

ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE

GELİŞİMSEL, DUYGUSAL
VE EĞİTSEL YAKLAŞIMLAR

EDİTÖR:
EMİNE YILMAZ BOLAT



BİDGE Yayınları

Çocukluk Döneminde Gelişimsel, Duygusal ve Eğitsel Yaklaşımlar

Editör: EMİNE YILMAZ BOLAT

ISBN: 978-625-8989-86-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

ANXIETY AND PROBLEM-SOLVING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN: DEVELOPMENTAL, EMOTIONAL, AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES	1
--	---

HAKAN ŞAHİN

OYUN VE YARATICILIK	38
---------------------------	----

MEDERA HALMATOV

TÜRKİYE’DE EBEVEYN TUTUMUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	79
---	----

ESRA ALP, AYGEN ÇAKMAK

BÖLÜM 1

ANXIETY AND PROBLEM-SOLVING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN: DEVELOPMENTAL, EMOTIONAL, AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES

HAKAN ŞAHİN

Introduction

The preschool years constitute a foundational period in which cognitive, emotional, social, and behavioral development unfold in close interaction. Children at this age make sense of the world through play, movement, social engagement, and everyday routines. At the same time, they begin to acquire basic life skills such as waiting, trying, making mistakes, revising strategies, negotiating with peers, and starting again after failure. For this reason, problem solving in early childhood education should not be reduced to a narrow cognitive skill. It is more appropriately understood as a multidimensional developmental process in which attention, memory, cognitive flexibility, emotion regulation, and social adjustment operate together (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Garon et al., 2008).

In early childhood, problem solving refers to the child's ability to identify a difficulty, generate possible responses, select a strategy, try it out, evaluate the result, and, when necessary, search for an alternative course of action. Yet this process is rarely neutral or purely rational. When preschool children encounter a problem, they may also experience curiosity, excitement, frustration, hesitation, anger, or anxiety. Thus, the development of problem-solving skills cannot be adequately explained through executive functions alone; it must also be examined in relation to self-regulation and emotion regulation (Blair & Razza, 2007; Korucu et al., 2022; McClelland et al., 2007; Ursache et al., 2012).

Anxiety is one of the emotional factors that may shape how preschool children approach problem situations. Situations involving uncertainty, possible mistakes, separation from a caregiver, peer evaluation, unfamiliar tasks, or perceived failure may increase anxiety in some children. When anxiety becomes intense, children may withdraw, freeze, seek excessive adult reassurance, avoid trying, or abandon the task quickly rather than engage in solution generation (Edwards et al., 2010; Mian et al., 2012; Spence et al., 2001). Far from being a marginal concern, anxiety is one of the most prevalent and earliest-emerging forms of psychopathology in childhood. A meta-analysis of international community studies estimated the pooled prevalence of any anxiety disorder at 8.5% among children aged one to seven years (Vasileva et al., 2021), and population-based studies of preschoolers have reported even higher rates of clinically relevant anxiety symptoms once subthreshold presentations are included (Paulus et al., 2015). These figures indicate that, in a typical preschool classroom, several children are likely to experience anxiety at a level that may influence their learning and problem-solving experiences.

Research suggests that anxiety may interfere with children's problem-solving performance by disrupting attentional control, reducing working-memory efficiency, constraining cognitive flexibility, and affecting decision-making processes. An anxious child may focus less on the cues embedded in the problem and more on the possibility of making a mistake, failing, or being negatively evaluated. This attentional shift may narrow the cognitive resources available for noticing alternatives, testing strategies, and persisting in the problem-solving process (Eysenck et al., 2007; Hadwin et al., 2006; Orbach et al., 2020; Visu-Petra et al., 2014).

However, the relationship between anxiety and problem solving should not be interpreted as linear or uniformly negative. Not every experience of anxiety weakens performance. Low and manageable levels of anxiety may, in some situations, increase alertness and prepare the child for task engagement, and attentional control theory itself distinguishes between effects on processing efficiency and effects on the ultimate effectiveness of performance (Derakshan & Eysenck, 2009). The developmental concern emerges when anxiety becomes intense, persistent, and functionally limiting. In such cases, anxiety may consume cognitive and emotional resources, reinforce avoidance, and increase dependence on adult assistance. Therefore, the educational goal should not be to eliminate anxiety entirely, but to help children remain engaged with problems while learning to regulate anxiety in functional ways (Blair & Raver, 2015; Diamond, 2013; Spence et al., 2001).

Theoretical Framework

Understanding the relationship between anxiety and problem-solving skills in preschool children requires a framework that extends beyond observable behavior. Anxiety may influence how children interpret a problem, where they direct their attention, which solution options they can access, and how long they remain

engaged when their first attempt fails. Accordingly, this chapter draws on attentional control theory, executive function research, self-regulation theory, emotion regulation perspectives, temperament models, and social problem-solving frameworks (Diamond, 2013; Eysenck et al., 2007; Fox et al., 2023; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Attentional control theory provides a useful explanation for how anxiety may affect problem solving. According to this view, anxiety shifts attentional resources away from task-relevant information and toward perceived threat, impairing the efficiency of the goal-directed attentional system while increasing the influence of the stimulus-driven system (Eysenck et al., 2007). In preschool problem-solving contexts, this may mean that the child becomes preoccupied with thoughts such as “What if I cannot do it?” rather than focusing on “How can I solve this?” Importantly, the theory predicts that anxiety often reduces processing efficiency (the cognitive cost of performing) before it reduces performance effectiveness (the quality of the outcome), because anxious children may compensate through additional effort (Derakshan & Eysenck, 2009). Such a shift may nevertheless reduce the child’s capacity to identify relevant cues, generate possible strategies, and remain engaged in the task (Hadwin et al., 2006; Visu-Petra et al., 2014).

The executive function perspective offers another important foundation for understanding problem solving in early childhood. Executive functions include working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility (Miyake et al., 2000). When a preschool child encounters a problem, the child must hold relevant information in mind, inhibit impulsive responses, and shift to a new strategy when the initial attempt does not work. In this respect, problem-solving behavior is closely tied to the developmental level of

executive functions (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Garon et al., 2008).

The self-regulation perspective further clarifies the anxiety–problem-solving relationship by emphasizing the coordinated regulation of attention, behavior, and emotion. Problem solving requires more than knowing what to do; it also requires waiting, tolerating frustration, managing disappointment, and trying again. Empirical work indicates that self-regulation in the preschool years is best modeled as a common, overarching capacity that nonetheless comprises distinguishable executive and emotional components, each predicting school readiness and social-emotional competence (Korucu et al., 2022; Rademacher & Koglin, 2019). For this reason, self-regulation functions as a central developmental mechanism that enables children to sustain effort during problem-solving situations (Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2007; Ursache et al., 2012).

Emotion regulation is equally central to this relationship. A child who cannot regulate anxiety when faced with a challenge may disengage from the task rather than search for a solution. In contrast, a child who can recognize and regulate emotional arousal may divide the problem into smaller steps, ask for appropriate help, and attempt the task again. Thus, emotion regulation helps explain why some anxious children withdraw from problem situations, whereas others remain engaged when adequate support is available (Cole et al., 2004; Denham et al., 2012; Spinrad et al., 2006).

The social problem-solving perspective highlights that problem solving in early childhood is often embedded in peer interaction. Children solve problems when they initiate play, share materials, wait for a turn, negotiate rules, or respond to peer conflict. Elevated anxiety may lead some children to withdraw from these social situations, avoid expressing their needs, or transfer the problem-solving process to adults. Therefore, social problem-

solving models are particularly useful for understanding how anxiety is reflected in peer relationships and classroom participation (Denham et al., 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Spence et al., 2001).

Behavioral Inhibition and the Temperamental Roots of Anxiety

A comprehensive account of anxiety in early childhood must also consider temperament, because individual differences in reactivity to novelty are observable long before anxiety disorders can be diagnosed. Behavioral inhibition is a temperament, identifiable in the first years of life, characterized by heightened distress and wariness in response to unfamiliar people, objects, and situations. It is one of the most robust early risk markers for later anxiety, and meta-analytic evidence indicates that behaviorally inhibited children are roughly two to three times more likely to develop an anxiety disorder, with the strongest prospective link to social anxiety disorder (Clauss & Blackford, 2012; Sandstrom et al., 2020). This temperamental lens is directly relevant to problem solving, because the same wariness toward novelty that defines behavioral inhibition may also shape how a child approaches an unfamiliar task, a new material, or a problem with an uncertain outcome.

Crucially, behavioral inhibition is a probabilistic rather than deterministic risk factor: a substantial proportion of inhibited children, by some estimates more than half, do not go on to develop clinically significant anxiety (Fox et al., 2023). Contemporary developmental models attribute this divergence in trajectories to the interplay between automatic, stimulus-driven processes (such as heightened detection of and orienting toward novelty or threat) and goal-driven, planful control processes (such as the flexible regulation of attention and behavior). When attentional and inhibitory control develop in ways that allow the child to override initial wariness and engage flexibly with the environment, risk for

anxiety is mitigated; when control processes instead amplify threat monitoring, risk is potentiated (Fox et al., 2023). This framework carries an optimistic implication for early childhood education: because control processes are malleable and responsive to experience, supportive classrooms and guided problem-solving opportunities may function as protective contexts for temperamentally vulnerable children, helping them convert initial hesitation into approach and exploration rather than avoidance.

DSM-5-TR Perspective on Anxiety Disorders and Problem-Solving Processes in Preschool Children

Anxiety may appear as part of normative development in early childhood; however, in some cases, it may reach a level that interferes with children's daily functioning, social relationships, and learning experiences. In the DSM-5-TR, anxiety disorders are defined with reference to fear and anxiety that exceed developmentally expected levels, persist over time, and lead to functional impairment (American Psychiatric Association [APA], 2022). Epidemiological work confirms that such disorders are already present and identifiable in the preschool years: generalized anxiety disorder, separation anxiety disorder, and social phobia are each detectable in community and primary-care samples of two- to five-year-olds, and many affected children meet criteria for more than one condition (Franz et al., 2013; Paulus et al., 2015). Although not all anxiety disorders are equally common or equally visible in the preschool years, separation anxiety disorder, selective mutism, social anxiety disorder, generalized anxiety disorder, and specific phobias are among the most relevant anxiety-related patterns for early childhood. These conditions are important not only because they affect children's emotional well-being, but also because they may shape how children engage with problem situations.

Separation anxiety disorder involves developmentally inappropriate and excessive fear or anxiety concerning separation from attachment figures (APA, 2022). Preschool children with elevated separation anxiety may resist being away from caregivers, have difficulty staying at school, avoid being alone, or show persistent worries related to separation. From the perspective of problem solving, these children may struggle particularly with tasks that require independent engagement. They may hesitate to begin a new activity, seek reassurance before making decisions, or avoid attempting solutions without immediate adult support. In this way, excessive reliance on adult proximity may limit opportunities for autonomous problem-solving experiences (Edwards et al., 2010; Hirshfeld-Becker et al., 2010).

Selective mutism is classified within the anxiety disorders in DSM-5-TR and is characterized by a consistent failure to speak in specific social situations despite speaking in other settings (APA, 2022). Its implications for problem solving are especially visible in social and communicative contexts. Many problem-solving situations in preschool classrooms require children to share ideas, ask for help, negotiate with peers, and express preferences. Children with selective mutism may have adequate cognitive understanding of the problem but may be unable to communicate their proposed solution in the classroom context. As a result, their problem-solving competence may remain underused or less visible in group-based activities (Kotrba, 2015; Muris & Ollendick, 2021).

Social anxiety disorder refers to marked fear or anxiety about social situations in which the individual may be exposed to possible evaluation by others (APA, 2022). Its prevalence increases markedly across development, rising from roughly 5% in childhood to far higher rates in adolescence and youth (Salari et al., 2024), and its developmental antecedents are frequently observable in the

preschool classroom as reluctance to join group activities, difficulty initiating peer interaction, avoidance of responding to teacher questions, or fear of making mistakes in front of others. Social anxiety is particularly relevant to social problem solving. Children with elevated social anxiety may have difficulty resolving peer conflicts, expressing needs, or offering suggestions during group tasks. Thus, social anxiety may reduce opportunities for collaborative learning and limit children's participation in naturally occurring social problem-solving experiences (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Spence et al., 2001).

Generalized anxiety disorder is characterized by excessive and difficult-to-control worry across multiple domains of life (APA, 2022). In preschool children, such worries may involve making mistakes, failing, disruptions in daily routines, or concerns about the safety of caregivers. In relation to problem solving, generalized anxiety may interfere with attention and decision making. Rather than focusing on the problem and its possible solutions, the anxious child may become preoccupied with negative outcomes. This pattern is consistent with attentional control theory, which suggests that anxiety draws cognitive resources toward threat-related information and away from task-relevant processing (Eysenck et al., 2007; Visu-Petra et al., 2014).

Specific phobia involves excessive fear of a particular object or situation (APA, 2022). During early childhood, fears related to animals, darkness, loud sounds, medical procedures, natural events, or unfamiliar objects may be observed. Specific phobias may affect problem solving indirectly through avoidance. For example, a child who fears animals may avoid a science activity involving animal figures, or a child who fears darkness may refuse to participate in certain exploratory play scenarios. Such avoidance reduces

opportunities to encounter problems, test solutions, and develop flexible coping strategies (Muris & Field, 2010).

A key point in applying the DSM-5-TR framework to preschool children is that not every fear or anxious reaction should be interpreted as a disorder. Fear of separation, hesitancy around unfamiliar adults, fear of darkness, or anxiety in novel situations may be developmentally expected at certain levels. Clinical concern arises when these reactions exceed developmental expectations, persist over time, and substantially restrict the child's participation in play, learning, peer interaction, and daily routines. The distinction matters because early anxiety shows meaningful continuity into middle childhood and is associated with later internalizing problems, making the preschool period an important window for prevention and early support (Bufferd et al., 2012; Vasileva et al., 2021). Therefore, anxiety in early childhood must be interpreted in light of developmental norms, functional impairment, family context, and the educational environment (APA, 2022; Bufferd et al., 2011).

The Development of Problem-Solving Skills in Early Childhood

Problem solving refers to the process through which an individual recognizes a difficulty, defines the problem, evaluates possible responses, selects an appropriate strategy, and acts toward a solution. In early childhood, problem-solving skills develop through a wide range of everyday experiences. Sharing toys, joining a game, building a structure, waiting for a turn, resolving disagreements, and completing a new activity all provide children with opportunities to encounter problems and test possible solutions (Garon et al., 2008; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

In the preschool years, problem solving is not purely cognitive. It also requires children to manage emotions, tolerate frustration, sustain social interaction, and remain engaged when an

initial attempt does not succeed. Thus, problem solving should be viewed as a multidimensional developmental construct shaped by the interaction of cognitive, emotional, and social processes (Denham et al., 2012; Diamond, 2013; McClelland et al., 2007).

Classical developmental theories provide useful foundations for understanding problem-solving development. From a Piagetian perspective, children construct knowledge through active engagement with the environment and through the challenges they encounter. Preschool children, who are generally in the preoperational period, tend to interpret problems differently from adults and often rely on concrete experiences rather than abstract logical reasoning. Consequently, early problem solving is grounded in exploration, trial and error, and hands-on experimentation (Piaget, 1962).

Vygotsky's sociocultural perspective places greater emphasis on the social nature of problem solving. Children can perform at higher levels when they receive guidance from more competent others within the zone of proximal development. In this sense, the teacher's or parent's role is not to solve the problem for the child but to provide scaffolding that enables the child to move gradually toward more independent problem solving (Vygotsky, 1978). This sociocultural emphasis on guided participation provides the theoretical bridge between developmental theory and the pedagogical strategies discussed later in this chapter.

The cognitive dimension of problem solving involves the child's ability to understand the nature of the problem, hold relevant information in mind, consider possible strategies, and select an appropriate response. These processes require the coordination of attention, memory, reasoning, and decision making. Executive functions therefore constitute an essential cognitive foundation for

problem solving in early childhood (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

A substantial portion of preschool problem solving occurs within social interaction. Social problem solving refers to the ability to respond effectively to interpersonal difficulties. Sharing toys, negotiating rules, waiting for a turn, and resolving peer conflicts are common examples of social problem-solving situations in early childhood classrooms. These situations require children not only to express their own needs but also to recognize others' perspectives and negotiate mutually acceptable solutions (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Problem-solving processes also depend on emotion regulation. When children encounter obstacles, they may experience anger, disappointment, anxiety, or frustration. If these emotions are not regulated, they may interrupt the problem-solving process. Children with stronger emotion regulation skills are more likely to persist, try again after failure, and remain engaged with the task. In contrast, children who struggle to regulate emotional arousal may cry, withdraw, or wait passively for adult intervention (Blair & Razza, 2007; Cole et al., 2004; Denham et al., 2012).

Empirical Evidence on Anxiety and Cognitive Performance in Young Children

Beyond theoretical models, a growing body of empirical research has tested how anxiety relates to the cognitive components of problem solving in young children specifically, rather than extrapolating from adult or adolescent samples. Experimental studies with preschoolers indicate that the effects of anxiety are graded according to the executive demands of the task. When children are required only to store information passively, high-anxious children may show reductions in processing efficiency

without clear deficits in accuracy; when tasks additionally require active manipulation or updating of information in working memory, both efficiency and accuracy may decline (Visu-Petra et al., 2014). This pattern is precisely what attentional control theory predicts: anxiety taxes the central executive most when control demands are high.

Longitudinal evidence extends this picture by showing that early individual differences in attentional and memory capacities, together with anxiety symptoms, prospectively predict the later development of executive functions such as working memory and shifting, even after accounting for age and nonverbal intelligence (Visu-Petra et al., 2014). Converging research on math anxiety in older children further demonstrates that the relationship between anxiety and academic performance is partly carried by core executive functions, particularly inhibition and working memory, rather than reflecting a direct or uniform effect (Orbach et al., 2020). Although this work spans different ages and domains, it consistently supports a mechanistic account in which anxiety influences performance by competing for the limited attentional and executive resources that problem solving also requires. For early childhood educators, the practical message is that an anxious child's difficulty with a task may reflect a temporary constraint on available cognitive resources rather than a stable limitation in ability.

The Relationship Between Anxiety and Problem Solving

The relationship between anxiety and problem-solving skills in preschool children should not be understood as a simple cause-and-effect association. Anxiety may shape how children perceive a problem, which cues they attend to, how flexibly they generate solutions, and how persistently they remain engaged after an unsuccessful attempt. For this reason, the anxiety–problem-solving relationship needs to be examined through the combined lenses of

attentional control, executive functioning, emotion regulation, self-regulation, and social participation (Diamond, 2013; Eysenck et al., 2007; Visu-Petra et al., 2014).

