi olmanın ve yüksek düzey gelire sahip olmanın benlik saygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Solmaz (2017), çalışmasında korkusu olan ve olmayan 3-6 yaş arası çocukların, anne baba tutumlarının ve anne baba kaygısının çocukların korkularına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ağırlıklı ebeveyn tutumu 'demokratik ebeveyn tutumu'dur. Bunu sırasıyla "koruyucu", "otoriter" ve "izin verici" ebeveyn tutumları takip etmektedir. Çocuklarında korku olmadığını belirten ebeveynlerde en çok "demokratik ebeveyn tutumu" saptanırken bunu izleyen tutumun "aşırı koruyucu ebeveyn tutumu" olduğu; çocuklarında korku olmadığını belirten ebeveynlerde ise "demokratik ebeveyn tutum"un yine en ağırlıklı tutum olduğu, bunu izleyen tutumun "otoriter ebeveyn tutumu" olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda demokratik ve otoriter tutumların, sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi ile anne-babanın çocukluk korkularının, çocuklardaki korkuyu yordadığı bulunmuştur.

Bilim öğrenme ve aile tutumu ilişkisini inceleyen araştırmalar alan yazında bulunmamakla birlikte Yılmaz (2017) nin aile katılımı ve bilimsel süreç becerilerini incelediği çalışma örnek olarak gösterilebilir. Yılmaz (2017) araştırmasında aile katılımlı fen etkinliklerinin 5-6 yaş gurubu çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilime karşı tutumlarına etkisini incelemiş, bu anlamda yaptığı 8 haftalık çalışmasında 30 çocuk ve 15 veli ile çalışarak, aile katılımlı fen etkinliklerinin deney grubu çocuklarının bilime karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediğini, aile katılımlı fen etkinlikleri uygulanan deney grubu çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin

MEB 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubu çocuklarınıninkine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

2.10. Anne Baba Tutumu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Baldwin ve arkadaşları (1945) tarafından aile içindeki demokratik, otoriter tutumlar ve bunların çocuk üzerindeki etkileri incelenmiş ve demokratik ve otoriter aile ortamında büyüyen çocukların birçok yönden farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Demokratik aile elinde yetişen çocukların öğrenmeye motive edildiği ancak bu çocukların saldırgan, korkusuz, kurallara uyum sağlamakta zorlanan ve lider olma özelliği taşıyan bireyler oldukları vurgulanmıştır (Erginbay, 2014).

Turner ve Harris (1984) de anne baba tutumları ve çocukların sosyal yeterlilikleri ile buna bağlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak anne baba tutumlarının çocuğun yaşı ve cinsiyeti arasındaki bir ilişki bulamazken anne babanın tutumunun erkek çocuklarını üzerinde hoşgörülü olduklarını bulmuşlardır. Genel olarak anne babanın aşırı koruyucu ve hoşgörülü tutumu ile çocuğun özsaygı, kelime dağarcığı, empati kurma yeteneği ve fedakarlığı arasında anlamlı bir ilişki çıksa da bu ilişkinin çok zayıf olduğu görülmüştür (Akt. Zeteroğlu, 2014).

Baumrind, ebeveyn stilleri üzerine yaptığı araştırmalarında genel olarak demokratik stili benimseyenlerin çocuklarının özgür, kendini iyi ifade edebilen, hem girişken hem de okulda başarılı çocuklar olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda demokratik tutum sergileyen ebeveynlerle büyüyen çocukların otoriter ebeveynlerle büyüyen çocuklardan okul başarı, ahlaki gelişimi, sosyal gelişim, benlik saygısı ve ruh sağlığı gibi ölçümlerde daha fazla puan aldıklarını belirtmiştir (Yılmaz, 2000).

Darling (1999), anne-baba tutumları ve etkilerini derlediği çalışmasında anne baba tutumlarının çocuk üzerindeki sonuçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir. Açıklayıcı-otoriter ailelere mensup çocuklar ve ergenler, açıklayıcı otoriter olmayan ailelerden gelen çocuklara oranla kendilerini sosyal becerileri bakımından daha yeterli ve kabiliyetli olarak derecelendirmektedirler ki objektif ölçeklere göre yapılan değerlendirmelerde bu sonucu doğrular niteliktedir. İlgisiz aile tutumlarının egemen

olduğu evlerde büyüyen çocuklar ve ergenler, bütün inceleme alanlarında en düşük sonuçları vermiştir. Otoriter (yüksek talepkarlık ve düşük açıklayıcılık) anne-baba tutumunun egemen olduğu ailelerden gelen çocuk ve ergenler, problem davranışlar sergilemeyen veya bu tür davranışlara katılmayan ve kabul edilir düzeyde bir okul başarısı gösteren kesimi oluşturmaktadırlar. Diğer taraftan, sosyal işlevsellik ve özsaygı açısından daha zayıf kalmakta ve depresyona girme açısından daha yüksek risk taşımaktadırlar. İzin-verici (yüksek açıklayıcılık, düşük talepkarlık) anne-baba tutumunun egemen olduğu ailelerden gelen çocuklar ve ergenler ise, problem davranışlar sergileme veya bunlara katılma açısından daha yüksek potansiyel gösterirken okul başarılarının da daha düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, özsaygı ve sosyal işlevsellik açısından daha etkin ve depresyona girme eğilimi daha az olan bir sınıfı oluşturmaktadırlar (Akt. Zeteroğlu, 2014).

Ellis (2006) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların motivasyon stilleri ile anne babalarının tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğrenilmiş çaresizlik olgusu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına 42 okul öncesi dönem çocuklar ve onların aileleri katılmış, çalışmada anne baba tutumlarının motivasyonel tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda anne baba stillerinin hepsi otoriter olarak sınıflandırıldığından dolayı anne babalar arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bu yüzden hiçbir veri analizi yapılamamıştır ve anne baba stilleri ile çocukların motivasyonel stilleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır (Akt. Zeteroğlu, 2014).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile eğitim durumları yükseldikçe daha az koruyucu ve baskıcı tutum sergilerken daha fazla demokratik tutum sergiledikleri, kırsal bölgede yaşayan ailelerin şehir merkezlerinde yaşayanlara göre daha koruyucu ve daha katı disiplin tutumları benimsedikleri görülmüştür.

Öte yandan özellikle kitle iletişim araçlarıyla verilen eğitimlerde, demokratik tutumun izin verici anne babalıkla karıştırıldığı farkedilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ebeveyn tutumları ile ilgi yapılan araştırmaların, çocuklarda kendini gerçekleştirme, benlik saygısı, yaratıcılık, ahlak ve sosyal kural becerileri, duygusal zeka, özgüven gelişimi, okul başarısı , davranış problemleri, saldırganlık ve özel eğitim gerektiren çocukların sosyal gelişimi üzerinde yoğunlaştığı görölmöken, bütöün alanlarda demokratik tutumun gelişime katkı sağladığı öte yandan aşırı koruyucu ve baskıcı tutumun ilgili gelişim alanlarını baskılayarak olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde ebeveyn tutumları ile ilgili en az yapılan araştırmaların, ebeveyn tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerisi üzerine etkisi olduğu göröldüğünden yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

2.11.Bilim, Bilimsel Süreç Becerileri, Yaratıcı Düşünme ve Fen Eğitimi ile İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Tokyörek (2001), öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler % 44 oranında müfredat tarafından engellendiklerini ifade etmişlerdir. Tutum değişkenleriyle diğer düzeylerdeki değişkenlerin ilişki düzeyleri anlamlı ve yüksek bulunmuş, dolayısıyla öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002), okul öncesini öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlemek amacıyla Trabzon ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel 10 okul öncesini eğitim kurumundan, 15 öğretmenle gözlem ve mülakatlar yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun fen ve doğa etkinliklerini istenilen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıklarını, orijinal materyal geliştirmediklerini ve etkinlikleri etkili bir şekilde uygulamak için hangi öğretim tekniklerini kullanacaklarından haberdar olmadıklarını ve kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tezci ve Dikici (2003), “Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı” adlı makalelerinde, yaratıcı düşünmeyi geliştirme anlamında yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel öğretimden çok daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Akman (2003), tarafından yapılan bir araştırma küçük çocukların günlük yaşamlarında yardımcı olabilecek pek çok yeteneği bilimin süreçlerini kullanarak kazandıklarını öne sürmüştür. Bilim süreçlerinin gözlem yapma, bilgileri yorumlama, tahmin yürütme, ilişki kurma, ölçme gibi yetenekler olduğunu belirtmiştir. Bilimsel kavramların yaratılması ve test edilmesinin fen programının temelini oluşturduğu ve okulöncesinde uygulanacak fen eğitimi programının içeriğini ve fen eğitiminin çocuklara neler kazandırdığı tanımlanmıştır.

Üstün ve Akman (2003), üç yaş çocuklarının kavram gelişimini inceledikleri çalışmada, 59’u okul öncesi eğitimi almakta olan, 65’i ise hiç okul öncesi eğitimi almamış olan 3 yaş grubundan toplamda 124 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bracken Temel Kavram Ölçeği kullanılmış olup, sonuçlar incelendiğinde; anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların renk, sayı, harf, şekil, karşılaştırma, yön, zaman, miktar, büyüklük, yapı materyal ve sosyal duygusal alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ve bu farklılık okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine olduğu görülmüştür.

Parlak yıldız ve Aydın’ın (2004) okulöncesinde fen ve doğa köşesinin kullanımını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarının fiziki yapısının küçük olmasından dolayı fen ve doğa çalışmalarını sınıflarından ziyade bahçede sürdürdüklerini ifade etmişler, fen ve doğa köşesine yönelik etkinliklerin önemli olduğunu belirtmelerine rağmen az yer verdiklerini, bu köşenin çocukların bireysel ve küçük gruplar halinde çalışabileceği şekilde düzenlenmediğini, fen ve doğa ile ilgili kavramların öğretimine yönelik orijinal materyal geliştirmediklerini de eklemişlerdir.

Altıparmak ve Öziş (2005), farklı yaş seviyelerinde matematiksel ispat ve matematiksel akıl yürütmenin gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları

çalışmada NCTM standartları doğrultusunda, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde matematiksel ispat kavramı ile ilgili örnekler vermişler ve bu düzeylerde akıl yürütmenin gelişimini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında şu bulgulara ulaşılmıştır; okul öncesi dönemde sınıflama, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama kavramları çocuklarda akıl yürütmenin oluşumu için temel kavramlardır ve bu kavramlar aynı zamanda mantıksal düşünmeye geçişi sağlar; ilköğretim birinci kademedeki birey somut düşünme dönemindedir; ikinci kademedeki ise akıl yürütme ve ispat standartlarında öğrenciler genellemeler hakkında varsayım oluşturabilir ve varsayımları değerlendirebilir ve lise yılları soyut düşünme evresinin geliştiği yıllardır ve bu yıllarda tümdengelim ve tümevarımın oluşur.

Aydın ve Mertoğlu (2006), araştırmalarında beş-altı yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, altı yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerinin beş yaşındaki çocuklardan anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Güven ve Aydın (2006), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile sezgisel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 157 çocuğa Sezgisel Matematik Testi-2'yi ve Analiz-Sentez Testlerini uygulamışlar, araştırmanın sonucunda çocukların sezgisel matematik ve akıl yürütme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güler ve Akman (2006), okul öncesi dönemdeki çocukların bilim hakkındaki görüşlerini ve nasıl bir bilim insanı imajına sahip olduklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, 330 çocuğa ulaşmıştır. Araştırmada çocuklara; “ Bilim nedir?” “Bilim insanı kimdir?” ve “Bilim insanı ne iş yapar?” soruları sorulmuştur. Çocukların bilim insanının özellikleri ile ilgili verdikleri cevaplarda en çok öne çıkan sembollerin; laboratuvar önlüğü, gözlük, sakal ve dağınık saçlar, kitaplar, laboratuvar araç-gereçleri olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların bilim ve bilim insanı hakkındaki tutum ve kalıp yargısal düşüncelerini okul öncesi dönemde geliştirdiklerini göstermektedir.

Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006), tarafından okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri esnasında kullandıkları teknik ve yöntemlerin belirlenmesi ayrıca öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında; öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinin yürütülmesinde daha çok düz anlatım, model kullanma, drama ve deney yapma gibi yöntemleri kullandıklarını ifade etmişler, ayrıca kalabalık sınıflarda hâkimiyetin azaldığını, fen etkinliklerini kolaylıkla yapabilecekleri laboratuvarların olmadığını, araç-gereç ve materyallerin yeterli olmadığını da belirtirlerken kendilerinin de analogi, kavram haritası hazırlama ve proje çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bildirmişlerdir.

Erden (2006), “Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri ile Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, 6 yaş grubundan 68, 5 yaş grubundan 32 çocukla çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak DTVP-2 Gelişimsel Görsel Algı Ölçeği ile Bracken Temel Kavram Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Formu kullanılmıştır. Araştırmanın BTKÖ-Gözden Geçirilmiş Formuna ilişkin sonuçları; çocukların okula hazırlık, yön konum, bireysel sosyal farkındalık, yapı materyal, miktar, zaman sıralama alt testlerinden aldıkları puanlarını ve toplam kavram puanlarının yaşlara göre farklılaşması istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur. Çocukların BTKÖ’nden aldıkları puanın cinsiyetler arasındaki farkı da istatistiksel olarak önemsizdir. Üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının aldıkları puan ortalamaları, lise mezunu anne ve babaların çocuklarının aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

İrkörücü (2006), yaptığı araştırmasında annelere uygulanan matematiksel destek programının ve aile katılımının 6 yaşındaki çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında çocukların matematiksel kavram becerilerini ölçmek için “Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ev ortamında anne-baba merkezli matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram becerilerini öğrenme sürecinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat Unutkan (2007), okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluklarını incelediği makalesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5, 5,5 ve 6 yaşlarında bulunan 180 çocuk ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 120 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak çocukların yaşı, ailenin gelir düzeyi, cinsiyeti, gibi demografik bilgilerini de içeren 28 sorudan oluşan anket formu ile Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği” nin matematik alt boyutu kullanılmıştır. Sosyo ekonomik seviyeye göre ise; alt sosyo ekonomik seviyedeki çocukların matematik becerilerinin tüm boyutlarda diğerlerine göre düşük, üst sosyo ekonomik seviyedeki çocukların ise aritmetik ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmuştur.

Bayraktar (2009), “Bilişsel Gelişim Çalışmalarında Çevresel/Kültürel Vurgular” başlıklı çalışması kapsamında yaptığı araştırmaların sonucu olarak bilişsel gelişimin ilk başta biyolojik olarak belirlendiğini fakat zaman içinde kültürel/bağlamsal faktörlerin etkisini artırdığını belirtmiştir. Makalede kültürel/bağlamsal faktörler ebeveyn-çocuk ilişkileri, öğretmenlerin öğretim yöntemleri, kültür, dil olarak ele alınmakta ve çevresel faktörlerin bilişsel gelişimindeki önemini vurgulayan Vygotsky ve Gal’perin’in eğitim-öğretim yöntemleri üzerine kuramları-düşünceler incelenmektedir. Yaptığı literatür taramaları doğrultusunda yaşam sürecinde kuşaklar arası ve kişiler arası etkileşim sayesinde bilişsel ve davranışsal gelişimin sağlamakta olduğunu, bireysel gelişimdeki kültür-durum etkileşiminin önemli bir ögesinin de kültüre özgü dil olduğunu ve söz konusu sosyal etkileşimler aracılığıyla bireyin bilişsel gelişimini etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bilişsel gelişimi neyin etkilediğine ya da şekillendirdiğine dair tartışmaların halen sürmekte olduğunu da ekleyerek bilişsel gelişimdeki çevre/kültür rolünü vurgulayan çalışmaların sürmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ünüvar (2009), velilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını incelediği çalışmasında velilerin okullarda en çok gerçekleştirdikleri etkinliğin; ‘kendi meslek ya da ilgi alanına yönelik etkinlik yapma’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunu sırasıyla oyun oynatma ve hikaye okuma/anlatma etkinlikleri izlerken, ‘deneyler yaptırma’

etkinliğinin veliler tarafından en az yapılan etkinlik olduğunu, ‘gezilere katılma’ ve ‘beslenme saatlerinde öğretmene yardımcı olma’ çalışmalarının da en az yapılan çalışmalar arasında ikinci sırada yer aldığı görülmüştür.

Alabay (2009), Konya İli’nde bulunan 25 anaokulu sınıflarındaki fen ve doğa etkinliği köşelerini incelemiştir. Çalışmasında, sınıflardaki fen ve doğa köşelerinin resimleri uzman görüşüne de sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, fen ve doğa köşelerinin çocukların boyu için uygun olmadığı ve bu köşelerdeki materyallerin de yeterli olmadığı görülmüştür.

Mutlu (2010), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimiye yönelik tutumları ile 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eksik bilgilere sahip oldukları, geleneksel görüşlerin olumsuz düşüncelere neden olduğu, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının resmi kurumdakilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Çocukların düşünme becerileri üzerinde ise ebeveynlerin eğitim durumunun etkili olduğu ayrıca annelerin babalara göre daha etkin olduğu, cinsiyetin düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Aral ve Yaşar (2011), yaptıkları çalışmada farklı sosyo ekonomik düzeyden 300 okul öncesi öğrencisi ile çalışmış ve yaratıcı düşünme testi uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde, içinde buldukları sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ulutaş (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi öğrencileri için drama ve oyunun önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda drama ve oyunun yaratıcılık ve estetik gelişimi, karar verme becerileri ve imgelem gücü gibi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen bir çok davranışa katkı sağladığı görülmüştür.

Bacanlı (2012), makalesinde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye özenli ve umutlu düşünmeyi ekleyerek oluşturduğu “Dört Katlı Düşünme Modeli”ni ortaya koymuştur. Dört katlı düşünme modeli bir düşünme modelinden ziyade insan

modelidir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, içerikle ve üzerinde düşünülen olguyla yakından ilişkili olmaktadır. Özenli düşünme ise bu iki düşünme türünü biraraya getiren, duyguları, karara, yargıya ya da seçime götüren bir süreçtir. Umutlu düşünme ise tüm düşünme çeşitlerinin hayata geçirilmesini sağlayan duygusal inançlardan oluşmaktadır.

Uzun (2013), araştırmasında aile katılımı odaklı matematiksel destek programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini ve ailelerin eğitime katılımları sonucunda çocuğun eğitimindeki gelişimi incelemeyi amaçlamıştır. 60-72 aylık 40 çocuk ve anneleriyle çalışılmış, veri toplama aracı olarak çocukların kavram becerilerini ölçmek için "Matematiksel Kavram Becerileri Testi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre "Aile Katılımı Odaklı Matematiksel Destek Programı"na katılan deney grubu çocuklarının matematiksel kavram becerileri katılmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Alabay (2013), ScienceStart!TM destekli fen eğitim programının çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisi incelediği araştırmasında 24'ü deney, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplamda 48 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgileri içeren genel bilgi formu, resimli "Bilimsel Tutuma Güvenme ve Yönelme Ölçeği" ve ayrıca çocukların bilimsel süreç becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış "Fen Süreçleri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizden elde edilen bulgulardan; ScienceStart!TM Destekli Fen Eğitim Programının çocukların bilimsel tutuma güvenme ve yönelimi arttırdığı ve bilimsel süreç becerini pozitif yönde desteklediği, Deney ve kontrol grubu çocuklarının son test puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu, ScienceStart!TM Destekli Fen Eğitim Programı, çocukların bilimsel bilgi, bilimsel ilgi ve toplam bilimsel tutuma güvenme ve yönelim puan ortalamalarını anlamlı derece yükseltirken, bilimsel yeterlik puan ortalamalarında anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurşunlu (2014), araştırmasında Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programını düşünme becerilerini destekleme durumu açısından incelemiş olup,

araştırma kapsamında 22 okul öncesi öğretmeni ve 450 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere kazanım değerlendirme formu ve gözlem formu , öğretmenlere ise görüşme formu uygulamıştır. Bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerilerine sahip olduğunu ancak çevresel faktörlerin bu beceriler üzerinde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Kazanımlara ulaşma düzeyi incelendiğinde; bilişsel alan ve dil alanında yüksek düzeyde, sosyal duygusal alan kazanımları diğer alanlara göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler yanlış aile tutumlarının, fiziksel yetersizliklerin, sınıf mevcudunun fazlalığının engelleyici etmenler olduğu kanaatinde.

Gençer (2014), araştırmasında, Reggio Emilia Yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. 6 yaş grubundaki 18 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, 3 ay süreyle çocuklarla Reggio Emilia yaklaşımı temelli projeler geliştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği kullanılmış olup öntest- sontest uygulamasıyla çocukların yaratıcı düşünme becerileri karşılatırılmıştır. Araştırmanın sonucunda sontest lehine farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara uygulanan projelerin akıcılık, orjinallik, esneklik, uygunluk alt boyutları arasında analiz yapılmış olup elde edilen verilere göre Reggio Emilia yaklaşımının yaratıcılığa önemli katkıları olduğu belirlenmiştir.

Yağcı (2015), okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisini incelediği araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının olumlu düzeyde etkisi olduğu, bu araştırmanın cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna varmıştır.

Kuru (2015), 48-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasındaki ilişkiyi çocukların ve öğretmenlerin cinsiyeti, çocukların daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumu ve devam edenlerin devam etme süresi, çocukların ve öğretmenlerin yaşları, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri, öğrenim durumları ve mezun oldukları bölüm türleri, öğretmenlerin çalıştığı, çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü gibi değişkenler açısından incelediği araştırmasında, yaş, devam

ettikleri okul türü, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu bağımsız değişkenlerinin, çocukların matematik kavramlarının ve bilimsel süreç becerilerinin anlamlı bir açıklayıcısı olduğu görülürken öğretmenlerin hizmet sürelerinin, çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi ve çocukların cinsiyetlerinin matematik kavramlarının ve bilimsel süreç becerilerinin anlamlı bir açıklayıcısı olmadığı, çocukların bilimsel süreç becerileri ile matematik kavramları arasındaki ilişkinin ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2015), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmayı Ankara ilinde bağımsız anaokullarına devam eden 323 çocuk ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesi hakkında bilgi toplamak amacı ile genel bilgi formu, çocukların matematik gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Matematik Gelişimi 6 testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise; çocukların matematik başarı puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çocukların cinsiyetine göre matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne-babaların öğrenim düzeyi ve ailenin gelir durumu çocukların matematik puanlarını anlamlı bir şekilde değiştirmiştir.

Kunt (2016), okulöncesine devam eden 6 yaş çocukların bilimsel süreç becerileri düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından bilimsel süreç beceri düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmasında, öğrencilerin özel ve devlette eğitim almalarına, anne-baba eğitim, çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma ve öğretmenlerinin açık öğretim ya da örgün öğretim yapan üniversiteden mezun olma durumlarına bağlı bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görmüş olup , özel okulda eğitim alan öğrencilerin devlet okulunda eğitim alanlara, daha önce okulöncesi eğitim alan öğrencilerinde eğitim almayan öğrencilere göre ve öğretmeni örgün öğretimden mezun olan öğrencilerin öğretmeni açık öğretimden mezun olan öğrencilere göre bilimsel süreç becerileri anlamlı olarak yüksek bulmuştur. Cinsiyet ve anne meslek durumlarına bağlı bilimsel süreç becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki görmemiştir.

