

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAOTİK SINIFI
KAVRAMSALLAŞTIRMASI: BİR PROTOTİP ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERRİN DEMİR

DANIŞMAN

DR. ÖĞR.ÜYESİ ESRA BETÜL KÖLEMEN

ORTAK DANIŞMAN

DOÇ. DR. SADIYE KELEŞ

MAYIS 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAOTİK SINIFI
KAVRAMSALLAŞTIRMASI: BİR PROTOTİP ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERRİN DEMİR

DANIŞMAN

DR. ÖĞR.ÜYESİ ESRA BETÜL KÖLEMEN

ORTAK DANIŞMAN

DOÇ. DR. SADIYE KELEŞ

MAYIS 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Berrin DEMİR

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimin zorlu kısımlarını kolaylaştıran, keyifli hale getiren ve en önemlisi, yapabileceğime inanmamı sağlayan; hayatımın dönüm noktalarında yanımda olan çok sayıda kıymetli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu süreçte planlamanın ne kadar önemli olduğunu bana öğreten ve bu süreci benimle birlikte yöneten; bilimsel bakışaçlarıyla bana ışık tutan; akademik katkı, görüş, öneri ve tecrübelerini benden hiçbir zaman esirgemeyen; odasında bana alan açan; bu sürecin öğrenmek ve ilerlemek için en değerli aşama olduğunu vurgulayan; beni kendime inandıran; katkılarıyla ve en önemlisi sabrıyla bana destek olan danışmanım Doç. Dr. Sayın Sadiye KELEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca akademik katkılarını, görüş, öneri ve tecrübelerini benimle paylaşan; ilerlememe önemli katkılar sunan; kıymetli yol göstericiliği ile bana olan güvenini her zaman dile getiren ve beni destekleyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sayın Esra Betül KÖLEMEN'e gönülden teşekkür ederim.

Akademik görüşlerini aldığım ve çalışmama destek veren kıymetli meslektaşlarıma en içten dileklerle teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tamamlanma sürecinde sabırla yanımda olan; “Anne, sana dua ediyorum” diyerek yolumu aydınlatan, kalbimi ferahlatan canım kızım Dila ARSLAN'a; tez sürecim boyunca kızımızın yanında olamadığım anlarda hem Dila'ya hem bana destek olan, kızımın kıymetli babası Onur Fatih ARSLAN'a; “Sana güveniyorum” diyerek beni daima yüreklendiren, motive eden; kızıma yokluğumu aratmayan kıymetli kardeşlerim Funda Yazğan ERDOĞAN ve Fatih ERDOĞAN'a; tüm desteğiyle bu zorlu yolu benim için kolaylaştıran Yusuf ÇİNİK'e teşekkür ederim.

Elbette en büyük teşekkürlerimi; yorgunluğuma üzülen, dualarıyla bana güç gönderen, yapamadığım her şeyi tamamlayan; başaracağıma sonsuz inanan ve beni her zaman motive eden; maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve her daim hissettiren canım ailem, annem Işın DEMİR ve babam Muzaffer DEMİR'e; ve Dila'nın ikinci evi olan, varlıklarıyla bize güç veren en büyük şanslarımız, canım kardeşlerim Erva Şanlı DEMİR ve Canberk DEMİR'e sunuyorum.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAOTİK SINIFI KAVRAMSALLAŞTIRMASI: BİR PROTOTİP ANALİZİ

Berrin DEMİR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr.Üyesi Esra Betül KÖLEMEN

Ortak Danışman: Doç. Dr. Sadiye KELEŞ

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim sınıflarında aktif olarak görev yapan öğretmenlerin, kaotik bir okul öncesi eğitim ortamını nasıl tanımladıklarını, kaotik sınıf kavramına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ve bir sınıfın kaotik hale gelmesine yol açan bileşenleri nasıl tanımladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu temel hedefe ulaşmak için, belirli bir kavramın (bu tez için kaotik sınıf kavramının) tanımlanmasına ve bu kavram ile ilgili çeşitli bileşenlerin sınıflandırılmasına dayanan Prototip Yaklaşımı temel alınmıştır. Veriler elde edilirken, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (basit tarama modeli) kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Prototip Yaklaşımı temelinde birbirini takip eden üç aşamada tamamlanmıştır: İlk aşama “Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesi” sürecinden, İkinci Aşama “Kaotik Sınıf ile ilgili Belirlenen Özelliklerin Derecelendirilmesi” sürecinden, Üçüncü Aşama ise “Derecelendirilen Başat ve Çevresel Özelliklerle İlgili Senaryolar Oluşturulması” sürecinden oluşmaktadır. Her üç aşamanın, örneklemenin belirlenme süreci, verilerin toplanma süreci ve verilerin analiz süreci ayrı ayrı gerçekleştirilmiş olup aşamaların örneklemine Türkiye’de aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf algısını oluşturan bileşenlerin; “kuralsızlık, dağınıklık, kalabalıklık, öğretmen duyarsızlığı, gürültü, eşya fazlalığı, istenmeyen davranışlar, etkinlikten kopma, karma yaş grubu, öğretmenin iş yükü, aşırı uyarıcı ortam, sınıfın fiziksel kapasitesi, materyal eksikliği, karanlık, gelişime uygun olmayan uygulamalar, aralıksız çalışma saatleri, özel gereksinimli çocukların varlığı, sınıf yönetimi becerisi eksikliği, öğretmen verimsizliği, ebeveyn tutumu, dış mekân (açık alan) kullanım olanaklarının yetersizliği, uygun olmayan sınıf mobilyası/eşyası, ikili öğretim, destek personel eksikliği, karşılanmamış oyun ihtiyacı, temizlik sorunları ve farklı geliş-gidiş saatleri” olduğu belirlenmiştir. Bulgular, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin kaotik sınıfı tanımlarken “kuralsızlık” ve “istenmeyen davranışlara” vurgu