One of the first ways in which anxiety may influence problem solving is by redirecting children's attention away from task-relevant cues and toward possible threat. According to attentional control theory, anxiety consumes cognitive resources by increasing attention to threat-related information. In a preschool classroom, this may be observed when a child focuses less on how to solve the problem and more on thoughts such as "What if I make a mistake?" or "What if the teacher does not like my answer?" This attentional shift may make it more difficult for the child to understand the problem accurately and identify possible solutions (Eysenck et al., 2007; Hadwin et al., 2006).

Anxiety may also interfere with the use of executive functions during problem solving. When children attempt to solve a problem, they need to hold relevant information in working memory, inhibit impulsive reactions, and flexibly shift to a different strategy when the first one fails. Intense anxiety places an additional burden on these cognitive processes and may reduce the child's capacity to act in a planned, flexible, and goal-directed manner (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

The emotional dimension of this relationship is equally important. Problem solving often involves uncertainty, frustration, temporary failure, and the need to tolerate delay. An anxious child who cannot regulate emotional arousal may withdraw, cry, become angry, or abandon the activity. In contrast, children with stronger emotion regulation skills may remain engaged, divide the problem into smaller steps, ask for help appropriately, and try again even when they experience anxiety (Cole et al., 2004; Denham et al., 2012; Spinrad et al., 2006).

From a social problem-solving perspective, anxiety may influence how children participate in peer interactions. Children with social anxiety may hesitate to join play, express their needs, defend themselves during conflict, or offer suggestions in group activities. As a result, they may have fewer opportunities to practice social problem solving and may assume a more passive role in peer relationships (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Spence et al., 2001).

It is also important to recognize that the relationship between anxiety and problem solving does not manifest uniformly across children. Temperament, previous experiences, family attitudes, teacher support, classroom climate, and peer relationships may all influence the direction and intensity of this relationship (Fox et al., 2023). For example, in a supportive and mistake-friendly classroom, an anxious child may still participate in problem-solving activities. In contrast, in a highly evaluative or outcome-focused environment, a child with a similar level of anxiety may avoid the problem entirely (Bufferd et al., 2012; Edwards et al., 2010; Hirshfeld-Becker et al., 2010).

Assessment of Anxiety and Problem-Solving Skills in Early Childhood

Because anxiety and problem solving are both multidimensional and only partly visible in any single behavior, their assessment in early childhood requires careful, multi-method approaches. For anxiety, developmentally validated instruments are essential, because young children cannot reliably self-report internal states and because anxiety must be distinguished from normative fear. Caregiver-report measures such as the revised Preschool Anxiety Scale were specifically developed and validated for this age group and capture distinct symptom dimensions corresponding to separation anxiety, social anxiety, generalized anxiety, and specific fears (Edwards et al., 2010). Combining information from multiple

informants, including parents and teachers, and across multiple settings improves accuracy, because anxiety may be expressed differently at home and at school (Bufferd et al., 2011; Mian et al., 2012).

Assessment of problem-solving skills should likewise extend beyond whether a child reaches the correct solution. Teachers should also observe how the child behaves during the problem-solving process. Freezing, excessive help seeking, avoiding the activity, disengaging from peers, or persisting with solution attempts are all meaningful indicators. It is particularly important to distinguish anxiety-based withdrawal from cognitive difficulty. For instance, a child who can verbally describe a solution but avoids implementing it may be showing anxiety or low confidence rather than a lack of cognitive understanding. By contrast, difficulty understanding instructions, identifying relationships, or generating alternatives may indicate a need for more direct cognitive problem-solving support (Diamond, 2013; McClelland et al., 2007; Zelazo et al., 2016). Standardized, performance-based and observational tools for executive functioning and behavioral regulation can complement teacher observation, providing a fuller picture of the cognitive resources a child brings to problem situations (Korucu et al., 2022).

Finally, assessment should attend to the learning environment itself, not only the individual child. Validated observational systems of classroom quality, which capture dimensions such as emotional support, classroom organization, and instructional support, allow educators and researchers to evaluate whether the conditions that promote engaged, low-anxiety problem solving are actually present. Such environmental assessment is meaningful because the quality of teacher–child interactions is consistently, if modestly, associated with children’s self-regulatory and social-emotional outcomes (Perlman et al., 2016; Rucinski et al., 2018).

Pedagogical Approaches to Reducing Anxiety and Supporting Problem-Solving Skills in Preschool Education

Understanding the link between anxiety and problem solving has direct implications for pedagogy in early childhood education. The development of problem-solving skills is not determined solely by individual child characteristics; it is also shaped by the quality of the learning environment, the teacher's approach, the emotional climate of the classroom, and the nature of the experiences offered to children. For children with elevated anxiety, supportive educational environments may serve a protective function by enabling participation in problem-solving experiences that might otherwise be avoided (Blair & Raver, 2015; Denham et al., 2012; Raver et al., 2011).

A secure and supportive classroom climate is one of the most important pedagogical conditions for reducing anxiety. Children are more likely to engage in problem solving when they feel accepted, valued, and emotionally safe. A secure classroom climate is one in which mistakes are not punished, multiple perspectives are welcomed, and children can express their thoughts without fear of humiliation or harsh evaluation (Hamre & Pianta, 2005; Pianta et al., 2008). Empirical work confirms that the emotional quality of teacher-child interactions and the broader classroom climate are linked to children's social-emotional adjustment and self-regulation, and that high-quality dyadic relationships can buffer risk for children who might otherwise struggle (Rucinski et al., 2018). Encouragingly, the quality of these interactions is not fixed: meta-analytic evidence shows that targeted in-service professional development can meaningfully improve teachers' emotional support, classroom organization, and instructional interactions (Egert et al., 2020).

Play is one of the most natural and powerful contexts for learning in the preschool years. Play-based learning allows children

to develop problem-solving skills without experiencing the pressure often associated with formal tasks. During play, children create rules, negotiate meanings, use materials creatively, resolve disagreements, and adapt continuously to changing situations. These processes provide natural opportunities for problem solving (Denham et al., 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Intervention research reinforces the value of structured, playful contexts: a systematic review of interventions targeting early self-regulation and executive functioning found that approaches such as mediated play, mindfulness, and physical activity tended to yield the most consistent benefits, particularly when they embedded genuine cognitive challenge (Muir et al., 2023), and group-based play programs have produced measurable, durable gains in preschoolers' working memory and inhibitory control (Arslan Çiftçi et al., 2023).

Self-regulation and emotion regulation should be deliberately supported in preschool classrooms because they lie at the center of the anxiety–problem-solving relationship. Emotion cards, stories, emotion boards, guided discussions, and group activities focused on feelings can help children become more aware of their emotional states. Children who can recognize and name emotions are more likely to remain engaged in problem solving instead of withdrawing when anxiety arises (Cole et al., 2004; Denham et al., 2012).

Children also need open-ended learning environments that allow for more than one correct answer. Problem-solving skills are strengthened when children are invited to explore, test, revise, and reconstruct their ideas. Such environments provide opportunities for independent thinking, creativity, flexible strategy use, and sustained engagement with uncertainty (Diamond, 2013; Zelazo et al., 2016).

Collaborative learning environments are especially valuable for the development of social problem-solving skills. Small-group

work, shared projects, and cooperative play help children encounter different perspectives and generate solutions together. Through these experiences, children not only solve practical or academic problems; they also practice sharing, turn-taking, negotiation, and conflict resolution (Denham et al., 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Peer conflict is one of the most natural contexts in which social problem-solving skills develop during the preschool years. Disagreements about sharing toys, joining play, waiting for a turn, or negotiating rules should not be treated merely as discipline problems. Rather, they can be transformed into guided problem-solving opportunities. For instance, a teacher may say, “You both want the same toy right now. Let us first explain what happened, and then we can think of two possible solutions together.” Such guided interactions help children express emotions, consider alternatives, and participate in the problem-solving process. They are particularly valuable for anxious children who might otherwise withdraw from peer conflict (Denham et al., 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Spinrad et al., 2006).

Evidence-Based Prevention and Intervention for Early Childhood Anxiety

When anxiety exceeds developmentally expected levels or begins to restrict a child’s participation, universal classroom strategies may need to be supplemented by structured prevention and intervention programs. The evidence base for treating anxiety in young children, although younger than that for older age groups, has matured considerably. A systematic review and meta-analysis of cognitive-behavioural interventions for prevention and treatment of anxiety in young children, synthesizing 43 samples with a mean age of about five years, found substantial reductions in anxiety following intervention and significantly greater improvement for treated children than for controls, with gains maintained over follow-up

(Howes Vallis et al., 2020). Randomized trials adapted specifically for the early childhood period, in which parents are taught to support exposure and coping rather than to remove anxiety-provoking situations, have likewise demonstrated efficacy for four- to seven-year-olds (Hirshfeld-Becker et al., 2010).

These findings carry two implications for early childhood settings. First, anxiety in young children is treatable, and early intervention may alter developmental trajectories before avoidance becomes entrenched, which is particularly important given the continuity between early and later anxiety (Bufferd et al., 2012). Second, the active ingredients of effective programs, namely graduated exposure to feared situations, the building of coping and emotion-regulation skills, and the central involvement of parents and teachers, align closely with the everyday pedagogical practices described in this chapter. Rather than constituting a separate clinical track, evidence-based intervention principles can inform how educators structure support for anxious children within the ordinary life of the classroom, while ensuring that children whose anxiety reaches clinical thresholds are referred for appropriate professional assessment.

Recommendations for Teachers and Families

When the relationship between anxiety and problem-solving skills in preschool children is considered, teachers and families emerge as central sources of developmental support. Children's problem-solving abilities do not develop solely as a result of cognitive maturation; they are also shaped by secure relationships, supportive environments, and appropriate adult guidance. Therefore, teachers and families need to provide intentional support that both helps children regulate anxiety and increases their opportunities to engage in meaningful problem-solving experiences (Blair & Raver, 2015; Denham et al., 2012).

One of the primary responsibilities of teachers is to create a learning environment in which children feel emotionally safe. A sense of security makes children more willing to try new experiences, tolerate mistakes, and participate actively in problem situations. For children with elevated anxiety, warm, accepting, and responsive teacher behaviors may function as a protective factor that supports participation and reduces avoidance (Hamre & Pianta, 2005; Pianta et al., 2008; Rucinski et al., 2018).

Teachers should focus on the problem-solving process rather than only on the final outcome. Children's attempts to generate solutions, try alternative strategies, and remain engaged despite difficulty should be recognized and supported. Process-oriented feedback can reduce fear of failure and strengthen children's sense of competence in problem-solving situations (Dweck, 2006; Raver et al., 2011).

Families constitute the first and most influential learning environment for children's problem-solving development. Children's earliest experiences with everyday problems often take place at home. For this reason, parental attitudes toward problem solving and the type of support offered to the child are critically important. When families allow children to participate in age-appropriate decisions and everyday problem-solving situations, they create opportunities for autonomy, confidence, and self-regulation (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Parents should acknowledge children's anxiety without reinforcing avoidance. Accepting the child's emotional experience is important; however, removing every anxiety-provoking situation on behalf of the child may limit the development of problem-solving skills over time. Children should be allowed to face developmentally appropriate challenges and should be supported in trying to solve them rather than being protected from all difficulty. This balanced

stance, sometimes described as supportive autonomy granting, is consistent with both resilience research and the logic of evidence-based anxiety interventions, which deliberately replace accommodation with graduated, supported exposure (Hirshfeld-Becker et al., 2010; Masten, 2014; Rutter, 2012).

The foundations of school–family collaboration are often established during the first registration, introductory meetings, and adaptation period. At this stage, not only the child’s anxiety but also the parents’ anxiety may influence school adjustment and problem-solving experiences. Parental worries about separation, the child’s ability to adapt, or early academic performance may unintentionally narrow the child’s opportunities for independent attempts. Therefore, school administrators and teachers should use a reassuring communication style from the first contact onward, explaining the child’s developmental rhythm and emphasizing that problem-solving skills develop gradually through experience. Such an approach may reduce the transmission of parental anxiety to the child and support a healthier basis for school–family collaboration (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Epstein, 2018; Sheridan et al., 2019).

Teacher–family collaboration is particularly important in supporting both anxiety regulation and problem-solving development. When children encounter similar supportive approaches at school and at home, developmental gains are more likely to be maintained. Meta-analytic evidence indicates that family–school interventions produce small but reliable improvements in children’s social-emotional functioning, underscoring the value of coordinated adult support (Sheridan et al., 2019). Regular communication between teachers and families can help adults better understand when children become anxious, which

problem situations they avoid, and what forms of support help them remain engaged (Epstein, 2018).

Cultural Context and Cross-National Perspectives

Much of the foundational research on anxiety, executive function, and classroom quality has been conducted in Western, high-income contexts, which raises important questions about cultural generalizability. Anxiety is expressed, interpreted, and socialized differently across cultural settings, and the behaviors that one community regards as adaptive caution another may regard as problematic withdrawal. National epidemiological work outside the most frequently studied populations is therefore valuable: a representative study in urban Turkey, for example, reported that the prevalence of any childhood anxiety disorder was 16.7% without an impairment criterion and 5.2% when functional impairment was required, figures broadly consistent with international estimates while also reflecting region-specific predictors (Mutluer et al., 2022). Such findings caution against assuming that prevalence rates, risk factors, or intervention effects established in one context will transfer unchanged to another.

At the same time, cross-national research on classroom quality suggests that the core dimensions of supportive teacher–child interaction, emotional support, organization, and instructional support, are observable and meaningful across diverse cultural settings, even as their average levels and specific manifestations vary. For early childhood educators working in any given context, the implication is twofold: the general principles articulated in this chapter, namely emotional safety, guided participation, process-oriented feedback, and graduated support for facing challenges, are likely to be broadly applicable, but their concrete implementation should be culturally responsive, attentive to local norms around

emotion expression, autonomy, and the respective roles of families and schools (Rademacher & Koglin, 2019; Rucinski et al., 2018).

Discussion

The theoretical and empirical arguments reviewed in this chapter suggest that the relationship between anxiety and problem-solving skills in preschool children cannot be reduced to a simple causal explanation. Anxiety may influence how children approach problem situations, yet its effects are shaped by age, temperament, self-regulatory capacity, executive functioning, social experiences, and the quality of adult support. Therefore, the influence of anxiety on problem solving should be evaluated not merely in terms of whether anxiety is present, but also in terms of its intensity, persistence, and functional impact on the child's everyday participation (APA, 2022; Bufferd et al., 2012; Diamond, 2013).

A first major point concerns the need to distinguish carefully between developmental anxiety and clinically significant anxiety in early childhood. Fear of separation, hesitancy around unfamiliar adults, fear of the dark, or difficulty adapting to new environments may be expected to some degree during the preschool years. However, when such reactions persist and substantially restrict participation in play, learning, peer relationships, and daily routines, they may reflect anxiety patterns that require closer developmental or clinical attention (APA, 2022; Bufferd et al., 2011; Spence et al., 2001).

A second issue concerns the mechanisms through which anxiety affects problem solving. Attentional control theory, supported by experimental and longitudinal evidence in young children, suggests that anxiety may redirect children's cognitive resources away from problem-relevant cues and toward perceived threat, and that this cost is greatest when executive demands are high.

Thus, anxiety may not eliminate the child's problem-solving ability directly; rather, it may make existing skills less accessible by increasing cognitive load and threat monitoring (Eysenck et al., 2007; Orbach et al., 2020; Visu-Petra et al., 2014).

A third point is that problem solving should not be understood as a purely cognitive competence. When preschool children encounter problems, they also encounter emotional experiences such as uncertainty, failure, frustration, and disappointment. For this reason, the development of problem-solving skills must be considered together with emotion regulation. Children who can regulate emotional arousal are more likely to remain engaged, try again, and use adult support constructively (Cole et al., 2004; Denham et al., 2012; Spinrad et al., 2006).

A fourth consideration concerns temperament and the heterogeneity of developmental pathways. Behavioral inhibition increases the probability of later anxiety but does not determine it, and the divergence between vulnerable children who develop anxiety and those who do not appears to depend substantially on the development of attentional and inhibitory control within supportive contexts (Fox et al., 2023; Sandstrom et al., 2020). This heterogeneity reframes the educational task: rather than treating all hesitant children identically, educators can attend to whether a given child is moving toward flexible engagement or toward entrenched avoidance, and can calibrate support accordingly.

These considerations place the teacher's role at the center of early childhood practice. The teacher's response may determine whether an anxious child experiences a problem as a threat or as an opportunity for learning. Adult behaviors that overemphasize correct answers, immediately correct mistakes, or take over the solution process may unintentionally reinforce avoidance. In contrast, teachers who ask open-ended questions, validate the child's

emotions, divide the problem into smaller steps, and support the process can reduce the negative effects of anxiety on problem solving (Blair & Raver, 2015; Dweck, 2006; Raver et al., 2011). Crucially, the capacity to provide such support is itself learnable and can be strengthened through professional development (Egert et al., 2020).

Limitations and Directions for Future Research

Several limitations of the current evidence base warrant attention. First, much of the research linking anxiety to specific problem-solving processes in the preschool years is correlational or relies on tasks adapted from older populations, leaving questions of directionality and ecological validity partly unresolved. Second, anxiety, executive function, and problem solving are each measured in heterogeneous ways across studies, and the lack of a uniform, developmentally grounded definition of self-regulation in particular complicates the synthesis of findings (Rademacher & Koglin, 2019). Third, as noted above, the cultural concentration of existing research limits confidence in cross-context generalization (Mutluer et al., 2022).

Future research should therefore prioritize longitudinal, multi-method designs that follow children across the transition into formal schooling and that integrate behavioral, observational, and, where appropriate, physiological indicators. Studies are needed that examine how contextual variables, including family practices, teacher–child relationships, classroom climate, and peer interaction patterns, moderate the impact of anxiety on children’s problem-solving trajectories during the preschool years. Intervention research that directly tests whether improvements in emotion regulation and classroom emotional support produce downstream gains in problem solving for temperamentally vulnerable children would be especially

valuable, as would cross-cultural replication of both mechanistic findings and intervention effects.

Conclusion

The preschool period is a critical stage in which cognitive, emotional, and social development are deeply intertwined. During this period, problem-solving skills should not be viewed merely as intellectual abilities; rather, they should be understood as multidimensional developmental competencies shaped by attention, executive functions, emotion regulation, social participation, and adult support. Understanding problem solving in preschool children therefore requires attention not only to how children think when they encounter difficulty, but also to how they feel and how they are supported in that moment (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Garon et al., 2008).

The literature discussed in this chapter indicates that anxiety may influence preschool children's problem-solving processes through multiple mechanisms. Anxiety may redirect attention away from problem-relevant information and toward perceived threat, increase cognitive load on working memory, constrain cognitive flexibility, and affect decision making. As a result, the child may become more focused on making mistakes, failing, or being negatively evaluated than on generating solutions (Eysenck et al., 2007; Orbach et al., 2020; Visu-Petra et al., 2014).