Tuncer (2017), okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri inceleyen araştırmasında, 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile çalışılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi yüksek olan veliler çocukları ile daha çok okul dışı etkinliklerde bulunmakta ve soru sormanın önemi üzerinde daha çok durmaktadır. Velilerin yaş ve gelir düzeyi, çocuklarıyla yaptıkları okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ailelerin soru sorma davranışları ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik davranışları arasında ise velilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünmekle birlikte yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Pay (2018), okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelediği araştırmasında, çocukların kız ve erkek çocukları arasında matematiksel akıl yürütme puanı bakımında anlamlı bir farklılık bulunmadığını. Çocukların; ay aralığı, okul öncesi eğitim alma süresi ile matematiksel akıl yürütme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu. 67-74 ay aralığındaki çocukların 60-66 ay aralığındaki çocuklara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve okul öncesi eğitimin matematiksel akıl yürütme becerilerini desteklediği sonucuna ulaşırken sosyoekonomik düzey ve anne-baba öğrenim durumunun çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ve yükseköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerileri puanlarının en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinin ise aile yapılarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2018), ana sınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine Piyano Destekli Müzik Etkinlikleri'nin etkisini incelediği çalışmasında erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin tüm alt boyutlarına ait maddelerde deney grubu lehine anlamlı fark görülmesi ile Piyano Destekli Müzik Etkinlikleri'nin çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Öcal (2018)'in yaptığı çalışmada amacı araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu oluşturulan STEM yaklaşımına dayanan Erken STEM Eğitimi Programının (ESTEMEP) çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Ön test puanlarında bilimsel süreç becerileri ölçeğinin genelinde gruplar birbirlerine denk çıkmışken son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmış olup sonuçta uygulanan Erken STEM Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2018), Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı'nın (OGEP) çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşünceleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında OGEP'in çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşünceleri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.12.Bilim, Bilimsel Süreç Becerileri, Yaratıcı Düşünme ve Fen Eğitimi ile İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışı çalışmaları incelendiğinde, fen çalışmalarının bilimsel çalışmalar olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu anlamda aşağıda, çocuklarda bilim öğrenme becerisi kapsamında, bilim, bilimsel süreç becerileri, yaratıcı düşünme ve fen eğitimi ile ilgili alan yazın taraması sonucu elde edilen bazı araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Rineer (1987), araştırmasında, okul öncesi dönemde günlük aktiviteler yoluyla uygulanan düşünme becerileri programının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. "Yakınsal Gelişimi" içinde çocukların problem çözme stratejileri edinmelerini ve bu stratejileri deneyimlerinde kullanmaları sağlanmıştır.42 öğrenci ile yapılan ve her gün yarım saat düşünme becerileri programı uygulanan çalışmada sadece kontrol grubuna son test uygulanmıştır.. Program alan ve almayan grup arasında akademik başarı, öğrenme yeteneği ve öz-kontrol alanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Managan (1989), araştırmasını 38 (19 geleneksel-19 informal eğitim) okul öncesi öğrencisi ile yürüterek, geleneksel öğretim ile öğrenci merkezli informal etkinliklerin ön planda olduğu eğitimi, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması

yönünden karşılaştırılmıştır. Ölçme aracı olarak “Thinking Creatively in Action and Movement Test’ kullanılan çalışmada, İnfomal öğrenme merkezli sınıftaki öğrencilerin test sonuçları (akıcılık, orijinallik ve hayal gücü boyutları) diğer gruba göre oldukça yüksek çıkmıştır.

Davis-Seaver (1994), “Critical thinking in young children” adlı doktora tezinde 6 ve 7 yaş gurubundaki çocuklarla görüşmeler yapmış, düşünmeyi düşünmek üzerine sohbet etmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara hayat boyu kullanabilecekleri yeterlikler kazandırdığı gçrölmüştür.

Prentice (2000), “Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education” isimli araştırmasında, değişen ve gelişen dünyada farklı insan kaynağına duyulan ihtiyacın eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik önemi arttırdığını ifade etmiştir

Kallery ve Psillos’un (2001), 103 okulöncesi öğretmeniyle yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin içerik bilgisi, fen kavram ve konularını anlama ve anlatma bakımından yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir.

Crowley ve Callanan (2001), “Günlük Aile Çocuk Etkinliklerinde Bilimsel Düşünme” isimli araştırmalarında, çocukların ebeveynleri ile olan iletişimlerini bir müzede gözlemlemiş ve ebeveynlerin ve çocukların günlük hayattaki bilimsel düşünme biçimlerinin nasıl geliştiğini gözlemlemişlerdir. Araştırma verileri, çocuklar ve aileleri müzede videoya kaydedilerek toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ailelerin çocuklarını bilgiye kendilerinin ulaşması konusunda destekleri ve bu bağlamda daha çok rehberlik yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bazen de açıklayıcı bir rol üstlendikleri ve çocukları bilgiye ulaşma konusunda yönlendirdikleri, ailelerin destekleyici ve rehberlik edici müdahalelerinin çocukların bilgi ve becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Pramling ve Samuelsson (2001), çocukların basit doğa olayları ile ilgili yaptıkları sohbetlerin bilimsel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma boyunca üç yaş grubu çocuklarının yaptıkları deneyler videoya kaydedilmiş olup araştırma sonucunda, çocukların öğretmenler ile diyalog halinde oldukları zamanlar

bilim konusunda çok daha üretken oldukları, yeni fikirler ortaya çıkardıkları gözlenmiştir.

Cho, Kim ve Choi (2003), okulöncesi öğretmenlerinin fene karşı tutumlarını ölçtükleri çalışmalarında; öğretmenlerin çocuklara fen öğretirken çocukların ilgi ve korkularından etkilendikleri, okulöncesi fen konularında kendilerini yetersiz hissettikleri ve sınıfta fen eğitimine yönelik dikkat etmeleri gereken hususları bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Starkey, Klein ve Wakelley (2004) yapmış oldukları araştırmada sosyo-ekonomik durumun çocukların matematik bilgisini etkilediğini ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocukların, orta sınıf yaşlılarından daha az matematiksel destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda okul öncesi matematik programı geliştirerek bir müdahale programı hazırlamış olup çalışmanın amacını da uygulanan müdahale programının çocukların matematik gelişimini ne derece etkilediğini tespit etmek, düşük ve orta düzey gelire sahip ailelerin çocuklarının okul öncesindeki matematik bilgilerini karşılaştırmak oluşturmaktadır. Çalışmaya 3-9 yaşları arasında 163 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Sosyo-ekonomik durumdan kaynaklı anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulanan müdahale programı her iki düzeydeki çocukların da matematik bilgisini anlamlı düzeyde arttırmıştır. Düşük gelir düzeyindeki çocukların başlangıç düzeyine göre, orta gelir düzeyindeki çocuklardan daha fazla bilgi edindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kallery (2004), okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde karşılaştıkları problemler ile problemlerin üstesinden gelmek için uyguladıkları yöntemlerin araştırıldığı çalışmalarında; ilk olarak sınıfların bu anlamda uygun olmadığı, öğretmenlerin fen eğitiminde kullanılan uygun öğretim metotları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve fen materyallerinin yetersiz olduğu görülmüştür. İkinci olarak fen etkinlikleri plan hazırlama ile etkinlikler için uygun materyal seçimindeki ve çocukların sorularına cevap vermedeki zorlukların yer aldığı görülmüştür.

Eshach ve Fried (2005), erken çocukluk döneminde fen öğretiminin niçin gerekli olduğunu araştırdıkları çalışmalarında küçük yaşlardaki çocuklar için fen

öğretiminin gerekliliğine ışık tutan altı iddiaya yer vermişlerdir. Bunlar sırasıyla; 1- Çocuklar, doğa hakkında düşünmek ve gözlem yapmaktan hoşlanırlar, 2- Çocukların fene karşı olumlu tutum geliştirmesi için fen eğitimine gereksinim duyulur, 3- Bilimsel kavramların daha iyi anlamlandırılması için formal fen eğitimi gerekmektedir, 4- Erken yaşta bilimsel dil kullanımı, bilimsel kavramların gelişimini etkiler, 5- Çocuklar bilimsel sebepleri ve bilimsel kavramları anlamlandırabilir, 6- Bilim, bilimsel düşünme becerisi için etkili bir araçtır.

Gomes (2005), yaratıcılık merkezli fen öğretiminin çocukların yaratıcılıkları ve bilim öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu anlamda yaptığı araştırmada bütünleştirilmiş Montessori sınıflarında eğitim gören 3-6 yaş grubundaki 24 okul öncesi öğrencisi ve ebeveynleri ile çalışarak araştırma sonucunda verilen eğitimin çocukların problem çözme becerilerinin gelişimlerini anlamlı derecede hızlandırdığını tespit etmiştir.

Pan, Gauvain, Liu ve Cheng (2006) araştırmalarında, Amerikan ve Çinli annelerin beş ve yedi yaşındaki çocuklarının günlük yaşamlarında sayıları öğrenmelerini ile anne çocuk etkileşiminin çocukların orantısal akıl yürütme yeteneklerine katkılarını kıyaslamayı amaçlamışlardır. 32 Amerikalı ve 40 Çinli olmak üzere toplamda 72 annenin ve onların çocuklarının dahil edildiği araştırmada annelere çocukları ile evde geçirdikleri zamanda matematikle ilgili aktivitelerine yönelik sorular sorulmuştur. Ardından çocuklara matematikle ilgili bir test uygulanarak, annelerden sayılarla ilgili akıl yürütme gerektiren 12 problemi çocuklarıyla birlikte çözmeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda günlük yaşantılarında Çinli annelerin Amerikalı annelere kıyasla matematiksel hesaplamaları çocuklarına daha fazla öğrettikleri ortaya çıkmıştır. Çinli çocukların annelerinin çocuklarıyla olan etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda çocukların sayılarla ilgili akıl yürütme yeteneklerinde olumlu bir etkinin olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan Amerikalı çocukların sayılarla ilgili akıl yürütme yeteneklerinde önemli bir değişiklik gözlenmemiştir.

Olson (2007), oyunların matematiksel akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Okul öncesi ve ilköğretim birinci

kademe öğrencilerine çeşitli matematiksel oyunların oynatıldığı çalışmada, oyunlar ikili gruplar halinde oynanmış ve bu süreçte gözlemler yapılarak çocuklar akıl yürütme süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu tüm sınıf seviyelerinde oyunların eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu, çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ve öğrencilerin grup şeklinde çalışmalarının bu süreci daha etkili kıldığı sonucuna varılmıştır.

Eckhoff ve Urbach (2008), çalışmalarında Vygotsky'nin hayal gücüne dayalı düşünme becerileri ile ilgili düşüncelerini incelemiştir. Okul öncesi bünyesindeki konuların hayal gücüne dayalı düşünme ile daha etkili bir biçimde öğretmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Melhuis ve ark. (2008)'nin çocukların bilişsel gelişimleri ile, okul öncesi ve ilkokuldaki eğitimlerine ev ortamının etkisini inceledikleri araştırmasında; 141 okul öncesi çocuğuna Ev Ortamı Öğrenme Envanteri ve Okul Öncesi ve İlkokul Etkililiği Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocuğun doğum ağırlığı, sosyo ekonomik durum, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, ev öğrenme ortamı, okul öncesi eğitimin etkisi ve ilkokul eğitiminin etkisi çocukların ileri yaşamlarındaki matematik becerilerini etkilediği belirtilmiş olup özellikle annenin eğitim durumunun, ev öğrenme ortamının, ilkokul eğitiminin ve sosyo ekonomik durumun etkisinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan, French (2008), fen-doğa eğitiminde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla okul öncesi eğitim beş yaş grubuna devam eden 110 çocuk ile çalışmalarında, katılımcıları fen ve doğa etkinliğinde başarılı olma, fen-doğa etkinliğinden hoşlanma ve fen-doğa etkinliği yapmaya istekli olma açısından değerlendirmişlerdir. Fen ve doğa eğitimi haftada 2 gün 45-60 dakikalık periyotlarda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fen ve doğa etkinliğine aktif katılan çocukların motivasyonunun arttığı, kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri ve fen ve doğa etkinliklerine karşı daha istekli oldukları saptanmıştır. Çocukların öğretmenleri ile olan ilişkileri göz önüne alındığında, fen ve doğa etkinliklerine karşı yüksek motivasyona sahip çocukların öğretmenleri ile daha

destekleyici bir ilişkide olduğu; daha az çatışma yaşadığı, fen ve doğa dersine karşı isteksiz olan çocukların ise öğretmenleri ile ilişkilerinin destekleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson ve French (2008), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının bilim eğitimi ile ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda altı yaş grubundan 47 çocuk ile çalışarak, çocuklara beş haftalık fen eğitimi programı uygulamış ve dersler videoya alınmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların, program uygulanmadan önceki durumlarına göre, daha fazla konu odaklı cevaplar verdikleri ve daha fazla neden-sonuç ilişkisine dayalı çıkarımlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson (2009), okul öncesinde bilim eğitimi araştırmak için beş yaş grubundan oluşan 29 sınıf içersindeki 304 çocuğun katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında öğrencilere bilimsel süreç becerilerine yönelik ve yaparak-yaşayarak öğrenilen etkinlikleri içeren bir program uygulanmıştır. Grup aktiviteleri videoya kaydedilerek, veriler bu görüntüler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada bilimsel düşüncenin kazandırılabilmesi için hem soyut hem de somut deneyimlerin uyumlu bir şekilde çocuğa sunulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Greenfield, Jirout, Dominguez, Greenberg, Maier ve Fucillo (2009), okul öncesi eğitim ortamında pek çok materyal bulunduğunu, aktivitelere yer verildiğini fakat uygulamada bunların ne kadar etkili olduğuna dair ampirik araştırmaların yapılmadığına dikkat çekerek bu amaçla, Head Start programının uygulandığı okullarda beş yaş grubunda eğitim gören 2,927 çocukla bilim okuryazarlığı ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, okul öncesi dönemde bilim ve fen öğretiminin yaparak-yaşayarak uygulanan etkinlikler ile daha etkili ve verimli olduğunu, fakat öğretmenlerin bu tüm deneyimlemeye dayalı etkinliklere yer vermediğini göstermiştir.

Mantzicopoulos, Samarapungavan ve Patrick (2009) yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının "Bilimsel Okur Yazarlık Projesi" (Scientific Literacy Project (SLP)) çerçevesinde bilimsel sorgulama tabanlı bilim

etkinlikleri ile uygulanabilen bilim hakkında çalışmışlardır. Projeye devam eden çocuklar arasında 70 denek seçilerek bir eğitim-öğretim süreci boyunca uygulanan proje sonunda birleştirilmiş olan okuma yazma ve bilimsel sorgulama etkinliklerinde okul öncesi dönem çocuklarının işlevsel olarak bilim hakkında ortaya çıkardıkları sosyal anlamları incelemişlerdir. SLP programının okul öncesi dönem çocuklarının dil ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Lee (2010), 'Küçük Çocukların Bilim ve Bilim İnsanı Kavrayışları', isimli çalışmalarında küçük çocukların bilim ve bilim insanı imgelerini, bilimsel bilgi kaynaklarını ve bilimle bağlantılı deneyimlerinin doğasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, küçük çocukların okula pek çok doğal dünya bilgisiyle geldiğini ortaya koyarken veriler küçük çocukların bilim ve bilim insanı imgelerinin ilkokulun başlarında geniş kapsamlı olduğunu fakat ilerleyen zamanlarda yavaş yavaş daralmaya başladığını ve birinci sınıfın sonunda daha basmakalıp hale geldiğini ortaya çıkarmıştır.

Cameron (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarını, düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenlemelerine yer vermiştir. Okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ve ilişkilerini eğitim ortamının nasıl etkilediğine değinmiştir. Kullanılan araçlar dökümanlar, öğrencilerinin sanat çalışmaları ve görüşmelerdir. Uygun çevresel koşulların sadece akademik becerileri olumlu etkilemekle kalmadığı aynı zamanda da sosyal ilişkilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirerek olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Jones, Taylor ve Forrester (2011), kişilerin bilim insanı olma ile erken çocukluk döneminde etkilendiği faktörler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukluk döneminde öğretmenlerini ve aile üyelerini gözlemleyerek onları izlemenin ve onların önerilerini önemsemenin önemli faktörler olduğunu tespit etmişlerdir.

Nayfeld, Brenneman ve Gelman (2011), anaokulunda çocukların serbest zamanlarında bilim materyallerini ne kadar kullandıklarını, hangi malzemelerin

isimlerini bildiklerine yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan ön çalışmada çocukların en az bir bilim materyalinin adını bilmedikleri saptanmış ancak isteyerek bilim materyalleri ile ilgilenen çocukların materyalin adını ve işlevini bildikleri belirlenmiştir.

Saçkes, Trundle, Bell ve Connel (2011), Çocukların erken ve sonraki bilimsel başarılarında anaokulundaki erken bilimsel deneyimlerinin etkileri, isimli çalışmalarında, erken çocukluk dönemi boyunca, seçilmiş erken bilim deneyimlerinin çocukların bilimsel başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu, okul öncesi sınıflarda bilim materyallerinin bulunması, öğretmenlerin bilim öğretmesini ve çocukların bilimsel etkinliklere katılımını hızlandırdığı yönündedir. Aynı zamanda bulgular okul öncesi sınıflarda sağlanan erken bilimsel deneyimlerin, çocukların erken ve sonraki bilimsel başarıları için güçlü etkenler olduğunu göstermiştir.

Eckhoff (2011) “Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers” isimli araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeye yönelik görüşlerini ve tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Anket ve açık uçlu soruların kullanıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünmenin önemini takdir etmelerine karşın kompleks bir sınıf ortamında yaratıcı düşünmeyi nasıl geliştireceklerine dair tam olarak bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Robson ve Rowe (2012), “Observing young children's creative thinking: engagement, involvement and persistence” isimli çalışmalarında 3-4 yaş çocuklarının faaliyetlerini gözlemleyerek yaratıcı düşünme becerilerinin seviyelerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bahçe işleri yada inşaatçılık gibi faaliyetlerin (outdoor activities) çocukların yaratıcı düşüncelerini etkilediği gibi müzik resim gibi derslerdeki yaratıcılıklarını da geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yetişkinlerin çocukları bu tür aktivitelere yönlendirmekte ve birincil bilgi kaynağı sağlamakta çok önemli rol oynadığı ve çocuklarının katılımcı olabilecekleri faaliyetlere daha çok dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Chang (2012), araştırmasında, bilim kavramlarının çocuklara öğretiminde ve birbirleri ile etkileşiminde çizimlerin önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu anlamda yapmış olduğu araştırmada birçok çocuğun kağıt üzerine yaptığı işaretleme, çizme, boyama gibi aktivitelerin çocuklar için eğlenceli aktiviteler olduğunu belirterek çocuklar için bu etkinliklerin, özellikle de çizimlerin, diğer bireylerle iletişim kurma ve kendilerini ifade etmek için kullandıkları en etkin araçlardan biri olduğunu ve bundan dolayı bilim kavramlarının öğretiminde bilim kavramları ve çocukların resimlerini birleştirerek stratejiler uygulanabileceğini savunmaktadır.

Birbili (2013) Yunanistan'daki okul öncesi eğitim kurumlarındaki düşünme becerileri eğitimi, program ve uygulama açısından incelemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi dönemde düşünme becerilerini geliştirmenin yollarının sınırının olmadığını, en kullanışlı yolun ise açık uçlu sorular sormak olduğunu ifade etmiştir. Uygulamada her öğretmenden, bir durum yaratarak bu durumu gerçekleştirebilmek için gerekli hedefleri belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla her adım için sorular belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilere işlemsel bilgileri didakte etmek yerine çocukların aktif olarak katılıp düşünmeleri ve hareket halinde öğrenmeleri sağlanmıştır. Önceki bilgileri ile harşılaştırmaları ve odaklanmaları kolaylaşmıştır.

Nayfeld (2014) araştırmasında eleştirel düşünmenin temeli olan soru sorma becerileri üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerinin soru sorma becerileri ile kelime hazinesi ve dil bilgisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukları bu konuda desteklemesi son derece önemlidir. Sınıfta soru sorma ve tartışma ortamı oluşturmak için öğretmenlerin yapılandırmacı olmasının ve çevresel destek sağlamanın etkili olduğu ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde gelişen ve değişen dünyada yaratılığın ve hayal gücünün geliştirilmesi gerektiğinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren etkinliklere bakıldığında bilimle ilgili kavramların öne çıktığı farkedilmiştir. Araştırma sonuçları ise bilimle ilgili kavramların daha çok küçük yaşlarda öğrenilmeye başlandığı, bu öğrenmenin özellikle doğal yollarla kazanıldığı aynı zamanda öğretmen ve ailelerin çocukla

olumlu ve destekleyici iletişimi ile ailenin, aile katılımı çalışmalarına aktif katılımının sağlanmasının bu kazanımların edinimini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Ayrıca uygun etkinlikler ve öğretim programlarının, sınıf ortamının bu anlamda zengin ve uygun içeriklerle düzenlenmesinin, oyunların öğretime her boyutta katılımının sağlanmasının, doğa, bahçe ve çevre etkinliklerinin, orman okul çalışmaları, geziler, aktif katılımın, çocuklara soru sormanın aynı zamanda çocukların soru sormalarının desteklenmesinin çocukların merak ve ilgisini artırdığı, dikkat sürelerini uzattığı, bilimle ilgili konuları anlama becerilerini yükselttiği, yaratıcılık, bilim öğrenme ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine destek sağladığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, bilimsel süreç becerileriyle erken karşılaşan, okul öncesi eğitimi alan çocukların ileriki eğitim yıllarda eğitim hayatlarında bilimsel süreç becerileri ile bilim öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve bilime karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilebilir.

Öte yandan öğretmenlerle ve ailelerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin, bilim öğretimi anlamında öğrenci sayısının çoğu etkinlik için uygun olmadığı, sınıf içi ve bahçe koşullarının elverişsiz olduğunu düşündükleri ayrıca bilim öğretimi, bilimsel süreç becerileri ve fen etkinlikleri planlama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, ailelerin ise aile katılımı gibi etkinliklerde deney gibi etkinliklere en az katılmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmalar incelendiğinde, literatürde fark edildiği gibi bilimin ifade edici dil üzerinde ve ifade edici dilin bilim öğrenimi üzerinde son derece etkili olduğu ortadadır.

Yapılan çalışmaların çoğunda birçok programın geliştirildiği (Yapılandırmacı Bilim Öğretim Programı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Science Start!™ destekli Fen Eğitimi Programı, Bilimsel Okur Yazarlık ‘Scientific Literacy Project -SCP-), Stem Programı, Okul Öncesi Geometri Eğitim Programı -OGEP- vd.) ve bu programların

bilim öğretimine ve bilime karşı olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde çocukların bilim öğrenme becerilerine etkilerinin incelendiği konular anlamında en az çalışmanın aile tutumları konusunda olduğu görüldüğünden bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizine ilişkin bilgiler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenme becerileri ile ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışma nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, ebeveynlerinin uyguladıkları anne baba tutumları iken; bağımlı değişkenleri, çocukların bilim öğrenme becerileridir. Bu yolla araştırma konusu, elde edilen verilere göre betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Tarama modeli; geçmişte ya da o anda varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey ortadadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2015). Tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım,1966: 67).

İlişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır. İlişkinin düzeyini belirlemek için korelasyon testi kullanılır. Korelasyon iki veya daha fazla değişkenin (ayrı ayrı) birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır. İki

veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücü ortaya konulmak istendiğinde regresyon analizi yapılmaktadır. Regresyon analizi değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ile yapılarak bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki yansıması gözlenmeye çalışılır (Metin, 2014).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan resmi bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ve anneleri oluşturmuştur.

Evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından ek masraflar getireceğinden, örneklem alma yoluna gidilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 49 adet bağımsız anaokulundan, bünyesinde anasınıfı bulunan 190 adet ilkokul ve 156 adet ortaokuldan 16 tane okul tesadüfi küme örnekleme yoluyla çalışma grubu olarak belirlenmiştir (MEB Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Tesadüfi küme örnekleme sonucunda belirlenen okullarda tesadüfi eleman örnekleme yapılarak çalışma grubuna dahil edilecek çocuklar belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitimi alan ve 60-72 aylık 395 çocuk ile anneleri oluşturmaktadır. Okuldaki çocuklar grubu temsil etme özelliğinden uzak ve herhangi bir engeli var ise araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 1'de çalışma gurubunun sosyo-demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı		N	%
AİLENİN AYLIK GELİR	1000 TL den az	22	5,6
	1000-2000	148	37,5
	2001-4000	135	34,2
	4001+	90	22,8
	Toplam	395	100
ANNE ÖĞRENİM DURUMU	İlk Okul Ve Okur Yazar	106	26,8
	Ortaokul	66	16,7
	Lise	98	24,8
	Ön Lisans	24	6,1
	Lisans	90	22,8
	Lisans üstü	11	2,8
	Toplam	395	100
ANNE MESLEĞİ	Ev hanımı	285	72,2
	Sağlık hizmetleri	23	5,8
	Memur	50	12,7
	Mimar-Mühendis	17	4,3
	Diğer	20	5,1
	Toplam	395	100
ÇOCUK SAYISI	1 Çocuk	61	15,4
	2 Çocuk	193	48,9
	3 Çocuk	92	23,3
	4 Çocuk	34	8,6
	5+ Çocuk	15	3,8
	Toplam	395	100

Tablo 1 incelendiğinde, ailelerin aylık gelirinin %5,6' sının 1000 TL'den az, %37,5' inin 1000-2000 TL arasında, %34,2'sinin 2001-4000 TL arasında, %22,8'inin ise 4001 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerden, ilkokul mezunu ya da okuryazar anneler grubun %26,8'ini, ortaokul mezunu anneler grubun %16,7'sini, lise mezunu anneler grubun %24,8'ini, ön lisans mezunu anneler grubun %6,1'ini, lisans mezunu anneler grubun %22,8'ini, lisaans üstü mezunu anneler ise grubun %2,8'ini oluşturmaktadır.

Yine tabloya göre araştırmaya katılan annelerin %72,2'sinin ev hanımı, %5,8'inin sağlık hizmetleri çalışanı, %12,7'sinin memur, %4,3'ünün mimar-mühendis, %5,1'inin ise diğer alanlarda çalıştığı görölmektedir.

Çocuk sayıları açısından tablo incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin %15,4'ünün tek çocuk, %48,9'unun iki çocuk, %23,3'ünün üç çocuk, %8,6'sının 4 çocuk, %3,8'inin ise beş ve üzerinde çocuk sahibi olduğu görölmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin yaş dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Annelerin Yaşlarının Dağılımı

	N	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ss
ANNE YAŞI	395	33,3	33,0	20,0	53,0	5,8

Çalışma grubunda yer alan annelerin yaş dağılımlarını betimleyen tablo incelendiğinde, annelerin yaş ranjı 20 ile 53 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 33,3'tür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla; anne, baba ve çocuk ile ilgili genel bilgileri içeren, araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart (2001), tarafından geliştirilip Türk annelerde kullanımının uygunluğu Kapçı ve Erdinç-Demirci (2009) tarafından yapılan 'Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği' ve çocukların bilim öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından geliştirilip Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik alışması Yurt (2013) tarafından yapılan 'Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi' kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada tek bölümden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu çocukların annelerinin yaşları, öğrenim düzeyleri, meslekleri ve sahip oldukları toplam çocuk sayıları ile ailenin aylık gelir düzeyini içeren bilgileri kapsamaktadır (Ek 6).

3.3.2. Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği

Baumrind’in sınıflamasına dayalı olarak Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart, (2001), tarafından geliştirilen ve 2-13 yaş aralığında çocuğu bulunan anne-babaların tutumlarını değerlendiren ve “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” (ASBÖ) (ParentingStyles and Dimensions Questionnaire) adı verilen ölçeğin Türk annelerde kullanımının uygunluğunun değerlendirilmesi Kapçı ve Erdiñ-Demirci (2009) tarafından yapılmış olup (Ek-5) kendisinden gereken izin mail yoluyla alınmıştır (Ek-7 ve Ek-9).

“Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” (ASBÖ) (ParentingStyles and DimensionsQuestionnaire) adı verilen özgün ölçek, 62 maddeden oluşmuştur. Ancak daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar sonucu, ölçekteki madde sayısı 32’ye indirilmiştir. Toplam 32 maddeden oluşan ölçekteki ifadeler, “1= Hiçbir zaman” ile “5= Her zaman” arasında değişen 5’li bir derecelendirmeye değerlendirilmektedir. Ölçeğin anne formu, baba formu, annenin eşini değerlendirdiği ve babanın eşini değerlendirdiği 4 ayrı versiyonu bulunmaktadır. Bu dört versiyon da 3 faktörden oluşmuştur. Yetkin ve demokratik anne-babalığı ölçen 1.faktör “Yetkin” (authoritative) olarak adlandırılmıştır ve toplam 15 maddeden oluşmuştur (Örneğin, “Çocuğumun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlıyım”). Yetkeci ya da otoriter anne-babalığı ölçen 2. faktör (authoritarian) ise toplam 12 maddeden oluşmuştur (Örneğin “Çocuğumu disipline sokmak için fiziksel cezalandırmayı kullanırım”). Üçüncü faktör ise toplam 5 maddeden oluşmuş ve “İzin verici” (Permissive) olarak adlandırılmıştır (Örneğin, “Çocuğumu cezalandıracağımı söylerim ama aslında cezalandırmam”). Birinci faktör, “sıcaklık ve destek”, “muhakeme ve tümevarım” ve “demokratik katılım” olarak adlandırılan üç ayrı alt-faktörden oluşmaktadır. Yetkeci

anne babalık faktörü ise, “fiziksel baskı”, “sözel düşmanlık” ve “açıklama yapmama-ceza verme” alt-faktörlerinden, izin verici faktör ise, “göz yumma” adı verilen bir alt faktörden oluşmuştur.

Ölçeğin, Cronbach Alfa ile değerlendirilen iç-tutarlılığı “yetkeci” faktör için .88, “yetkin” faktör için .74 ve “izin verici-açıklama yapmama” adı verilen faktör için .64 olarak hesaplanmıştır. Toplam 43 aneden, iki hafta ara ile elde edilen ölçümlerle test-tekrar test kararlılığı değerlendirilmiş ve bu değer .64 ($p<.0001$) olarak bulunmuştur.

3.3.3. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (Science Learning Assessment) Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından Midwestern'daki devlet okullarında anasınıfına devam eden çocuklar için geliştirilmiştir (S=100). Test okul öncesi çocuklarının bilim öğrenmelerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi, çocukların bilimsel araştırma süreçleri ile yaşam bilimi kavramlarını ölçen iki alt testten oluşmaktadır. Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi 9 madde (Ek-2) ve Yaşam Bilimleri alt testi 15 madde (Ek-3) olmak üzere, test toplam 24 maddeden (Ek-4) oluşmaktadır.

Bilimsel Araştırma Süreçleri [BAS] (ScientificInquiryProcesses) alt testi; doğal yaşam hakkında sorular sorarak ve tahminde bulunarak bilimi kavramayı ve bir araştırma süreci olarak görmeyi, bilimsel fikirler arasındaki benzerlikleri değerlendirerek veya deneysel bir kanıtı dayandırarak bilimin deneysel temelini anlamayı, verileri toplamak, kaydetmek, analiz etmek ve paylaşmak için basit araçları kullanmayı içeren 9 maddeden oluşmaktadır.

Yaşam Bilimi Kavramları [YBK] (Life ScienceConcepts) alt testi ise; canlı varlıkların özelliklerini kavramayı, hayvanların ve bitkilerin yaşamlarına, büyümelerine ve üremelerine yardım eden fiziksel ve davranışsal özellikler gibi belirli yapıların ve özelliklerin olduğunu kavramayı, canlı varlıkların yaşam döngülerinin olduğunu anlamayı içeren 15 maddeden oluşmaktadır.

Test, çocuklara her bir madde ile ilgili ayrı ayrı resimlerin gösterilerek soruların araştırmacı tarafından sorulduğu ve çocukların sözel olarak ya da doğru resimlere işaret ederek yanıtlayabilecekleri bir formatta uygulanmaktadır. Çocuğun cevabı kesin değilse testi uygulayan kişi çocuktan cevabı tekrarlamasını isteyerek devam etmektedir. Bu süreçte çocuk cevap veremezse testi uygulayan kişi bir kez daha soruyu tekrarlar. Eğer hala bir cevap alınamazsa diğer soruya geçilir. Test bireysel olarak uygulanmakta ve ortalama 15 ile 25 dakika arasında sürmektedir. Testin değerlendirilmesinde ikili bir kodlama sistemi kullanılmaktadır. Yanlış yanıtla ya da boş bırakılan maddelere “0” puan verilirken doğru yanıtla “1” puan verilmektedir. Böylece toplam test değerleri 0 ile 24 puanları arasında değişmektedir.

Orijinal test için Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinde 9 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliliği analizinde Cronbach Alpha (α) değerleri .71, Yaşam Bilimleri alt testinde 15 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliliği analizinde Cronbach Alpha (α) değerleri .70 olarak bulunmuştur. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’ nin toplam 24 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliliği analizinde ise Cronbach Alpha (α) değerleri .79 olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışması Yurt (2013) tarafından yapılan Türkçe formunun kullanılması için kendisinden mail yoluyla gerekli izin alınmıştır (Ek-10).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Ek-1’de adı geçen kurumlardan gerekli izin belgeleri, gerekli kaynaklar kendilerine sunulularak alınmıştır.

Verilerin toplanması sırasında Ek-8’de adı geçen okullara araştırmacı tarafından belirli zaman aralıklarında gidilmiştir. Araştırmacı her çocuk için 20-25 dk zaman ayırmıştır. Testte yer alan yönergelerde ifade edildiği gibi boş bırakılan, cevap verilmeyen ya da “bilmem” şeklinde cevap verilen sorular yanlış olarak kabul edilmiştir. Çocuklara uygulanan Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi ve annelerine uygulanan Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeklerine uygulama

esnasında numara verilmiştir. Formlar eşleştirildikten sonra, çocukların anneleri tarafından doldurulması gereken toplam 440 adet anket evlere gönderilmiştir. Bir hafta sonra tekrar aynı okullara gidilerek dağıtılan anketler toplanmıştır. Ölçekleri doldurmak istemeyen 45 annenin çocuklarına uygulanan testler geçersiz sayılarak kullanılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere, uygulanan testlerden elde edilen veriler kodlanıp bilgisayara yüklenmiştir. Bu veriler SPSS 21 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubu çocukların ve bu çocukların annelerinin demografik bilgileri ve yüzde değerleri hesaplanmış olup bunlar tablo halinde sunulmuştur.

Anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (ASBÖ) (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)” ve çocukların bilim öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan “Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nden (Science Learning Assessment)” elde edilen puanlar, parametrik test varsayımlarından olan verilerin normal dağılımı istatistiki açıdan test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ‘Kolmogorov-Smirnov testi’ ile incelenmiştir. Yetkin/Demokratik, ve Yetkeci/Otoriter puanları için, Kolmogorov-Smirnov testi ($p= .000$), İzin Verici test puanları için, Kolmogorov-Smirnov testi ($p= .000$), Anne-Babalık Stilleri test puanları için, Kolmogorov-Smirnov testi ($p= .002$), Bilimsel Araştırma Süreçleri alt Testi puanları, Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi ve Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Topam puanları için Kolmogorov-Smirnov testi ($p= .000$) olduğundan p değerlerinin $0,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizlerden sonra verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmektedir. Bu nedenle istatistiksel farklılaşmaları belirlemek amacıyla nonparametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılmamasından dolayı, gruplar arası karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise korelasyon analizi yapılmıştır. Okul

öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile ailenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin çocuklarının bilim öğrenme becerilerini yordamasında ise Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Demografik değişkenler (anne yaşı, ailenin aylık geliri, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve çocuk sayısı) kontrol değişkeni olarak alınırken, değişkenlerinden “anne çalışma durumu” dummy değişkeni olarak kodlanmıştır. Daha sonra kontrol değişkeni olarak belirlenen değişkenler ve kavramlarla ilgili genel puanlar enter metodu kullanılarak analize dahil edilmiştir.

Regresyon analizine başlamadan önce, gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri 0.05 anlamlılık düzeyi için kontrol edilmiştir. Ayrıca veri seti çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) varsayımı açısından da incelenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş, VIF (Variance Inflation Factor) ve Tolerans değerlerine bakılmış ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi bulunmadığı görülmüştür. Bütün bu incelemelerden sonra veri setinin çoklu regresyon analizine uygun olduğu görülmüş ve analiz gerçekleştirilmiştir.

Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kabul edilmiş olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ana ve alt amaçlar temel alınarak sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

4.1.Anne Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?

Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların annelerine ‘**Kişisel Bilgi Formu**’ ile “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” uygulanarak erişki puanları hesaplanmıştır.

1.1.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anne yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3’de Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anne yaşı değişkeni arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilerek araştırmaya katılan annelerin yaş değişkenine göre “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” tutum puanlarının incelenmesine ilişkin korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Yaş Değişkeni Açısından Anne Tutumları Değerleri

		Yetkin	Yetkeci/Otoriter	İzin verici (permissive)
ANNE YAŞI	R	-,053	-,014	-,021
	P	,292	,784	,676
	N	395	395	395

P değeri bir olasılıktır. İstatistiksel analizlerde elde edilen p değeri ile anlamlılık seviyesi olan 0,05 ile karşılaştırılır. Elde edilen p değeri 0,05 den küçük ise anlamlı ilişki olduğu, p değeri 0,05 den büyük ise anlamlı ilişki olmadığını ifade etmektedir.

Tablo incelendiğinde anne tutumlarından yetkin/demokratik ($p=0.292>0.05$), yetkeci/otoriter ($p=0.784>0.05$) ve izin verici/permissive ($p=0.676>0.05$) tutumlarının tümünün annenin yaşı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

1.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların annelerine ‘**Kişisel Bilgi Formu**’ ile “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” uygulanarak Kruskal-Wallis H testi ile puanları hesaplanmıştır. Tablo 4’de araştırmaya katılan annelerin çocuk sayısı değişkenine göre “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri

		ÇOCUK SAYISI						Kruskall-Wallis H testi			
		n	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma
Yetkin	1 Çocuk	61	65,85	67,00	47,00	75,00	6,38	210,68	14,3	0,006	5-1 5-2 5-3 5-4
	2 Çocuk	193	65,28	67,00	43,00	75,00	7,15	206,96			
	3 Çocuk	92	64,26	65,50	44,00	75,00	7,73	192,37			
	4 Çocuk	34	64,15	66,00	47,00	74,00	6,78	184,03			
	5+ Çocuk	15	55,07	57,00	34,00	72,00	11,39	97,30			
	Toplam	395	64,65	66,00	34,00	75,00	7,57				
Yetkeci/Otoriter	1 Çocuk	61	18,05	17,00	12,00	36,00	4,64	190,90	11,8	0,018	5-1 5-2 5-3 5-4
	2 Çocuk	193	17,80	17,00	12,00	35,00	4,19	187,39			
	3 Çocuk	92	18,62	18,00	12,00	33,00	5,14	201,28			
	4 Çocuk	34	20,00	19,00	12,00	36,00	5,95	225,60			
	5+ Çocuk	15	24,27	24,00	12,00	38,00	8,20	280,67			
	Toplam	395	18,46	18,00	12,00	38,00	5,00				
İzin verici (permissive)	1 Çocuk	61	10,95	11,00	5,00	19,00	3,34	197,75	0,867	0,929	-
	2 Çocuk	193	10,98	10,00	5,00	21,00	3,26	199,18			
	3 Çocuk	92	10,67	10,00	5,00	18,00	2,98	190,34			
	4 Çocuk	34	11,15	11,00	6,00	18,00	3,02	205,81			
	5+ Çocuk	15	11,40	11,00	7,00	17,00	3,29	213,17			
	Toplam	395	10,94	10,00	5,00	21,00	3,18				

Tabloda 5+ çocuk grubu yetkinlik tutumu puan ortalamaları, diğer grupların yetkinlik tutumu puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p=0.006<0,05$). Tabloya göre annenin çocuk sayısının arttıkça yetkinlik puan ortalamalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca 5+ çocuk grubu yetkeci/otoriter tutum puan ortalamaları, diğer grupların yetkeci otoriter tutum puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p=0.018<0,05$). Tabloya göre, genel anlamda bakacak olursak annenin çocuk sayısının arttıkça yetkeci tutum puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre izin verici tutum puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise çocuk sayısı açısından izin verici tutum puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.929>0,05$).

1.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu anlamda Tablo 5’de araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumu değişkenine göre “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri

		ANNE ÖĞRENİM DURUMU						Kruskall-Wallis H testi			
		N	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Yetkin	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	62,29	64,00	34,00	74,00	8,81	168,62	23,6	0,0001	6-1
	2=ORTAOKUL	66	63,50	64,00	43,00	75,00	7,73	177,67			6-2
	3=LİSE	98	64,85	66,00	43,00	75,00	7,33	199,53			6-3
	4=ÖN LİSANS	24	66,17	66,00	54,00	74,00	4,89	207,90			6-4
	5=LİSANS	90	67,04	68,50	48,00	75,00	5,84	233,15			5-1
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	69,55	71,00	59,00	75,00	4,72	280,27			5-2
	TOPLAM	395	64,65	66,00	34,00	75,00	7,57				5-3
Yetkeci/Otoriter	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	19,58	19,00	12,00	38,00	5,51	221,22	19,3	0,002	1-6
	2=ORTAOKUL	66	19,39	19,00	12,00	36,00	4,64	227,49			1-5
	3=LİSE	98	18,59	17,00	12,00	36,00	5,57	194,57			1-4
	4=ÖN LİSANS	24	17,13	17,50	12,00	25,00	3,40	174,44			2-6
	5=LİSANS	90	16,87	16,00	12,00	31,00	3,98	162,68			2-5
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	16,91	16,00	13,00	22,00	3,14	168,32			2-4
	TOPLAM	395	18,46	18,00	12,00	38,00	5,00				
İzin verici (permissive)	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	10,86	10,00	5,00	18,00	3,26	194,60	1,2	0,944	-
	2=ORTAOKUL	66	11,08	10,50	5,00	19,00	3,01	206,51			
	3=LİSE	98	11,02	11,00	5,00	18,00	3,10	201,70			
	4=ÖN LİSANS	24	11,33	10,50	5,00	18,00	3,76	207,04			
	5=LİSANS	90	10,71	10,00	5,00	21,00	3,15	189,72			
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	11,09	10,00	7,00	18,00	3,65	194,68			
	TOPLAM	395	10,94	10,00	5,00	21,00	3,18				

Anne öğrenim durumu değişkenine göre yetkinlik tutumu puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.00<0,05$). 6. grubun yetkinlik tutumu puan ortalamaları 1-2-3-4.grupların yetkinlik tutumu puan ortalamalarına göre, 5. grubun yetkinlik tutumu puan ortalamaları 1-2-3. grubun yetkinlik tutumu puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Tablodan çıkarılacak sonuç; annelerin öğrenim durumları arttıkça yetkin/ demokratik tutumlarının arttığı yani öğrenim durumu yüksek annelerin çocuklarına karşı daha demokratik bir tutum sergiledikleri yönündedir.

1.ve 2. grubun yetkeci/otoriter tutum puan ortalamaları, 4-5-6. grupların yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p=0.002<0,05$). Tablodan çıkarılacak sonuç; annelerin öğrenim durumları azaldıkça yetkeci/ otoriter tutumlarının arttığı, yani öğrenim durumu düşük annelerin çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergiledikleri yönündedir.

Annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre izin verici tutum puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise çocuk sayısı açısından izin verici tutum puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.944>0,05$).

1.4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu anlamda Tablo 6'da araştırmaya katılan annelerin anne mesleği değişkenine göre “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Anne Mesleği Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri

		ANNE MESLEĞİ						Kruskall-Wallis H testi			
		n	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Yetkin	1=Ev hanımı	285	63,89	66,00	34,00	75,00	7,85	186,83	17,6	0,001	3-1 3-2 3-4 3-5
	2=Sağlık hizmetleri	23	63,52	65,00	48,00	75,00	7,54	176,35			
	3=Memur	50	68,42	69,00	55,00	75,00	4,80	254,74			
	4=Mimar-Mühendis	17	66,71	69,00	56,00	74,00	6,17	229,26			
	5=Diğer	20	65,50	67,50	43,00	74,00	7,58	213,70			
	Toplam	395	64,65	66,00	34,00	75,00	7,57				
	Yetkeci/Otoriter	1=Ev hanımı	285	18,78	18,00	12,00	38,00	5,17			
	2=Sağlık hizmetleri	23	19,09	19,00	12,00	27,00	4,61	222,46			
	3=Memur	50	15,60	15,00	12,00	24,00	2,70	129,21			
	4=Mimar-Mühendis	17	18,88	18,00	13,00	31,00	4,94	210,06			
	5=Diğer	20	20,10	19,00	12,00	35,00	5,34	238,38			
	Toplam	395	18,46	18,00	12,00	38,00	5,00				
İzin verici (permissive)	1=Ev hanımı	285	10,98	11,00	5,00	19,00	3,23	199,70	4,9	0,288	-
	2=Sağlık hizmetleri	23	11,35	11,00	7,00	21,00	3,42	206,80			
	3=Memur	50	10,18	10,00	5,00	18,00	2,71	171,58			
	4=Mimar-Mühendis	17	12,06	12,00	5,00	18,00	3,68	237,79			
	5=Diğer	20	10,75	10,50	6,00	16,00	2,69	195,85			
	Toplam	395	10,94	10,00	5,00	21,00	3,18				

Yetkinlik tutumu puan ortalamalarında, anne meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.00<0.05$). Memurların yetkinlik tutumu puan ortalamaları diğer grupların yetkinlik tutumu puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, memur gurubundan sonra, en yüksek yetkinlik tutumu puan ortalamasının profesyonel meslek grubu olduğu, sonrasında serbest meslek grubu annelerin yer aldığı, bunu ev hanımı anne grubunun takip ettiği en düşük yetkinlik tutumu puan ortalamasının ise sağlık hizmetleri grubu annelere ait olduğu görülmektedir.

Yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarında, anne meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.00<0,05$). Memurlarda yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının, diğer grupların yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının en yüksek serbest meslek anne grubunda görüldüğü, bunu sağlık meslek grubu annelerin takip ettiği, sonrasında profesyonel grup ve ev hanımı anne grubunun geldiği görülmektedir.

Annelerin mesleklerine göre izin verici tutum puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise meslek grupları açısından izin verici tutum puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.288>0,05$).

1.5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay gurubu çocukların annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları, ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7’de araştırmaya katılan annelerin aylık gelir düzeyi değişkenine göre “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskall-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Aylık Gelir Değişkenine Göre Anne Tutumları Değerleri

		AİLENİN AYLIK GELİR					Kruskall-Wallis H testi				
		n	Ort.	Ortanc a	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırm a
Yetkin	1=1000 TL den az	22	58,27	61,50	34,00	73,00	9,92	117,86	30,9	0,0001	4-1 4-2 4-3
	2=1000-2000	148	63,57	65,00	43,00	75,00	7,91	181,83			
	3=2001-4000	135	64,73	66,00	38,00	75,00	7,07	195,71			
	4=4001+	90	67,86	69,00	50,00	75,00	5,44	247,61			
Yetkeci/Otorite r	1=1000 TL den az	22	23,09	22,00	12,00	38,00	8,09	260,89	15,2	0,002	1-2 1-3 1-4
	2=1000-2000	148	19,03	18,50	12,00	36,00	5,21	211,53			
	3=2001-4000	135	17,99	18,00	12,00	31,00	4,06	192,83			
	4=4001+	90	17,12	16,00	12,00	31,00	4,22	168,13			
İzin verici (permissive)	1=1000 TL den az	22	12,05	12,50	6,00	17,00	3,68	232,55	3,8	0,277	-
	2=1000-2000	148	10,64	10,00	5,00	19,00	3,13	187,48			
	3=2001-4000	135	11,10	10,00	5,00	18,00	3,07	205,12			
	4=4001+	90	10,91	10,50	5,00	21,00	3,29	196,18			

Yetkinlik tutumu puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.00<0,05$). 4. grupta yetkinlik tutumu puan ortalamalarının diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yetkinlik puan ortalamalarının en düşük olduğu grubun 1. grup olduğu görülmektedir.