yaptığını, bu bileşenleri ise dağınıklığın izlediğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kaotik sınıfa ilişkin tanımlamalarında en sık vurguladıkları başat bileşenlerin ise; “sınıf yönetimi becerisi eksikliği”, “öğretmen duyarsızlığı”, “öğretmen verimsizliği”, “gelişime uygun olmayan uygulamalar” ve “karşılanmamış oyun ihtiyacı” olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, “uygun olmayan sınıf mobilyası/eşyası”, “dış mekân kullanım olanaklarının sınırlılığı”, “karanlık”, “kalabalıklık” ve “farklı geliş-gidiş saatleri” gibi çevresel bileşenler de öğretmenlerin kaotik sınıf algılarındaki bileşenler arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgular, öngörülebilir okul öncesi eğitim ortamlarının oluşturulmasında tehdit olan yapıların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına olanacak sağlayacak önlemlerde hangi bileşenlerin ilk sırada yer alması gerektiğine yönelik güçlü işaretler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca okul öncesi eğitim sınıflarının daha öngörülebilir bir ortamına dönüştürülmesi için gerçekleştirilebilecek önleyici müdahale çalışmalarına kaynaklık edecektir.

Anahtar Kelime : Kaos, Kaotik, Kargaşa, Sınıf kaosu, Kaotik sınıf, Prototip analizi.

ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' CONCEPTUALIZATION OF CHAOTIC CLASSROOM: A PROTOTYPE ANALYSIS

Berrin DEMİR, Master's Thesis

Advisor: Assist. Prof. Dr. Esra Betül KÖLEMEN

Co-Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sadiye KELEŞ

Sakarya University, 2025.

This study aims to determine how teachers actively working in preschool education classrooms define a chaotic preschool education environment, what their views are on the concept of a chaotic classroom, and how they define the factors that lead to a classroom becoming chaotic.

To achieve this primary objective, the Prototype Approach, which is based on the definition of a specific concept (in this thesis, the concept of a chaotic classroom) and the classification of various components related to this concept, was adopted. Quantitative research methods, specifically the survey model (simple survey model), were used to collect data. The data collection process of the study was completed in three consecutive stages based on the Prototype Approach: The first stage consisted of the “Listing the Characteristics of the Chaotic Class Concept” process, the second stage consisted of the “Rating the Characteristics Determined in Relation to the Chaotic Class” process, and the third stage consisted of the “Creating Scenarios Related to the Rated Dominant and Peripheral Characteristics” process. The sample determination process, data collection process, and data analysis process were carried out separately for each of the three stages, and the sample for the stages consisted of preschool teachers actively working in Turkey.

As a result of this research, the components that constitute preschool teachers' perception of a chaotic classroom are: "lack of rules, disorder, overcrowding, teacher indifference, noise, excess of objects, unwanted behaviors, disengagement from activities, mixed age groups, teacher workload, overly stimulating environment, physical capacity of the classroom, lack of materials, darkness, inappropriate practices, continuous working hours, the presence of children with special needs, lack of classroom management skills, teacher inefficiency, parental attitude, insufficient outdoor space (open area) usage opportunities, inappropriate

classroom furniture/equipment, dual teaching, lack of support staff, unmet play needs, cleaning problems, and different arrival and departure times. The findings show that approximately one-third of the teachers included in the study emphasized “lawlessness” and “undesirable behavior” when describing chaotic classrooms, followed by disorder. As a result, it was determined that the most frequently emphasized components in teachers' definitions of chaotic classrooms were “lack of classroom management skills,” “teacher indifference,” “teacher inefficiency,” “inappropriate practices,” and “unmet need for play.” However, environmental components such as “inappropriate classroom furniture/equipment,” “limited outdoor space,” “darkness,” “crowding,” and “different arrival and departure times” are also among the components of teachers' perceptions of chaotic classrooms. The findings provide strong indications as to which components should be prioritized in measures to reduce or eliminate structures that threaten the creation of predictable preschool education environments. The findings from the study will also serve as a source for preventive intervention efforts to transform preschool classrooms into more predictable environments.