At the same time, anxiety should not be treated as a variable that affects all children in the same way or always produces negative outcomes. Its impact depends on developmental characteristics, temperament, self-regulation, executive functioning, family attitudes, teacher support, and classroom climate. For this reason, anxiety in early childhood should be approached not only as a difficulty to be reduced, but also as a developmental experience that

can become manageable through sensitive adult guidance and emotionally secure educational environments (Blair & Raver, 2015; Bufferd et al., 2012; Fox et al., 2023; Raver et al., 2011).

In conclusion, anxiety and problem-solving skills in the preschool years are not independent developmental domains. Strengthening children's problem-solving skills also requires supporting their emotional security, self-regulatory capacities, and ability to cope with anxiety. Early childhood education should therefore integrate cognitive and emotional development, offering children safe opportunities to encounter problems, try solutions, make mistakes, revise their thinking, and engage in guided problem solving within supportive pedagogical environments (Blair & Razza, 2007; Cole et al., 2004; Diamond, 2013).

Beyond its implications for individual child development, understanding the interplay between anxiety and problem-solving skills may contribute to the design of emotionally responsive early childhood environments that foster resilience, adaptive coping, and lifelong learning competencies. Because both the conditions that promote engaged problem solving and the capacity of adults to provide them are demonstrably malleable (Egert et al., 2020; Howes Vallis et al., 2020; Muir et al., 2023), the integration of cognitive and emotional support in the preschool years represents not only a developmental ideal but an achievable educational goal.

References

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2023). Supporting preschool children's executive functions: Evidence from a group-based play intervention. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01607-3>

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., & Klein, D. N. (2011). Parent-reported mental health in preschoolers: Findings using a diagnostic interview. *Comprehensive Psychiatry*, 52(4), 359–369. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2010.08.005>

Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Rose, S., & Klein, D. N. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: Continuity from ages 3 to 6. *American Journal of Psychiatry*, 169(11), 1157–1164. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12020268>

Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: A meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066–1075. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.002>

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168–176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: The revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400–409. <https://doi.org/10.1080/15374411003691701>

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

Fox, N. A., Zeytinoglu, S., Valadez, E. A., Buzzell, G. A., Morales, S., & Henderson, H. A. (2023). Annual research review: Developmental pathways linking early behavioral inhibition to later anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(4), 537–561. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13702>

Franz, L., Angold, A., Copeland, W., Costello, E. J., Towse-Goodman, N., & Egger, H. (2013). Preschool anxiety disorders in pediatric primary care: Prevalence and comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(12), 1294–1303. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.008>

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework.

Psychological Bulletin, 134(1), 31–60.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>

Hadwin, J. A., Garner, M., & Perez-Olivas, G. (2006). The development of information processing biases in childhood anxiety: A review and exploration of its origins in parenting. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 876–894.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.09.004>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hirshfeld-Becker, D. R., Masek, B., Henin, A., Blakely, L. R., Pollock-Wurman, R. A., McQuade, J., DePetrillo, L., Briesch, J., Ollendick, T. H., Rosenbaum, J. F., & Biederman, J. (2010). Cognitive behavioral therapy for 4- to 7-year-old children with anxiety disorders: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(4), 498–510.
<https://doi.org/10.1037/a0019055>

Howes Vallis, E., Zwicker, A., Uher, R., & Pavlova, B. (2020). Cognitive-behavioural interventions for prevention and treatment of anxiety in young children: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 81, Article 101904.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101904>

Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 717317.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>

Kotrba, A. (2015). Selective mutism: An assessment and intervention guide for therapists, educators & parents. PESI Publishing & Media.

Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. Guilford Press.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

Mian, N. D., Godoy, L., Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2012). Patterns of anxiety symptoms in toddlers and preschool-age children: Evidence of early differentiation. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 102–110. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.09.006>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>

Muris, P., & Field, A. P. (2010). The role of verbal threat information in the development of childhood fear: “Beware the Jabberwock!” *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0064-1>

Muris, P., & Ollendick, T. H. (2021). Selective mutism and its relations to social anxiety disorder and autism spectrum disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(2), 294–325. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00342-0>

Mutluer, T., Görmez, V., Sönmez Sezer, M. E., Hesapçioğlu, S. T., Özgür, B. G., Dönüş, F., & Kuru, E. (2022). Prevalence, comorbidities and mediators of childhood anxiety disorders in urban Turkey: A national representative epidemiological study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 58(6), 919–929. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02396-7>

Orbach, L., Herzog, M., & Fritz, A. (2020). State- and trait-math anxiety and their relation to math performance in children: The role of core executive functions. *Cognition*, 200, Article 104271. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104271>

Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., & von Gontard, A. (2015). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: A population-based study. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 150–157. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0460-8>

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the Classroom Assessment Scoring System) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLOS ONE*, 11(12), Article e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Brookes.

Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299–2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283–323). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Salari, N., Heidarian, P., Hassanabadi, M., Babajani, F., Abdoli, N., Aminian, M., & Mohammadi, M. (2024). Global prevalence of social anxiety disorder in children, adolescents and youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Prevention*, 45(5), 795–813. <https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9>

Sandstrom, A., Uher, R., & Pavlova, B. (2020). Prospective association between childhood behavioral inhibition and anxiety: A

meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 48(1), 57–66. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00588-5>

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293–1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498–510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>

Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>

Vasileva, M., Graf, R. K., Reinelt, T., Petermann, U., & Petermann, F. (2021). Research review: A meta-analysis of the international prevalence and comorbidity of mental disorders in children between 1 and 7 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(4), 372–381. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13261>

Visu-Petra, L., Stanciu, O., Benga, O., Miclea, M., & Cheie, L. (2014). Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young

children. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 443.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00443>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
<https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20172000/>

BÖLÜM 2

OYUN VE YARATICILIK

MEDERA HALMATOV¹

Giriş

Oyun, bir kişinin ya da bir grup insanın, kurallar çerçevesinde belirli bir amaç doğrultusunda eğlenmeyi hedefleyen bir etkinliktir. Oyunlar, zihinsel, duygusal ve fiziksel yetenekleri geliştirmeyi amaçlayabilir ve aynı zamanda insanların bir arada vakit geçirirken düşünmeyi, problem çözmeyi ve iletişim becerilerini de geliştirmeye yardımcı olabilir.

Yaratıcılık, insanların yeni ve orijinal fikirler üretebilme yetenekleridir. Yaratıcılık, birçok alanda kullanılabilir, örneğin müzik, resim, tasarım, yazı yazma gibi. Yaratıcılık, insanların yenilikçi ve özgün çözümler üretebilmelerine yardımcı olur ve aynı zamanda kişinin düşünme ve öğrenme sürecine de katkıda bulunur.

Oyunlar ve yaratıcılık arasında çok önemli bir bağlantı vardır. Oyunlar, insanların hayal güçlerini kullanarak dünyayı diledikleri gibi değiştirme ve yeniden yaratma şansı verirler. Özellikle, oyunların oluşturulması sırasında yaratıcılık önemli bir rol oynar. Oyun tasarımcıları, oyunlarının mekânîğini, hikâyelerini ve

¹ Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Orcid: [0000-0001-6549-0432](https://orcid.org/0000-0001-6549-0432)

görsellerini tasarlamak için yaratıcı fikirler geliştirirler. Bunun yanı sıra, oyunların kendileri de yaratıcılığı teşvik edebilirler. Örneğin, çeşitli oyun türleri (rol yapma oyunları, sokak oyunları veya kutu oyunları vb.) oyuncuya dünyayı dilediği gibi değiştirme şansı veren, açık uçlu oyunlar olabilir. Bu tür oyunlar, oyuncuların hayal güçlerini kullanarak yeni fikirler üretebilme ve dünyayı diledikleri gibi düzenleyebilme imkânı verir.

Sonuç olarak, oyunlar ve yaratıcılık arasında çok önemli bir bağlantı vardır. Oyunlar, yaratıcılığı teşvik eden bir ortam sağlar ve oyun tasarımı sırasında da yaratıcılık önemli bir rol oynar. Bu nedenle, oyunlar insanlar için yaratıcılık konusunda ilham veren ve özgürleştirici bir etkinlik olabilir.

Yaratıcılık

Yaratıcılık, yeni fikirler üretme ve yenilikçi çözümler bulma yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yaratıcılık, insanların kişisel ve profesyonel hayatlarında önemli bir rol oynar ve genellikle kişinin hayatını zenginleştirir. Örneğin, bir sanatçı yaratıcı bir şekilde resim yaparak, insanların duygularını ve düşüncelerini ifade edebilir ve bu, insanların kendilerini anlamaya yardımcı olabilir. Benzer şekilde, bir işletmeci de yaratıcı bir ürün veya hizmet yaratarak, pazarın ihtiyaçlarını karşılayabilir ve bu, onun işletmesini başarılı hale getirebilir. Yine benzer şekilde Thomas Edison, lambanın elektrikle çalışmasını keşfettiğinde, yaratıcı bir çözüm bulmuş ve bu, insanların hayatını kolaylaştıran bir icat olmuştur. Bunun gibi ortaya çıkarılan yaratıcılık, insanların hayatlarını zenginleştiren ve dünyayı değiştiren önemli bir güçtür.

Yaratıcılık çalışmaları alanı, yaratıcılığın çeşitli anlamlarını (Beghetto & Corazza, 2019; Kaufman, 2016; Kaufman & Sternberg, 2019; Runco & Pritzker, 2020; Sternberg, 2021) içermektedir. Bu bağlamda yaratıcılığın özgün, sıklıkla şaşırtıcı, göreve uygun davranış olarak gösterilmesidir ve bu bir tür yüksek kaliteli eylemler

veya ürünler ortaya çıkarması nedeniyle ilgi çekici olarak ortaya çıkmaktadır (Kaufman & Sternberg, 2019). Yaratıcılığın diğer bir ögesi ise, engellere rağmen yaratıcı olmayı teşvik eden bir yaşam tutumudur (Sternberg, 2002). Bu engeller, yaratıcı eylemlerin o toplumların istikrarını bozma potansiyeline sahip olduğunda ise toplumların direnç göstermesiyle ilgili olduğu ifade edilmektedir (Sternberg, 2018). Bu kapsamda değerlendirildiğinde yaratıcılığın okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmeye çalışılması toplumlarda olumlu bir etkiye sahip olabilecektir. Fakat öncelikle yaratıcılığın boyutlarının farkına varılması ve bu boyutlar doğrultusunda desteklenmesi gerekmektedir.

Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık, birçok farklı boyutu olan çok yönlü bir kavramdır. Örneğin, yaratıcılık; bir eser yaratmak, yenilikler keşfetmek, yeni fikirler üretmek, düşünceleri bir araya getirip yeni bağlantılar kurmak gibi birçok farklı şekilde gösterilebilir. Ayrıca, yaratıcılık aynı zamanda bir çözüm bulma sürecini de içerebilir, bu da problem çözme yeteneğiyle ilişkilidir. Yaratıcılık, herhangi bir alanda faaliyet gösterilebilir ve insanların hayatını değiştirme potansiyeline sahiptir. Guilford (1950)'a göre yaratıcı bir model, icat etme, tasarlama, icat etme, beste yapma ve planlama gibi faaliyetleri içeren yaratıcı davranışta kendini göstermektedir. Bu tür davranışları belirgin bir dereceye kadar sergileyen kişilerin ise yaratıcı olarak tanındıklarını ifade etmiştir.

Guilford (1973) yaratıcılığın boyutlarını ifade ederken sanatçıların, yazarların, bilim insanlarının ve diğer oldukça yaratıcı yetişkinlerin üzerinde yapılan araştırma çalışmaları doğrultusunda alışılmadık derecede yaratıcı olan insanların paylaştığı özellikleri aşağıdaki boyutlara ayırarak ifade etmiştir:

Esneklik: Geleneklerin, alışkanlıkların ve bariz olanın ötesine geçme yeteneği. Fikirleri ve malzemeleri yeni, farklı ve sıra dışı kullanımlara dönüştürmek.

Akıcılık: Birçok fikir düşünme yeteneği; bir soruna birçok olası çözüm.

Detaylandırma: Bir fikrin veya çözümün detaylarını çözme yeteneği.

Belirsizliğe Tolerans: Çelişkili fikir ve değerlere sahip çıkma ve aşırı gerilim olmadan uzlaşmayı sağlama yeteneği.

Orijinallik: Yakınsak düşünceden ziyade ıraksak, yaygın olarak kabul edilen fikirlerin ötesine geçerek olağandışı biçimlere, fikirlere, yaklaşımlara, çözümlere gitmek.

Geniş İlgi Alanı: Gerçekler uğruna küçük ayrıntılar ve gerçeklerden ziyade "büyük fikirler", geniş anlamlar ve imalarla çok daha fazla ilgilenen geniş ilgi alanları.

Duyarlılık: Sorunları sezme, yaşamdaki eksiklikleri ve ihtiyaçları görme, çözüm bulma ve bu ihtiyaçları doldurma mücadelesi. Kendi içsel yaşamımıza ve başkalarının duygu, düşünce ve duygularına duyarlılık.

Merak: Yeni fikirlere ve deneyimlere açıklık; şaşırma kapasitesi, fikirleri aktif olarak deneyimleme ve fikirleri arama ve keşfetme zevki.

Bağımsızlık: Her şeyi kendi özgüvenimiz ve gücümüz aracılığıyla düşünmek.

Yansıtma: Düşünme ve yeniden gözden geçirme, kendi fikirlerimizi ve başkalarının fikirlerini değerlendirme yeteneği; anlayış ve içgörü elde etmek için zaman ayırmak, ileriye bakmak ve plan yapmak, resmin tamamını görselleştirmek.

Eylem: Fikirleri eyleme geçirme yeteneği; bu fikirleri ysek enerji ve Őevkle başlatmak, yardımcı olmak, Őekillendirmek.

Konsantrasyon ve Sebat: Olağanüstü bir konsantrasyonla çok, uzun, tutarlı ve ısrarlı bir Şekilde çalışabilme yeteneği.

Bağlılık: Derin katılım, yoğun bağlılık, derin zen, neredeyse metafizik niteliktedir.

Tüm Kişiliğin İfadesi: Zaman zaman toplumlarda gerginliğe yol açan, doğanın hem erkek hem de dişi taraflarının ifadesi. Yaratıcı erkeğin duyarlılık, öz-farkındalık ve geniş ilgi alanları gibi sözde kadınsı özellikler göstermesi veya kadının bağımsızlık, kendine güvenme ve güçlülük gibi "eril" zellikleri göstermesi gibi.

Mizah Duygusu: Hayatın çelişkileri ve muğlaklıkları içindeki mizahı görme ve ifade etme becerisi. Bağlılığı kaybetmeden dengeyi korumak.

Yukarıda görüleceği üzere yaratıcılığı etkileyebilecek çeşitli boyutların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcılığı geliştirebilecek çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı ilgili alan yazın araştırmalarının konusu olmuştur.

Yaratıcılığı Geliştiren Yöntemlerden Bazıları

SCAMPER Yöntemi

Her problem bir çözümü davet eder ve çok sayıda problem çözme tekniği bulunmaktadır. SCAMPER tekniğinin ilkeleri ilk olarak Alex Osborn tarafından önerilmiştir ve daha sonra Bob Eberle tarafından 1991 yılında çocukların algılama, hayal gücü ve yaratıcı yeteneklerine olan ilgiyi artırmak için bir anımsatıcı olarak düzenlenmiştir. SCAMPER tekniğinde halihazırda var olan bir Őeye bazı eklemeler veya değişiklikler önermek için bir dizi yönlendirilmiş, fikir uyandıran soru kullanılmaktadır. Farkındalığı, güdüyü, akıcılığı, esnekliği ve özgünlüğü besleyen bir öğrenme aracı olarak da büyük ilgi gören bir yöntem olarak daha da gelişmiştir.

SCAMPER' ın temsil ettiği değişiklikler Serrat (2017) tarafından özetlemiştir:

Subtitude (Yer Değiştirme): Ürünün veya sürecin bir kısmını başka bir şeyle değiştirmeyi düşünün. Tipik sorular: Bunun yerine başka ne var? Onun yerine başka kim var? Başka hangi malzemeleri, bileşenleri, süreçleri, gücü, sesleri, yaklaşımları veya güçleri ikame edebilirim? Hangi başka yer?

Combine (Birleştirmek): Yeni bir şey yapmak veya sinerjiyi artırmak için ürünün veya sürecin iki veya daha fazla parçasını birleştirmeyi düşünün. Tipik sorular: Hangi karışım, çeşit, alışım veya topluluğu harmanlayabilirim? Hangi fikirleri, amaçları, birimleri veya çekicilikleri birleştirebilirim?

Adapt (Adapte olmak, uyarlamak): Ürün veya sürecin hangi bölümlerinin uyarlanabileceğini veya ürün veya sürecin doğasını nasıl değiştirebileceğinizi düşünün. Tipik sorular: Geçmiş bir paralellik sunuyor mu? Bunun gibi başka neler var? Bu başka hangi fikri akla getiriyor? Çözüm olarak kullanmak için neyi uyarlayabilirim? Neyi kopyalayabilirim? Kime benzeyebilirim?

Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme): Ürün veya sürecin bir kısmını veya tamamını değiştirmeyi veya alışılmadık bir şekilde bozmayı düşünün. Tipik sorular: Başka hangi anlam, renk, hareket, ses, koku, biçim veya şekli benimseyebilirim? Ne ekleyebilirim?

Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma): Ürünü veya işlemleri başka bir amaçla nasıl kullanabileceğinizi veya başka bir yerden bir şeyi nasıl yeniden kullanabileceğinizi düşünün. Tipik sorular: Bunu kullanmanın yeni yolları nelerdir? Bu başka yerlerde kullanılabilir mi? Başka hangi kişilere ulaşabilirim? Değiştirilirse bu başka hangi amaçlarla kullanılabilir?

Eliminate (Eleme, çıkarma, yok etme): Ürünün veya sürecin bazı kısımlarını ortadan kaldırırsanız neler olabileceğini düşünün ve bu durumda ne yapabileceğinizi düşünün. Tipik sorular: Neyi hafife alabilirim? Neyi ortadan kaldırabilirim? Neyi kolaylaştırabilirim? Neyi daha küçük, daha alçak, daha kısa veya daha hafif yapabilirim?