Otoriter tutum puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.002<0,05$). 1. Grupta yer alan annelerin otoriter tutum puan ortalamalarının diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken en düşük puan ortalamasının 4. Grupta yer alan annelerde olduğu görülmektedir.

İzin verici tutum puan ortalamalarında, gelir grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.277>0,05$).

4.2.Çocukların Bilim Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip oldukları sosyo_ demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?

Bu anlamda okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklara “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” uygulanarak erişki puanları hesaplanmıştır.

2.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile anne yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 8’de araştırmaya katılan çocukların “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” erişki puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Anne Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		Bilimsel Araştırma Süreçleri Testi	Yaşam Bilimi Kavramları Testi	Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Topam
ANNE YAŞI	R	,091	,044	,081
	P	,070	,379	,109
	N	395	395	395

Tablo incelendiğinde bilimsel araştırma süreçleri testi puanları ($p=0.070>0.05$), yaşam bilimi kavramları alt testi puanları ($p=0.379>0.05$) ve bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanları ($p=0.109>0.05$) ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

2.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu anlamda okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık grubu çocuklara “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” uygulanarak **Kruskall-Wallis H testi** puanları hesaplanmıştır. Tablo 9’da araştırmaya katılan çocukların, annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskall-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 9: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		ÇOCUK SAYISI						Kruskall-Wallis H testi				
		n	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma	
Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi	1 Çocuk	61	4,54	5,00	0,00	8,00	1,63	182,57	9,3	0,052	-	
	2 Çocuk	193	4,69	5,00	1,00	9,00	1,61	189,79				
	3 Çocuk	92	4,90	5,00	1,00	8,00	1,67	203,02				
	4 Çocuk	34	5,44	5,00	2,00	8,00	1,40	243,62				
	5+ Çocuk	15	5,47	5,00	2,00	9,00	2,39	232,27				
	Total	395	4,81	5,00	0,00	9,00	1,66					
Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi	1 Çocuk	61	8,26	8,00	1,00	13,00	2,35	196,40	4,3	0,361	-	
	2 Çocuk	193	8,38	9,00	3,00	15,00	2,27	199,26				
	3 Çocuk	92	8,23	8,00	2,00	13,00	2,48	194,48				
	4 Çocuk	34	8,82	9,00	5,00	13,00	1,99	223,54				
	5+ Çocuk	15	7,47	7,00	2,00	13,00	2,36	151,93				
	Total	395	8,33	8,00	1,00	15,00	2,32					
Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Toplam	1 Çocuk	61	12,80	13,00	6,00	19,00	3,03	186,88	6,01	0,198	-	
	2 Çocuk	193	13,07	13,00	6,00	24,00	3,08	192,63				
	3 Çocuk	92	13,13	13,00	5,00	20,00	3,34	199,77				
	4 Çocuk	34	14,26	14,50	7,00	19,00	2,73	241,32				
	5+ Çocuk	15	12,93	14,00	4,00	18,00	3,92	203,23				
	Total	395	13,14	13,00	4,00	24,00	3,15					

Bilimsel araştırma süreçleri ($p=0.052>0.05$), Yaşam bilimi kavramları ($p=0.361>0.005$) ve toplam puan ortalamaları ($p=0.198>0.05$) açısından çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

2.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Tablo 10’da araştırmaya katılan çocukların, annenin öğrenim durumu değişkenine göre “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 10: Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		ANNE ÖĞRENİM DURUMU						Kruskall-Wallis H testi			
		n	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	4,68	5,00	1,00	9,00	1,65	188,10	13,4	0,019	6-1 6-2 6-3 6-4 5-1 5-2 5-3 5-4
	2=ORTAOKUL	66	4,47	5,00	0,00	7,00	1,52	177,11			
	3=LİSE	98	4,97	5,00	1,00	9,00	1,73	205,61			
	4=ÖN LİSANS,	24	4,21	4,50	1,00	6,00	1,38	158,21			
	5=LİSANS	90	5,10	5,00	0,00	9,00	1,70	219,44			
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	5,64	6,00	2,00	7,00	1,57	262,36			
	TOPLAM	395	4,81	5,00	0,00	9,00	1,66				
Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	8,24	8,00	2,00	14,00	2,46	189,07	9,7	0,083	-
	2=ORTAOKUL	66	8,08	8,00	4,00	14,00	2,26	181,41			
	3=LİSE	98	8,03	8,00	1,00	13,00	2,40	186,35			
	4=ÖN LİSANS	24	8,67	9,00	6,00	11,00	1,63	216,85			
	5=LİSANS	90	8,83	9,00	3,00	15,00	2,25	226,73			
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	8,64	8,00	6,00	12,00	1,75	211,18			
	TOPLAM	395	8,33	8,00	1,00	15,00	2,32				
Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Toplam	1=İLK OKUL VE OKUR YAZAR	106	12,92	12,00	4,00	21,00	3,25	187,52	10,8	0,054	-
	2=ORTAOKUL	66	12,55	13,00	5,00	20,00	3,13	176,51			
	3=LİSE	98	13,00	13,00	6,00	19,00	3,20	195,22			
	4=ÖN LİSANS	24	12,88	13,00	8,00	17,00	2,31	187,54			
	5=LİSANS	90	13,93	14,00	7,00	24,00	3,17	226,41			
	6=LİSANS ÜSTÜ	11	14,27	14,00	11,00	17,00	1,95	243,09			
	TOPLAM	395	13,14	13,00	4,00	24,00	3,15				

Bilimsel araştırma süreçleri alt test puan ortalamaları açısından anne eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.019<0,05$). 5 ve 6. gruplarda puan ortalamalarının 1-2-3-4. gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilimsel araştırma süreçlerinin de yükseldiği görülmektedir.

Yaşam bilimi kavramları alt test puan ortalamaları açısından anne eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.083>0,05$). Bu anlamda annenin öğrenim durumu ile çocukların bilim öğrenme becerisi testinin yaşam bilimi kavramları alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamaları açısından anne eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p=0.054>0,05$). Bu anlamda annenin öğrenim durumu ile çocukların bilim öğrenme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11’de araştırmaya katılan çocukların, annenin mesleği değişkenine göre “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 11: Anne Mesleği Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		ANNE MESLEĞİ						Kruskall-Wallis H testi			
		n	Ort.	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi	1=Ev hanımı	285	4,67	5,00	0,00	9,00	1,68	186,92	10,03	0,041	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=Sağlık hizmetleri	23	5,26	5,00	3,00	7,00	1,01	231,26			
	3=Memur	50	5,16	5,00	0,00	9,00	1,83	224,55			
	4=Mimar-Mühendis	17	5,18	6,00	2,00	7,00	1,63	227,91			
	5=Diğer	20	5,15	5,00	2,00	7,00	1,35	225,83			
	Toplam	395	4,81	5,00	0,00	9,00	1,66				
Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi	1=Ev hanımı	285	8,14	8,00	1,00	14,00	2,35	188,46	8,9	0,062	-
	2=Sağlık hizmetleri	23	8,74	9,00	2,00	12,00	2,24	226,09			
	3=Memur	50	8,96	9,00	3,00	15,00	2,11	228,27			
	4=Mimar-Mühendis	17	9,00	10,00	6,00	12,00	1,77	235,82			
	5=Diğer	20	8,45	8,00	5,00	13,00	2,56	193,75			
	Toplam	395	8,33	8,00	1,00	15,00	2,32				
BİLİM ÖĞRENMEYİ DEĞERLENDİRME TOPLAM	1=Ev hanımı	285	12,81	13,00	4,00	21,00	3,20	185,98	12,02	0,017	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=Sağlık hizmetleri	23	14,00	14,00	6,00	17,00	2,35	239,46			
	3=Memur	50	14,12	14,00	8,00	24,00	3,06	227,99			
	4=Mimar-Mühendis	17	14,18	13,00	10,00	18,00	2,27	235,59			
	5=Diğer	20	13,60	14,00	8,00	19,00	3,35	214,70			
	Toplam	395	13,14	13,00	4,00	24,00	3,15				

Bilimsel araştırma süreçleri alt test puan ortalamalarının ev hanımları grubunda diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p=0.041<0,05$). Tablo incelendiğinde en düşük bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının ev hanımı anne grubunun çocuklarında olduğu, bunu memur grubu annelerin çocuklarının takip ettiği, sonrasında serbest meslek grubu annelerin çocuklarının geldiği en yüksek puan ortalamalarının ise sağlık hizmetleri grubu annelerin çocukları tarafında alındığı görülmektedir.

Yaşam bilimi kavramları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p=0.062>0,05$).

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Toplam puan ortalamalarının ev hanımları grubunda diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p=0.017<0,05$). Tablo incelendiğinde en düşük bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının ev hanımı anne grubunun çocuklarında olduğu, bunu serbest meslek gurubu annelerin çocuklarının takip ettiği, sonrasında memur grubu annelerin çocuklarının geldiği en yüksek puan ortalamalarının ise sağlık hizmetleri grubu annelerin çocukları tarafında alındığı görülmektedir.

2.5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12’de araştırmaya katılan çocukların, aylık gelir değişkenine göre “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 12: Aylık Gelir Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		AİLENİN AYLIK GELİR						Kruskall-Wallis H testi			
		n	Ort.	Ortanc a	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma
Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi	1=1000 TL den az	22	5,41	5,00	4,00	8,00	1,22	237,64	6,3	0,096	-
	2=1000-2000	148	4,59	5,00	0,00	9,00	1,79	182,41			
	3=2001-4000	135	4,90	5,00	0,00	9,00	1,57	204,78			
	4=4001+	90	4,89	5,00	1,00	8,00	1,62	203,78			
Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi	1=1000 TL den az	22	7,27	7,00	1,00	11,00	2,31	149,68	5,4	0,143	-
	2=1000-2000	148	8,31	8,00	2,00	14,00	2,36	195,97			
	3=2001-4000	135	8,38	9,00	2,00	15,00	2,33	198,84			
	4=4001+	90	8,56	9,00	2,00	13,00	2,19	211,89			
Bilim Öğrenmeyi Değerlendirmeye Toplam	1=1000 TL den az	22	12,68	13,00	6,00	17,00	2,70	183,07	1,8	0,604	-
	2=1000-2000	148	12,90	13,00	4,00	20,00	3,49	191,02			
	3=2001-4000	135	13,28	13,00	6,00	24,00	2,98	200,81			
	4=4001+	90	13,44	13,00	6,00	20,00	2,89	208,92			

Bilimsel araştırma süreçleri alt test puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.096>0,05$).

Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.143>0,05$).

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Toplam puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.604>0,05$).

3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Ay Gurubu Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri ile Annelerinin Çocuklarına Uygulamış Oldukları Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu anlamda okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık gruba çocuklara “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” annelerine ise “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” uygulanarak erişi puanları hesaplanmıştır.

3.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, annelerinin çocuklarına uygulamış oldukları anne-baba tutumları ile anlamlı düzeyde ilişkili midir? Tablo 13’de araştırmaya katılan çocukların, “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” puanları ile annelerinin “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon puanları sonuçları verilmiştir.

Tablo 13: Anne Tutumları Değişkenine Göre Çocukların Bilim Öğrenme Becerileri Değerleri

		Bilimsel Araştırma Süreçleri Testi	Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi	Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Topam
Yetkin	R	-,089	,038	-,019
	P	,077	,449	,708
	N	395	395	395
Yetkeci/Otoriter	R	,090	-,063	,001
	P	,075	,208	,990
	N	395	395	395
İzin verici (permissive)	R	,062	-,067	-,017
	P	,218	,181	,738
	N	395	395	395

Tablo incelendiğinde bilimsel araştırma süreçleri testi puan ortalamaları ile yetkinlik puan ortalamaları arasında ($p=0.077>0.05$), yaşam bilimi kavramları alt testi puan ortalamaları ile yetkinlik puan ortalamaları arasında ($p=0.449>0.05$) ve bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamaları ile yetkinlik puan ortalamaları arasında ($p=0.708>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tabloya göre bilimsel araştırma süreçleri testi puan ortalamaları ile yetkeci/otoriter puan ortalamaları arasında ($p=0.075>0.05$), yaşam bilimi kavramları alt testi puan ortalamaları ile yetkeci/otoriter puan ortalamaları arasında ($p=0.208>0.05$) ve bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamaları ile yetkeci/otoriter puan ortalamaları arasında ($p=0.990>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Yine tablo incelendiğinde bilimsel araştırma süreçleri testi puan ortalamaları ile izin verici puan ortalamaları arasında ($p=0.218>0.05$), yaşam bilimi kavramları alt testi puan ortalamaları ile izin verici puan ortalamaları arasında ($p=0.181>0.05$) ve bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamaları ile izin verici puan ortalamaları arasında ($p=0.738>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bilim öğrenme becerileri ile annelerin çocuklarına uygulamış oldukları tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Sosyo_Demografik Özellikleri Ve Anne Baba Tutumlarının Çocuklarının Bilim Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu amaçla okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık grubu çocuklara “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” annelerine ise ‘**Kişisel Bilgi Formu**’ ve “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” uygulanarak erişim puanları hesaplanmıştır.

4.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 14’de ‘**Annelerin Sahip Olduğu Sosyo-Demografik Özellikleri**’ ile annelerin “**Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği**” puanlarıyla araştırmaya katılan çocukların, “**Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi**” toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 14: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Bilim Öğrenme Becerisini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	F	P	R	R ²	ΔR ²	B	P
1.Adım	3,939	,002	,220	,048	,048		
Anne Yaşı						,008	,893
Ailenin Aylık Gelir						-,019	,758
Anne Öğrenim Durumu						,107	,111
Anne Çalışma Durumu						,146	,018
Çocuk Sayısı						,134	,033
2.Adım	2,562	,010	,225	,051	,002		
Yetkin						-,049	,392
Yetkeci/Otoriter						,001	,987
İzin Verici (Permissive)						-,026	,652

Tablo 14’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda: 1. adımda demografik değişkenler (anne yaşı, ailenin aylık geliri, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve çocuk sayısı) kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Kontrol değişkenlerden anne çalışma durumu ($\beta=.146$) ve çocuk sayısı ($\beta=.134$) Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanının varyansın %4.8’i bu model tarafından açıklanmaktadır ($R^2 \text{ model}=.048$, $p<0.5$).

2. adımda yetkin, yetkeci/otoriter ve izin verici puanlar modele eklenmiştir. Yetkin ($\beta=-.049$), yetkeci/otoriter ($\beta=.001$), İzin verici ($\beta=-.026$) bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamaları varyansın %5.1'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.051, $p<0.5$).

4.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının bilimsel araştırma süreçleri alt testi puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 15’de ‘Annelerin Sahip Olduğu Sosyo-Demografik Özellikleri’ ile annelerin “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” puanlarıyla araştırmaya katılan çocukların, “Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testinin Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi” toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 15: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Bilimsel Araştırma Süreçlerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	F	p	R	R Square	ΔR^2	B	P
1.Adım	5,626	,000	,260	,068	,068		
Anne Yaşı						-,024	,685
Ailenin Aylık Gelir						-,063	,288
Anne Öğrenim Durumu						,154	,021
Anne Çalışma Durumu						,130	,034
Çocuk Sayısı						,237	,000
2.Adım	4,049	,000	,279	,078	,010		
Yetkin						-,074	,194
Yetkeci/Otoriter						,029	,651
İzin Verici (Permissive)						,029	,610

Tablo 15’da görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda: 1. adımda demografik değişkenler (anne yaşı, ailenin aylık geliri, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve çocuk sayısı) kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Kontrol değişkenlerden anne çalışma durumu ($\beta=.130$) ve çocuk sayısı ($\beta=.237$) bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarını anlamlı şekilde

yordamaktadır. Bilimsel araştırma süreçleri alt testi puanının varyansın %6.8'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R2 model=.068, p<0.5).

2. adımda yetkin, yetkeci/otoriter ve izin verici puan ortalamaları modele eklenmiştir. Yetkin ($\beta=-.074$), yetkeci/otoriter ($\beta=.029$), izin verici ($\beta=.029$) bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının varyansın %7.8'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R2 model=.078, p<0.5).

4.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ve uygulamış oldukları anne-baba tutumları, çocuklarının yaşam bilimi kavramları alt testi puanlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 16'da 'Annelerin Sahip Olduğu Sosyo-Demografik Özellikleri' ile annelerin "Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği" puanlarıyla araştırmaya katılan çocukların, "Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testinin Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi" toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 16: Annelerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile Tutumlarının Çocukların Yaşam Bilimi Kavram Becerilerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	F	p	R	R ²	ΔR^2
1.Adım	1,640	,148	,144	,021	,021
2.Adım	1,232	,279	,158	,025	,004

Yaşam bilimi kavramları alt testi bağımlı değişkenini, çocuk sayısı, ailenin aylık gelir, anne çalışma durumu, anne yaşı, anne öğrenim durumu, izin verici (permissive), yetkin, yetkeci/otoriter bağımsız değişkenler tarafından açıklanmadığı ve anlamlı bir modelin oluşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo- demografik özellikleri ve tutumlarının çocukların bilim öğrenme

becerisinin bilimsel araştırma süreçleri alt boyutu ve bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam boyutunu anlamlı bir şekilde açıkladığı, yaşam bilimi kavramları alt testi boyutunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam bilimi kavramları alt testi boyutunda bağımlı değişkeni bağımsız değişkenlerin anlamlı şekilde açıklayan bir modelin oluşmadığı görülmektedir.



BÖLÜM V

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacını 60-72 ay okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin uyguladıkları anne-baba tutumları ile bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda; okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay çocukların bilim öğrenme becerileri ile anne tutumları ve ailenin sosyo-demografik özellikleri (annenin yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, öğrenim durumu, mesleği, ailenin aylık geliri) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmış, ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları ile yaşlarının ilişkisi incelendiğinde, anne tutumlarından yetkin/demokratik, yetkeci/otoriter ve izin verici/permissive tutumlarının annenin yaşı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sebeple yaş grupları ile anne tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir.

Kaya (2010) ilköğretim öğrencilerinin anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği araştırmasında anne babaların tutumlarının birbirine benzediğini, genç ve eğitim düzeyi yüksek anne babaların aşırı koruyucu ve otoriter tutumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur.

Aynı şekilde **Bayraktar Battal (2013)** 'ın okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına demografik değişkenlerin ve denetim odağının etkisini incelediği çalışmasında annelerin eğitim seviyesi, yaşları ve gelirleri ile aşırı kontrolcü annelik arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özben ve Argun (2002) yaptıkları bir araştırmada anne baba tutumlarının anne babanın yaşı, annenin işi, anne babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışıp çalışmaması, anne babanın çocuğun bağımsız davranışlarını destekleyip desteklememesi, annenin kendisini demokratik algılaması ile çocuk yetiştirme tutumları arasında bir ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır.

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları, annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, yetkinlik tutumu puan ortalamalarının 5+ çocuk grubunda diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük olduğu ($p<0,05$), annenin çocuk sayısının arttıkça yetkinlik tutumu puan ortalamalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının 5+ çocuk grubunda istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ($p<0,05$), annenin çocuk sayısının arttıkça yetkeci tutum puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İzin verici tutum puan ortalamaları açısından bakıldığında ise çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları tutumları, annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, yetkin/demokratik ve yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının annenin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İzin verici/permissive tutum puan ortalamalarının annenin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Şendoğdu (2000) araştırmasında çocukların anne baba tutumlarını algılayışı ile anne babanın yaşı, eğitimin durumu, mesleği, çocuk sayısının etkili olduğunu bulmuştur.

Sarı (2007)'nin , anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini

incelediği araştırmasında çocuk sayısı arttıkça, annelerin tutumlarının olumsuz yönde arttığını bulmuştur.

Bayraktar Battal (2013) 'ın okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına demografik değişkenlerin ve denetim odağının etkisini incelediği çalışmasında annelerin sahip olduğu kız çocuk sayısı ile aşırı kontrolcü annelik arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu görmüştür. Ayrıca annelerin kız çocuk sayısı arttıkça ev kadınlığı rolünü reddetme artmaktadır. Annelerin erkek ve kız çocuk sayıları arttıkça, ev kadınlığı rolünü reddetme tutumları artmakta ve bu da sıkı denetimi artmaktadır sonucuna ulaşmıştır.

3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları annenin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, yetkin/demokratik ve yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. İzin verici/Permissive tutum puan ortalamalarının annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Şendoğdu (2000) araştırmasında çocukların anne baba tutumlarını algılayışı ile anne babanın yaşı, eğitimin durumu, mesleği, çocuk sayısının etkili olduğunu bulmuştur. Anne babanın eğitim seviyesinin yükseldikçe anne baba tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Durmuş (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ve anne baba tutumlarını incelemiştir. Veriler, "Sıfat Tarama Listesi" ve "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Sonuçta, eğitim durumu yükseldikçe anne babaların daha az "aşırı koruyucu" ve "baskıcı" bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Şanlı (2007) okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği çalışmasında annenin tutumunun annelerin yaşı, eğitim ve

çalışma durumu, mesleği, eşin eğitim durumu, aylık gelir durumu, ailenin olduğu kişiler ve kendi annesinin tutumu değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Küçük yaşta, ev hanımı ve eğitim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığını, eşin eğitim düzeyi yüksek olduğunda annenin olumsuz tutumlardan uzaklaştığı ve demokratik tutumu benimsediğini saptamıştır. Annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması durumunda demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların azaldığı belirlenmiştir.

Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında anne babaların öğrenim düzeylerinin arttıkça demokratik tutumlarının arttığını belirlemişlerdir.

Kaya (2010) ilköğretim öğrencilerinin anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği araştırmasında anne babaların tutumlarının birbirine benzediğini, genç ve eğitim düzeyi yüksek anne babaların aşırı koruyucu ve otoriter tutumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur.

Pekkarakaş (2010) 3-6 yaş arası çocuğa sahip babaları incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların lise mezunu eğitim düzeyine sahip babalara göre daha modern çocuk yetiştirme tutumlarına sahip olduklarını görmüştür.

Bayraktar Battal (2013) çalışmasında annelerin eğitim seviyesi, yaşları ve gelirleri ile aşırı kontrolcü annelik arasında ters yönlü bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki Annelerin eğitim seviyesi arttıkça, demokratik tutum ve eşitlik tanıma artmaktadır. Eğitim seviyeleri arttıkça ve gelir seviyeleri düştükçe demokratik ve eşitlikçi tutumları artmaktadır. Annelerin eğitim seviyeleri, yaşları, gelirleri azaldıkça ve kız çocuk sayısı arttıkça; sıkı denetimleri artmaktadır. Annelerin; eğitimleri ile yaşları azaldıkça ve kız çocuk sayıları arttıkça, sıkı denetim artmaktadır şeklinde benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Gökçe (2012), araştırmasında, Aşırı Koruyuculuk alt testinde ilköğretim mezunu ve altı düzeyinde eğitim almış annelerle ortaokul, lise, üniversite mezunu anneler arasında, ilköğretim mezunu ve altı düzeyinde eğitim almış anneler lehine; ortaokul ve lise mezunu annelerle üniversite mezunu anneler arasında üniversite mezunu anneler

aleyhine olduğunu saptamıştır. Demokratiklik ve Eşitlik Tanıma alt testinde ilkököl ve altı düzeyde eğitim almış annelerle üniversite mezunu anneler arasında, üniversite mezunu anneler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları annenin mesleği değişkenine göre incelendiğinde sonuç olarak yetkinlik tutum puan ortalamaları açısından anne meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiş ($p < 0,05$) olup buna rağmen memurlarda puan ortalamalarının diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Memur grubundan sonra ise en yüksek puanları profesyonel meslek grubunun aldığı sonrasında serbest meslek grubu annelerin yer aldığı bunu ev hanımı anne grubunun takip ettiği en düşük puan ortalamalarını ise sağlık hizmetleri grubu annelerin aldığı belirlenmiştir. Yetkeci/otoriter tutum puan ortalamaları açısından anne meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiş ($p < 0,05$) olup buna rağmen memurlarda puan ortalamalarının diğer gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğu, otoriter tutum puan ortalamalarının en yüksek puanların ise serbest meslek anne grubunda görüldüğü bunu sağlık meslek gurubu annelerin takip ettiği, sonrasında profesyonel gurup ve ev hanımı anne grubunun geldiği belirlenmiştir. İzin verici tutum puan ortalamaları açısından anne meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. Grup olan profesyonel meslek grubunda puanlar daha yüksek görülürken en az memur grubu annelerde görülmüştür. Sonuçta okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları, annenin mesleği değişkenine göre incelendiğinde, yetkin/demokratik ve yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. İzin verici/Permissive tutum puan ortalamalarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalardaki istatistikler incelendiğinde araştırmannın sonucunu destekler niteliktedir.