Keywords: Chaos, Chaotic, Chaos, Classroom chaos, Chaotic classroom, Prototype analysis.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	12
GİRİŞ.....	12
1.1. Problem.....	12
1.2. Amaç.....	13
1.3. Önem	14
1.4. Sınırlılık.....	16
1.5. Tanımlar	16
BÖLÜM II.....	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. Çevrenin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisi	17
2.2. Çevrenin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisini Açıklayan Kuramlar	18
2.2.1. Deterministik Çevresel Kuram	18
2.2.2. Olumsuzluk Kuramı	20
2.2.3. Ekolojik Sistemler Kuramı	21
2.2.3.1. Aşama 1: İnsan Gelişiminin Ekolojisi Yaklaşımı.....	23
2.2.3.2. Aşama 2: Ekolojik Sistemler Kuramı.....	25
2.2.3.3. Aşama 3: Biyolojik Kuram: Süreç-Kişi-Bağlam Zaman Modeli	25
2.2.4. Brofenbrenner'ın Ekolojik Kuramı ve 5 Sistem.....	28
2.2.4.1. Mikrosistem.....	28
2.2.4.2. Mezosistem.....	30
2.2.4.3. Ekzosistem.....	31
2.2.4.4. Makrosistem:	33
2.2.4.5. Kronosistem.....	34
2.3. Kaos (Kaotik)	36
2.3.1. Kaos ve Gelişim	36

2.3.2. Kaos ve Ekolojik Sistemler Kuramı	37
2.3.3. Çevresel Kaos (kaotik çevre).....	37
2.3.3.1. Evdeki Kaos.....	39
2.3.3.2. Sınıf Kaosu (kaotik sınıf ortamı)	39
2.4. İlgili Araştırmalar	41
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM	53
3.1. Prototip Analizi Genel Bakış.....	53
3.2. Tüm Çalışmalar İçin Katılımcı Alım Süreci ve Etik Hususlar	55
3.3. Araştırma Tasarımına Genel Bakış.....	56
3.3.1. Aşama 1: Prototip kargaşa özelliklerinin ve sınıf ortamında kargaşaya sebep olan unsurların okul öncesi öğretmenler tarafından listelenmesi	57
3.3.1.1. Aşama 1: Katılımcılar.....	57
3.3.1.2. Aşama 1: Veri toplama süreci	59
3.3.1.3. Aşama 1: Verilerin analizi.....	60
3.3.2. Aşama 2: Kaotik sınıf kavramına yönelik listelenen özelliklerin derecelendirilmesi.....	60
3.3.2.1. Aşama 2: Katılımcılar.....	60
3.3.2.2. Aşama 2: Veri toplama süreci	61
3.3.2.3. Aşama: 2 Verilerin analizi.....	62
3.3.3. Aşama 3: Belirlenen başat ve çevresel özelliklerle ilgili senaryolar oluşturulması ve bu senaryoların geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi.....	62
3.3.3.1. Aşama: 3 Katılımcılar.....	62
3.3.3.2. Aşama: 3 Veri toplama süreci	62
3.3.3.3. Aşama: 3 Verilerin analizi.....	64
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUMLAR	65
4.1. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.1.1. Aşama 1'e ilişkin bulgular.....	65
4.1.2. Aşama 2'ye ilişkin bulgular.....	70
4.1.3. Aşama 3'e ilişkin bulgular.....	74
BÖLÜM V	76

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	92



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Brofenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı	27
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	58
Tablo 3. Listelenen Kategorilerin Örnek Bileşenleri.....	67
Tablo 4. Derecelendirilen Kategorilerin Başat ve Çevresel Özellikleri	72
Tablo 5. Senaryo Açıklamalarında Kullanılan Başat ve Çevresel Kaos Bileşenleri	74
Tablo 6. Örnek Senaryo.....	74
Tablo 7. Oluşturulan Senaryoların Ortalaması	75



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı.....	22
Şekil 2. Brofenbrenner ekolojik sistemler kuramı.....	28
Şekil 3. Mikrosistem.....	30
Şekil 4. Mezosistem.....	31
Şekil 5. Ekzosistem	32
Şekil 6. Makrosistem	34
Şekil 7. Kronosistem	35
Şekil 8. Prototip analizindeki aşamaların özeti	56
Şekil 9. Başat ve çevresel bileşenlerin frekansa göre iki boyutlu haritalandırması	73



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Gelişim psikologları çok boyutlu ortamların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Urie Bronfenbrenner'in 1979 yılında geliştirdiği Ekolojik Sistemler Teorisi, bir çocuğun çevresindeki çeşitli sistemlerin çocuğu sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Bu sistemler, yalnızca doğrudan bir etki sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda optimal gelişimi desteklemek ya da olumsuz etkileri azaltmak amacıyla birbirleriyle etkileşimde bulunmaktadır (Evans ve Wachs, 2011).

Dünya genelindeki çocuklar, maruz kaldıkları olumsuz deneyimlerden kaynaklı olarak, beyin gelişimi, öğrenme süreçleri ve sağlık konularında kendilerine tehdit oluşturabilecek olumsuz zorluklar yaşamaktadırlar (Robbins ve diğerleri, 2012). Özellikle yüksek risk barındıran çevresel faktörler, bir çocuğun akademik başarı düzeyini belirlemede ve uzun vadeli sağlık durumunu kontrol etmede kritik bir önem arz etmektedir (Shonkoff ve diğerleri, 2012). Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi, çocuğun çevresindeki etkileşimlerin gelişim üzerindeki etkisini vurgulayarak, rutinlerin bu süreçteki tehditler konusunda öneminin altını çizmektedir. Bu teori, Evans, Imber-Black, Fiese ve Masten gibi akademisyenlerin katkılarıyla oluşturulurken, gelişim sürecindeki risk, dayanıklılık ve tutarlılık arasındaki karmaşık ilişkileri açığa çıkarmaktadır. Evans ve diğerleri (2013), birikmiş risk faktörlerinin gelişim üzerindeki etkisini incelerken; Imber-Black ve diğerleri (1988) ile Fiese ve arkadaşları (2006), rutinleri oluşabilecek tehditler karşısındaki dayanıklılığı artıran unsurlar olarak ele almaktadır. Masten (2001) ise, zorluklara karşı olumlu sonuçları destekleyen rutinler gibi koruyucu faktörlerin önemine dikkat çekmektedir.