Reverse (Tersine çevirme, yeniden düzenleme): Ürünün veya sürecin parçaları ters yönde çalışsa veya farklı şekilde sıralansa ne yapabileceğinizi düşünün. Tipik sorular: Neler yeniden düzenlenebilir? Başka hangi modeli, düzeni veya sırayı benimseyebilirim? Bileşenler değiştirilebilir mi? Hızı veya programı değiştirmeli miyim? Pozitifler ve negatifler değiştirilebilir mi? Roller tersine çevrilebilir mi?

Bu bağlamda değerlendirildiğinde yaratıcılığı geliştiren yöntemlerinden biri olan SCAMPER yöntemi sayesinde çocukların oynadıkları oyunlarda SCAMPER yöntemi kullanılarak karşılaştıkları oyun içi problemlerin çözümlerinde ya da oyunları daha eğlenceli hale getirme konusunda destekleyici olacağı düşünülmektedir.

Problem Çözme Yöntemleri

Problem çözme becerilerinin geliştirilebilmesiyle birlikte çocuğun karşılaştığı herhangi bir sorunun çözüm sürecinde aktif olarak yer almasını sağlamak ve benzer sorunlar karşısında da yine yaratıcı çözümler üretebilmesi sağlanabilmektedir (Aktan, 2018). Problem çözme becerilerinin ölçülebilmesi için çeşitli ölçeklerin yer aldığı görülmektedir. Buna göre SCAMPER (Eberle, 1987), Purdue İlköğretim Çocukları için Problem Çözme Envanteri (Feldhusen, Houtz ve Ringenbach, 1972), Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Webster-Stratton, 1990) gibi testler problem çözme ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu yöntemlerin birçoğu oyun oynama süreçlerinde yaşanan sorunlara ve problemlere yönelik bir çözüm üretme sağlayabileceği düşünülebilir.

Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi Sokrates yöntemi olarak da bilinmektedir ve yaratıcılığı geliştirmede sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Demirel, 2011). Çünkü tümdengelim yönteminin kullanıldığı Sokrates yönteminde bilgilerin çocuğun zihninde varlığı kabul edilmektedir (Eminoğlu Küçüktepe, 2019). Bu yöntem sayesinde çocukların düşünme sürecine dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla her konu içerisinde kullanılabilmektedir ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini arttırırken ilgili konuyu anlayıp anlamadıkları noktasında kontrol imkanı sunmaktadır (Ata, 2021). Ek olarak çocukların aktif öğrenme ortamları içerisine çekilmesi, iç görülerinin genişletilmesi ve öğrenme materyali üzerinde ustalıklarını arttırmak sağlanabilmektedir (Novitawati vd., 2019). Bu sayede çocukların yaratıcılığını geliştirebilecekleri ve oyunlar içerisinde yaşadıkları sorunlara çözüm bulabilmeleri gibi noktalarda geliştirme sağlayabilmektedir.

Beyin Fırtınası

Osborn (1957), yaratıcılığı arttırmaya yardım olarak “yargı erteleme” düşüncesini savunmuştur. Daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde Buffalo'da Parnes tarafından yapılan çalışmada (1963), Osborn'un yargılamanın ertelenmesi ilkesi aracılığıyla birim zamanda daha fazla iyi fikir üretilebileceği düşüncesini desteklemiştir. Osborn'un beyin fırtınası için dört temel kuralı bulunmaktadır. Bunlar:

- 1- Eleştiriye izin verilmez: Fikirlerin olumsuz yargılanmasından kaçınılmalıdır.
- 2- Serbest sürüş memnuniyetle karşılanır: Fikir ne kadar çılgınsa o kadar iyidir. Çocuğun aklına geleni söylemekten çekinmemesi sağlanmalıdır. Bu tam özgürlük, daha fazla ve daha iyi fikirleri harekete geçirir.

3- Miktar gereklidir: Fikirlerin sayısı arttıkça, yeni ürünün ortaya çıkma olasılığı da artar.

4- Kombinasyonlar ve iyileştirmeler denenmeli: Çocukların kendi fikirlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, başkalarının fikirlerinin nasıl geliştirilebileceğini veya iki veya daha fazla fikrin nasıl daha iyi bir fikirde birleştirilebileceğini önermelidir.

Beyin fırtınası, birçok farklı türde açık uçlu soruna çözüm bulmaya yardımcı olmak için kullanılabilir: örneğin, sorun giderme sorunları (oyunun oynanmasında karşılaşılan sorunların azaltılması vb.) ve çok sayıda fikirler gereklidir (yeni oyun üretimi sağlama, oyuna yeni eklemeler yapma kural vb.).

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişmesi

Erken çocukluk dönemi içerisinde çocuğun deneyimleri gelişim süreçleri için oldukça öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğa sunulan deneyimlerin çeşitli olması gelecekte karşılaşacağı sorunlarda ve ihtiyaçlarının tanımlanmasında o kadar kolaylık yaşayacaklardır (Dağlıoğlu, 2014). Gardner ve Gardner (2008) yaratıcılığın hayatın dönemlerine göre farklılıkları olduğunu ifade etmektedir. Buna göre yaratıcılığın okul öncesi dönemde içgüdüsel olduğunu, 8-10 yaşlarında mecazi anlamlar yerine sözcük anlamlara yoğunlaştığını ve bu sebeple neredeyse yaratıcılığın hiç olmadığını, 15-25 yaşlarında yaratıcı bir projeyi başından sonuna kadar planlayabileceği belirtilmektedir (Healy, 1999). Hatta erken insan evrimi dönemlerinden beri bile, oyunculuk gözlemlenen bir insan özelliği olmuştur. Oyunculuktan büyük ölçüde beslenen bir diğer özellik ise yaratıcılık olmuştur ve insan deneyimini genişletmek ve insanın hayatta kalmasını desteklemek için de özellikle önemli olmuştur (Bergen ve Rousta, 2019).

Levine (2002) okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık için en açık dönemleri olduğunu ifade etmektedir. Çünkü bu dönemde çocukların kalıplaşmış toplumsal baskılarına daha maruz

kalmamaları sebebiyle ve özgür düşünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (San, 2004). Ayrıca bu dönem çocuklarının elde ettikleri bilgileri daha yaratıcı olarak organize etmeleri ve hayal dünyalarının oldukça geniş olmasından kaynaklandığı da belirtilenler arasındadır (Rein ve Rein, 2000). Bu sebeple okul öncesi dönemin etkili bir şekilde değerlendirilmesi çocukların yaratıcılığının gelişmesinde ve daha mutlu bireyler olmasında önemlidir (Kaytez ve Güngör Aytar, 2021).

İlgili alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemin yaratıcılığı geliştirmek için bir fırsat olduğu ve bu dönemin iyi değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirebilmek için birçok tekniğin olduğu bölümün başlarında belirtilmiştir. Fakat bunlardan en önemlilerinden biri olan “oyun” çocuğun yaratıcılığını serbest bir şekilde ortaya çıkarabilecek yöntemlerin başında gelmektedir. Çünkü Gary Landreth’ in de dediği gibi “Kuşlar uçar balıklar yüzer, çocuklar oyun oynar.”

Oyun Yaratıcılık İlişkisi

Çocukların erken öğrenme deneyimleri planlanırken, çocukların birer düşünür olarak nasıl geliştiğine dikkat çeken ve temel kabul edilen temel ilkeler vardır. Bunlardan oyun ve yaratıcılık bu ilkeler içerisinde yer alan iki kavramdır (Arnott ve Duncan, 2019). Çocukların çok erken yaşta çevrelerindeki dünyayla etkileşimde bulunmaları oyun yoluyla olur. Oyun, çocukların ustalaşabilecekleri bir dünya yaratmalarına ve keşfetmelerine, bazen diğer çocuklarla veya yetişkin bakıcılarla birlikte yetişkin rollerini uygularken korkularını yenmelerine olanak tanır. Oyun, dünyalarında ustalaştıkça, çocukların gelecekteki zorluklarla yüzleşmek için ihtiyaç duyacakları dayanıklılığı ve güveni artırmaya yol açan yeni yeterlilikler geliştirmelerine yardımcı olur. Yönlendirilmemiş oyun, çocukların gruplar halinde nasıl

çalışacaklarını, paylaşmayı, müzakere etmeyi, çatışmaları çözmeyi ve kendi kendini savunma becerilerini öğrenmelerini sağlar. Oyunun çocuklar tarafından yönlendirilmesine izin verildiğinde, çocuklar karar verme becerilerini geliştirir, kendi hızlarında hareket eder, kendi ilgi alanlarını keşfeder ve nihayetinde peşinden koşmak istedikleri tutkularla tam olarak meşgul olurlar (Ernst ve Burcak, 2019; Ginsburg ve CPACFH, 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocukların yarattıkları dünya içerisinde yaratıcılığın olmaması oyunun da çok basit olmasına ve çevresinde yeni gördüğü olaylara ve nesnelere yaratıcı bir bakış açısıyla yaklaşmamalarına neden olacaktır.

Yaratıcı düşünceye ilişkin çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir. Fromm (1959) “Merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunması” şeklinde bir tanım yapmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yaratıcılığın ürünün niteliğine odaklanmak yerine yaratıcı bir üretkenlik olduğu görülmektedir. Razon (1985) ise yaratıcılığın oyun ile ilişkisini “çocuk kil, kum, hamur, çamur gibi malzemeleri kullanırken, inşa oyunları oynarken hayal gücünü geliştirir, yaratıcılık gücünü harekete geçirir” şeklinde açıklamıştır. Oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmacılar çocuğun oyun oynarken öznel düşüncelerini daha farklı sonuçlar elde edilecek şekilde yapılandırmasını ve oyun ortamlarının yeniden düzenlenmesinin mümkün olması sayesinde hem yaratıcılığın oyunu hem de oyunun yaratıcılığı etkileyebileceği belirtmektedirler (Aytaş ve Uysal, 2017; Gunsberg, 1983). Ayrıca çocukların esnek düşünmesini de zenginleştirme ve artırma potansiyeline sahip olması yaratıcı oyunların bir diğer önemini göstermektedir. Fink (2015) oyunun yaratıcılıktan ve etkinliklerden oluştuğunu belirtmektedir. Çünkü çocuklar yeni deneyimleri oyunlar içerisinde edinerek ilgili kavramları düşünebilir ve kavramları

zenginleştirebilmektedirler (Davaslıgil, 1989). Yaratıcılığın, akran oyun aktivitesinin çok önemli bir yönü olarak tanımlamak mümkündür. Oyun yaratıcılığın patlamasıdır, oyun yoluyla "yaratıcılık gelişmektedir". Çoğu anne açısından oyun, çocukların “gerçek hayatı”dır, çünkü sadece oyun oynarken çocuklar gerçek benliklerini ortaya çıkarırlar (Bredikyte ve Skeryte-Kazlauskienė, 2020).

Oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişki yapılmış çalışmalarda dile getirilmiştir. Oyun ve yaratıcılık arasında bu denli yakınlıkta ilişkinin olması oyunların çocukların hayal güçlerini özgürce kullanmaları sırasında özgür düşünceye sahip olmaları olduğu söylenebilir. Yaratıcılığı geliştiren birçok yöntemin olduğu görülmektedir. Oyun ile yaratıcılık arasında tek yönlü bir ilişkinin varlığı söylenemez çünkü bir çocuk oyun oynadığı sırada yaratıcılığını geliştirebilir ya da tam tersi olarak yaratıcılığını kullanarak yeni bir oyun ortaya koyabilir. Oyunda yaratıcılık ise genellikle oyuncaklarla hayali olarak oynamak için gereken bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikler aracılığıyla gözlemlenir ve ölçülür (Russ ve Doernberg, 2018). Aşağıdaki diyagramda Amerikalı bir öğretmen olan John Spencer’in yaratıcılık ve oyun arasında kurduğu ilişki verilmiştir.

Russ ve Wallace (2013), hayali oyun ve yaratıcılığın benzer özellikleri paylaştığını ve benzer yetenekleri geliştirdiğini güçlü bir şekilde savunmaktadır. Ayrıca bazı mevcut araştırmaların, hayali oyunlara katılımın yaratıcı işlemeyi teşvik ettiğini destekleyen sağlam kanıtlar ortaya koyduğunu belirtmektedirler.

Okul öncesi dönem çocukları oynarken pek çok şey öğrenmektedirler. Kuleler inşa ettikçe, yapıları ve sağlamlığı daha iyi anlayabilirler. Hikâyeler yarattıkça olay örgüsünü ve karakterleri daha iyi anlayabilirler. Ve en önemlisi, oyun oynarken yaratıcı süreci öğrenmektedirler ve yaratıcı düşünürler olarak gelişmektedirler

(Resnick, 2017). Yaratıcılıkla bağlantı kurması beklenebilecek bir oyun alanı olsaydı, bu, çocukların işlevsel öğeleri hayali dekor olarak kullandıkları, yeni karakterler ve olay örgüsü icat ettikleri ve genel olarak düşüncelerini burada ve şimdiye bağımlılıktan kurtardıkları hayali oyun olacağı ifade edilmektedir (Russ vd., 2021). Gerçekten de hayali oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişki büyük ilgi ve tartışma konusu olmuştur. Oyun ve yaratıcılık arasında bir ilişki olduğunu öne süren birçok çalışmanın olduğu da ilgili alanyazında görülmektedir (Fehr ve Russ, 2016; Mottweiler ve Taylor, 2014; Evans vd., 2021).

Yaratıcı ve yaratıcı oyun da dahil olmak üzere çeşitli yaratıcı yaklaşımların kullanılmasıyla öğrenciler öğrenme süreçlerinde hayali süreçlerini desteklemek için kendi hayal gücünü kullanabilir (Dominey, 2021). Thiessen vd. (2013), kişinin yaptığı her şeyin yaratıcılıkla ilişkili olduğunu ve yaratıcı beceri geliştirmenin tüm arayışlar için gerekli ve uygun olduğunu belirtmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılığın aktif katılımı, yeni farkındalık, yeni fikirler ve yeni yaklaşımlar yoluyla yeniliğin yaratılmasını ve toplumun ilerlemesini sağlayabilir. Bu nedenle, yaratıcılık ve hayal gücü, eğitimin tüm seviyelerinde çocuklar için önemlidir ve üst düzey bilişsel yeteneklerin gelişimi ile bağlantılıdır. Bu sebeple oyun ve yaratıcılık birlikte eğitim öğretimde önemli bir yere sahiptir denilebilir.

Oyunu ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönem kurumlarının çocuğun gelişim düzeyine etkileri düşünüldüğünde oldukça uygun ortamlara sahip olduğu görülmektedir. Bu da bu ortamların çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarılabilmesi için uygun faktörlerin desteklenmesi gerektiği fikrini desteklemektedir (Argun, 2012). Çocukların yaratıcılık özelliklerini taşıyabilmesi çevre, kalıtım ve eğitim özelliklerine bağlıdır (Kırışoğlu, 1991). Bir diğer deyiş ile doğuştan gelen yaratıcılık özelliklerini çevre sayesinde geliştirmek mümkündür (Çeliköz,

2017). Bu bağlamda değerlendirildiğinde hem yaratıcılığı hem de oyunu etkileyen birçok faktörün olduğu görülmektedir. Bu bölümde ise yaratıcılığı ve oyunu en çok etkilediği düşünülen unsurlara yer verilmiştir.

Çevre

Çevrenin insan davranışlarını etkilediği bilinen bir durumdur (Karaca ve Aral, 2016). Buna ek olarak çevre genetik ile ilgili olmayan diğer etmenleri içerisine almakta ve toplum, coğrafya, iklim gibi koşullarla insanların mizacını ve karakterini etkiler. Bundan dolayı çevre insanların davranışlarını ve yeteneklerini etkilemektedir (Çağatay-Aral, 1990; Gürsoy, 2001). Bu kapsamda çevrenin etkileri arasında yer alan öğretmen, aile, akranlar, ev/okul ortamı ve program ele alınmıştır.

Öğretmen

Küçük çocuklarda oyun ve öğrenme el ele gider. Öğretimi ve bilgi aktarımını amaçlayan resmi müfredat, öğretmen merkezli olarak görülmektedir (Elly, 2015). Öğrencinin ilgisini çeken, sorgulamayı, keşfetmeyi, deney yapmayı teşvik eden, öğrencileri bir konu hakkındaki varsayımlarını sorgulamaya teşvik eden, önceki bilgileri sarsan ve öğrencileri yeni bilgi olasılığına açan oyundur. Bunlar için fırsatları yaratan ise öğretmendir (Skilbeck, 2017). Okul öncesi dönem öğretmenleri oyun planlaması yaparken çocukların hazır bulunuşluklarını, gelişim düzeylerini, dikkat sürelerini, ilgilerini ve becerilerini dikkate alarak planlama yapmak durumundalardır (Koçyiğit vd., 2007). Tuğrul vd. (2014) oyunun sadece bir eğlence aracı olmasından ziyade hem bilişsel hem de sosyal bağlamda bir gelişim fırsatı olarak değerlendirmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin çocukları toplumun beklentilerine uygun birer birey olarak yetiştirmelerine ek olarak onların yaratıcılıklarını destekleyerek ve yaratıcı düşünciyi özgün bırakmalarını sağlamaları beklenebilir. Çünkü öğretmen ve ilgili öğrenme ortamları

aracılığıyla hem çocukları serbest bırakma hem de kontrol sağlama sayesinde öğrencinin yaratıcılığı istenilen yönde geliştirilebilir. Lim ve Smith (2002) öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar aracılığı sayesinde öğrenme ortamlarının yaratıcılık olgusunu etkilediğini düşünmektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalarda da öğretmen tutumlarının çocukların yaratıcılıklarını engelleyebileceği ortaya çıkarılmıştır (Öztunç, 1999). Geleneksel değerlere bağlı olan toplumlarda yaratıcılık önemli olmayabilmektedir. Buradan hareketle de ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisi de bu düzeni sürdürebilmektedir (Aslan ve Cansever, 2009). Bu sebeple yaratıcılık ve oyunda en az öğretmen kadar aile de önemli olmaktadır.