Şendoğdu (2000) araştırmasında çocukların anne baba tutumlarını algılayışı ile anne babanın yaşı, eğitimin durumu, mesleği, çocuk sayısının etkili olduğunu bulmuştur.

Sarı (2007) ise araştırmasının sonucunda ev hanımı annelerin s¼rekli çocuklarıyla olmasının aşırı koruyuculuğu, profesyonel mesleklerde çalışan annelere g¼re artırdığının s¼ylenebileceđini ifade etmiştir. Ev kadınlığını reddetme profesyonel meslek sahibi annelerde en d¼ř¼k çıkarken, anne baba geçimsizliği, en az serbest meslek ve profesyonel meslek sahibi annelerde g¼r¼lm¼řt¼r. Öte yandan ev hanımı, işçi ve memurlarda bu durumun daha fazla olduğunu g¼zlenmiřtir. Aynı zamanda baskı ve disiplinin en az profesyonel ve serbest meslekte g¼r¼lmekte, en fazla ev hanımı ve memurlarda olduğunu g¼zlemesi araştırmamızın sonuçlarıyla memurlar boyutunda çelişmektedir. ¼nk¼ bizim araştırma sonuçlarımız memurlarda yetkin/demokratik anne puan ortalamalarının y¼ksek olduğu y¼n¼ndedir.

5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları, ailenin aylık geliri değişkenine incelendiğinde sonuç olarak yetkinlik tutum puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında anlamlı farklılık g¼r¼lm¼ř ($p < 0,05$), en y¼ksek gelir grubunda yetkinlik puanlarının diğer gruplara g¼re anlamlı derecede y¼ksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin aylık gelirinin artmasıyla birlikte yetkinlik tutum puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter tutum puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında anlamlı farklılık g¼r¼ld¼đu ($p < 0,05$), en az aylık gelir grubuna sahip grubun puanlarının diğer gruplara g¼re anlamlı derecede y¼ksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin aylık gelirinin azalmasıyla anne otoriter tutum puan ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İzin verici tutum puan ortalamaları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık g¼r¼lmemiřtir ($p > 0,05$). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin, çocuklarına uyguladıkları anne baba tutumları, ailenin aylık gelir değişkenine g¼re incelendiğinde, yetkin/demokratik ve yetkeci/otoriter tutum puan ortalamalarının ailenin aylık gelirine g¼re anlamlı d¼zeyde farklılaştığı

bulunmuştur. İzin verici/Permissive tutum puan ortalamalarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Şanlı (2007) okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği öalışmasında annenin tutumunun annelerin yaşı, eğitim ve çalışma durumu, mesleği, eşin eğitim durumu, aylık gelir durumu, ailenin oluştuğu kişiler ve kendi annesinin tutumu değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bayraktar Battal (2013) 'ın çalışmasında annelerin eğitim seviyesi, yaşları ve gelirleri ile aşırı kontrolcü annelik arasında ters yönlü bir ilişkinin var olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda annelerin eğitim seviyeleri, yaşları, gelirleri azaldıkça ve kız çocuk sayısı arttıkça; sıkı denetimlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gökçe (2012), 5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiş, geliri düşük olan annelerin Aşırı Koruyuculuk, Baskı ve Disiplin tutumlarının ve Aile İçi Geçimsizlik ve Çatışmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile anne yaşı arasındaki ilişki incelendiğinde puanlar ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay gurubu çocukların bilim öğrenme becerileri ile anne yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Tuncer (2017), okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri inceleyen araştırmasında, 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile çalışılarak veriler toplamıştır. Elde edilen bulgular, velilerin yaş ve gelir düzeyi,

çocuklarıyla yaptıkları okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı yönündedir.

7. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri, çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, bilimsel araştırma süreçleri, yaşam bilimi kavramları ve toplam puan ortalamaları açısından çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu sebeple öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, çocukların bilim öğrenme becerilerinin çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, bilimsel araştırma süreçleri alt test puan ortalamaları açısından anne eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 5 ve 6. gruplarda puan ortalamalarının 1-2-3-4. gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilimsel araştırma süreçleri puan ortalamalarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam bilimi kavramları alt test puanları açısından anne eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4-5-6. gruplarda puan ortalamaları daha yüksek saptanmıştır. Anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların yaşam bilimi kavramları puan ortalamalarının da yükseldiği görülürken istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple annenin öğrenim durumu ile çocukların bilim öğrenme becerisi testinin yaşam bilimi kavramları alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puanları açısından anne öğrenim durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 5 ve 6. gruplarda puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilim öğrenme becerileri puanlarının da yükseldiği ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple annenin öğrenim durumu çocukların bilim öğrenme

becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam bilimi kavramları alt testi puan ortalamaları ve bilim öğrenme becerisi toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Erden (2006) “Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri ile Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının aldıkları puan ortalamaları, lise mezunu anne ve babaların çocuklarının aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Melhuis ve ark. (2008)'nin çocukların bilişsel gelişimleri ile, okul öncesi ve ilkokuldaki eğitimlerine ev ortamının etkisini inceledikleri araştırma sonuçlarına bakıldığında özellikle annenin eğitim durumunun, ev öğrenme ortamının, ilkokul eğitiminin ve sosyo ekonomik durumun etkisinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Mutlu (2010) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik tutumları ile 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların düşünme becerileri üzerinde ebeveynlerin eğitim durumunun etkili olduğu ayrıca annelerin babalara göre daha etkin olduğunu saptamıştır.

Aral ve Yaşar (2011) yaptıkları araştırmada farklı sosyo ekonomik düzeyden 300 okul öncesi öğrencisi ile çalışmış ve yaratıcı düşünme testi uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde, içinde buldukları sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çelik (2015) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında anne-babaların öğrenim düzeyi ve ailenin gelir durumunun çocukların matematik puanlarını anlamlı bir şekilde değiştirdiğini tespit etmiştir.

Tuncer (2017), okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri inceleyen araştırmasında, 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile çalışılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi yüksek olan veliler çocukları ile daha çok okul dışı etkinliklerde bulunmakta ve soru sormanın önemi üzerinde daha çok durmaktadır.

Pay (2018), okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelediği araştırmasında, sosyoekonomik düzey ve anne-baba öğrenim durumunun çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ve yükseköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerileri puanlarının en yüksek olduğunu tespit etmiştir.

9. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde bilimsel araştırma süreçleri alt test puan ortalamalarının ev hanımları grubunda diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). En düşük bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının ev hanımı anne grubunun çocuklarında olduğu, bunu memur grubu annelerin çocuklarının takip ettiği, sonrasında serbest meslek grubu annelerin çocuklarının geldiği en yüksek puanların ise sağlık hizmetleri grubu annelerin çocukları tarafında alındığı saptanmıştır. Yaşam biçimi kavramları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. grupta puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. En yüksek puan ortalamalarının profesyonel meslek grubu annelerin çocukları tarafından alındığı görülmekle beraber istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarının ev hanımları grubunda diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür

($p < 0,05$). En düşük bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarının ev hanımı anne grubunun çocuklarında olduğu, bunu serbest meslek grubu annelerin çocuklarının takip ettiği, sonrasında memur grubu annelerin çocuklarının geldiği en yüksek puan ortalamalarının ise sağlık hizmetleri grubu annelerin çocukları tarafında alındığı belirlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde, bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamaları ve bilim öğrenme becerisi toplam puan ortalamalarının anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yaşam bilimi kavramları alt boyutu puan ortalamalarının anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Kunt (2016), okulöncesine devam eden 6 yaş çocukların bilimsel süreç becerileri düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından bilimsel süreç beceri düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmasında, öğrencilerin özel ve devlette eğitim almalarına, anne-baba eğitim, çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma ve öğretmenlerinin açık öğretim ya da örgün öğretim yapan üniversiteden mezun olma durumlarına bağlı bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görmüş olup , özel okulda eğitim alan öğrencilerin devlet okulunda eğitim alanlara, daha önce okulöncesi eğitim alan öğrencilerinde eğitim almayan öğrencilere göre ve öğretmeni örgün öğretimden mezun olan öğrencilerin öğretmeni açık öğretimden mezun olan öğrencilere göre bilimsel süreç becerileri anlamlı olarak yüksek bulmuştur. Cinsiyet ve anne meslek durumlarına bağlı bilimsel süreç becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki görmemiştir.

10. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ailenin aylık gelir değişkeni açısından incelendiğinde bilimsel araştırma süreçleri alt test puanları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1000 TL ve altında olanlarda puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşam bilimi kavramları alt testi puanları açısından gelir

grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1000 TL ve altında olanlarda puanların daha düşük olduğu saptanmıştır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Topam puanları açısından gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 3 ve 4. grupta puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların bilim öğrenme becerisi puanlarının da arttığı saptanırken bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ailenin aylık geliri değişkeni göre incelendiğinde, bilim öğrenme becerilerinin ailenin aylık gelirine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların bilim öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları, bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamaları ve yaşam bilimi kavramları alt boyutu puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşmak mümkün olmakla beraber bilimle ilişkilendirilebilecek matematik, yaratıcılık, fen, eleştirel düşünme becerileri gibi konularda sosyo-ekonomik düzeyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin de tespit edildiği görülmektedir.

Starkey, Klein & Wakelley (2004) yapmış oldukları araştırmada sosyo-ekonomik durumun çocukların matematik bilgisini etkilediğini ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocukların, orta sınıf yaşlılarından daha az matematiksel destek aldıklarını belirtmişlerdir. Sosyo-ekonomik durumdan kaynaklı anlamlı bir fark olduğunu görmüşlerdir.

Polat Unutkan (2007) okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluklarını incelediği makalesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5, 5,5 ve 6 yaşlarında bulunan 180 çocuk ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 120 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak çocukların yaşı, ailenin gelir düzeyi, cinsiyeti, gibi demografik bilgilerini de içeren 28 sorudan oluşan anket formu ile

Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği” nin matematik alt boyutunu kullanmıştır. Sosyo ekonomik seviyeye göre ise; alt sosyo ekonomik seviyedeki çocukların matematik becerilerinin tüm boyutlarda diğerlerine göre düşük, üst sosyo ekonomik seviyedeki çocukların ise aritmetik ortalamalarını diğerlerinden yüksek bulmuştur.

Melhuis ve ark. (2008)'nin çocukların bilişsel gelişimleri ile, okul öncesi ve ilkokuldaki eğitimlerine ev ortamının etkisini inceledikleri araştırmasında; 141 okul öncesi çocuğuna Ev Ortamı Öğrenme Envanteri ve Okul Öncesi ve İlkokul Etkililiği Envanteri'ni uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocuğun doğum ağırlığı, sosyo ekonomik durum, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, ev öğrenme ortamı, okul öncesi eğitimin etkisi ve ilkokul eğitiminin etkisi çocukların ileri yaşamlarındaki matematik becerilerini etkilediği belirtilmiş olup özellikle annenin eğitim durumunun, ev öğrenme ortamının, ilkokul eğitiminin ve sosyo ekonomik durumun etkisinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Aral ve Yaşar (2011) yaptıkları araştırmada farklı sosyo ekonomik düzeyden 300 okul öncesi öğrencisi ile çalışmış ve yaratıcı düşünme testi uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde, içinde buldukları sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2015) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne-babaların öğrenim düzeyi ve ailenin gelir durumu çocukların matematik puanlarını anlamlı bir şekilde değiştirmiştir.

Tuncer (2017), okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri inceleyen araştırmasında, velilerin yaş ve gelir düzeyi, çocuklarıyla yaptıkları okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır sonucuna ulaşmıştır.

Pay (2018), okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelediği araştırmasında, sosyoekonomik düzey ve anne-baba öğrenim

durumunun çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ve yükseköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarının matematiksel akıl yürütme becerileri puanlarının en yüksek olduğunu tespit etmiştir.

11. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile annelerin çocuklarına uygulamış oldukları anne baba tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların bilim öğrenme becerileri ile annelerin çocuklarına uygulamış oldukları anne baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmak mümkünken, bilimle ilişkilendirilebilecek fen, matematik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ve başka sosyal alanlarda aile tutumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Korkmazlar (1980), yaptığı çalışmada “ 5-6 yaş okul öncesi çocukların bilişsel düşünme tarzları ile ailenin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucu, çocukların bilişsel düşünme tarzları ile ailenin çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkiyi **kısmen** desteklemiştir. Ayrıca değişik eğitim ve meslek düzeylerinden gelen ailelerin önemli rolü olduğu görülmüştür.

Dinçer (1993) anne baba tutumları ile çocuğun yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, anne babanın kısıtlayıcı davranışlarının çocuğun bağımsızlığının engellenmesine ve dolayısıyla da çocuğun daha az yaratıcı olmasına neden olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca ebeveyn tutumları ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiye bakacak daha ileriki çalışmaların daha geniş bir ölçekte yapılmasını önermiş böylece mevcut çalışmalarla yaratıcılığın geliştirilmesinin saplanması gerektiği ve bireylerin bu konuya ilgilerinin yoğunlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Durmuş (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ve anne baba tutumlarını incelemiştir. Veriler, “Sıfat Tarama Listesi” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçta, eğitim durumu yükseldikçe anne babaların daha az “aşırı koruyucu” ve “baskıcı” bir tutum sergilediği, aşırı koruma ve baskı uygulandığında **yaratıcılık ve ideal benlik** gibi bağımsız bireysel özelliklerin ketlendiği, demokratik eşitlik tanıyan anne-baba tutumunun **paylaşım ve işbirliğine** dayalı özellikleri geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Bayraktar (2009) “Bilişsel Gelişim Çalışmalarında Çevresel/Kültürel Vurgular” başlıklı çalışması kapsamında yaptığı araştırmaların sonucu olarak bilişsel gelişimin ilk başta biyolojik olarak belirlendiğini fakat zaman içinde kültürel/bağlamsal faktörlerin etkisini artırdığını belirtmiştir. Makalede kültürel/bağlamsal faktörler ebeveyn-çocuk ilişkileri, öğretmenlerin öğretim yöntemleri, kültür, dil olarak ele alınmakta ve çevresel faktörlerin bilişsel gelişimindeki önemini vurgulayan Vygotsky ve Gal’perin’in eğitim-öğretim yöntemleri üzerine kuramları-düşünceler incelenmektedir. Yaptığı literatür taramaları doğrultusunda yaşam sürecinde kuşaklar arası ve kişiler arası etkileşim sayesinde bilişsel ve davranışsal gelişimin sağlamakta olduğunu, bireysel gelişimdeki kültür-durum etkileşiminin önemli bir ögesinin de kültüre özgü dil olduğunu ve söz konusu sosyal etkileşimler aracılığıyla bireyin bilişsel gelişimini etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bilişsel gelişimi neyin etkilediğine ya da şekillendirdiğine dair tartışmaların halen sürmekte olduğunu da ekleyerek bilişsel gelişimdeki çevre/kültür rolünü vurgulayan çalışmaların sürmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kurşunlu (2014) araştırmasında Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programını düşünme becerilerini destekleme durumu açısından incelemiş olup, bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerilerine sahip olduğunu ancak **çevresel faktörlerin** bu beceriler üzerinde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Kazanımlara ulaşma düzeyi incelendiğinde; bilişsel alan ve dil alanında yüksek düzeyde, sosyal duygusal alan kazanımları diğer alanlara göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler **yanlış aile tutumlarının**, fiziksel

yetersizliklerin, sınıf mevcudunun fazlalığının engelleyici etmenler olduğu kanaatindedir.

12. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo-demografik özellikleri ve anne baba tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerilerini yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, 1. adımda demografik değişkenler (anne yaşı, ailenin aylık geliri, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve çocuk sayısı) kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Kontrol değişkenlerden anne çalışma durumu ($\beta=.146$) ve çocuk sayısı ($\beta=.134$) Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarının varyansın %4.8'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.048, $p<0.5$). 2. adımda yetkin, yetkeci/otoriter ve izin verici puanlar modele eklenmiştir. Yetkin ($\beta=-.049$), yetkeci/otoriter ($\beta=.001$), izin verici ($\beta=-.026$) bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bilim öğrenmeyi değerlendirme toplam puan ortalamalarının varyansın %5.1'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.051, $p<0.5$). Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo-demografik özellikleri ve tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

13. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo- demografik özellikleri ve anne baba tutumları ile çocukların bilim öğrenme becerisinin bilimsel araştırma süreçleri alt boyutu puan ortalamalarını yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda: 1. adımda demografik değişkenler (anne yaşı, ailenin aylık geliri, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve çocuk sayısı) kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Kontrol değişkenlerden anne çalışma durumu ($\beta=.130$) ve çocuk sayısı ($\beta=.237$) bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bilimsel araştırma süreçleri alt testi puanının varyansın %6.8'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.068, $p<0.5$). 2. adımda Yetkin,

yetkeci/otoriter ve izin verici puan ortalamaları modele eklenmiştir. Yetkin ($\beta=-.074$), yetkeci/otoriter ($\beta=.029$), izin verici ($\beta=.029$) bilimsel araştırma süreçleri alt testi puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bilimsel araştırma süreçleri alt testi puanının varyansın %7.8'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.078, $p<0.5$). Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo-demografik özellikleri ve tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerisinin bilimsel araştırma süreçleri alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da göstermiştir ki aile destek programlarına katılıp kendini geliştiren, çalışan annelerin çocuklarının bilimle ilgili kavramları anlamaları ve bu kavramlara ilgi duymaları yükselmiştir.

İrkörücü (2006) yaptığı araştırmasında annelere uygulanan matematiksel destek programının ve aile katılımının 6 yaşındaki çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında çocukların matematiksel kavram becerilerini ölçmek için “Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ev ortamında anne-baba merkezli matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram becerilerini öğrenme sürecinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crowley ve Callanan (2001), “Günlük Aile Çocuk Etkinliklerinde Bilimsel Düşünme” isimli araştırmalarında, çocukların ebeveynleri ile olan iletişimlerini bir müzede gözlemlemiş ve ebeveynlerin ve çocukların günlük hayattaki bilimsel düşünme biçimlerinin nasıl geliştiğini gözlemlemişlerdir. Araştırma verileri, çocuklar ve aileleri müzede videoya kaydedilerek toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ailelerin çocuklarını bilgiye kendilerinin ulaşması konusunda destekleri ve bu bağlamda daha çok rehberlik yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bazen de açıklayıcı bir rol üstlendikleri ve çocukları bilgiye ulaşma konusunda yönlendirdikleri, ailelerin destekleyici ve rehberlik edici müdahalelerinin çocukların bilgi ve becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

14. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo- demografik özellikleri ve anne baba tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerilerinden yaşam bilimi kavramları alt boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizleri incelendiğinde yaşam bilimi kavramları alt testi bağımlı değişkeninin, çocuk sayısı, ailenin aylık gelir, anne çalışma durumu, anne yaşı, anne öğrenim durumu, izin verici (permissive), yetkin, yetkeci/otoriter bağımsız değişkenler tarafından açıklanmadığı ve anlamlı bir modelin oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip olduğu sosyo-demografik özellikleri ve tutumlarının çocukların bilim öğrenme becerisinin yaşam bilimi kavramları alt testi boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamadığı tespit edilmiştir. Bağımlı değişkeni bağımsız değişkenlerin anlamlı şekilde açıkladığı bir modelin oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da göstermiştir ki aile destek programlarına katılıp kendini geliştiren, çalışan ve eğitim durumu yüksek annelerin çocuklarının bilimle ilgili kavramları anlamaları ve bu kavramlara ilgi duymaları yükselmiştir.

Uzun (2013), araştırmasında aile katılımı odaklı matematiksel destek programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini ve ailelerin eğitime katılımları sonucunda çocuğun eğitimindeki gelişimi incelemeyi amaçlamıştır. 60-72 aylık 40 çocuk ve anneleriyle çalışılmış, veri toplama aracı olarak çocukların kavram becerilerini ölçmek için "Matematiksel Kavram Becerileri Testi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre "Aile Katılımı Odaklı Matematiksel Destek Programı"na katılan deney grubu çocuklarının matematiksel kavram becerileri katılmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Pan, Gauvain, Liu ve Cheng (2006) araştırmalarında da, Amerikan ve Çinli annelerin beş ve yedi yaşındaki çocuklarının günlük yaşamlarında sayıları öğrenmelerini ile anne çocuk etkileşiminin çocukların orantısal akıl yürütme yeteneklerine katkılarını kıyaslamayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda günlük yaşantılarında Çinli annelerin Amerikalı annelere kıyasla matematiksel hesaplamaları

çocuklarına daha fazla öğrettikleri ortaya çıkmıştır. Çinli çocukların annelerinin çocuklarıyla olan etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda çocukların sayılarla ilgili akıl yürütme yeteneklerinde olumlu bir etkinin olduğunu gözlemişlerdir. Diğer yandan Amerikalı çocukların sayılarla ilgili akıl yürütme yeteneklerinde önemli bir değişiklik gözlememişlerdir.

Jones ve diğerleri (2011), kişilerin bilim insanı olma ile erken çocukluk döneminde etkilendiği faktörler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, çocukluk döneminde öğretmenlerini ve aile üyelerini gözlemleyerek onları izlemenin ve onların önerilerini önemsemenin önemli faktörler olduğunu tespit etmişlerdir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

6.1. Anne-Baba ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Her anne-baba çocuğunun ileride araştıran, sorgulayan, kendine yetebilen, yenilikleri takip edip, öğrenmeyi seven bireyler olmasını ister. Çalışmamız bu özelliklerin temellerinin erken çocukluk dönemi dediğimiz 0-6 yaş aralığında atıldığını göstermektedir. Öte yandan ne yazık ki küçük yaşlarda çocukların özellikle merak ettikleri, keşfetmek istedikleri birçok konuda kısıtlandıkları, kendiışlerini yapma konusunda ise desteklenmedikleri ayrıca sabırsız ve aceleci tutumlara maruz kaldıkları bilinmektedir. Anne-Baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisini araştırmamız dahil bir çok araştırma da göstermektedir. Bu açıdan en büyük etkinin çocuklarıyla özellikle 0-6 yaş aralığında en çok zaman geçiren ve onların gerek duygusal gerek fiziksel ihtiyaç ve bakımlarıyla en çok meşgul olan bireyler olarak annelerde olduğu yaşadığımız toplumun bir gerçeğidir. Annelerin tutumlarını ise birçok değişkenin etkilediğini araştırmamız göstermektedir. Bu anlamda annelerin kendini geliştirmesi, yenilemesi, çocuk psikolojisi ile ilgili yaşamlarında farkındalık oluşturmaları tutumlarını düzeltmeleri açısından önemlidir.