Çocuklar için rutinler, uyum ve güven duygusunu pekiştirmenin yanı sıra, "sırada ne olacağı" (Sytsma, Kelley ve Wymer, 2001) konusundaki belirsizlikten kaynaklanan stresin hafifletilmesine yardımcı olan önemli bir araçtır (Fiese ve diğerleri, 2002). Erken çocukluk döneminde, düzen algısını zedeleyen kaotik ortamlar, çocukların deneyimledikleri çevresel bağlamlar arasında önemle dikkate alınmaktadır. Kaotik ortamlara özgü özellikler; yüksek

gürültü düzeyi, kalabalık ile istikrarsızlık ve zaman ve mekân açısından yapı eksikliği (az sayıda düzenlilik, rutin veya ritüelin bulunmaması; olayların belirli bir zaman veya mekânda gerçekleşmemesi) ile karakterize edilmektedir (Wachs ve Evans, 2010). Yapılan araştırmalar, çocukların maruz kaldığı evdeki kaos (Deater-Deckard ve diğerleri, 2009) ve sınıf ortamındaki kaosun (Ponitz, Rimm-Kaufman ve diğerleri, 2009) sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, akademik başarı ve davranış sorunları dâhil olmak üzere, çeşitli çocukluk dönemi gelişimsel çıktılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Marsh ve Maddison, 2020). Bu bağlamdan yola çıkılarak kaotik deneyimler, çocukların gelişimi açısından risk teşkil etmektedir. Bu durum Ekolojik Teori bağlamında ele alındığında risk; kritik bir unsur olan öngörülebilir ve sürdürülebilir yakın süreçlerin bozulması ve çocukların çoklu gelişimsel süreçlerinin olumsuz etkilenmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000; Wachs ve Evans, 2010). Bu tür bozulmalar, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin önünde bir engel olarak, genel gelişim süreçlerini tehlikeye atmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sınıflarında karşılaştıkları sınıf kaosunu nasıl tanımladıkları, sınıf ortamında karşılaştıkları durumların hangilerini kaos olarak tanımladıkları üzerine bir prototip analiz içermektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik sınıf” kavramına ilişkin tanımlamaları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik sınıf” tanımlarındaki başat özellikler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik sınıf” tanımlarındaki başat olmayan özellikler nelerdir?

1.2. Amaç

Kaos kavramının mevcut alanyazında genellikle evdeki kaos çerçevesinde ele alındığı görülmekte olup "sınıf kaosu" ya da “kaotik sınıf” kavramı ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Yapılan alanyazın taramasından elde edilen bulgular ışığında araştırmanın amacını, Türkiye’de okul öncesi eğitim sınıflarında aktif görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik sınıf” tanımlamaları ve öğretmenlerin kaotik sınıfa yönelik algılarının kavramsallaştırılması oluşturmaktadır.

1.3. Önem

Araştırmanın önemi özgünlük, güncellik ve alana katkı başlıkları altında detaylandırılmıştır.

Özgünlük: Prototip Analizi yöntemiyle gerçekleştirilen önceki çalışmaların büyük bir kısmı olumlu kavramlar (esenlik, erdem, refah, umut gibi) üzerine odaklanmışken, bu tez çalışmasında olumsuz bir kavram olan “kaotik” kavramı ele alınmaktadır. Bu durum, çalışmayı alanyazındaki benzer araştırmalardan ayırarak araştırmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmanın okul öncesi eğitim düzeyinde yürütülmüş olması ve bu eğitim kademesinde “olumsuz bir kavramın tipik özelliklerinin belirlenme aşamalarını diğer bir deyişle prototipini içermesi” konusunda alanyazında araştırma bulunmaması, çalışmanın özgünlüğünü artıran diğer bir önemli boyutu ortaya koymaktadır.

Güncellik: Günümüzde, kaos kavramı felsefe, sosyoloji, yönetim ve eğitim gibi sosyal bilim disiplinlerinin ilgi alanlarına girmeyi başarmış olup (Akmansoy, 2012) kaosun dinamikleri ve etkileri üzerine yapılan çalışmalar yeni yeni artış göstermektedir. Brofenbrenner’ın Ekolojik Kuramı ve çocuk gelişimi ile ilgili kaos kavramının bütünselleştirilmesi ilk olarak “*Chaos And Its Influence On Children's Development: An Ecological Perspective*” kitabında Gary W. Evans ve Theodore D. Wachs tarafından 1991 yılında ele alınmaktadır. Byun ve Jeon (2025) tarafından gerçekleştirilen güncel çalışma ise, sınıf kaosunun belirli bir boyutunun, öğretmenler tarafından algılanan sınıf kaosunun sonuçları ve sınıf kaosuna maruz kalan çocukların gelişimsel çıktılarıyla ilişkilendirildiğinde, mevcut bulgulara ek olarak güçlü etkiler ortaya koyabileceği ileri sürülmektedir. Bu bulgu, sınıf ortamındaki kaosun öğretmenler tarafından algılanan kaotik sınıf algıları ile daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tez kapsamında, eğitim ortamlarındaki karmaşıklığın ve belirsizliğin, öğretmenlerin algıları ile analiz edilecek olması araştırmanın güncelliğini desteklemektedir.