Aile

Çocukların ilk oyun ortamları evleri olurken oyun oynadığı ilk kişiler de ebeveynleridir (Sezer vd., 2016). Ayrıca çocukların ebeveynleri ve diğer aile bireyleri ile etkileşim kurarak oyunlar oynaması sonucunda çocuğun oyun kavramı beslenerek şekillenmektedir (Tamis-LeMonda vd., 2002). Buna ek olarak oyun sayesinde çocuklar hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle kurdukları iletişimleri şekillendiren unsurlardan biri olarak yer almaktadır (Pellegrini, 1998). Sezer vd. (2016) yaptıkları çalışmalarında çocukların oyun becerilerinin ebeveyn iletişiminden etkilendiğini bulgulamışlardır. Bu da bize oyunun aileden etkilendiğini göstermektedir. Ortaya çıkan diğer araştırmalar, baba-çocuk oyununun kalitesinin çocukların dilini ve düzenleyici davranışlarını etkilediğini göstermiştir (Malin vd., 2014; St George vd., 2017). Ebeveynlerin davranışlarını değerlendirecek olursak her iki ebeveynin de fiziksel sert oyunlar oynama ve bakıcılık yapma yeteneğine sahip olduğunu, ancak her ebeveynin bu davranışlara farklı bir şekilde -niceliksel veya niteliksel olarak farklı- dahil olabileceğini düşünebiliriz (Cabrera vd., 2017). Bu da bize anne ve babaların oyunlarda aktif rol alabildiklerini fakat farklı niteliklerde

olabileceklerini göstermektedir. Yine benzer şekilde ebeveyn çocuk ilişkisinin yaratıcılığı da etkilediğini bulgulayan araştırma çalışmaları bulunmaktadır (Çetin & Özözen Danacı, 2017; Pugsley & Acar, 2018). Çocuğun ailesi ile arasındaki iletişim çocuğun dünyasında oldukça önemli bir düzeydedir. Çünkü eğer ailesinde sağlıklı bir iletişim ortamı olmayan çocuğun duygularını bastırması ve yaşadığı sorunların çözümsüz kalması sebebiyle yaratıcılık düzeyleri düşük olabilmektedir (Öztunç, 1999). Hem oyun hem yaratıcılık aile kapsamında değerlendirildiğinde çocuğu oldukça yakından etkileyebileceği görülmüştür. Ebeveyn, çocuğunun oynadığı oyunlarda ya da çocuğunun düşüncelerinde değişikliklere sebep olabilmekte ve çocuğun hayal dünyasını etkilemesiyle birlikte çocuğun yaratıcılığını ve oynadığı oyunları değiştirmektedir. Ayrıca ailenin çocuğun gideceği okulu ve arkadaşlarını da seçmesi bu durumu etkileyen bir başka neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ev/Okul Ortamı

Okul aile iş birliğinde birliğin sağlanması ve sağlıklı bir iletişimin olması çocuğun hem akademik başarısını etkilemekte hem de yaratıcılığını etkilemektedir (Öztunç, 1999). Okul ortamlarının nitelikli olarak düzenlenmesi sayesinde çocukların doğal öğrenme ortamlarının oyunlar ile birleşmesi yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayacaktır (Öztürk Aynal, 2015). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişim becerilerini artırma noktasında önemli bir konuma sahiptir. Bu ortamlar sayesinde de var olan becerilerin geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Argun, 2012). Çocukların oyunseverliğinin farklı ortamlarda farklılık gösterdiği (Rigby & Gaik, 2007), evde daha çok oyunbaz olan çocukların okulda daha az oyunbaz olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Pinchover, 2016).

Kandır (2001) ev ve okul ortamlarında yaratıcılık üzerinde baskıcı veya otoriter tutumun kullanıldığı eğitim yöntemi olumsuz

bir etkiye neden olurken çevresel ortamların pozitif yönde yapılandırılması ve demokratik bir eğitim ortamının sunulmasıyla çocukların yaratıcılıklarının geliştiğini belirtmiştir. Hem ev ortamlarında hem okul ortamlarında yaratıcılık ve oyunun doğru desteklenmesi çocukların sosyal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimleri üzerinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde oyunu destekleyecek birçok yöntem bulunmaktadır fakat çocuğun oynayacağı doğru ortamlar sağlanmadığı takdirde yaratıcılık becerilerinin sınırlı kalacağı düşünülebilir.

Okul öncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarında müzik, sanat becerileri, öykü anlatımı, resim ve benzer etkinliklerin yer alması çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Argun, 2012).

Program

Okul öncesi eğitimle, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve toplumda üretken bireyler olarak var olabilmelerinin temelleri atılmaktadır. Çocuklara sunulan eğitim ortamları, çevresel uyarıcılara en çok açık olunan okul öncesi eğitim döneminde (MEB, 2013) çocukların yaratıcılık özelliklerini oldukça etkilemektedir (Çeliköz, 2017). Çocuğun özgürce yapacağı sanat çalışmaları (kalemlerle, boyalarla, yoğurma maddeleriyle, artık materyallerle, küçük bloklarla vb.), müzik çalışmaları (müzik dinleme, sesleri keşfetme, ritim tutma, şarkı söyleme, müzik aleti kullanma, çeşitli sesler oluşturma vb.), yaratıcı dans, hareket, dramatik oyun, şiir ya da tekerleme dinleme, söyleme, oluşturma vb. etkinlikler ailede ve okul öncesi eğitimde yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Senemoğlu (1994) yaratıcılığın gelişmesindeki temel koşulu çocuğun etkinlikler sırasında kendisini özgür ve rahat hissetmesi bunun yanında da zevk alması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin sürece doğrudan dahil oldukları

oyun programların çocukların da birçok becerisini ve akademik başarısını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Edwards, 2016).

Yaratıcılığı gelişmesinde uygulanan eğitim programlarının da oldukça önemi vardır. Çünkü oyun temelli bir programın geliştirilmesi ile yaratıcılık teşvik edilebilmektedir. Ayrıca hazırlanacak olan eğitim programlarında çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması, hazırlanan oyun etkinliklerinde çocuğun gelişim özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Oğuzkan vd., 2000).

Akranlar

Çocukların akranları ile en içten kurdukları iletişim yöntemlerinden birisi oyun olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuklar oyun sayesinde ilgi ve beceri alanlarını geliştirmektedirler (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014). Akranlarla olan iletişimin kalitesi ve olumlu olması çocuğun oyun davranışları üzerinde etkiye sahip olacaktır. Çünkü akranlarla yaşanan çatışmalar ya da reddedilme durumları çocukların yaratıcı düşünme becerilerini baltalayacak ve hem sosyal hem de eğitim hayatında olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olacaktır (Alfuhaiği, 2015; Özmenteş, 2012). Benzer şekilde akranlarla oynanan oyunların çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimi üzerinde etkilerinin olduğu Levine ve Munch (2014) de belirtmiştir. Kardeş ve akran oyunu etkileşimleri, çocuklara "birbirlerinin arkadaşlığından keyif almayı, yaratıcı bir şekilde oynamayı, müzakere etmeyi ve çatışmaları çözmeyi ve bireyselliğe izin veren benzersiz ilişkiler kurmayı" öğrenme fırsatları da sağlamaktadır (Oden vd., 2015).

Çocuğun yaşam ve sosyal becerilerinde pek çok şeyin akranlar tarafından kazandırılması oyunlardaki akran etkileşimlerinden kaynaklandığı bilinmektedir (Lautamo & Heikkila, 2011). Çünkü akran etkileşimleri sayesinde çocuğun gelecek yaşamındaki romantik ilişkilerinden özgüven becerilerine

kadar birçok yönden etkileyebilmektedir (Levine & Munsch, 2014). Çocuklar için oyun her yerde ve her an oynanabilir. Okul öncesi dönemde oyun önde gelen gelişim kaynaklarından bir tanesidir. Çünkü çocukların güvenli ve destekleyici koşullarda yeni beceriler öğrenmesine ve uygulamasına izin verir (Boucher, 1999). Çocuklar akranlarıyla, oyun etkileşimi yoluyla, sosyal rolleri ve sosyal kuralları test ederler: paylaşmak, sırasını bilmek, iş birliği yapmak, başkalarının bakış açılarını dikkate almak için sosyalleşirler (Fantuzzo et al., 1995; Vygotsky, 1976).

Genetik

Yaratıcılık ancak genetik temeli belirlendiğinde iyi anlaşılacaktır. İleri teknolojilerin bir sonucu olarak bu yönde büyük ilerleme kaydedilmektedir. Yıllar boyunca yaratıcılığın genetik temeli, yalnızca tek ve çift yumurta ikizler arasındaki korelasyon modellerinden (Barron, 1972; Reznikoff vd., 1973) veya çocuklar ile biyolojik veya koruyucu ebeveynleri arasındaki korelasyonlardaki farklılıklardan çıkarılabilmektedir. Fakat artık genlerin kendileri de incelenabilmektedir. Bu sayede yaratıcılığın biyolojik temellerinin çok daha doğru bir resmi ortaya çıkmaktadır (Runco vd., 2011). Bu bağlamda değerlendirildiğinde genetiğin yaratıcılık üstüne oldukça etkisinin olduğu görülmektedir.

Oyun, çevresel koşullara, yaşa, oyun partnerlerine vb. tepki olarak farklılık gösteren oldukça değişken bir davranış olduğundan, muhtemelen herhangi bir spesifik genetik kod tarafından düzenlenmemekte, daha çok gen ifadesi ile çevre arasındaki dinamik etkileşim tarafından düzenlenmektedir (Sgro ve Mychasiuk, 2020). Çevresel deneyimlerin epigenetik mekanizmalar yoluyla hücresel hafızalarda korunması, hızlı adaptasyona izin vermektedir ve bu bağlamlarda gelecekteki başarı şansını da arttırmaktadır. Bu anlamda epigenetik, genler ile oyun davranışını ve sosyal beyni yönetmekten sorumlu çevre arasındaki çift yönlü ilişki için bir çerçeve

sağlamaktadır (Bludau vd., 2019). Bu sebeple genetik faktörleri yaratıcılık ve oyun bağlamında değerlendirmek gerekmektedir.

Yaş

Yaratıcılık becerisi yaş ile birlikte değişik zamanlarda iniş çıkışlara sahiptir (Glaveanu, 2011). Torrance (1995) de geliştirmiş olduğu yaratıcı düşünce testinde küçük yaşlarda artan bir yaratıcılık olduğunu ilköğretim kademesinde ise inişlerin çıkışların olduğunu belirtmiştir. Runco (2007) ise yaratıcılığın okul öncesi dönemin en kritik dönemde olduğunu ifade ederken ilkokula çocuğun başlamasıyla birlikte yaratıcılığın daha az olduğunu ifade etmiştir. Çünkü okul öncesi dönemde olan çocukların zihin, beden, sosyal, dil ve duygusal gelişim alanlarının daha etkili bir şekilde yapılandırılabilirdiğini ve bu dönemi sağlıklı atlatan çocukların gelecekteki uyum sorunlarının daha az olduğunu belirtilmektedir (Hong, 2004). Buna ek olarak okul öncesi dönem içerisinde kazanılan tüm davranışların yaşam boyu devam etmesi sebebiyle bu dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılması sayesinde daha mutlu, sağlıklı ve yaratıcı bireyler yetiştirilebilmektedir (Oktay, 1999; Yavuzer, 2006; Ural ve Ramazan, 2007). Oynanan oyunlar çocukların yaşlarından etkilenmektedir. Çünkü oyunlar çocukların zihin, motor, sil ve sosyal becerilerini yansıtabileceği bir etkinliktir. Bu sebeple çocuğun gelişimi ile oyun paralel bir gelişim ve değişim göstermektedir (Pehlivan, 2005).

Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları hem yaratıcı düşünmeden hem de oyunlarda tercih bağlamında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocuğun kendi cinsiyetinin farkında varmasıyla birlikte kendi cinslerinden çocuklarla oyun oynama eğilimlerinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyetin sosyal tercihler üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu da oyun tercihlerinde kızların sembolik oyun tercihlerinin, erkeklerin de yapı-inşa oyun

tercihlerinin daha fazla olmasıyla sonuçlanmaktadır (Pehlivan, 2005; Alexander ve Saenz, 2012).

Yaratıcılıkta ise cinsiyetin etkisi farklı çalışmalarda incelenmiştir. Dikici (2006) yaptığı çalışmasında cinsiyetin yaratıcılık üzerinde bir etkisi olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde başka çalışmalarda da benzerlik olmadığı görülmüştür (Yavuzer, 1996; Yontar, 1999; Çetin ve Ata, 2022). Fakat Çetingöz (2002) yaptığı çalışmasında ise kültürün cinsiyet üzerindeki etkilerinden dolayı yaratıcı düşünme becerilerinin farklılaştığını belirtmiştir. Buradan hareketle çocukların yaratıcılıklarının cinsiyete göre değişiklik göstermesi beklenebilir. Çünkü toplumdaki normlar ve beklentiler bireylerin düşünme stillerini etkileyecektir.

Zeka

Yaratıcı bir ürünün ortaya çıktığının varsayılması için “uygunluk” ve “yenilik” kavramlarının gerekli olduğu, tıpkı zekanın olduğu gibi insanlarda bir miktar yaratıcılık da bulunduğu ve bu miktarların değişkenlik gösterebileceği ifade edilmektedir (Sternberg ve Lubart, 1995; Beetlestone, 1998). Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişki yıllardır araştırılmaktadır fakat tam bir uzlaşa bulunmamaktadır. Zekâ; mantıklı düşünme, bilinçli davranışlar ve adaptasyon yeteneği olarak tanımlanırken yaratıcılık ise faydalı ve yeni fikirlerin üretilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sternberg & Lubart, 1999).

Oyunun zihinsel ve ruhsal sağlık için en az uyku ve beslenme kadar oyunların öneminin olduğu bilinmektedir. Çünkü beceri, zekâ ve kişilik oyunlar aracılığıyla gelişmektedir (Uluğ, 1999; Memiş, 2006). Çünkü çocuklar zekâları aracılığıyla bilgi edinir, keşfeder, mantık yürütür, merak duygusunu geliştirir ve seçim yapmayı öğrenir (Blakemore ve Centers, 2005, Uğurlu vd., 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde hem oyun oynama yeteneği hem de

yaratıcılığın gelişmesi için çocuklarda belli bir oranda zekâ gerektiği yorumuna ulaşılabilir.

Yaratıcı Oyun Örnekleri

3-5 yaş arası dönem çocuklarında oyun, enerji ve heyecan doludur: Yeni yürümeye başlayan çocuklar fiziksel dünyada yürümeyi ve manevra yapmayı yeni öğrenirken, okul öncesi çocuklar koşmalarını, zıplamalarını ve kovalamalarını sağlayan büyük ve küçük motor becerilerini geliştirmektedirler. Bu dönemdeki çocuklar yeni şeyler yaratmayı sevmektedirler örneğin; kum havuzunda yollar ve köprüler inşa edip, saçma sapan şarkılar uydurabilir ve resim yapabilirler. Ayrıca hayal güçlerinin de oldukça yüksek olması onların yalnızca birkaç basit aksesuar kullanarak yaratıcı ve ayrıntılı bir oyun icat edebilmelerini sağlamaktadır (Conner, 2020).

Aşağıda çocukların yaratıcılıklarını ve oyun becerilerinin desteklenebileceği çeşitli oyun örneklerine yer verilmiştir. Verilen oyunların çeşitli değişkenlerle çeşitlendirilmesi ile oyun örnekleri geliştirilebilir.

Hikâye Sepeti Etkinliği

Etkinlik Adı: Hikâye Sepeti

Etkinlik Türü: Drama, Türkçe, Sanat, Oyun

Etkinliğin Amaçları: Dil gelişiminin desteklenmesi ve fotoğraflardan çocuğun hikâye oluşturabilmesi sayesinde yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenmesi.

Etkinliğin Süresi: 5-10 dk.

Materyaller: 1 veya 2 dergi (renkli fotoğraflı ve fotoğraflı reklamlı), Makas (yalnızca yetişkinlerin kullanımı için), Orta boy sepet

Hazırlık: Çeşitli senaryolarda insanları gösteren birçok renkli reklam ve fotoğraf içeren bir veya iki popüler dergi seçin. (İçeride ve dışarıda bir şeyler yapan insanları, mutlu ve ciddi ifadeleri olan insanları, oyun oynayan çocukları vb. bulun.) Bu fotoğraflardan en ilginçlerini kesin ve sepete koyun.

Uygulama: Çocuğunuz ilgisini çeken bir fotoğrafı bulmak için resim sepetini karıştırır ve resimdeki insanlar veya hayvanlar hakkında bir hikâye oluşturur. Çocuğunuzun başlamasına yardımcı olmak için, kişiye (veya hayvana) bir isim vermesi ve ne yaptığı ve arkadaşlarının kim olduğu hakkında bir hikâye anlatması için onu teşvik edin. Çocuğun hikâye oluşturduğu resme yönelik yetişkin de hikayeler oluşturabilir (Conner, 2020a).

Değerlendirme: -Sence resimdeki kadın/adam neden üzgün olabilir? Seni üzen şeylerden bahsetmek ister misin?

-Sence resimdeki çocuklar nerede oyun oynuyor? Senin oynamayı sevdiğin alanlar neler anlatmak ister misin?

-Sence bu resimdeki kedinin adı ne? Neden bu şekilde bir isim koydun? Şeklinde değerlendirme sorularıyla çocukların oluşturduğu hikayelerden kendi düşünce ve fikirlerinin de farkında olması sağlanabilir.

Başka Ne Olabilir?

Etkinlik Adı: Başka ne olabilir?

Etkinlik Türü: Drama, Oyun

Etkinliğin Amaçları: Çocuğun farklı nesneleri bildiği başka nesnelere benzetmesi sağlanarak hayal gücünün geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Etkinliğin Süresi: 5-10 dk.

Materyaller: Elde tutabilecek herhangi bir nesne. Çatal, plastik bir kap veya kaşık da kullanabilirsiniz ve Zamanlayıcı

Uygulama: Çocuğunuza üç eşya verin ve bu üç eşyanın kaç tane olabileceğini sorun. Vücutlarını ve bölgedeki diğer malzemeleri kullanabilirler. Onlara “Bu kâse bir şapka olabilir” gibi bir örnek vermek isteyebilirsiniz.

Adım 2: Bir dakikalık bir zamanlayıcı başlatın ve olabildiğince çok kullanım bulmalarına izin verin. O bardak telefon mu? Tek boynuzlu at mı? Başka ne olabilir? Şeklinde sorular yöneltebilirsiniz.

Adım 3: Daha fazla öge ile tekrarlayın (Ticktin, 2021).

Değerlendirme: -Çocuğun ne kadar yaratıcı olduğunu değerlendirin.

-En fazla kaç farklı nesne ortaya koyabildi?

- Biraz daha kolaylaştırmak için: Zamanlayıcıyı kullanmayın.

Biraz daha zorlaştırmak için: Saç fırçası veya bir parça kâğıt gibi alternatif bir kullanımla ortaya çıkması biraz daha zor olan öğeleri seçin.

Mutlu Köpek

Etkinlik Adı: Mutlu Köpek

Etkinlik Türü: Drama, Hareket, Oyun

Etkinliğin Amaçları: Çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimini desteklenmesi amaçlanır. Yüz ifadelerini tanıması amaçlanır.

Etkinliğin Süresi: 5-10 dk.