2. Annelerin kendini geliştirmesi bireysel anlamda birçok etken yüzünden bir dereceye kadar mümkün olabildiğinden özellikle eğitimcilere ve program geliştiricilere büyük rol düştüğü görülmektedir. Bu açıdan okul öncesi kurumlarda çocukların eğitim aldığı saatlerde, ebeveyn tutumlarını geliştirici sunumların ilgili kişilerce verilmesi, bu seminerlere katılımın sağlanabilmesi için okul içi saatlerin seçilmesi ve küçük bebekleri olan anneler için her okulda 0-3 yaş için düzenlenmiş özel oyun odaları bulunması, burada çocuklarla seminer saatleri boyunca ilgilenecek kişilerin en az eğitici annelik sertifikası almış kişilerden seçilmesinin sağlanarak bu kişilere de çalışma için istihdam sunulması önerilebilir.

3. Ebeveyn tutumları okul öncesi dönemi dediğimiz 3-6 yaş aralığından çok daha önce 0-3 yaş aralığında da önemli derecede etkili olmaktadır. Bu anlamda sadece düz anlatım yöntemleri yapılan seminerlerle ebeveynlerin desteklenmesi bu yaş gurubu annelerin özellikle çocuklarını bırakacakları yer konusunda sıkıntı

yaşadıklarından gerekli ilgiyi ve etkiyi sağlamamaktadır. Ayrıca birçok ebeveyn dinlediklerini uygulama konusunda zorluklar yaşamaktadır. Bu anlamda ebeveynlerin 0-3 yaş çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir. Bu kapsamda her mahallede 0-3 yaş gurubu çocuklar için oyun zamanlarının planlanması, annelerin 0-3 yaş gurubu bebek ve çocuklarını bu alanlara getirerek, 1 - 1,5 saat aralığında ücretsiz bir şekilde zengin materyallerden yararlanmasının sağlanması hem annelerinin olumlu tutum sergilemeleri hem de çocukların merak ve keşfetme duygularını geliştirmesi bakımından önerilebilir.

4. Bahsedilen çocuk oyun yerlerinin planlanması ve uygulanması aşamasında belediyeler, aile hekimlikleri, okullar, üniversitelerin ilgili bölümleri, kütüphaneler ve camilerle iş birliği içinde olunarak bu yerlerin haftada bir gün 2 saatlik zaman dilimlerinde bu hizmeti sunabilmesi bakımından gerekli materyalleri de buldurmak suretiyle bu hizmetleri vermesinin sağlanması önerilebilir. Bu katılımların ebeveyn tutumunu olumlu yönde etkileyeceği, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yetersiz ailelerden gelen çocukların zengin materyallerle erken zamanda karşılaşarak merak duygularını ve birçok bilimsel becerileri geliştireceği düşünülmektedir. Bu anlamda pilot uygulamalarla bu etkinliklere başlanması önerilebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada çocukların bilim öğrenme becerisi üzerinde annelerinin tutumlarının etkisi incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda babaların tutumu da incelenerek eklenebilir.

2. Bu araştırma 60-72 aylık çocuk gurubuna uygulanmıştır. Geliştirilecek farklı ölçeklerle 36-60 aylık çocuk gurubu da yapılacak diğer araştırmalara eklenebilir.

3. Bu araştırma ebeveyn tutumları üzerinde durmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda öğretmenlerin tutumları da eklenerek incelenebilir.

4. Bu araştırma çocuğun ilk çevresi olan ailenin içinde bulunduğu koşullar üzerinde durmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda yakın çevrenin etkisi eklenerek incelenebilir.

5. Bu araştırmada anne tutumları demokratik, otoriter ve izin verici boyutlar altında incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda diğer ebeveyn tutumlarının (ihmkar, kaygılı vb.) etkisi eklenerek incelenebilir.

6. Geliştirilen çeşitli programların da çocukların bilim öğrenme berecisi üzerindeki etkisi incelenebilir. Özellikle çocukların özgürce hareket edebilecekleri diş ve iç ortamlar sunabilen programların etkisinin incelenmesi önemli görölmektedir.

7. Ayrıca ödöl-ceza gibi uygulamaların da çocukların merak duygusunu nasıl etkilediği ile ilgili yapılacak çalışmalar önemli görölmektedir.



KAYNAKÇA

AAAS. (1990). *American Association for the Advancement of Science, Science for All Americans*, New York: Oxford University Press.

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Akman, B. (2003). *Okulöncesinde Fen Eğitimi*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 79, 14-16.

Akman, B., Alabay, E. ve Veziroğlu Çelik, M. (2015). *Çocukların Merak Ettiği Bilim Sorularına Okul Öncesi Öğretmenlerinin Verdikleri Cevapların İncelenmesi*. INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 65-81.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). *6 Yaş Çocuklarının Bilim Süreçlerini Kullanma Yetenekleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 11-14.

Aktaş Arnas, Y. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.

Aktaş Arnas Y. (2009). *Bilimsel Süreç Becerileri, Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, Ed Aktaş Arnas Y., Ankara: Kök Yayıncılık, ss.34-42.

Aktaş, A. Y. (2012). *Okulöncesi Eğitimde Matematik Ve Fen Etkinlikleri*, (Ed)Yaşare Aktaş Arnas, Ankara: Vize Yayıncılık, ss:35,75,69.

Alabay, E. (2009). *Analysis Of Science And Nature Corners In Preschool Institutions*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 857-861.

Alabay, E. (2011). *“Science Activities Applied At Home Environments By Parents With 6 Year Old Pre-School Children”*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Alabay, E. (2013). *Sciencestart!™ Destekli Fen Eğitim Programının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Bilimsel Tutuma Güvenme Ve Yönelime Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). *Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik Ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice 12(4), 2699-2718.

Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). *Matematiksel İspat Ve Matematiksel Muhakemenin Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Ege Eğitim Dergisi, 6(1), 25-37.

Aral, M. N., Can Y. (2011). *Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi*. Kuramsal Eğitimbilim. c.1, s.137-145.

Argun, Y. (1995). *Anne-babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi Ve Öğretimi* (ss. 347). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Atasoy, Ş. ve Zoroğlu, M. A. (2014). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Kavram Karikatürlerinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8(2), 38-70.

Avcı, N. V ve Dere, H. (2002). *“Okulöncesi Çocuğu ve Matematik”*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.

Aydın, O. ve Mertoğlu, E. (2006). *5-6 Yaş Çocuklarının Akıl Yürütme Yetenekleri ile Ritm Alguları Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Cilt 2. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aydoğmuş, A., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., Yavuzer, H. (2010) *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ayvacı, H. Ş. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4 (2), 1-24.

Ayvacı, H.Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, Ankara.

Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2012). *Dört Katlı Düşünme Modeli. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. c.13. s.146: 29-36.

Bağcı-Kılıç, G. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Araştırmaları (TIMSS): Fen Öğretimi Bilimsel Araştırma Ve Bilimin Doğası*. İlköğretim-Online 2 (1) 42-51

Bağcı-Kılıç G.(2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında, İlköğretim Bilim Öğretimi*, İstanbul: Morpa, ss.1133,

Bayraktar Battal, D. (2013). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Demografik Değişkenlerin ve Denetim Odağının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bayraktar, F. (2009). *Bilişsel Gelişim Çalışmalarında Çevresel/Kültürel Vurgular*. KKTC Milli Eğitim Dergisi, 3, 31-40.

Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1981). “*Davranış Bilimleri*”. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

Beverly, J. (2012). *Planning For Science*. (Eds. In Campbell, C. & Jobling, W.), *Science In Early Childhood*. Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Birbili, M. (2013). *Developing Young Children's Thinking Skills in Greek Early Childhood Classrooms: Curriculum and Practice*, *Early Child Development and Care*, c.183. s.8: 1101-1114.

Bosman, I. (2006). *The Value Place And Method Of Teaching Natural Science In The Foundation Phase (Unpublished Master's Thesis)*. University of South Africa, Pretoria.

Brenneman, K., Stevenson-Boyd, J, & Frede, C.,E. (2009). *Math and Science in Preschool*: Issue:19: <http://nieer.org/resources/policybriefs/20.pdf>, (Erş. Tar.12/03/2014)

Bryant, F. B., Kastrup, H., Udo, M., Hislop, N., Shefner, R. & Mallow, J. (2012). *Science Anxiety, Science Attitudes, And Constructivism: A Binational Study*, *Journal of Science Education and Technology*,22(4), 1-17.

Solmaz, B. (2017). *Korkusu Olan Ve Olmayan 3-6 Yaş Arası Çocukların, Anne Baba Tutumlarının Ve Anne Baba Kaygısının Çocukların Korkularına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Büyüктаşkapu, S. (2010). *6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Bir Bilim Öğretim Programı Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). *Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, *Eğitim ve Bilim*, 37, 165.

Cameron, Petronella. A. (2010). *Preschool Environments, Relationships and Creative Skills: A Case Study*, Doktora Tezi, Walden University.

Canpolat, N. ve Pınarbaşı, T. (2002). *Fen Eğitiminde Kavramsal Değişim Yaklaşımı-1: Teorik Temelleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 10(1), 59-66.

Carin, A. A., Bass, J. E. & Contant, T. L. (2005). *Methods For Teaching Science As Inquiry. (Ninth Ed)*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Celep, A., Gültekin, Ö. Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2012). *Farklı Öğrenim Seviyelerindeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Zihinsel Gelişim Düzeyleri*. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1/2), 43-64.

Chang, N. (2012). *The Role Of Drawing In Young Children's Construction Of Science Concepts*, Early Childhood Education Journal, 40 (3), 187-193.

Chapman, E.N. (1999). *Tutum en değerli varlığımız*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Cho, H. S., Kim, J., & Choi, D. H. (2003). *Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study*, Educational Research Quarterly, 27 (2), 33-42.

Crowley, K. & Callanan, M. (2001). *Shared Scientific Thinking in Everyday Parent-Child Activity*, Learning Research and Development Center, 85, 712-732.

Cüceloğlu, D. (1992). *İçimizdeki Çocuk* (2.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. s.61

Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (2017). *Geliştiren Anne Baba* (19.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, Etiler.

Çabuk, B. ve Haktanır, G. (2010). *What Should Be Learned In Kindergarten? A Project Approach Example*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne-Baba Eğitimi (2.Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çakılcıoğlu, İ. (2016). *Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, M. (2015). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematik Gelişimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-18.

Çepni, S. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Çetingöz, S. (1990). *Down Sendromlu Çocukların Sosyal Gelişimi, Aile Yapısı ve Anne Baba Tutumu*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Davis-Seaver, J. (1994). *Critical Thinking in Young Children*, Doktora Tezi, University of North Carolina: Greensboro.

Demirbaş ve Balcı F. (2013). *Bilimin Doğası Bilimin Doğasının Öğretimine İlişkin Yaklaşımlar, Bilimin Doğası Ve Öğretimi*, Ed:Murat Demirbaş, Ss. 73-89., Pegem Akademi, Ankara.

Demircioğlu, H. (2012). *Altı Yaşında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevleri ve Anne Baba Tutumları ile Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). *Alt ve Üst sosyoekonomik Düzeydeki 10 yaş Çocuklarının Anne tutumlarının İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 15(1), 105-122.

Demirtaş, V.Y. ve Sucuoğlu, H. (2009). *In The Early Childhood Period Children's Decision Making Processes*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2317-2326. Mantzicopoulos.

Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, C. (2018). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematiksel Akil Yürütme Becerilerine Piyano Destekli Müzik Etkinliklerinin Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan N., Çakırđlu J., Bilican K., Çavuş S. (2009). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*, Ankara:,Pegem Akademi, ss.11-30.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K., ve Arslan, O. (2011). *Öğretmenlerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesi: Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40).

Doğan, Y. (1998). *Davranış bilimlerine giriş*. Ankara: ANTIP A.i. Yayınları.

Döğücü, F. (2004). *Tosya ilçesinde farklı liselerde öğrenim gören ergenlerin arkadaş ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Dubosarsky, M. (2011). *Science In The Eyes Of Preschool Children: Findings From An Innovative Research Tool (Unpublished Doctoral Thesis)*, The University of Minnesota, Minnesota.

Durbin, D. J., Pickett, L. H. & Powell, T. L. (2011). *Kindergarten Scientists: The Pot Of Gold At The End Of The Rainbow. Science Activities: Classroom Projects And Curriculum Ideas*, Science Activities, 48(4), 129-136.

Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. and Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington D.C.: National Academies Press.

Eckhoff, A., Urbach, J. (2008). *Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought*. Early Childhood Education Journal. s.36. c.2: 179-185.

Eckhoff, A. (2011). *Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers*, Journal of Early Childhood Teacher Education. c.32. s.3: 240-255.

Edwards, C. (1998). *Partner, Nurturer, And Guide: The Role Of The Teacher*. In. C. Edwards, L. Gandini, Ve G. Forman (Eds.). *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, 179–199.

Ekşi, A. (1999). *Ben hasta değilim*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Erden, M. (2006). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri Ile Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ergin Ö, Şahin-Pekmez, E. Ve Öngel-Erdal. S. (2012). *Kuramdan Uygulamaya, Deney Yoluyla Fen Öğretimi*, İzmir:Dinazor Kitabevi, ss.18-72

Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. Sınıflarda Algılanan Anne Baba Tutumları ve Ailelerin Çocuk Yetiştirme Stilllerinin Akademik Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z. ve Göçmençelesi, Ş. (2011). *The Effects Of Inquiry-Based Science Teaching On Elementary School Students' Science Process Skills And Science Attitudes*. Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 5(1), 48-68.

Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z. ve Göçmençelesi, Ş. (2011). *The Effects Of Inquiry-Based Science Teaching On Elementary School Students' Science Process Skills And Science Attitudes*. Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 5(1), 48-68.

Eshach, H. & Fried, M. (2005). *Should Science Be Taught In Early Childhood*, Journal of Science Education and Technology, 14(3), 315-336.

Gander M.J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Gençer, A. A. (2014). *Reggio Emilia Temelli Projelerin Anaokuluna Giden Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gibson, L. C. (2017). *Olgunlaşmamış Ebeveynlerin Yetişkinlerin Çocukları, Mesafeli, Reddeden, Bencil Ebeveynlerin Negatif Etkilerinden Kurtulmanın Yolları* (3. Baskı), (Çev: Dilek Boyraz), İstanbul: Sola Yayınları, Sola Unitas.

Gomes, J.J.M. (2005). *Using A Creativity-Focused Science Program To Foster General Creativity In Young Children: A Teacher Action Research Study*, UMI: 3166419 ProQuest Information and Learning Company, USA.

Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Emel Aksay ve Birsen Özkan) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Gözün-Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. ve Ülker, P. (2014). *Bilimi Yaratan Duygu : Çocukların Fen Ve Doğaya İlişkin Konulardaki Bilgi Ve Merakları*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19 (1), 207-230.

Greenfield, D.B., Jirout J., Dominguez,X., Greenberg,A., Maier,M. & Fucillo,J. (2009). *Science in Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda To Improve Science Readiness*, Early Education and Development, 20, 2, 238-264.

Gökçe, F. (2012). *5-6 yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumları ile Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gülây, H. (2011). *Annelerin Tutumları İle 5-6 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış Ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 31-48.

Güler, T. ve Akman, B. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Bilim Ve Bilim İnsanı Hakkındaki Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,31,55-56.

Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Güneş, A. (2013). *Duyguda Özgür Davranışta Disiplinli Çocuklar İçin Doğal Ebeveynlik*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Güven, Y. ve Aydın, O. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Akıl Yürütme Yeteneği İle Sezgisel Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Cilt 1. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Haktanır, G. (2002). *Sağlıklı Ana-Baba Tutumları*. A.Ü. Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu Kardelen Dergisi, 4(4), 3-6.

Hale, R. (2008). *Baumrind Parenting Styles and Their Relationship to the Parent Developmental Theory*. Doctoral Dissertation, Pace University.

Hanimoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tesi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Hanyaloğlu, E. (1995). *“Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki”*. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Hamurcu, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi ‘Proje Yaklaşımı’*. Eğitim Araştırmaları, 4 (13), 66-72.

Huppert, J., Lomask S.M. ve Lazarorcitz, R. (2002). *Computer Simulations İn The High School: Students’ Cognitive Stages, Science Process Skills And Academic Achievement İn Microbiology*. International Journal of Science Education,24(8), 803-821.

İkizoğlu, M. (1993). *“Demokratik ve Otoriter Ana-Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)”*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İrkörücü, S. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklara Uygulanan Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Elips Kitap.

Jarrett, S.O. (2013). *Çocuğun Dünyasında Bilim: Anlamlı Öğrenme İçin Etkinlikler*. (Çev. Bulunuz, M.). Ankara: TÜBİTAK.

Jones, G., Taylor, A. & Forrester, J. H. (2011). *Developing A Scientist: A Retrospective Look*, International Journal of Science Education, 33, 12, 1653-1673.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul. Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *“İnsan ve İnsanlar”* (10.Basım). İstanbul : Evrim Basım Yayım Dağıtım

Kallery, M. (2004). *Early Years Teachers' Late Concerns and Perceived Needs in Science: An Exploratory Study*, European Journal of Teacher Education, 7 (2), 147-165.

Kalley, M. ve Psillos D. (2001). *Pre-School Teachers' Content Knowledge In Science: Their Understanding Of Elementary Science Concepts And Of Issues Raised By Children's Questions*, International Journal of Early Years Education, 9 (3), 165-179.

Kapçı, E.G. ve Erdiñ-Demirci S. (2009).*Ana-Baba tutumölçeğinin 3-13 yaşaralığında çocuğubulunanananelerde değerlendirilmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (SözelBildiri).1-3 Ekim 2009, İzmir.*

Karamustafaoğlu, S., Kandaz U. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (1), 65-81.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynak, B.K. (2013). *2-6 Yaşları Arasında Çocukları Olan Ceza İnfaz Kurumlarında Kalan Annelerin Benlik Saygısı Ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin Ceza İnfaz Kurumunda Kalmayan Anneler İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Kılıç, M. (2018). *Okul Öncesi Geometri Eğitim Programının Çocukların Geometri Becerileri Ve Yaratici Düşüncelerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, S. (2012). *Bilimsel Sanat/Sanatsal Bilim*, The Journal of Academic Social Science Studies, 5(1), 193-203.

Korkmazlar, Ü. (1980). “*Relationship between Parental Child-Rearing Attitudes and Cognitive Styles Of 5 To 6 Year old Turkish Preschoolers*”, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kunt, B. (2016). *60-72 Ay Okul Öncesi Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya.

Kurşunlu, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kuru, N. (2015). *48-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri İle Matematik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi . Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kutlu, H. (2014). *Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Saldırgan Eğilimleri Üzerinde Ebeveyn Tutumunun Etkisinin Psikanalitik Kuram Çerçevesinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara.

Lee, T.R. (2010). *Young Children's Conceptions of Science and Scientists*, Degree of Doctor, University of Washington, America.

Lind, K. (2000). *Exploring Science In Early Childhood Education. A Developmental Approach*. Cengage Learning.

Managan, M. G. (1989). *The Impact of the Traditional Classroom Environment vs. the Informal Classroom Environment on Creative Thinking Abilities*, Yüksek Lisans Tezi, Stephen F. Austin State University.

Martin, D. J. (2001). *Constructing Early Childhood Science*. USA: Delmar Thomson Learning.

Martin, R., Sexton, C., Wagner, K. & Gerlovich, J. (1998). *Science for All Children*. Boston: Allyn and Bacon.

Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. ve Patrick, H. (2009). *We Learn How To Predict And Be A Scientist: Early Science Experiences And Kindergarten Children's Social Meanings About Science*, Cognition and Instruction, 27(4), 312-369.

MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı, *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.

MEB, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı, *Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü*, <http://www.meb.gov.tr/baglanti/okullar/index.php?ilkodu=42&ilcekodu>, Erişim Tarihi: 29.07.2019.

Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., & Malin, A. (2008). *Preschool influences on mathematics achievement*. Science, 321, 1161-1162.

Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etki Eden Faktörler: Demografik Özellikleri, Kendi Yetiştiriliş Tarzları, Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çocuğun Mizacına İlişkin Algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Montessori, M. (2016). *Çocuğun Keşfi (Discovery of the Child)*, Çev: Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mutlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

National Research Council (NRC). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8*.p.vii, Washington, DC: National Academies Press.

National Science Teachers Association (NSTA). (2002). *NSTA Position Statement: Elementary School Science*.

Nayfeld, I. (2014). *Learning Through Inquiry: Examining the Relationship Between Child-Generated Questions, Teacher Practices, and School Readiness in Head Start Classrooms*, Doktora Tezi. University of Miami.

Nayfeld, I., Brenneman, K. & Gelman,R. (2011). *Science in The Classroom: Finding A Balance Between Autonomous Exploration And Teacher-Led Instruction In Preschool Settings*, Early Childhood Education And Development, 22, 6, 970-988.

Nuhoğlu, H. ve Ceylan, R. (2012). *Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Amaç Ve Kazanımların Bilimsel Temel Süreç Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi, 34(1), 112-127.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Olçay, O. (2008). *Bazı Kişisel ve Ailesel Değerışkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olson, J. (2007). *Developing Students' Mathematical Reasoning Through Games*, Teaching Children Mathematics, 13(9), 464-471.

Onur, B. (2012). *Çocukluğun ve Çocuk Yetiştirme Tarihi*. Derleyen: Sayıl, M.- Yağmurlu, B. *Ana-Babalık: Kuram ve Araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Öcal, S. (2018). *Okul Öncesi Eğitimi Devam Eden 60-66 Ay Çocuklarına Yönelik Geliştirilen Stem Programının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul.

Öz, İ. (2004). *Anne- Baba Olma Sanatı*. İstanbul: Melisa Yayıncılık.

Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). *Okul Öncesi Çocukların Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlgili Değerışkenlerin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakóltesi. Eğitim Fakóltesi Dergisi 14, 18-28.

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

Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Padilla, M. (1990). *The science process skills. Research Matters-to the Science Teacher.* No. 9004. Retrieved September 3,2005 from. <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/skill.ht>,(erş.tar.12/10/ 2012.

Pan, Y., Gauvain, M., Liu, Z. and Cheng, L. (2006). *American And Chinese Parental Involvement In Young Childrens Mathematics Learning,* Cognitive Development, 21, 17-35.

Parlakıyıldız, B. ve Fatih A., (2004). *Okulöncesi Dönem Fen Eğitimiinde Fen Ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme.* 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

P., Patrick, H. ve Samarapungavan, A. (2008). *Young Children's Motivational Beliefs About Learning Science.* Early Childhood Research Quarterly, 23(3), 378-394.

Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan,A. & French ,B.F. (2008). *Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships,* Journal of Experimental Education, 76, 2, 121-144.

Pay, G. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematiksel Akil Yürütme Becerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 yas Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Peterson, S.M. (2009). *Narrative And Pragmatic Explanations In Preschool Science Discourse,* Discourse Processes, 46, 369-399.

Peterson, S. M. & French, L. (2008) *Supporting Young Children's Explanations Through Inquiry Science in Preschool,* Early Childhood Research Quarterly, 23, 395-408.

Polat Unutkan, Ö. (2007). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 243-254.

Pramling, N. & Samuelsson, I.P. (2001). *It Is Floating Cause There Is A Hole: A Young Child's Experience of Natural Science*, Early Years, 21, 2, 139-149.

Prentice, R. (2000). *Creativity: a Reaffirmation of Its Place in Early Childhood Education*. The Curriculum Journal, c.11, s.2: 145-158.

Rineer, M. E. (1987). *Analysis of the Effects of Utilization of a Thinking Skills Curriculum on Academic Achievement Learning Ability and Self-Control*, Doktora Tezi, Oklahoma State University.

Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions.

Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir ETAM Basım Yayın.

Robson, S., & Rowe, V. (2012). *Observing Young Children's Creative Thinking: Engagement, Involvement and Persistence*, International Journal of Early Years Education. c.20. s.4: 349-364.

Saçkes, M., Trundle, K., C., Bell, R., L. & Connel, A., A. (2011). *The Influence of Early Science Experience in Kindergarten on Children's Immediate and Later Science Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*, Journal of Resource in Science Teaching, 48 (2), 217-235.

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H. and French B. (2009). The development and validation of the Science Learning Assessment (SLA): A measure of kindergarten science learning. *Advanced Academics*, 20(3), 502- 535.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saruhan, N. (1996). *Ankara il merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile ana ve baba tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). *Anne Tutumlarına Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Dergisi. 16, 539-557.