Alana katkı: Okul öncesi eğitim sınıflarında karşılaşılan çevresel kaosun etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla iki örneklem grubu üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde çocukların maruz kaldığı mikrosistem içinde, iki belirgin çevre unsuru bulunmaktadır: Bunlardan ilki aile, ikincisi ise eğitim ortamı olan sınıf ortamıdır. Bu mikrosistem içindeki örneklemelerin ilki, evdeki kaosun ele alındığı ebeveyn ve çocuk örneklemi içermekte; ikinci grup ise sınıf kaosunun incelendiği öğretmenler ve çocukları kapsamaktadır. Birinci örneklem grubunun yer aldığı evdeki kaos

ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, kaosu, bakım figürünün eğitim düzeyi, aile geliri ve hanede yaşayan kişi sayısı (Dumas ve diğerleri, 2005), aile içindeki rutin eksikliği, yatma zamanı direnci (Mindell ve diğerleri, 2006), düşük gelirli ailenin yaşam ortamı (Repetti ve diğerleri, 2002) gibi unsurlarla ilişkisi ve bu unsurların kaosa etkisi araştırılmıştır. İkinci örneklem grubunun yer aldığı sınıf ve okul kaosu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda ise, kaosu, okula uyum (Maxwell, 2010), yüksek düzeyde gürültü, telaş, alaycılık, güvensizlik ve korku gibi sınıfın zorlu sosyal ve duygusal atmosferi (Wachs ve Evans, 2010) gibi unsurlarla ilişkisi araştırılmıştır.

Çorapçı, 2010’da gerçekleştirdiği bir çalışmasında;

“Öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi kapasiteleri olumsuz sınıf ortamı kalitesine kısmen etkide bulunsa da, sınıf ortamında öğretmenlerin kontrol edemeyeceği unsurlar da vardır. Örneğin, bir okul görsel olarak karmaşık, gürültülü ve güvensiz bir mahallede bulunuyorsa, bu sınıflarda çevredeki bağlamlar nedeniyle kaçınılmaz olarak daha yüksek düzeyde kaos yaşanabilir. Özel ihtiyaçları olan çok sayıda çocuğun olması veya öğretmen-çocuk oranının yüksek olması da sınıf kaosu artırabilir”

şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur ve “kaotik ortamların temel kaynaklarının neler olduğu sorunu hala varlığını sürdürmektedir” diye eklemiştir.

Jeon, Buettner ve Grant (2018), öğretmenlerin (iş günlerinin çoğunu geçirdikleri) sınıf ortamının özellikleri gibi çevresel faktörlere ilişkin algılarının inançlarını ve deneyimlerini etkileyebileceğini öne sürmektedirler. Wachs ve Evans (2010) ise buna ek olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında bu çevresel faktörlerden birinin öğretmenlerin algıladığı sınıf kaosu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu bulgular ışığında, okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları sınıf kaosuyla ilgili yürütülen tez çalışması kapsamında tanımlanmasının, alanyazında önemli bir boşluğa katkıda bulunacağı öngörülmektedir; ayrıca bu alana yönelik bilgi birikiminin artırılması hedeflenmektedir. Sınıf ortamındaki kaosu farklı okul öncesi öğretmenleri tarafından tanımlanması, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki kaosu farklı boyutlarını daha iyi fark edip değerlendirmelerine olanak tanıyacaktır. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ve politika yapıcılarının erken çocukluk eğitimi sınıflarındaki sınıf kaosa yönelik gerçekleştirebilecek olumsuz ihtimaller konusunda önlem almalarına ve pozitif yönde geliştirmelerine katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılık

- Araştırmanın örnekleme, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibari ile hizmet süresi 1-30 yıl olan 420 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.
- Prototip Yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan üç farklı ölçme aracı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