Materyaller: Mutlu ve üzgün köpek maskeleri, mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın gibi yüz ifadesi görselleri

Uygulama: Yetişkin oyun alanının duvarlarına farklı duygularda yüz ifadeleri görselleri yapıştırarak duygu durakları hazırlar. Alanda

çocuklarla birlikte ayakta durulur. Bir şarkı dinleneceğimi ve müzik durduğunda ise verilen yönergeye uygun heykel gibi duracağı söylenir. Örneğin; mutlu bir kedi, sinirli bir kuş, kızgın bir tavşan gibi durması istenebilir. Her heykel olunduğunda duygu durumunun nedeni çocuklara “Bu kuş niye sinirlenmiş? Ne olmuş da tavşan kızmış?” gibi sorular sorularak düşünceleri alınır. Mutlu köpek maskesi çocuklara gösterilir ve ona verilerek köpeğin neyi mutlu etmiş olabileceği hakkında konuşulur. Sonrasında köpeğin nerede yaşıyor olabileceği sorulur. Çocukların tahminlerine göre köpeğin yanına ziyarete gidilir. Yolda sırayla farklı duygu duraklarında durulur, çocuklar duygu duraklarında hangi yüz ifadesi görseli varsa öyle davranarak köpeğe ulaşırlar. Yetişkin köpek rolünü oynar. Yüzüne üzgün köpek maskesini takar. Yalnız olduğu için üzgün olduğunu söyler. Çocuklar köpeğin sorununa çözüm bulmak için önerilerde bulunur ve her öneri uygulanır. Oyun sonunda yetişkin mutlu köpek maskesini takarak çocuklara teşekkür eder (Aksoy vd., 2020).

Değerlendirme: -Yüz ifadeleri doğru tanımlanmakta mı?

-Köpeğin yaşadığı yer, heykel gibi durma ya da duygu duraklarında yaratıcı yeni durumlar ortaya çıkarılabilir mi?

Korsanların Gizli Haritası

Etkinlik Adı: Korsanların Gizli Haritası

Etkinlik Türü: Hareket, Oyun, Yarışma

Etkinliğin Amaçları: Çocukların yaratıcılıklarını kullanarak düşünmeleri ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi.

Etkinliğin Süresi: 10-15 dk.

Materyaller: Ayakkabı kutusu veya kağıt bakkal çantaları (hazine sandığı olarak kullanılacak), Elma, şekerleme vb. (hazinelere), Kağıt, Keçeli kalem (hazine krokisinin çizimi için)

Hazırlık: “Hazine sandığını” çocuklar gelmeden önce veya başka bir şekilde meşgulken içeride veya dışarıda saklayın. Her bir avcı çiftinin hazinelerini ayrı bir alanda araması için birini yukarı ve diğerini aşağıya veya birini içeriye ve diğerini dışarıya saklayın. Kâğıt ve keçeli kalemle iki ayrı harita istasyonu oluşturun.

Uygulama: Çocukları iki çifte ayırın. Her çifte bir hazine konumunu fısıldayın, böylece her takım diğer takımın takip etmesi için farklı bir hazine haritası çizebilir. Ağaçlar, çalılar veya arka kapı gibi çizilmiş birkaç nesneyi “10 dev adım atın, sağa dönün ve 30 bebek adımı atın” gibi talimatlarla birleştirmek çocukların işine yarar. Her bir çiftin korsan haritalarını 15 dakikada bitirmeye çalışmasını ve hazine avının başlamasını önerin.

Değerlendirme: -Çocukların hazineleri bulmak için yaratıcı yollar denemelerini sağladınız mı?

-Çocukların birbirlerine çizdikleri hazine haritalarında adil olmalarını sağladınız mı?

Yaratıcı Kale Oluşturalım

Etkinlik Adı: Yaratıcı Kale Oluşturalım

Etkinlik Türü: Sanat, Kesme, Yapıştırma

Etkinliğin Amaçları: Çocukların farklı düşünerek yeni yapı oluşturması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda çizim, kesme ve yapıştırma yeteneklerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Etkinliğin Süresi: 15-20 dk.

Materyaller: Büyük boy mukavva, kâğıt, renkli kuru boyalar, keskin olmayan makas, yapıştırıcı.

Hazırlık: Büyük boy mukavva üzerinde mukavvanın tamamının etkili kullanılabilmesi için orta kısma bir başlangıç odası eklenebilir.

Uygulama: Çocuğa kağıtları birbirine ekleyerek ve yapıştırarak bir kalenin içini oluşturacağınızı anlatın. Ardından kalenin hazine odası, soytarı odası, zindan vb. gibi bölümlerinin olabileceğini söyleyin ve çocuğun kağıtları birbirine ekleyerek ve kağıtlara odanın içerisinde neler olabileceğine dair çizimler yapmasını isteyin. Ortaya çıkan kalede en yaratıcı olabilecek odaları detaylandırmalarını isteyebilirsiniz. Kimsenin bilmediği yer altı odalarına giden gizli geçitler eklenebilir. Ayrı kâğıt sayfalarında, mutfakta yemek pişirmek ve temizlik yapmak için ayrıntılı icatlar tasarlanabilir. Bir davetsiz misafir geldiğinde lordu ve leydiyi uyarmak için dahiyane iletişim cihazları icat edilebilir ve resmedilebilir (Conner, 2020b).

Değerlendirme: -Ortaya çıkan kalenin eksik odaları var mıydı? Varsa neden eksik olduğu sorulabilir.

-Kalenin içinde çalışanlar/yaşayanlar kimlerdi? Yaratıcı düşünülerek sence başka kimler yaşayabilir? Şeklinde soru yöneltilebilir.

Bahçe Çorbası

Etkinlik Adı: Bahçe Çorbası

Etkinlik Türü: Sanat, Oyun, Fen

Etkinliğin Amaçları: Çocukların farklı düşünerek nasıl bir çorba oluşturabilecekleri konusunda düşünmelerini sağlar. Çorbalarına farklı bir isim koymaları istenerek yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi amaçlanır.

Etkinliğin Süresi: 10-15 dk.

Materyaller: Eski bir çorba kasesi ya da kase yerine geçebilecek herhangi bir kap, hortum gibi su kaynağı veya bir şişe su, karıştırma kaşığı.

Hazırlık: Kabınızı suyla kısmen doldurun. Çocuklara bahçe çorbası yapmak için ne tür malzemeler gerektiğini düşündüklerini sorun.

Uygulama: Çocuklardan kaba toprak, yaprak veya çiçek gibi nesneleri bahçeden bulup toplayıp kaba koymalarını ve iyice karıştırmalarını isteyin. Hazırladıkları çorbanın içinde neler olabileceğini düşünmelerini isteyin. Hayal etmelerini, icat etmelerini, karıştırmalarını ve karıştırmalarını sağlayın. İğrenç, dağınık ve şaşırtıcı bir şey yapın. Çorbaları pişirdikten sonra servis için hazırlamalarını ve servisin çatalla, bıçakla, kaşıkla, tahtayla ya da bir dalla nelerle yenilebileceğini sorun. Çorbanın ismini ve servis karşılığında para yerine ne alabileceklerini sorun (Sumner ve Mitchener, 2014).

Değerlendirme: -Yaratıcı bir çorba için farklı malzeme kullananlar var mıydı?

-Çorba yerine başka malzemelerle farklı yiyeceklerle de sunum yapan var mıydı?

Sonuç ve Öneriler

Yazılan bölümde yaratıcılık ve oyun arasındaki ilişki hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca hem yaratıcılığın hem oyunun nelerden etkilenebileceği konusunda da çeşitli başlıklara yer verilerek yaratıcı oyun örnekleri ile sonlandırılmıştır.

Çocuğun oyun oynayarak yaratıcılığını geliştirmesi aynı zamanda yaratıcılığını kullanarak yeni oyunlar oynaması onun sosyal, duygusal, bilişsel ve daha diğer gelişim alanlarında kendini geliştirmesini sağlayacaktır. Çünkü oyunlar sırasında çocuk yaratıcılığını özgürce kullanarak doğal öğrenme ortamı içerisinde yer almaktadır.

Oyun ve yaratıcılık, insanların hayatlarında önemli bir yer tutar. Oyunlar, insanların zihinlerini açıp onları eğlendirirken, yaratıcılık ise insanların yeni fikirler üretebilme yeteneğini geliştirir. Ayrıca, oyun ve yaratıcılık birbirleriyle ilişkilidir ve birbirlerinden etkilenirler. Örneğin, oyunlar yaratıcılığı teşvik edebilir ve

yaratıcılık da oyunları daha eğlenceli hale getirir. Genel olarak, oyun ve yaratıcılık insanların hayatlarını zenginleştirir ve onların düşüncelerini genişletir.

Oyun ve yaratıcılık birbirlerine çok yakından bağlıdır. Oyunlar, insanların yaratıcılığını ve hayal güçlerini kullanarak çözümler bulma, problemler üstesinden gelme ve yenilikçi düşünceler geliştirme gibi becerilerini geliştirme imkanı sunar. Ayrıca, oyunlar insanların zihinlerini açık tutarak düşünme becerilerini de geliştirir. Yaratıcılık ise, insanların yenilikçi çözümler bulma ve farklı düşünceler geliştirme becerisi olup, oyunlar sayesinde bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. Sonuç olarak, oyun ve yaratıcılık birbirlerini destekleyen ve geliştiren önemli unsurlardır.

Tüm bunlar birlikte ele alındığında ise hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi sırasında oyun desteğini göz ardı etmemesi gerekmektedir. Ayrıca hem yapılan etkinliklerde hem de çocukların kendi düşüncelerini ifade etmelerinde çocuğu sınırlandırmak onun yaratıcılık becerisini köreltecektir.

Kaynakça

Aktan, Z. Deniz (2018). Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi. Eğiten kitap, Ankara.

Aksoy, A. B., Aksoy, M., Özkan, H. K. ve Köycekaş, A. (2020). Erken çocuklukta gelişimi destekleyen oyunlar. İçinde (Ed.) Ayşe Belgin AKSOY Çocuk ve Oyun. Hedef Y.

Alexander, G.M., Seanz, J. (2012). Early androgens, activity levels and toy choices of children in the second year of life. Hormones and Behavior, 62(4), 500-504.

Alfuhaigi, S. (2015). School environment and creativity development: A review of literature. Insociety for information. Technology & Teacher Education International Conference, 1, 1832-1837.

Argun, Y. (2012). Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi (3. Baskı). Anı Yayıncılık

Arnott, L. ve Duncan, P. (2019). Exploring the pedagogic culture of creative play in early childhood education. Journal of Early Childhood Research, 17(4), 309-328.

Aslan, N., & Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. TÜBAV Bilim Dergisi, 2(3).

Ata, S. (2021). Anne-Baba Eğitimi Programlarının Geliştirilme Süreci. In H. Gülay Ogelman (Ed.), Anne Baba Eğitimi (pp. 213-235). Eğiten Kitabevi.

Aytaş, G., & Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 675-690.

Barron, F. (1972). Artists in the making. New York: Seminar Press.

Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press.

Beghetto, R. A., & Corazza, G. E. (2019). *Dynamic perspectives on creativity*. Springer

Bergen, D., & Rousta, M. M. (2019). Developing creativity and humor: The role of the playful mind. In *Creativity and humor* (pp. 61-81). Academic Press.

Blakemore, J. E. O. ve Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53:619-33.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-7729-0>

Bludau, A., Royer, M., Meister, G., Neumann, I., & Menon, R. (2019). Epigenetic regulation of the social brain. *Trends in Neurosciences*, 42, 471–484. doi: 10.1016/j.tins.2019.04.001

Boucher, J. (1999). Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom. *The British Journal of Developmental Psychology*, 17, 164-165.

Bredikyte, M., & Skeryte-Kazlauskiene, M. (2020). Mothers' Attitudes Toward Peer Play. In *Peer Play and Relationships in Early Childhood* (pp. 161-177). Springer, Cham.

Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 757-771.

Conner, B. (2020a). *Unplugged Play: Preschool: 233 Activities & Games for Ages 3-5*. Workman Publishing

Conner, B. (2020b). *Unplugged Play: Grade School 216 Activities and Games for Ages 6-10*. Workman Publishing

Çağatay Aral, N. (1990). Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocuklarının

yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E. (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun (10. Baskı). Kök Yayıncılık

Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yıldız Journal of Educational Research, 2(1), 1-25.

Çetin, Z., & Ata, S. (2022). The relationship between parents' attachment to their parents and children's creatives. Early Child Development and Care, 192(4), 653-664.

Çetin, Z., & Özözen Danacı, M. (2017). Fairy Tales Effect on the Articulation Skills of Three and Four Year Olds in Private Kindergardens and Day Care Centers. International Journal of Development Research, 7(2), 11561-11565.

Çetingöz, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağlıoğlu, E. (2014). Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zeka İlişkisi. In E. Çelebi Öncü (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi (3. Baskı) (47-78). Pegem Akademi

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. Eğitim ve Bilim, 13(71).

Demirel, Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. Pegem Akademi.

Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. Eğitim ve Bilim, 31(139).

Dominey, H. (2021). Evoking" Never Never Land": The Importance of Imaginative Play and Creativity. LEARNing Landscapes, 14(1), 45-66.

Eberele, B. (1987). Scamperon. East Aurora, NYA: D.O.K.

Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. Technology, Pedagogy and Education, 25(4), 513-532.

Elly, S. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. Psychology in Russia: State of the Art, 8(2), 27-35.

Eminoğlu Küçüktepe, S. (2019). Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri. In S. Çelenk (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergün, S. ve Cömert, S. (2010). Okul Öncesinde Matematik Oyunları, Kök Yayıncılık.

Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. Sustainability, 11(15), 4212.

Evans, N. S., Schlesinger, M. A., Hopkins, E. J., Jaeger, G. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Are preschoolers creative? A review of the literature. In (Eds Russ, S. W., Hoffmann, J. D., & Kaufman, J. C.) Handbook of Lifespan Development of Creativity.

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of Preschool Play Interaction Behaviors in Young Low-income Children: Penn Interactive Peer Play Scale. Early Childhood Research Quarterly, 10(1), 105-120.

Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296–308. doi:10.1037/aca0000054

Feldhusen, J. F., Houtz, J. C., & Ringenbach, S. (1972). The Purdue elementary problem-solving inventory. *Psychological Reports*, 31(3), 891-901.

Fink, E. (2015). Bir dünya sembolü olarak oyun. (1. Baskı). Çev. Necati Aça. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Fromm, E. (1959). "The Creative Attitude," *Creativity and Its Cultivation*. Derleyen: H. Anderson. New York: Harper and Row.

Gardner, H. ve Gardner, E. (2008). Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity. Basic Books

Ginsburg, K. R., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (CPACFH). (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent- child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.

Glaveanu, V.P. (2011). Children and creativity: A most (un) likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6, 122-131.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. doi:10.1037/h0063487

Guilford, J. P. (1973). Characteristics of creativity. Springfield, IL: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction. Gifted Children Section.

Gunsberg, A. (1983). "Creativity and Play," *The Underserved: Our Young Gifted Children*. Derleyen: M.B. Karnes. Reston VA: The Council for Exceptional Children, s. 144-157.

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarikaya, H. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Akran

İlişkileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(3), 301-321.

Gürsoy, F. (2001). Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. 89-107. Ya-Pa Yayınları

Healy, J. M. (1999). Çocuğunuzun gelişen aklı: Doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi (1. Baskı; Çev. Ayşe Bilge Dicleli). Boyner Holding Yayınları International.

Hong, Y. (2004)). Culturel Meaning of Group Discussions on Problematic Moral Situations in Korean Kindergarten Classrooms. Journal of Research in Childhood Education, 18(3), 149.

Kandır, A. (2001). Çocukta Yaratıcılık, Çağdaş Eğitim Dergisi, 276: 37-40.

Karaca, N. H. ve Aral, N. (2016). Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı yaratıcı rahatlama eğitim programı (YAREP). Hedef Yayıncılık

Kaufman, J. C. (2016). Creativity 101 (2nd ed.). Springer.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2019). Cambridge handbook of creativity (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kaytez, N. ve Güngör Aytar, A. (2021). Erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme tekniği Scameper ve Etkinlik örnekleri. Eğiten Kitap

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğın gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 324-342.

Lautamo, T. & Heikkilä, M. (2010). Inter-rater reliability of the play assessment for group settings. Scandinavian Journal

of Occupational Therapy, 18(1), 3-10.
doi:10.3109/11038120903480048

Levine, M. (2002). Her çocuk başarabilir, okul çağında zihinsel gelişim ve öğrenme farklılıkları. (Çev. Zeliha Babayiğit). Boyner

Levine, L. E. & Munsch, J. (2014). Social development in child development: an active learning approach (2nd ed.). Canada: Sage.

Lim, S. & Smith, J. "The Structural Relationships of Parenting Style, Creative Personality, and Loneliness", Creativity Research Journal, 20(4), 412–419, 2008.

Malin, J.L., Cabrera, N.J., & Rowe, M.L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. Early Childhood Research Quarterly, 29(4), 997–1003.

MEB (2013). 36-72 Aylık okul öncesi eğitim programı. Ankara

Memiş D. A. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, II, 442- 448.

Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8(3), 277–286. doi:10.1037/a0036083

Novitawati, N., Wamaungu, J. A. ve Astuti, S. W. (2019). Developing Early Childhood Ability in Understanding Rules Using Combination of Role-Playing Model and Question-Answer Method Through Medium of Traffic Signs. Journal of K6

Oden, S., Gray, K. O., & Winn, J. A. (2015). Sibling and peer influence on play. In P. F. Doris & B. Doris (Eds.), *Play from birth to twelve* (3rd ed., pp. 293–300). New York/London: Routledge.

Oğuzkan, Ş. Tezcan, E.; Tür, G ve Demiral, Ö; Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar, M.E.B Mesleki Öğrenim Kitapları, İstanbul: Ilıcak Matbaası, 2000

Oktay, A. (1999). *Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri*. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Özmenteş, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 53-66.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi

Öztürk Aynal, Ş. (2015). *Eğitimde Yaratıcılık. İçinde (Ed.) Elif Çelebi Öncü. Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Pegem Akademi.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınevi.

Pellegrini, A. D. (1998). Play and the assessment of young children. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 220-239). Albany, NY: State University of New York Press.

Pinchover, S., Shulman, C., & Bundy, A. (2016). A comparison of playfulness of young children with and

without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1893-1906.

Pugsley, L., & Acar, S. (2018). Supporting Creativity Or Conformity? Influence of Home Environment and Parental Factors on the Value of Children's Creativity Characteristics. *The Journal of Creative Behavior*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1002/jocb.393>

Razon, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul

Rein, R. P. ve Rein, R. (2000). Çocuğunuzun beceri ve yeteneklerini nasıl geliştirebilirsiniz? (Çev. S. Gökten). Ya-Pa

Resnick, M. (2017). Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. MIT press.