Senemoğlu, N.(1994). *Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 2130.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Yayınevi.

Söylemez, S. (2003). *Çocuk ve Disiplin*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Starkey, P., Klein, A. & Wakelley, A. (2004). *Enhancing Young Children's Mathematical Knowledge Through A Pre-Kidergarten Mathematics Intervention*, Early Childhood Research Quarterly. 19, 99-120.

Suskınd, Dr. Dana (2018). *Otuz Milyon Kelime*. (Çevirenler: Dr. Esra Orhan, Barış Satılmış) İstanbul: Buzdağı Yayınları.

Şahin, F.T. ve Özyürek, A. (2008). *5-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 395-414.

Şahin-Pekmez, E. (2001). *Fen Öğretmenlerinin Bilimsel Süreçler Hakkındaki Bilgilerinin Saptanması*. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 543-549

Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şendoğdu, M.C. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Anne Babalarını Algılamaları İle Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel, T.& Aslan, O. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim Ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(2), 75-96.

Şentürk, C. (2004). *Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Öğrencilerin Biliş Ötesi Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji A.B.D. Sosyal Psikoloji Bölümü.

Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Fen Ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). *Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 89-101.

Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). *İlköğretim Fen Öğretimi Programında Hedeflenen Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel.

Tezci, E., Dikici, A. (2003). *Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. c.13. s.1: 251260.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü# Sakarya.

Tola, D. (2003). *İlkokul 5.sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tolstoy, L.N (2015). *Bütün Mutluluklar Birbirine Benzer*, (Çev. Ceren Alay) İstanbul: Aylak Adam Yayınevi.

Topçugil, N. (2002). *Ankara deşterdarlığı gündüz bakım evine devam eden 3-6 yaş grubundaki çocukların aile işlevselliğinin değerlendirilmesi ve aile işlevlerinin çocukların psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Torucu, B. K. (1990). *“13-14 Yasındaki Gençlerin Soyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Topsakal, S. (1999). *Fen Öğretimi*. İstanbul: Alfa.

Tuncer, B. (2017). *Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Temel Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dili Eğitim Programları Ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Ulutaş, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c. 4. s.6: 233-242.

Uyanık Balat, G. (2011). *Fen Nedir Ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir? (Ed. Akman, B.; Uyanık Balat, G. & Güler, T.) Okul öncesi dönemde fen eğitimi*, 1-17. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uysal, E. (2006). *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Usta, E. (2008). *Gözlem becerisi ve öğretimi*. İlk öğretmen Dergisi, 17, 42-47.

Uzun, A. (2013). *Aile Katılımı Odaklı Matematik Destek Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ünal Güçlü, G. (2015). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranışlarıyla Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ünüvar, P. (2009). “Okulöncesi Eğitimde Velilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımları”. XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

Üstün, E. ve Akman, B. (2003). *Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 137-141.

Üstüner, M. (2006). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.

Worth, K. (2010a). *Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process*,
Published Fall, <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html>, (erş. Tar. 11:12:20 12)

Worth, K. (2010b). “*Science In Early Childhood Classrooms: Content And Process*”. Paper presented at STEM in Early Education and Development Conference, Cedar Falls, IA.

Yağcı, M. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişmesinde Doğa Ve Çevre Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

Yalçınoğlu P. (2011). *Bilimin Doğası Ve Öğretimi, Okulöncesinde Fen Eğitimi*, ss.113-125 Eskişehir., Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2227, Açıköğretim Fakültesi Yayın No, 1226.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*(Sekizinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.33.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*(15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H.(2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2013). *Anne Olmak*(4. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H., Köknel, E. , Kulaksızoğlu. A., Dodurgalı. A. ve Ekşi, H. (2010). *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Çalışan Anne ve Çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yıldırım C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbası.

Yılmaz, A. (2000). *Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar, Türk Psikoloji Yazıları*, Ankara.

Yılmaz, G. (2017). *Aile Katılımlı Fen Etkinliklerinin 5 - 6 Yaş Grubu Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Bilime Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Yılmaz, Y. (2007). *Anne Baba Tutumları ile ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı, Türkiye İş Bankası Yayınları*, Ankara.

Yurt, Ö. (2013). *60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Araştırmaya Dayalı Bilim Eğitim Programı'nın Bilim Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Zengin, E.(2008). *Anne Baba Tutumları ile Ergen Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zeteroğlu, Ş. E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

EKLER

Ek-1 : Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.3257339
Konu: Araştırma İzni (Vildan DEMİR)

15.02.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgilendiği : 02/02/2018 tarihli ve 48178250-300-E.1798 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Vildan DEMİR'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Uyguladıkları Anne-Baba Tutumları İle Bilim Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı anaokulu, ilkököl ve ortaokullarda öğrenim gören okul öncesi öğrenciler ile öğrenci velilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi (10 sayfa)
- 2-Yaşam Bilimi Kavramları Alt Testi (11 sayfa)
- 3-Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (4 sayfa)
- 4-Anne - Babalık Stilleri ve ve Boyutları Ölçeği (3 sayfa)
- 5-Öğrenci Velisi Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa)
- 6-Çocuk İlişkileri Anket Formu (2 sayfa)
- 7-Okul Listesi (1 sayfa)

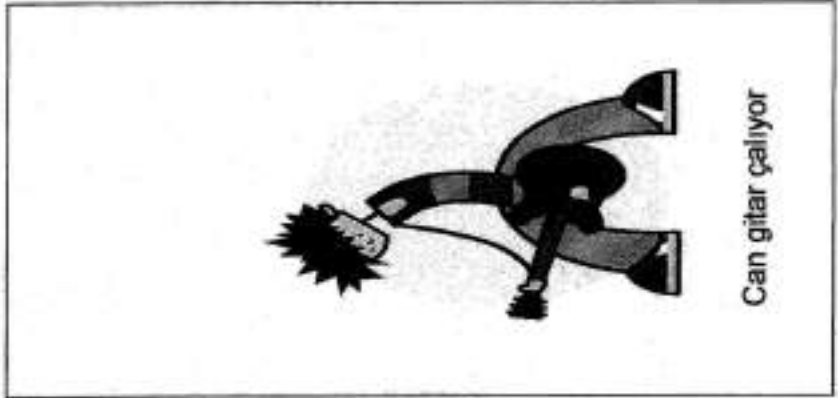
Görevli Elektronik İmza
Adı İle Anılır.
15.02.2018

Akçaya Mah. Gazaj Cad. No:4 Karatay/KONYA
Elektronik Ad: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Sel
Ali Naci İŞİK VHDJ
Tel : (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 50 40

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://tr.e-yasay.gov.tr> adresinden 805e-cd7b-30e9-8a6c-0776 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi**Bilimsel Araştırma Süreçleri
Alt Testi**





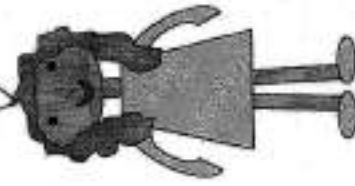
Bu kurbaga ne yer?

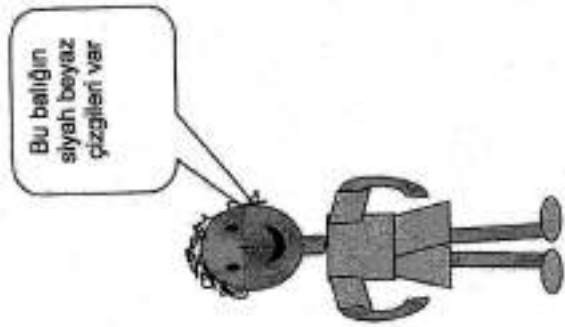
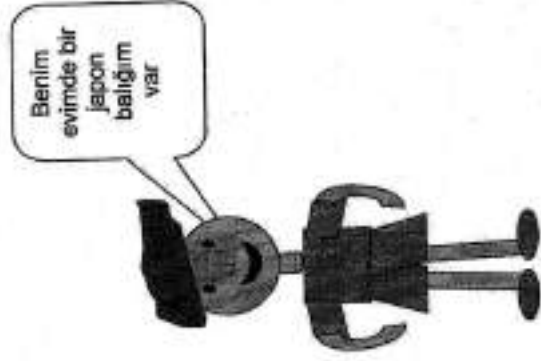
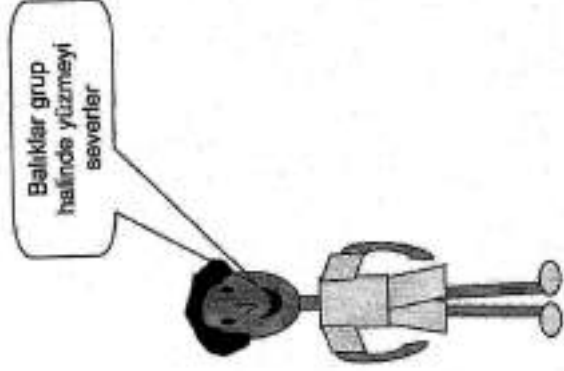


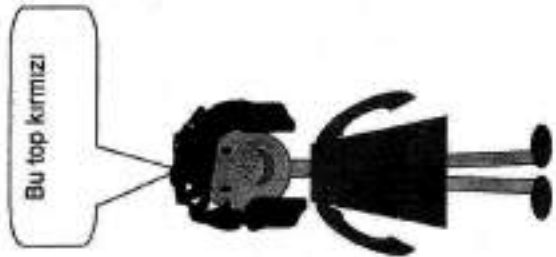
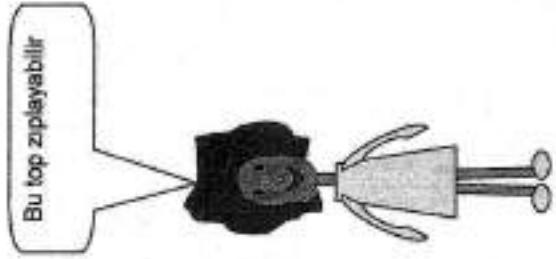
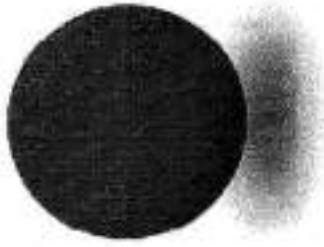
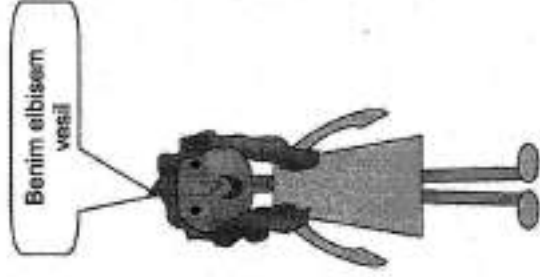
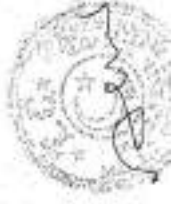
Bu kurbajayi seviyar musun?

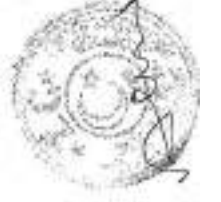


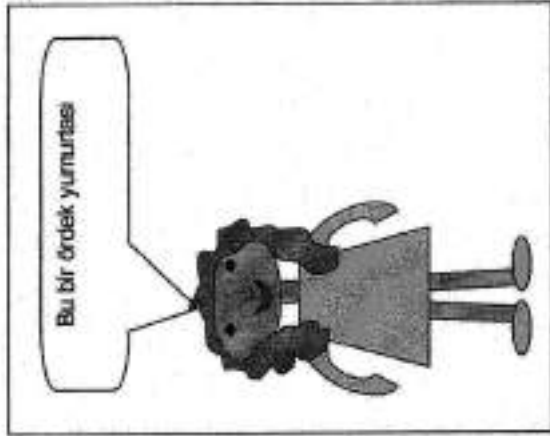
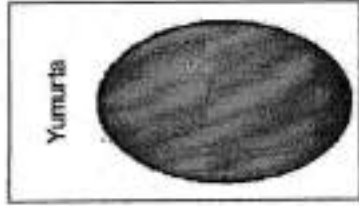
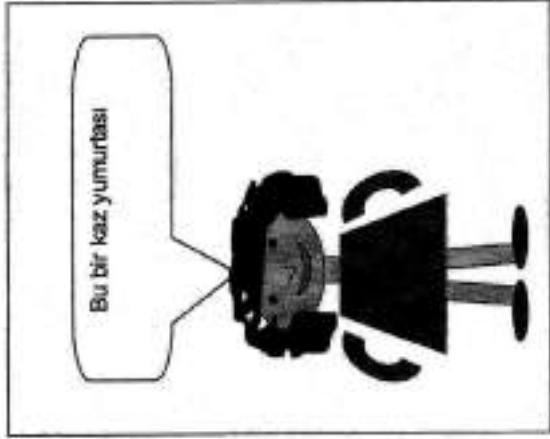
Bu kurbajaya zopuz ipetini veravim mi?

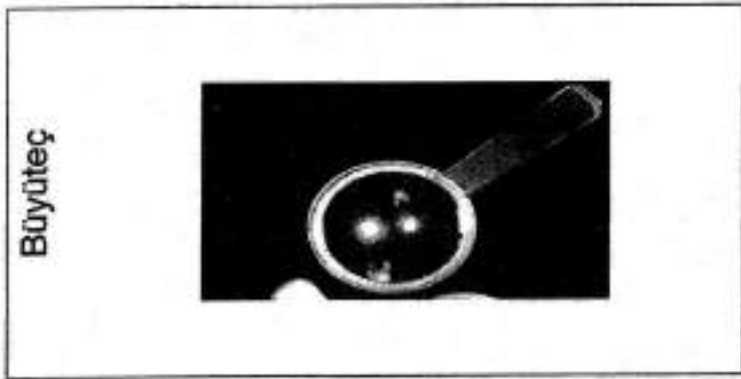
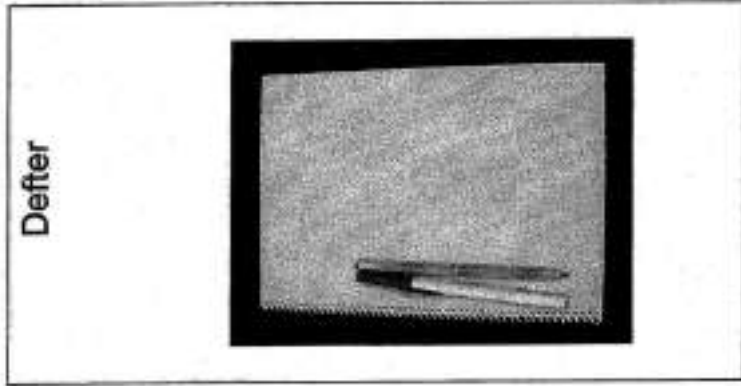
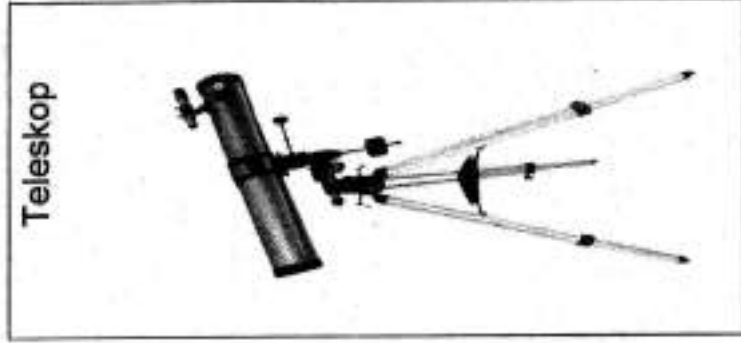














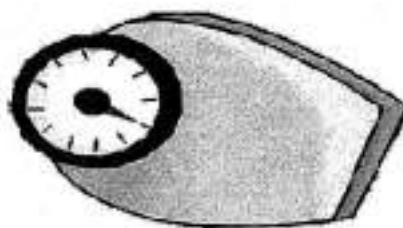
Mikroskop



Dürlün



Tartı

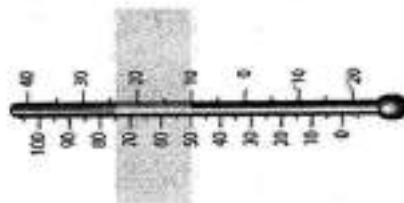




Barometre



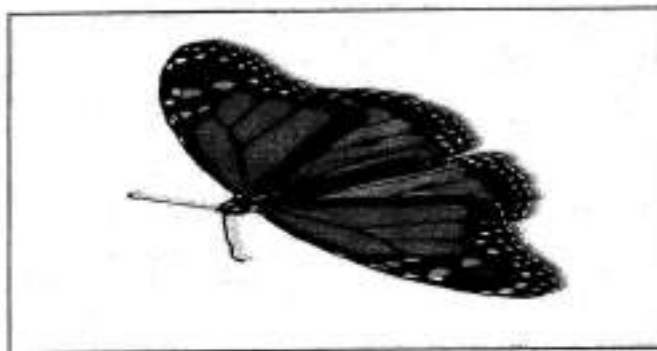
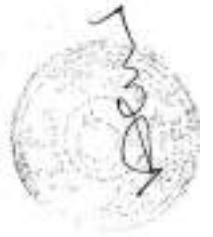
Termometre



Terazi



Ek-3: Yaşam Bilimleri Kavramları Alt Testi**Yaşam Bilimi
Kavramları Alt Testi**





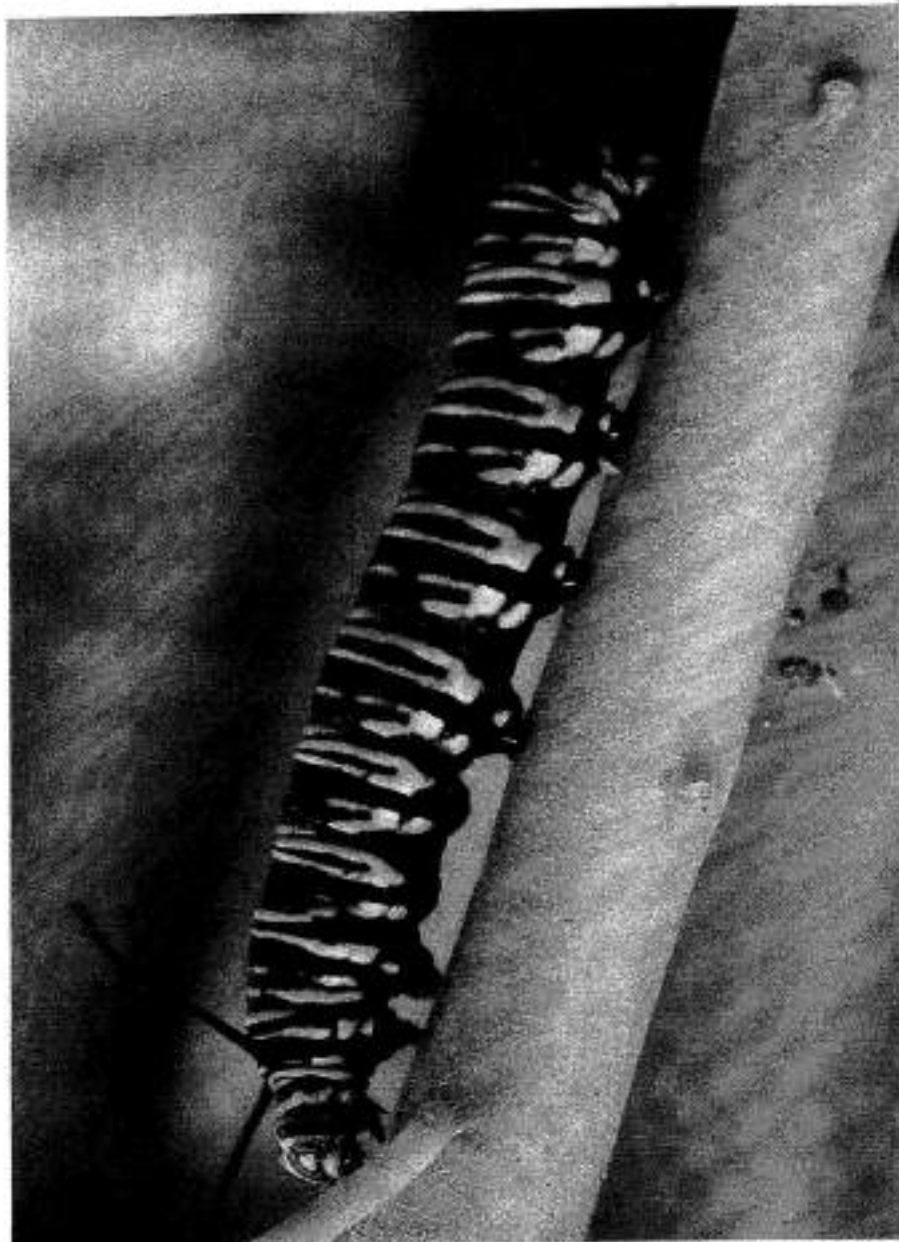
Örümcek



Çıyan

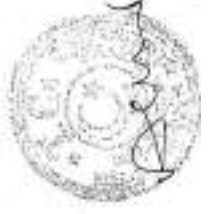


Karınca



182

182



Kelebek



Küçük kelebek



Tırtıl



Koza

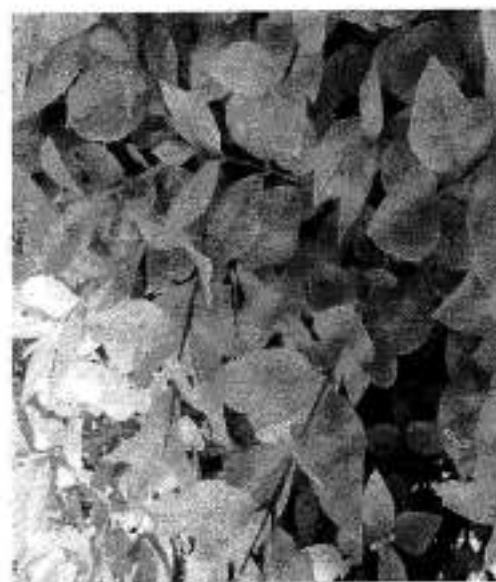


Yumurta

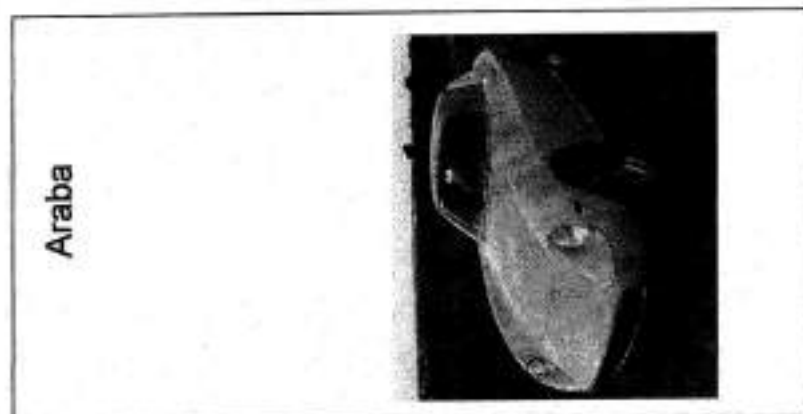
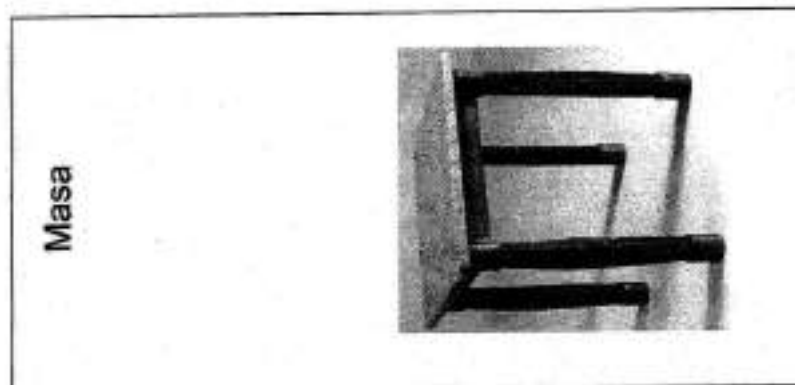