- *Kaos*: Kaos kavramı; Fransızca'da chaos "*mutlak düzensizlik hali*", Eski Yunanca'da *χάος*, *χαοτ*- *χάος*, *χαοτ* "büyük boşluk, uçurum, yeryüzü yaratılmadan önce varolan boşluk" anlamlarına gelmekte olup, günümüzdeki kullanımında ise düzensiz, karmaşa, belirsiz, uyumsuz, karışık gibi anlamlara karşılık gelmektedir (TDK).
- *Çevresel Kaos*: Çevresel kaos yüksek seviyede gürültülü, düzensiz, kalabalık ve çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan rutinlerin eksik olduğu mikrosistemleri tanımlamaktadır (Çorapçı ve diğerleri, 2023).
- *Merkezi*: Merkezi oluşturan, merkezde bulunan, merkezle ilgili olan (TDK).
- *Başat*: Baskın (TDK).
- *Prototip Yaklaşımı*, kavramları bir prototipe veya en iyi örneğe göre kategorize eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Rosch, 1975).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çevrenin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Çocukların erken dönem gelişimi, çocukların yaşadığı sosyal çevreler aracılığıyla, evlerinden mahallelerine, çocuk bakım merkezlerinden anaokullarına kadar uzanan çeşitli çevresel bağlamlarda gerçekleşmekte ve bu bağlamlardan etkilenmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Her bir bağlamda meydana gelen gelişimsel süreçler birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde olup birbirleriyle ilişkisel düzeyde bağımlıdır; dolayısıyla çocukların bir bağlamdaki deneyimleri, diğer bağlamlardan edindikleri deneyimlerle etkileşime girerek kalıcı gelişimsel değişimlere yol açabilmektedir (Tong ve An, 2024). Çocukların erken çocukluk dönemlerindeki deneyimlerinden elde ettikleri öğrenmeleri ve geliştirdikleri öğrenme kapasiteleri, bu deneyimlerin gerçekleştiği süreçlerin sağladığı fırsatlarla ve desteklerle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Ashiabi ve O'neal, 2015).

Bu bağlamda, çocukların çeşitli sosyal çevrelerdeki deneyim ve tecrübeleri, onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir. Özellikle, çocukların farklı sosyal ve çevresel bağlamlarda geçirdiği süreçlerin, yaşadıkları deneyimlerin doğası ve niteliği, onların gelişim süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocukların hayata başladıkları ve ilk çevreleri olan aileleri ile, daha sonra karşılaştıkları eğitim ortamında diğer bir deyişle sınıf çevresindeki okul öncesi öğretmenlerinin bu deneyimsel etkileşimi kavraması oldukça önem arz etmekte olup, çocuklara sağlıklı ve destekleyici bir gelişim ortamı sunmaları, gelecekteki öğrenme fırsatlarını ve gelişimsel başarılarını artırmak için kritik bir faktör olarak ele alınmalıdır (Zaatari ve Imadmaalouf, 2022).

Çocukların erken çocukluk döneminde ve genel yaşam seyri boyunca “gelişimleri”, dinamik ve gelişen biyopsikolojik bir çevre ile sağlanmaktadır. Süreci yöneten bu çevrenin alt bileşenleri; çocukların “çevresindeki bireyler, nesneler ve sembollerden” oluşmakta olup bu bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşim gelişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu etkileşimler, bireyin gelişimini şekillendiren temel faktörlerdir ve bireyin çevresiyle olan

ilişkilerinin sürekli bir etkileşimini içerir. Bu bağlamda, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri, etkileşimde bulundukları çevresel unsurların niteliğine ve çeşitliliğine bağlı olarak şekillenmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

2.2. Çevrenin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisini Açıklayan Kuramlar

Çevrenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisini açıklayan sayısız kuram ve bu kuramlara yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Bu tez çalışması kapsamında bu kuramlar arasından; “Deterministik Çevresel Kuram, Olumsuzluk Kuramı, Ekolojik Sistemler Kuramı” ele alınmıştır.

2.2.1. Deterministik Çevresel Kuram

"Çevrecilik" ve "Determinizm", çeşitli teorik ve pratik boyutları olan önemli kavramlar olarak listelenmektedir. Çevrecilik, doğanın korunması, ekosistemlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve insan faaliyetlerinin çevresel etkilerindeki “olumsuz etkilerin” azaltılması gibi hedefler güden sosyal ve bilimsel yaklaşım olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda çevrecilik, hem “Çevresel Determinizm” anlayışını içermekte hem de insan-çevre ilişkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamakta olup coğrafyanın çevre odaklı tanımı perspektifini genişletmektedir (Lewtınwaite, 1966).

"Determinizm" terimi, doğa ve sosyal bilimler yanı sıra felsefe, din, matematik, fizik, coğrafya ve diğer birçok disiplin kapsamında oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Ayichew, 2014). Çevresel Determinizm kavramı, bireylerin ve toplulukların davranış, düşünce ve gelişim gibi içsel faktörlerinin; fiziksel çevre, iklim, coğrafi koşullar (Lewtınwaite, 1966) ve toplumsal yapılar gibi dışsal faktörler tarafından belirlendiğini ileri süren teorik bir çerçeveden yapılanmaktadır (Peet, 1985). Bu yaklaşım, insan davranışlarının anlaşılmasında çevresel etkenlerin kritik rolüne vurgu yapmakta ve bu etkenlerin bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerini kapsamlı bir biçimde inceleyerek ele almaktadır. Çevresel Kuram anlayışına sahip düşünürler, çevrenin etkilerinin hiçbir olgu ile değerlendirilemeyeceğini savunurken aynı zamanda "insanlar ve onların çevreleri arasındaki etkileşimin ayrıştırılamaz bir bütün olduğunu" savunmaktadırlar. Bu bağlamda, Çevresel Determinizm savunucularına göre, insanların çevresel koşullarla olan ilişkileri, sosyal

yapıların, kültürel normların ve bireysel davranışların şekillenmesinde belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir (Frenkel, 2016).