Reznikoff, M., Domino, G., Bridges, C., & Honeyman, M. (1973). Creative abilities in identical and fraternal twins. *Behavioral Genetics*, 3, 365 – 377.

Rigby, P. ve Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings: A pilot study. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(1), 27–43.

Runco, M. A. (2007). Creativity theories and themes: Research, development and practice. Elsevier. Amsterdam: Boston, Academic.

Runco, M. A., Noble, E. P., Reiter-Palmon, R., Acar, S., Ritchie, T., & Yurkovich, J. M. (2011). The genetic basis of creativity and ideational fluency. *Creativity Research Journal*, 23(4), 376-380.

Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2020). Encyclopedia of creativity. Academic Press.

Russ, S. W., & Doernberg, E. (2018). Play and creativity. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), Cambridge handbook of creativity (pp. 607–622). New York: Cambridge University Press.

Russ, S. W., Hoffmann, J. D., & Kaufman, J. C. (2021). The Cambridge Handbook of Lifespan Development of Creativity. Cambridge University Press.

Russ, S., & Wallace, C. (2013). Pretend play and creative processes. American Journal of Play, 6, 136–148.

San, İ. (2004). Sanat ve eğitim: yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları. Ütopya

Serrat, O. (2017). The SCAMPER technique. In Knowledge Solutions (pp. 311-314). Springer, Singapore.

Sezer, T., Yılmaz, E., & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile- çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 185-204.

Sgro, M., & Mychasiuk, R. (2020). Playful genes: what do we know about the epigenetics of play behaviour?. International Journal of Play, 9(1), 25-38.

Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. Education Sciences, 7(1), 16.

St George, J., Fletcher, R., & Palazzi, K. (2017). Comparing fathers' physical and toy play and links to child behaviour: An exploratory study. Infant and Child Development, 26(1), e1958.

Sternberg, R. J. (2002). Creativity as a decision. American Psychologist, 57(5), 376.

Sternberg, R. J. (2018). Creative giftedness is not just what creativity tests test: Implications of a triangular theory of creativity for understanding creative giftedness. *Roeper Review*, 40(3), 158e165. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1467248>

Sternberg, R. J. (2021). *Adaptive intelligence*. Cambridge University Press

Sternberg, R.J. ve Lubart, T.I. (1995). *Defying The Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sumner, R ve Mitchener, R. (2014). *RECIPES FOR PLAY: Creative Activities for Small Hands and Big Imaginations*. The Experiment Publishing

Tamis-LeMonda, C. S., Uzgiris, I. C., & Bornstein, M. H. (2002). Play in parent–child interactions. Bornstein, M. H. (Ed.) *Handbook of Parenting* (2ed) Volume 5 Practical Issues in Parenting, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ticktin, A. (2021). *Play to Progress: Lead Your Child to Success Using the Power of Sensory Play*. Tarcherperigee

Thiessen, M., Gluth, S., ve Corso, R. (2013). Unstructured play and creative development in the classroom. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 4(4), 1341–1348.

Torrance, E.P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex, Norwood: NJ.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.

Uğurlu, E. S., Özet, F. ve Ayçiçek, D. (2012). Examinations of knowledge and applications about toy selections of mothers who have child 1-3 age group. *International Journal of Human Sciences* 9:879-91.

Uluğ M. (1999). Niçin Oyun, İstanbul, Özne ve Göçebe Yayın, 7-12.

Ural, O., Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Editör: S. Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M.). s.:11-61. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Vygotsky, L. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 537-554). Basic Books.

Yavuzer, S.H. (1996). *Yaratıcılık*. (3.baskı) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yavuzer H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yontar, A. (1999) Yaratıcı Düşünme Testi Çizim Ürününün Türk Örneğinde Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*. 23(112),45-49.

Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur’s social skills and problem-solving curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.

BÖLÜM 3

TÜRKİYE’DE EBEVEYN TUTUMUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ¹

ESRA ALP²
AYGEN ÇAKMAK³

Giriş

Ebeveyn, bir çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayan ve onun gelişim sürecinde rehberlik rolü üstlenen biyolojik, yasal veya evlat edinen kişidir. Çocuğun biyolojik, duygusal, sosyal gelişiminde ebeveynlerin rehberlik rolü belirleyici etkiye sahiptir. Tutum ise bireyin bir olay ya da duruma karşı geliştirdiği duygu, düşünce, davranış eğilimidir. Ebeveyn tutumu anne babanın çocukla ilişkilerinde ortaya koyduğu genel yaklaşım biçimi ve davranış örüntüsünü ifade eder. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumlu tutum sergilemeleri aslında ebeveynlerin de kendi aralarında dengeli, saygılı, sevgiye dayalı bir iletişim kurduklarının bir

¹ Bu çalışma 23-25 Ekim 2025 tarihlerinde düzenlenen Kırıkkale Üniversitesi Uluslararası Aile Çalışmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Orcid:0009-0003-5902-9449

³ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-0692-336X

göstergesidir (Yavuzer, 2001). Ebeveyn tutumu çocuğun gelişimini çok yönlü etkilemektedir. Araştırmalar, ebeveyn tutumlarının çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimiyle birlikte fiziksel sağlığını da etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. (Beaver ve Belsky, 2012; Belsky ve De Haan, 2011; Cecil, Barker, Jaffee ve Viding, 2012). Çakmak ve Kaplan'a göre (2015) ebeveynlerin çocuğu sevmesi ve ona değer vermesi çocuğun özgüveninin güçlenmesini sağlar. Bu bağlamda ebeveyn tutumları çocukların yalnızca sağlık ve genel iyilik halini etkilemekle kalmaz aynı zamanda bilgi ve becerileri kazanmalarında destekleyici rol oynar (Cizrelíoğulları ve Kilili, 2021).

Literatürde genel olarak demokratik, otoriter/baskıcı, izin verici, aşırı koruyucu olmak üzere dört ebeveyn tutumu ele alınmaktadır.

Demokratik Ebeveyn Tutumu: Bu ebeveynlik anlayışı sevgi temelli yaklaşımı esas alır ve çocuğun kendi kararlarını alabilmesine olanak tanır. Aile içinde eşitlik ve paylaşım esasına dayalı bir iletişim ortamı kurularak çocuğun bireyselliği tanınır. Bu tür bir ortamda yetişen çocuk düşüncelerini özgürce ifade edebilir ve özerk bir benlik geliştirmesi desteklenebilir (Uyanık, İnal Kızıltepe, Özsüer, ve Can Yaşar, 2013). Demokratik tutumu benimseyen ebeveynler sıcak, samimi, ilgili, sabırlı, duyarlı, onlara söz hakkı tanıyan davranış sergilerler ve çocuklarının kurallara uymasını beklerler. Ebeveynlerin bu tutumlarının çocuklarda kendine güven, girişimcilik eğilimi, bağımsız kimlik, sosyal ilişkilerde uyum, yaratıcı düşünme, okul başarısı gibi çok yönlü olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir (Kuzgun, 1991).

Otoriter/Baskıcı Ebeveyn Tutumu: Ebeveynler çocuğun düşüncesini ifade etmesine izin vermez, yaptığı hataya karşılık cezalandırıcı tepki verirler. Anne baba çocuğuyla nitelikli zaman geçiremez ve duygusal olarak sevgisini hissettiremez. Katı, esnemeyen kurallar koyarlar (Güenalp, 2007). Aydın, Meriç, Şahin ve Ergün'ün (2022) araştırmasına göre otoriter tutumun olduğu

ailelerde çocuk ebeveyn ilişkisi zayıftır. Bunun sonucu olarak çocukların aileye karşı duyarsız davranışlar sergileme veya düşmanca tutum geliştirme olasılığı artmaktadır. Otoriter ebeveynlik stiline maruz kalan çocuklarda otoriteyi reddetme, agresif davranışlar, depresyon, düşük benlik algısı gibi duygusal ve davranışsal problemler daha sık görülmektedir (Dwairy, 2004).

İzin Verici Ebeveyn Tutumu: Bu tutumda ebeveynler aşırı hoşgörölü davranarak çocuğun davranışlarını denetlemez ve çocuğa tutarlı sınırlar koymaz. Aile bireyleri çocuğun isteklerini kayıtsız şartsız kabul eden bir tutum sergiler. Çocuğa neredeyse sınırsız karar hakkı tanır. Bu şekilde yetişen çocuklar gelecekteki yaşantılarında sosyal uyum, kural kabulü, dürtü kontrolü ve bağımlılık eğilimi gibi alanlarda sorunlar yaşayabilirler (Aksaray, 1992; Aksoy, Kılıç ve Kahraman, 2009). Ayrıca özgüven kaybı, karamsarlık, ben merkezci tutumların yanında “her şeyi ben bilirim, aileme gerek yok” gibi düşünceler gelişebilir (Yılmaz, 2002). Bu sorunların ortaya çıkmasını engellemek için ebeveynlerin dengeli ve tutarlı sınır koyması çocuğun bireysel özerkliği ve toplumsal uyumu için gereklidir (Okumuş, 2018).

Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu: Bu tutumu benimseyen ebeveyn çocuğun bağımsız hareket edemeyeceği düşüncesiyle çocuğu sürekli koruma isteği duyarlar. Çocuğu zorlamamak, yormamak, üzmemek maksadıyla çocuğun deneyimlemesi gereken pek çok sorumluluğu üstlenirler. Çocukla aşırı derecede bütünleşen bu ebeveynler çocuğun büyüyüp bağımsızlaştığını kabullenmekte zorlanırlar. Bu tutumla yetişen çocuklar kendi kendilerine karar alma konusunda güçlük çekebilir ve ilerleyen yıllarda bile kendilerini koruyacak, himaye edecek koruyucu bir figüre bağımlı olma eğilimi gösterebilirler. Ayrıca ebeveynleri tarafından sürekli korunan çocuklar, kendi başına karar verme ve sorun çözme becerilerini yeterince geliştiremezler. Kendini korumayı öğrenemediği için utangaç, sorumluluk alma konusunda yetersiz, başkalarına bağımlı hale gelebilir. Bu durum çocuğun kendine güven duygusunu

zayıflatabilir ve sosyal ortamlarda çekingen, sorumluluk almaktan kaçınan, başkalarına bağımlı birey olmasına neden olabilir (İkiz, 2015).

Ebeveyn tutumu çocuğun şimdiki ve gelecekteki yaşantısına önemli ölçüde etki etmektedir. Bu nedenle ebeveyn tutumlarının farklı disiplinler çerçevesinde ele alınarak incelenmesi alan yazındaki eğilimlerin ve araştırma yönelimlerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin kapsamlı biçimde değerlendirilmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin örneklem sayısına göre,

2010-2024 döneminde Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre, dağılımı nasıldır sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı/araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara verilmiştir.

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan 2010-2024 yılları arasında Türkiye'de lisansüstü tezlerin incelendiği bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi yazılı materyallerin sistematik bir biçimde çözümleyip belirli temalar çerçevesinde yorumlamaya olanak sağlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Wach ve Ward, 2013). Bu yöntemde hem basılı hem de dijital belgeler olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir çalışma söz konusudur. Doküman analizinin temelinde; elde edilen anlam çıkarmak, konuya ilişkin bütüncül bakış açısı geliştirmek, ampirik bilgiye ulaşmak yer almaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırmadan elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleriyle çözümlenmiştir.

İncelenen Dokümanlar: Araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2010-2024 yılları arasında yayımlanmış ve erişime açık olan “Ebeveyn Tutumu” anahtar sözcüğü ile lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırma kapsamına alınacak tezler önceden belirlenen ölçütlere uygunluk göstergeleri esas alınarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada “ebeveyn tutumu” anahtar sözcüğü ile 116 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırma kapsamındaki tezlere Temmuz-Ağustos 2025 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin resmi internet sitesi aracılığıyla ulaşılmıştır. Erişime açık tezler belirlenen ölçütlere göre listelenmiş; bu tezlere ait temel

bilgiler ve incelenen kısımlar dijital ortamda düzenlenerek arşivlenmiştir.

Veri Analizi: Araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde doküman analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezler; üniversite, enstitü, lisansüstü tezlerin türlerine, anabilim dallarına, tamamlandıkları yıllara, araştırma yöntemine, örneklem sayısına ve yazarların cinsiyetine göre incelenmiştir. Kodlanan veriler istatistiksel analiz programına aktarılmış ve elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

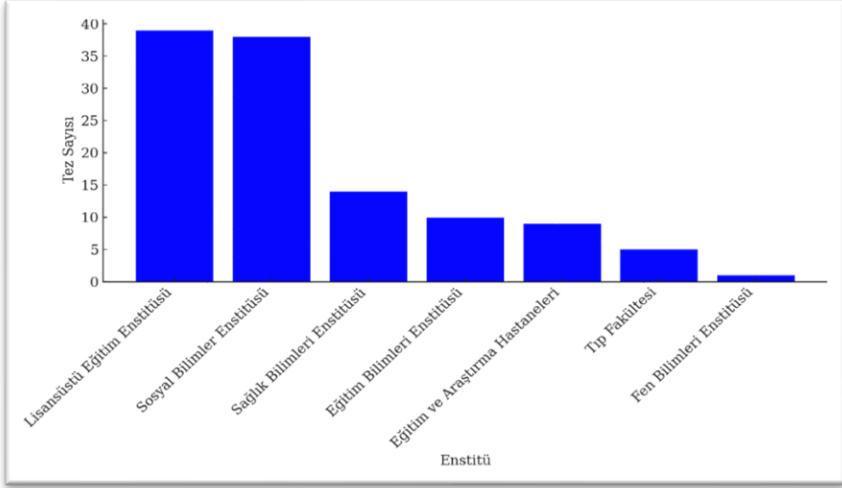
Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerden elde edilen veriler, tablolar ve görseller yardımıyla açıklanmıştır.

Tablo1 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	N	%
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	7	6,00
İstanbul Arel Üniversitesi	6	5,20
Haliç Üniversitesi	5	4,30
Üsküdar Üniversitesi	5	4,30
İstanbul Gedik Üniversitesi	5	4,30
İstanbul Gelişim Üniversitesi	5	4,30
Marmara Üniversitesi	4	3,40
İstanbul Okan Üniversitesi	4	3,40
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	3	2,60
Bahçeşehir Üniversitesi	3	2,60
Işık Üniversitesi	3	2,60
KTO Karatay Üniversitesi	3	2,60
Maltepe Üniversitesi	3	2,60
Selçuk Üniversitesi	3	2,60
Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	2	1,70
Ankara Üniversitesi	2	1,70
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	1,70
İbn Haldun Üniversitesi	2	1,70

İstanbul Aydın Üniversitesi	2	1,70
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	1,70
İstanbul Ticaret Üniversitesi	2	1,7 0
İstanbul Üniversitesi	2	1,70
Niğantaşı Üniversitesi	2	1,70
Kocaeli Üniversitesi	2	1,70
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1,70
Sağlık Bakanlığı	2	1,70
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	0,90
Antalya Bilim Üniversitesi	1	0,90
Atatürk Üniversitesi	1	0,90
Başkent Üniversitesi	1	0,90
Beykent Üniversitesi	1	0,90
Celal Bayar Üniversitesi	1	0,90
Dicle Üniversitesi	1	0,90
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0,90
Ege Üniversitesi	1	0,90
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	0,90
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1	0,90
Hacettepe Üniversitesi	1	0,90
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	0,90
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	0,90
Koç Üniversitesi	1	0,90
Kırklareli Üniversitesi	1	0,90
Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi	1	0,90
Mersin Üniversitesi	1	0,90
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	0,90
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0,90
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	0,90
Sanko Üniversitesi	1	0,90
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,90
İnönü Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Beykent Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Kent Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Medipol Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Topkapı Üniversitesi	1	0,90
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	0,90
İstanbul Şehir Üniversitesi	1	0,90
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	1	0,90
Toplam	116	100,00

Şekil 2 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre sınıflandırılmasına ilişkin sütun grafiği

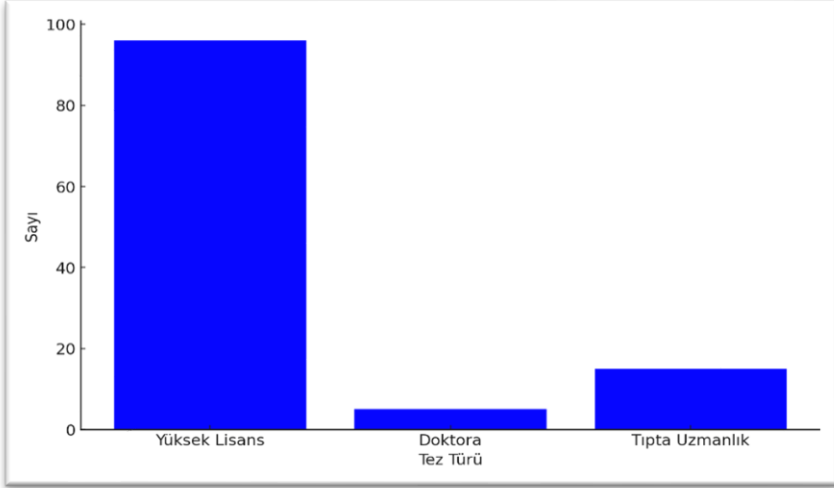


Tablo 2 ve Şekil 2’ye göre ebeveyn tutumunu konu alan tez çalışması en fazla 39 tez ile (%33,60) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bunu 38 (%32,80) tez ile Sosyal Bilimler Enstitüsü ve 14 (%12,10) tez ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü takip etmektedir.