Karasinek











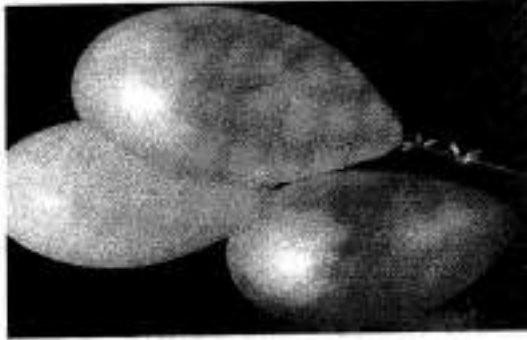
Köpek

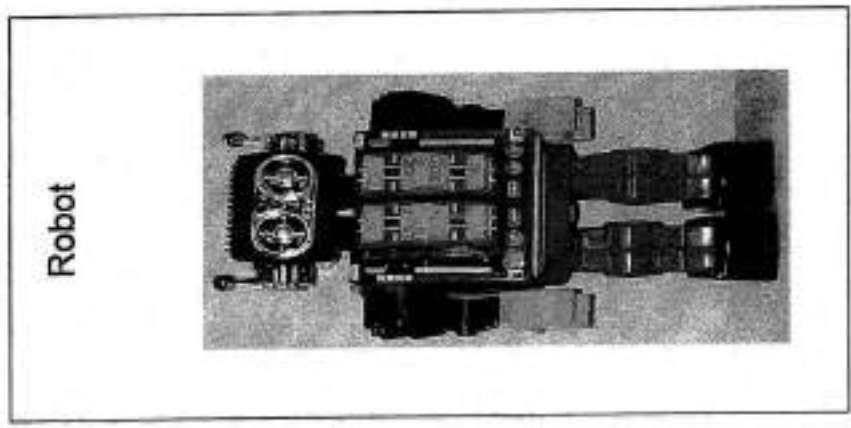
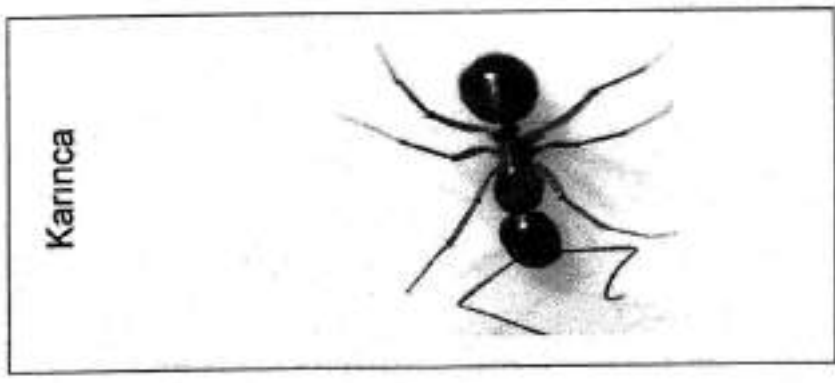
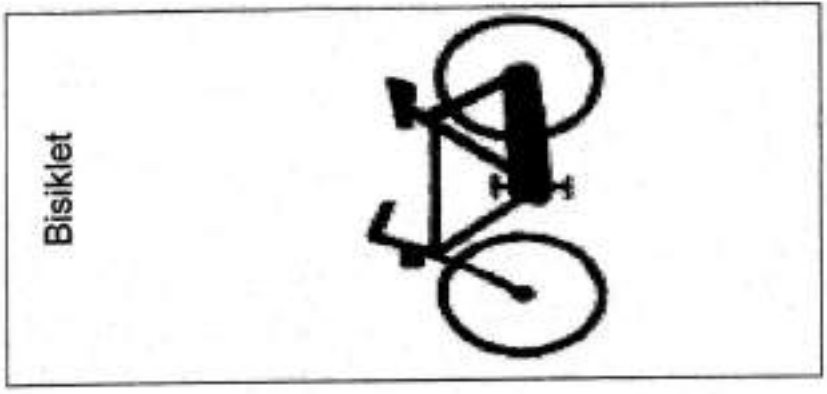


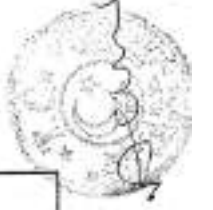
Oyuncak
bebek



Balon







Yengeç



Balık



Kız çocuğu



Ek-4: Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi

EK 4. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi

Gönlü- Merhaba. Benim ismim Vildan. Ben öğretmenim. Soracağım sorulara cevap vereceğin için sana yemenden teşekkür ederim. Sana dünya ve bilim hakkında bazı resimler göstereceğim ve sorular soracağım. Bu resimler sana soracağım sorular ile ilgili. Şimdi, ilk soru ile başlayalım.

BİLİM ÖĞRENMEYİ DEĞERLENDİRME TESTİ/ Test Maddeleri	Puanlama	
	Doğru	Yanlış
Bilimsel Araştırma Süreçleri Alt Testi		
1. Burada üç çocuk resmi var. Bu çocuklardan hangisi bilim ile uğraşır? (a) Can gitar çalıyor. (b) Zeynep bir kelebeği gözlemliyor. (c) Musa dans ediyor.		
2. Burada bir tane kurbağa resmi var. Buradaki kız çocukları kurbağa ile ilgili sorular soruyorlar. Her soruyu dinle ve bana hangi kız çocuğunun bilimle ilgili soru sorduğunu söyle. (a) Bu kurbağa ne yer? (b) Bu kurbağayı seviyor musun? (c) Bu kurbağaya zıppı isimli vereyim mi? Hangi kız çocuğu bilimle ilgili soru sormuştur?		
3. Burada bir balık resmi var. Burada da üç erkek çocuğun resmi var. Bu erkek çocuklardan her birinin dediğini sana söyleyeceğim. Bu erkek çocuklardan hangisi resimdeki balığı görmüştür? (a) Bu balığın sırtı beyaz çizgileri var. (b) Benim evimde bir Japon Balıklar grup halinde yüzmeyi severler. Bu erkek çocuklardan hangisi resimdeki balığı görmüştür?		
4. Burada bir tane top resmi var. Burada da üç tane kız çocuğunun resmi var. Her bir kız çocuğunun ne dediğini sana söyleyeceğim. Bu kız çocuklarından hangisi top ile ilgili tahminde bulunmuştur? (a) Bu top kırmızı. (b) Bu top zıplatabilir. (c) Benim elbisem yeşil. Bu kız çocuklarından hangisi top ile ilgili tahminde bulunmuştur?		
5. Ali, Ege ve Zeynep oyun parkındalar. Ege ile Zeynep tahterevalliye biniyorlar. Ege tahterevallinin yere inmeye başladığında oturuyor. Zeynep ise tahterevallinin havaya kalkmış olan tarafında oturuyor. Ali ise onların yanında duruyor. Bu çocuklardan hangisi tahterevalli ile ilgili tahminde bulunmuştur? (a) Ege, "Zeynep' in havada kalmasını istiyorum" diyor. (b) Zeynep, "çok eğleniyorum" diyor. (c) Ali, "Zeynep' in tahterevalliye çekemem, Ege havaya kalkacak" diyor. Bu çocuklardan hangisi tahterevalli ile ilgili tahminde bulunmuştur?		
6. İki kız çocuğu bir yumurta buldu. Yeşil efsel kız bunun bir ördek yumurtası olduğunu düşünüyor. Mavi efsel kız bunun bir kaz yumurtası olduğunu düşünüyor. Kızlar yumurtanın hangi hayvanın yumurtası olduğunu nasıl anlayabilirler? (Doğru cevap: şekilden, ağırlıktan, büyüklükten, renginden, yumurtanın içinden çıkan yarıya)		

Hand

bakarak).		
7. Burada bilim yaparken kullandığımız bazı araçlar var. Bunlardan hangisini daha önce gördüğün bir şeyi habriamana yardımcı olması için kullanırsın. (a) Büyüteç. (b) Defteri. (c) Teleskop.		
8. Burada bilim yaparken kullandığımız bazı araçlar var. Bunlardan hangisini böcek gibi çok küçük şeylere bakarken kullanırsın. (a) Teraz. (b) Dürbün. (c) Mikroskop.		
9. Burada bilim yaparken kullandığımız bazı araçlar var. Bunlardan hangisini sıcaklığı ölçmek için kullanırsın. (a) Teraz (b) Termometre. (c) Barometre.		
Yaşam Bilimi Kavramları Altı Testi		
1. Bu hayvanlardan hangisi böcektir? (a) Kelebek. (b) Kuş. (c) Sincap.		
2. Bunun bir böcek olduğunu nasıl bildin? (Doğru cevap: Altı bacaklı).		
3. Bu hayvanlardan hangisi böcektir? (a) Karınca. (b) Çıyan. (c) Örümcek.		
4. Bunun bir böcek olduğunu nasıl bildin? (Doğru cevap: Altı bacaklı, üç vücut bölümü/parçası).		
5. Bu bir tırtıl resmi. Bu tırtıl vücudunun hangi bölümlerini yemek yemek için kullanır? (Doğru cevap: ağız demesi' yada resimde ağızını göstermesi).		
6. Bu tırtıl nefes almak için vücudunun hangi bölümlerini kullanır? (Doğru cevap: kenarlarındaki delikler veya hava deliği gösterirse)		
7. Bu tırtıl vücudunun hangi bölümlerini hareket etmek için kullanır? (Doğru cevap: bacakları/ayakları ile ya da bacaklarını/ayaklarını gösterir).		
8. Bu resimde bir kelebeğin nasıl doğduğunu, büyüdüğünü ve yaşamı boyunca nesil değiştiğini görüyorsun. (resimleri bu sırada gösteriniz: yumurta; tırtıl; başluk; kelebek). Aşağıdaki resimlere bak. (a) Karasinek (b) Kuzu. (c) Küçük kelebek. Bunlardan hangisi kelebeğin yaşam döngüsünü tamamlaması için buraya gelmelidir.		



9. Burada bazı bitkilerin resimleri var. Bu kelebeğin görünmemesi için hangi bitkinin üzerinde durması gerekir? (Doğru cevap: Turuncu ve kahverengi yapraklı bitkinin üzerinde).		
10. Burada bazı hayvanların resimleri var. Bu hayvanlardan hangisi kendini gizlememiştir? (a) Gri ağaç kavuğundaki gri güve. (b) Kahverengi ağaç gövdesinde duran, kahverengi kurbağa. (c) Yeşil göldeki turuncu Japon balığı.		
11. Bunlardan hangisi canlıdır? (a) Bitki. (b) Araba. (c) Masa.		
12. Bu neden canlıdır? Canlı olduğunu nasıl anlarsın? (Doğru cevap: Canlıların iki veya daha fazla özelliğini söyler. Örnek: büyür, yiyeceğe, suya ihtiyacı vardır, nefes alır, hareket eder).		
13. Bunlardan hangisinin nefes almak için havaya ihtiyacı vardır? (a) Balon. (b) Oyuncak bebek. (c) Köpek.		
14. Bunlardan hangisinin yiyeceğe ihtiyacı vardır? (a) Robot. (b) Karınca. (c) Bisiklet.		
15. Bunlardan hangisinin omurgası yoktur? (a) Kız çocuğu. (b) Balık. (c) Yengeç.		



Ek-5: Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği

EK 2. Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği

ANNE-BABALIK STİLLERİ VE BOYUTLARI ÖLÇEĞİ

DİKKAT: Aşağıdaki ifadelerde belirtilen davranışları ne kadar sıklıkla çocuğunuza gösterdiğinizi ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.

DAVRANISI GÖSTERME SIKLIĞI

1 = Hiçbir zaman 2 = Seyrek 3 = Yarı yarıya 4 = Çok sık 5 = Her zaman

	Hiçbir zaman	Seyrek	Yarı yarıya	Çok sık	Her zaman
1. Çocuğumun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlıyım.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumu disipline sokmak için fiziksel cezalandırmayı kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Çocuğumdan bir şey yapmasını istemeden önce O'nun isteklerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğumu niçin "söz dinlemek zorunda olduğuna" sorduğunda "çünkü ben öyle diyorum" veya "çünkü ben senin annem ve böyle davranmanı istiyorum" derim.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun iyi ve kötü davranışları hakkında ne hissettiğimi O'na açıklarım.	1	2	3	4	5
6. Çocuğum itaat etmediğinde O'na bir şüphak atarım.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumu sorunları hakkında konuşmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumu disipline sokmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
9. Çocuğum benimle aynı görüşü	1	2	3	4	5



paylaşmadığında bile kendisini rahatça ifade etmesine teşvik ederim.					
10. Çocuğuma çok az bir açıklama yapıp, O'na tanıdığım ayrıcalıkları kaldırarak, çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
11. Kuralların nedenlerini vurgularım.	1	2	3	4	5
12. Çocuğum üzgün olduğunda O'nu rahatlatır ve anlayışlı davranırım.	1	2	3	4	5
13. Çocuğum yanlış davranışlarda bulunduğu O'na bağırıp çağırırım.	1	2	3	4	5
14. Çocuğum iyi davrandığında O'nu överim.	1	2	3	4	5
15. Çocuğum herhangi bir şeye isyan ettiğinde, pes ederim.	1	2	3	4	5
16. Çocuğuma karşı öfkeden patlarım.	1	2	3	4	5
17. Çocuğumu gerçekten cezalandırmak yerine, O'nu cezalandırmakla tehdit ederim.	1	2	3	4	5
18. Aile için plan yaparken çocuğumun tercihlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
	Hiçbir zaman	Seyrek	Yarı yarıya	Çok sık	Her zaman
19. İtaat etmediğinde çocuğumu tutup sarsarım.	1	2	3	4	5
20. Çocuğumu cezalandıracağını söylerim ama aslında cezalandırmam.	1	2	3	4	5
21. Görüşlerini ifade etmesine teşvik ederek, çocuğuma saygı gösteririm.	1	2	3	4	5



22. Çocuğumun, aile kurallarına katkıda bulunmasına olanak sağladım.	1	2	3	4	5
23. Çocuğumun gelişmesi için O'nu azarlar ve eleştiririm.	1	2	3	4	5
24. Çocuğumu şımartırım.	1	2	3	4	5
25. Kurallara neden uyulması gerektiğini çocuğuma anlatırım.	1	2	3	4	5
26. Hiçbir gerekçe göstermeden ya da çok az gerekçe göstererek, ceza olarak çocuğumu tehdit ederim.	1	2	3	4	5
27. Çocuğumla birlikte sıcak ve samimi vakit geçiririm.	1	2	3	4	5
28. Hiç açıklama yapmadan ya da çok az bir açıklama yapıp, çocuğumu bir yerde tek başına bırakarak cezalandırırım.	1	2	3	4	5
29. Çocuğumu, yaptıklarının sonuçları hakkında konuşmaya teşvik ederek, davranışlarının etkisini anlamasına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
30. Çocuğumun davranışları beklentilerime uymadığında, O'nu azarlar ya da eleştiririm.	1	2	3	4	5
31. Çocuğuma, davranışlarının sonuçlarını açıklarım.	1	2	3	4	5
32. Çocuğum yanlış davrandığında tokat atarım.	1	2	3	4	5



Ek-6: Öğrenci Velisi Kişisel Bilgi Formu**Sevgili Anne**

Dolduracağımız anket tamamen bilimsel bir araştırma için gereklidir. Bilgiler başka amaçla kullanılmayacaktır. Maddelerin altında yer alan boşluklara size uygun olan seçeneği işaretlemeniz ya da boşluklara uygun ifadeleri yazmanız gerekmektedir. Soruları kendi görüşlerinize göre doldurmanızı ve boş soru bırakmamanızı önemle rica ederim.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

1. Ailenizin aylık geliri :

1) 1000tl'den az 2) 1000tl – 2000tl 3) 2000tl – 4000tl 4) 4000tl üstü

2. Anne Yaşı:

3. Öğrenim durumu:

4. Mesleğiniz:

5. Toplam Çocuk Sayınız:



Ek-7: Çocuk İlişkileri Anket Formu

ÇOCUK İLİŞKİLERİ ANKETİ I

DİKKAT: Aşağıdaki ifadelerde belirtilen davranışları ne kadar sıklıkla çocuğunuza gösterdiğinizizi ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.

DAVRANIŞI GÖSTERME BİRLİĞİ

1 = Hiçbir zaman 2 = Seyrek 3 = Yan yarıya 4 = Çok sık 5 = Her zaman

	Hiçbir zaman	Seyrek	Yarı yarıya	Çok sık	Her zaman
1. Çocuğumun duygu ve ihtiyaçlarına duyarlıyım.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumu disiplinine sokmak için fiziksel cezalandırmayı kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Çocuğumdan bir şey yapmasını istemeden önce O'nun isteklerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğum için "kız dinlemek zorunda olduğunu" söylediğinde "çünkü ben böyle diyorum" veya "çünkü ben serin alınerim" ve böyle davranmasını istiyorum" derim.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun iyi ve kötü davranışları hakkında ne hissettiğimi O'na açıklarım.	1	2	3	4	5
6. Çocuğum itaat etmediğinde O'na bir şaptek atarım.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumu sorunları hakkında konuşmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumu disipline sokmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
9. Çocuğum benimle aynı görüşü paylaşmadığında bile kendisini rahatça ifade etmesine teşvik ederim.	1	2	3	4	5
10. Çocuğuma çok az bir açıklama yapıp, O'na tanıdığıim ayrıcalıklardan kaldırarak, çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
11. Kuralların nedenlerini vurgularım.	1	2	3	4	5
12. Çocuğum üzgün olduğunda O'nu rahatlatır ve anlayışlı davranırım.	1	2	3	4	5
13. Çocuğum yanlış davranışlarda bulunduğu anda O'na bağırıp çağırım.	1	2	3	4	5
14. Çocuğum iyi davranışlarında O'nu överim.	1	2	3	4	5
15. Çocuğum herhangi bir şeye iyyan ettiğinde, pes ederim.	1	2	3	4	5
16. Çocuğuma karşı öfkeden patarım.	1	2	3	4	5
17. Çocuğumu gerçekten cezalandırmak yerine, O'nu cezalandırılmakta tehdit ederim.	1	2	3	4	5
18. Aile için plan yaparken çocuğumun tercihlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5



Ek-8: Okul Listesi

Ek. 5. Uygulama yapılacak okulların listeleri

Karatay - Yazar Doğu Anaokulu

Karatay - Fevzi Çatnak Anaokulu

Karatay - İzzet Bezirgi İlkokulu

Karatay - Hacı Yusuf meşid Ahmet Nafiz İlkokulu

Karatay - Erenler Anaokulu

Karatay - Zübeyde Hanım Anaokulu

Selçuklu - Melikşah Anaokulu

Selçuklu - Ş. Fuat Altan Anaokulu

Selçuklu - Piri Reis İlkokulu

Selçuklu - Selçuklu Anaokulu

Selçuklu - İhsaniye İlkokulu

Meram - Niyaz Usta İlkokulu

Meram - Mehmet Hasan Sot İlkokulu

Meram - Mehmet Beğen Ortaokulu

Meram - Mevlana Anaokulu

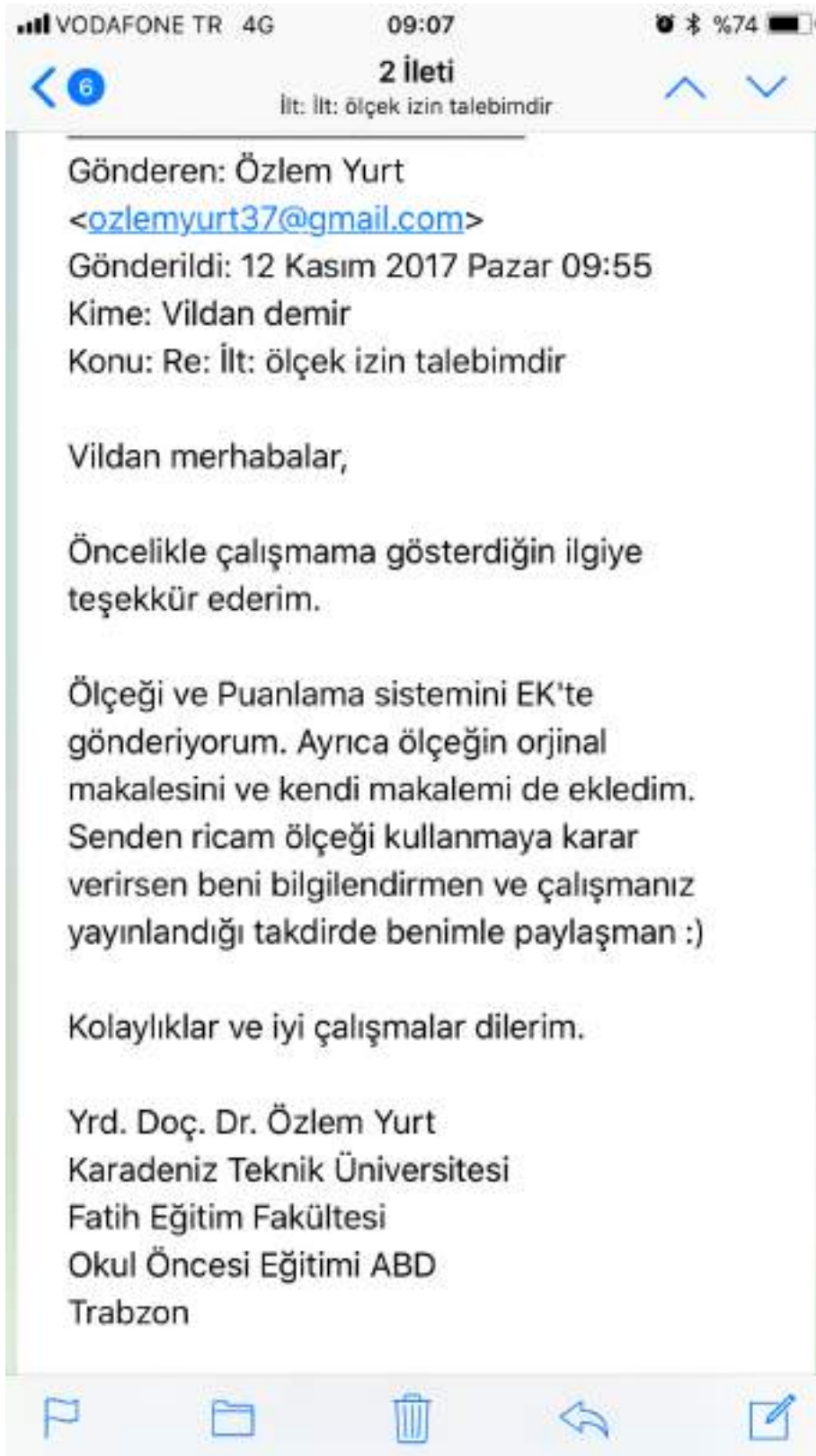
Meram - Vali Necati Çetinkaya Ortaokulu



Ek-9: Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği İçin İzin Yazısı



Ek-10: Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi İçin İzin Yazısı



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Vildan DEMİR	İmza:		
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	23.04.1986			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mareşal İlkOkulu		Konya	1991-1997
Ortaöğretim	Özel İsmail Kaya Okulları		Konya	1998-2000
Lise	Özel Envar Lisesi		Konya	2000-2003
Lisans	Anadolu Üniversitesi		Eskişehir	2010-2013
Yüksek Lisans				
İş Deneyimi:	Kara Musa İlkokulu- Diyarbakır/Silvan (2014-2015) Hacı Yusuf Mescit Ahmet Haşhaş İlkokulu (2015-2016) Yaşar Doğu Anaokulu (2016-2018) Kuvayı Milliye İlkokulu-Okul Öncesi Öğretmeni (2018- Devam etmekte)			
Tel:	-			
Adres	Konya			

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
EBEVEYNLERİNİN UYGULADIKLARI

Vildan DEMİR ANNE-BABA TUTUMLARI Yüksek Lisans Tezi 2019

İLE BİLİM ÖĞRENME
BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