Bu görüş, Antik dönemden günümüze kadar hem coğrafyacılar hem de coğrafya dışındaki bilim insanları tarafından geniş perspektifle ele alınarak desteklenmiştir. Antik dönemden Ortaçağ'a kadar coğrafyanın kavramsal çerçevesi ve Çevresel Determinizm, coğrafyacı olmayan ve savundukları tezlerini bilimsel temellere dayandırmayan kişiler tarafından basit gözlem ve ilgi ile desteklenmiştir. Bu dönemde, Hipokrat, Eratosthenes, Strabon, Aristoteles, Herodot, Batlamyus ve benzeri önde gelen bilim insanları, coğrafya ile ilgili düşüncelerini geliştirirken, çevre koşullarının insan yaşamı üzerindeki etkilerini de tartışmışlardır. Bununla birlikte, modern dönemde ise coğrafyacılar, hem Çevresel Determinizm tezini hem de bu konuyu daha derinlemesine ele alarak insan-çevre ilişkilerine yönelik daha sistematik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bu bağlamda, modern coğrafyacılar, "insanlar ile çevrelerinin birbirinden ayrılamaz olduğu" fikrini savunarak, insan davranışları ve sosyal dinamiklerin çevresel koşullarla olan karmaşık etkileşimlerini anlamının önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu inceleme, insan faaliyetlerinin doğa üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve sürdürülebilir gelişim stratejileri oluşturmak açısından kritik bir yere sahiptir (Singh, 2007). Çevresel Determinizm görüşünü benimseyenler "insanların karakterlerinin, yaşadıkları fiziksel çevre ile şekillendiği" görüşünü savunmaktadırlar. Bu bağlamda, birçok araştırma ve çalışma, çevresel koşulların insan davranışları ve karakter gelişimi üzerindeki etkilerini yordamakta ve bu ilişkileri çeşitli boyutlarıyla geniş bir perspektif ile ele almaktadır. Çevresel faktörlerin bireylerin sosyal, psikolojik ve kültürel gelişimlerine olan katkıları, bu tür incelemelerde önemli bir odak noktası oluşturarak derinlemesine bir perspektif sunmaktadır (Ayichew, 2014).

Çevrenin insanlar üzerindeki etkilerini aşağıdaki çalışmalar şu cümleler ile özetlemektedir:

“Andrew (2003) iklimin bireylerin psikolojik zihniyetini etkilediğini, bunun da bireylerin oluşturduğu toplumun davranış ve kültürünü tanımladığını belirtmiştir. Örneğin, tropikal iklimin tembelliğe, rahat tavırlara ve rastgele cinsel ilişkiye neden olduğu söylenirken, orta enlemlerin hava durumundaki sık değişkenliğin daha kararlı ve azimli iş ahlakına yol açtığı belirtilmektedir. İnsan biyolojisinde görüldüğü gibi, çevre de insanların yavaş hareket etmesine neden olmaktadır” (Shuyter, 2003)

“Masudi, suyun bol olduğu bölgelerde yaşayan insanların neşeli ve esprili, kurak bölgelerde yaşayanların ise çabuk sinirlenen kişiler olduğunu ileri sürmüştür.

Semple ve Ratzel, insanın dünya yüzeyinin bir ürünü olduğunu, dolayısıyla çevrenin insanın fiziksel özelliklerini etkilediğini savunmaktadır (Singh, 2007). ”

2.2.2. Olumsallık Kuramı

Determinizme karşıt olan başlıca alternatif teorik çerçeve, Fransız tarihçi Lucien Febvre tarafından yirminci yüzyılın ortalarında geliştirilmiş olan "Olasılıkçılık" (possibilizm) Teorisi olarak adlandırılmaktadır (Livingstone, 2011). Olasılıkçılık Yaklaşımını benimseyen düşünürler, determinist perspektifin kısıtlamalarını eleştirerek, insan davranışlarını etkileyen faktörlerin yalnızca fiziksel çevre ile sınırlı olmadığını, bunun yanında insan çabasının, kültürel dinamiklerin ve bireysel tercihlerinin de insan davranışlarını etkilediğini öne sürmektedirler. Bu bağlamda, Olasılıkçılık Yaklaşımını benimseyen bireylerin ve toplulukların çevresel koşulları nasıl yorumladıkları ve bu koşullar karşısında geliştirdikleri stratejilerin önemine vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre, insan faaliyetleri ve yaratıcılığı, çevresel faktörlerle etkileşim içinde gelişmekte olup bu etkileşim, insanların doğa ile kurduğu ilişkinin derinliğini ve çeşitliliğini yansıtmaktadır (Ayichew, 2014). Olasılıkçılık, böylelikle insan-çevre etkileşimini daha esnek ve multidisipliner bir perspektiften ele alarak, sosyal ve kültürel faktörlerin çevresel dinamiklerle nasıl bir arada var olabileceğini incelemenin önünü açmaktadır (Al-Alwan ve diğerleri, 2022).