Tablo 3 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

Lisansüstü tezlerin türleri	N	%
Yüksek Lisans	96	82,76
Doktora	5	4,31
Tıpta Uzmanlık	15	12,92
Toplam	116	100,00

Şekil 3 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre sütun grafiği

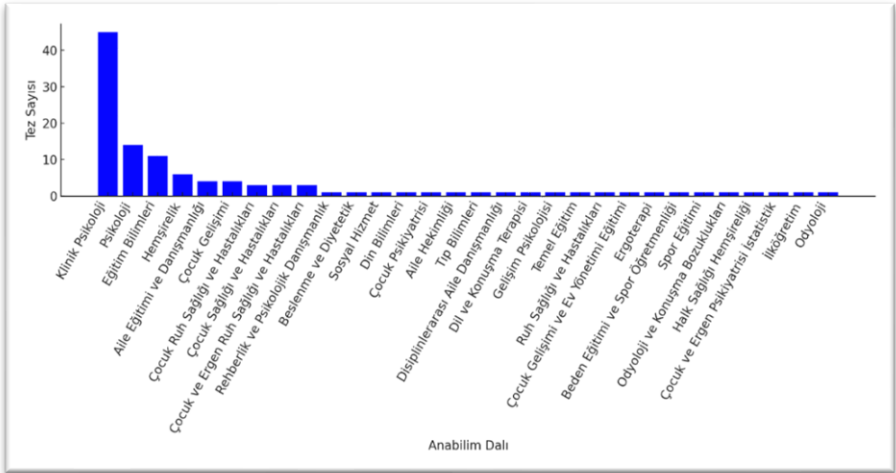


Tablo 3 ve Şekil 3 incelendiğinde, ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun 96 çalışma (%82,76) ile yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmüştür. Ebeveyn tutumu ile ilgili 5 (%4,31) doktora tezinin ve 15 (%12,93) tıpta uzmanlık çalışmasının bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 4 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalı	N	%
Klinik Psikoloji Anabilim Dalı	45	38,79
Psikoloji Anabilim Dalı	14	12,07
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	11	9,48
Hemşirelik Anabilim Dalı	6	5,17
Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı	4	3,45
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı	4	3,45
Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	3	2,59
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	3	2,59
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	3	2,59
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	1	0,86
Beslenme ve Diyetetik Anabilim Dalı	1	0,86
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	1	0,86
Din Bilimleri Anabilim Dalı	1	0,86
Çocuk Psikiyatrisi Anabilim Dalı	1	0,86
Aile Hekimliği Anabilim Dalı	1	0,86
Tıp Bilimleri Anabilim Dalı	1	0,86
Disiplinler arası Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı	1	0,86
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı	1	0,86
Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı	1	0,86
Temel Eğitim Anabilim Dalı	1	0,86
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	1	0,86
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı	1	0,86
Ergoterapi Anabilim Dalı	1	0,86
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	0,86
Spor Eğitimi Anabilim Dalı	1	0,86
Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Anabilim Dalı	1	0,86
Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı	1	0,86
Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi İstatistik Anabilim Dalı	1	0,86
İlköğretim Anabilim Dalı	1	0,86
Odyoloji Anabilim Dalı	1	0,86
Toplam	116	100,00

Şekil 4 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre sütun grafiği

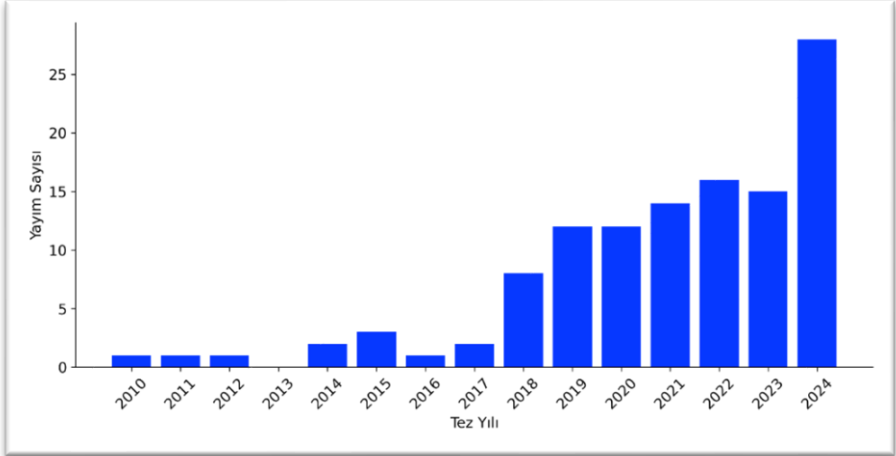


Tablo 4 ve Şekil 4’te tezlerin yapıldıkları enstitülere göre incelendiğinde, tez çalışmalarının en fazla 45 (%38,79) tez çalışması ile Klinik Psikoloji Anabilim Dalı’nda, 14 (%12,07) tez çalışması ile Psikoloji Anabilim Dalı ve 11 (%9,48) tez çalışması ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılımı

Ebeveyn tutumuna ilişkin lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılımı	N	%
2010	1	0,86
2011	1	0,86
2012	1	0,86
2013	0	0
2014	2	1,72
2015	3	2,59
2016	1	0,86
2017	2	1,72
2018	8	6,90
2019	12	10,34
2020	12	10,34
2021	14	12,07
2022	16	13,79
2023	15	12,93
2024	28	24,14
Toplam	116	100,00

Şekil 5 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına göre sütun grafiği



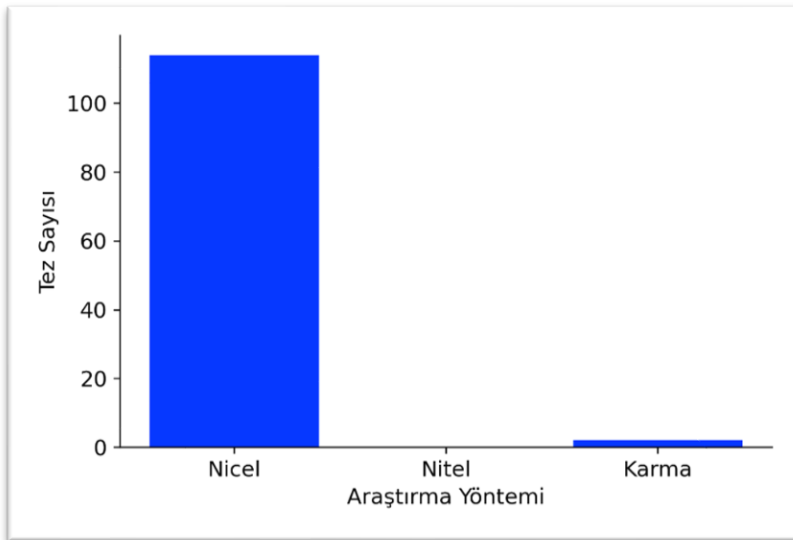
Tablo 5 ve Şekil 5’te, ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerin en fazla 2024 yılında 28 tez (%24,14) ile gerçekleştirildiği

görülmektedir. 2010-2017 yılları arasında ebeveyn tutumuna yönelik tez sayısının oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum ebeveyn tutumları konusundaki akademik ilginin henüz başlangıç aşamasında olduğunu göstermektedir. 2013 yılında ise ebeveyn tutumuna yönelik lisansüstü çalışma olmaması göze çarpmaktadır. 2018 yılından sonraki süreçte ebeveyn tutumu ile ilgili çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	N	%
Nicel	114	98,28
Nitel	0	0
Karma	2	1,72
Toplam	116	100,00

Şekil 6 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre sütun grafiği



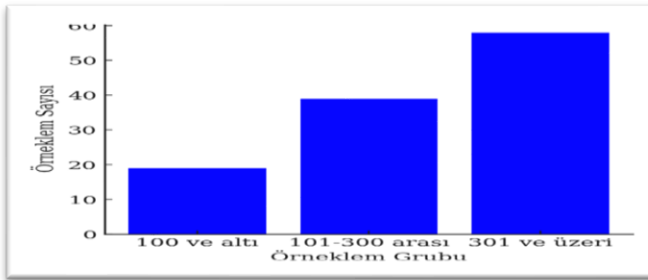
Tablo 6 ve Şekil 6’da ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemine göre 116 tezdten 114’ünün (%98,28) nicel ve 2’sinin (%1,72) karma yöntem olduğu

görülmektedir. Bu bulgu, tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin belirgin bir biçimde baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Karma yöntemlerin sınırlı düzeyde kullanılması ise araştırmacıların çoğunlukla sayısal veriye dayalı analizleri tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 7 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin örneklem sayısına göre dağılımı

Örneklem grubu	N	%
100 ve altı	19	16,38
101 ve 300 arası	39	33,62
301 ve üzeri	58	50,00
Toplam	116	100,00

Şekil 7 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin örneklem sayısına göre sütun grafiği

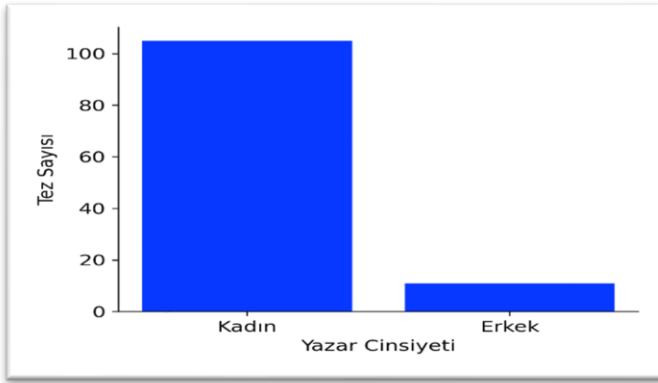


Tablo 7 ve Şekil 7’de 2010-2024 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerde ebeveyn tutumunu konu alan örneklem grubu incelendiğinde, 301 ve üzeri örneklem grubunun diğer örneklem gruplarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu tezlerde geniş katılımcı gruplarının tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Yazarların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	N	%
Kadın	105	90,52
Erkek	11	9,48
Toplam	116	100,00

Şekil 8 Türkiye’de ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre sütun grafiği



Tablo 8 ve Şekil 8 incelendiğinde ebeveyn tutumunu konu alan çalışmada, lisansüstü tezlerde yazarların cinsiyetlerine göre en fazla kadın yazar 105 (%90,52) olduğu, erkek yazarın ise çok daha az 11 (%9,48) olduğu görülmektedir. Erkek yazarların oranının düşük kalması bu alanda çalışmaların cinsiyet dağılımında belirgin bir dengesizlik olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2010-2024 yılları arasında yayımlanan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan ebeveyn tutumuna yönelik 116 lisansüstü tez analiz edilmiştir.

Araştırmada 2010-2024 yılları arasında ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerin en fazla Sağlık Bilimleri Üniversitesi,

İstanbul Arel Üniversitesi ve Haliç Üniversitesinde bünyesinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durumun temel nedenlerinden biri söz konusu üniversitelerin psikoloji, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri alanında güçlü lisansüstü programlara sahip olmalarıdır. Bununla birlikte büyükşehirlerde yer alan üniversitelerin öğrenci sayısının fazla olması ve araştırma imkanlarının daha gelişmiş olması da tez dağılımındaki yoğunluğu açıklamaktadır (YÖK, 2025b).

Ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin çoğunun Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu bunu Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün takip ettiği görülmüştür. Bu durum ebeveyn tutumu çalışmalarının daha çok psikososyal ve eğitsel boyutuyla ele alındığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmada tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir. Bunun yanı sıra doktora ve tıpta uzmanlık alanlarında çalışmalar yapıldığı da görülmüştür. Bu bulgu ebeveyn tutumları konusunun yalnızca yüksek lisans programlarında değil, aynı zamanda doktora ve tıpta uzmanlık düzeyinde de araştırma konusu olarak ele alındığını göstermektedir. Benzer şekilde Yalçın, Uzun ve Dede'nin (2018) meta analiz çalışmasında da Türkiye'de erken çocukluk ve ebeveynlik konularına ilişkin lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yürütüldüğü, doktora düzeyinde ise sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmüştür. 2024-2025 yıllarına ait YÖK (2025b) verilerine göre örgün öğretimde yüksek lisans düzeyindeki öğrenci sayısı 346668, doktora düzeyinde ise 98695 öğrencinin kayıtlı olduğu görülmektedir. Bu fark yüksek lisans tezlerinin sayıca fazla olmasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu durum yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğrencilerin doktora programına geçiş oranının düşük olduğunu da göstermektedir.

Ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak Klinik Psikoloji Anabilim Dalı ve Psikoloji Anabilim Dalı'nda yürütüldüğü görülmüştür. Bu durumun temel nedenlerinden biri ebeveyn tutumunun çocuğun ruhsal gelişimi, bağlanma stilleri ve davranışsal uyumlarıyla yakından ilişkili

olmasıdır. Baumrind (1966), Darling ve Steinberg (1993) çalışmalarında ebeveynlik tarzlarının çocukların davranışsal ve duygusal gelişiminde etkin rol oynadığını belirtirken ebeveynlik konusuna ilişkin lisansüstü tezlerin önemli bir bölümünün psikoloji alanında yoğunlaşmasının nedeni olarak düşünülebilir (Yalçın, Uzun ve Dede 2018).

Araştırma sonucunda ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezler 2024 yılında diğer yıllara göre daha fazladır. 2018 yılından itibaren ebeveyn tutumuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu eğilim son yıllarda ebeveyn çocuk ilişkilerinin toplumsal, psikolojik ve eğitsel boyutlarına yönelik artan farkındalık ile açıklanabilir. Bununla birlikte Covid-19 salgını sürecinde ailelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi, ebeveynlik tutumlarının çocukların psikososyal gelişimi üzerindeki etkilerine dair farkındalığı arttırmış ve araştırmacıları bu konuyu daha fazla incelemeye yöneltmiştir (Spinelli, Lionetti, Pastore ve Fasolo, 2020).

Ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin daha çok nicel olduğu karma yöntemlere yalnızca iki çalışmada yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık, nitel araştırma yöntemlerinin hiç kullanılmamış olması dikkat çekicidir. Bu bulgu Türkiye’de sosyal bilimler alanındaki tezlerde de genellikle nicel yöntemlerin baskın olduğunu, nitel ve karma yöntemlerin ise sınırlı düzeyde kullanıldığını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Başman, Uluman ve Tunç, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri konunun niteliğine ve çalışma grubuna göre değişebilmektedir. Nitel ve karma yöntemler veri toplama ve analiz sürecinde daha fazla zaman ve emek gerektirirken, nicel yöntemler ölçülebilir ve genellenebilir sonuçlar verdiği için araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Anonim, 2023).

Araştırmada örneklem gurubu incelendiğinde, 301 ve üzeri örneklem gruplarında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmacıların ebeveyn tutumunu incelerken daha büyük örneklem kullanmayı tercih ettiklerini, bunun da elde edilen sonuçların istatistiksel güvenirlik ve genellenebilirliğini artırma

amacıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Araştırmada ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyeti incelendiğinde ağırlıklı olarak kadın yazarın olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle sosyal bilimlerde psikoloji, çocuk gelişimi ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerde kadın yazarların akademik üretkenliğinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Tecer, 2019). Söz konusu durum bir yandan bu alanlarda kadınların akademik etkinliğinin giderek artmasıyla diğer yandan ise toplumsal cinsiyet rollerinin kadınları çocuk ve aile ile ilgili konulara yönlendirmesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca, Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrenci profillerinde kadınların özellikle sosyal bilim alanlarında daha fazla yer alması da bu eğilimin önemli bir gerekçesi olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2025a).

2010-2024 yılları arasında “Ebeveyn tutumu” anahtar sözcüğüyle filtrelenerek listelenen lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde 2010-2024 yılları arasında hazırlanmış ve erişime açık olan “Ebeveyn tutumu” anahtar sözcüğü ile filtrelenen 116 lisansüstü tez incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda bu konu ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yayınlanmış makaleler incelenebilir.

Ebeveyn tutumunu konu alan lisansüstü tezlerde nicel yöntemin çok fazla kullanılması söz konusu olduğundan bundan sonra yapılacak araştırmalarda nitel ve karma yöntemlerin kullanılması önerilebilir.

Araştırma sonuçlarında 2010-2024 yılları arasında ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tez çalışmasının büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Doktora ve uzmanlık düzeyindeki lisansüstü tezlerin azlığı dikkate alındığında bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı anabilim dallarında ve farklı enstitülere bağlı olarak konu ile ilgili çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda2010-2024yılları arasında ebeveyn tutumuyla ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine ait dağılımında kadın yazarların sayıca çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum alanda kadın akademik etkinliğinin yüksek olduğunu erkek yazarların katkısının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bundan sonraki çalışmalara toplumsal cinsiyet dengesi açısından erkek araştırmacıların da ebeveyn tutumları ve aile araştırmaları alanına yönlendirilmesiyle teşvik edilmesi önerilebilir. Böylelikle farklı bakış açıları ve deneyimlerin araştırmalara dahil edilmesiyle alanın daha kapsamlı ve bütüncül bir perspektifle gelişmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Aksaray, S. (1992). Adolesanların benlik imajlarını etkileyen etmenlerden ana-baba tutum algısı. Yüksek lisans tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.

Aksoy, A., Kılıç, Ş. ve Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.

Anonim (2023). Sosyolojide nicel ve nitel araştırma yöntemleri. Erişim Tarihi: 10 Ağustos 2023 <https://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8-Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel-Arastirma-Yontemleri.pdf>

Aydın, M.Ş., Meriç, İ., Şahin, F.B. ve Ergün, Y.E. (2022). Ebeveyn tutumları ve benlik kurgusu ile çocukların yalana ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 3(6), 107-120.

Başman, M., Uluman, M. ve Tunç, E. B. (2018). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerde varsayım kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 736-751.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.

Beaver, K. M. ve Belsky, J. (2012). Gene-environment interaction and the intergenerational transmission of parenting: Testing the differential-susceptibility hypothesis. *Psychiatry Quarterly*, 83, 29-40.

Belsky, J. ve De Haan, M. (2011). Annual research review: Parenting and children's brain development: The end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 409-428.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cecil, C. A. M., Barker, E. D., Jaffee, S. ve Viding, E. (2012). Association between maladaptive parenting and child self-control

over time: Cross-lagged study using a monozygotic twin difference design. *British Journal of Psychiatry*, 201, 291–297.

Cizrelioğulları, M. N., ve Kilili, R. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130–142.

Corbin, J. ve Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Çakmak, K. ve Kaplan, N. (2015). Çocuk yetiştirme tarzları anne-baba tutumları. *Aydın İl Emniyet Müdürlüğü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Büro Amirliği*. Aydın.

Darling, N., ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3):487-496.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.

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

İkiz, S. (2015). Okulöncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.

Kuzgun, Y. (1991). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Aile yazıları-3: Birey, kişilik ve toplum*. 65-78.

Okumuş, V. (2018). Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* İstanbul.

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., ve Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families

facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>

Teceren, E. (2019). Türkiye’de kadın konusu üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi (2008-2018). *İşletme Bilimi Dergisi*, 7(2), 499-530.

Uyanık, Ö., İnal Kızıltepe, G., Özsüer, S. ve Can Yaşar, M. (2013). 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 227-243.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*. Erişim Tarihi: 7 Ağustos 2025 <https://www.researchgate.net/publication/259828893>.

Yalçın, V., Uzun, H. ve Dede, H. (2018). Türkiye’de erken çocukluk döneminde ebeveynler ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 1-12.

Yavuzer, H. (2001). Ana-baba ve çocuk. (14.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2002). *Sevgili anne ve babacığım lütfen bu kitabı okur musunuz?* Konya: Çizgi Kitabevi,

YÖK (2025a). 2024-2025 öğretim yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Erişim Tarihi: 30 Ağustos 2025 <https://istatistik.yok.gov.tr>.

YÖK (2025b). *Öğrenci sayıları*. Erişim Tarihi:1 Eylül <https://istatistik.yok.gov.tr>