Determinizm Kuramı, daha çok fiziksel coğrafya temelleri oluşturulmuşken buna karşın, Olasılıkçılık Yaklaşımı büyük ölçüde beşeri coğrafyayı temel alarak oluşmaktadır. Çevresel Olasılıkçılık, temelinde Determinizm Kuramına karşıtı olarak oluşum göstermektedir. Olasılıkçılık Yaklaşımını benimseyenler, olayların oluşma aşamasından sonra bile “insan kararları ve tutumları aracılığıyla” değişebileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca, Olasılık Yaklaşımını benimseyen kişiler (possibilistler), insanların çevresel etkilerden tamamen bağımsız olamayacaklarını kabul etmenin yanı sıra insan faaliyetlerinin teknoloji, tutumlar, alışkanlıklar ve değer sistemleri gibi unsurlar aracılığıyla kontrol altına alınabileceğini de kabul etmektedirler (Hong, 2010).

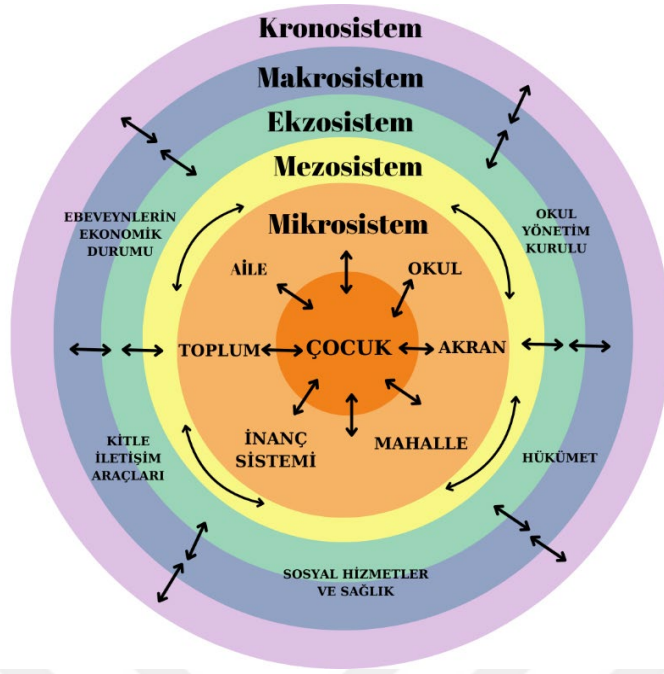
Olasılıkçılık Yaklaşımı, bireylerin fiziksel çevrenin güçleri tarafından yönetilen ve kontrol edilen edilgen varlıklar olduğu anlayışının tam karşısında bireylerin etkin varlıklar olduğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşım insanı, çevresi üzerinde etkili olan ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak amacıyla çevresini değiştirebilen ve dönüştürebilen "aktif ve yaratıcı bir

güç" olarak tanımlamaktadır. Bu perspektif, insan-çevre etkileşiminin karmaşıklığını ve çeşitliliğini kavrayabilmek için önemli bir bakış açısı sağlamaktadır (Al-Alwan ve diğerleri, 2022).

2.2.3. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik Sistemler Kuramının kurucusu, Rus psikolog Urie Bronfenbrenner'dir. Bronfenbrenner, gelişim psikolojisi alanında uluslararası alanda tanınan bir otorite olarak kabul görmektedir. 1917 yılında Rusya'nın Moskova şehrinde dünyaya gelen Bronfenbrenner, altı yaşındayken Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmek durumunda kalmıştır. Çocukluk döneminde bu bölgede tanık olduğu toplumsal huzursuzluk ve hızlı değişimler, onu çevresel faktörlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri konusunda düşünmeye sevk etmiş ve düşüncelerinin şekillenmesine zemin hazırlamıştır. Bu deneyimler, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramını geliştirmesine basamak oluşturmuş olup bireyin çevresi ile olan etkileşimlerini dikkate alarak, çocuk gelişimine çok boyutlu bir perspektiften bakmaya yönelik bir altyapı geliştirmiştir (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2024).

Bronfenbrenner, 1942 yılında Michigan Üniversitesi'nden "Gelişim Psikolojisi" alanında doktora derecesi almaya hak kazanmıştır. Bu dönemde gerçekleştirdiği çocuk psikolojisi alanındaki araştırmaların büyük çoğunluğu çocukların yabancılarla sınırlı etkileşimde bulunduğu laboratuvar deneylerinden oluşmaktadır. Bronfenbrenner, bu araştırma yaklaşımını eleştirerek, laboratuvar ortamlarında çocuklarla gerçekleştirilen deneylerin, her ne kadar çocuk merkezli olsalar da, çocukların yaşadığı ve büyüdüğü gerçek dünya koşullarını yeterince yansıtmadığını vurgulayarak, bu deneylerin ekolojik geçerlilikten yoksun olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin, Mary Ainsworth'un 1970 tarihinde gerçekleştirdiği "Yabancı Durum Deneyi" çalışmasını referans alarak, laboratuvar ortamında bakıcılarla gözlemlenen bebeklerin davranışlarının, gerçek yaşam dinamiklerinin yalnızca belli bir kısmını kapsayan yüzeysel bir taklitten oluştuğu savını ortaya atmıştır. Bu sav ve eleştiriler, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde, çocukların gelişimleri üzerinde etkili olan çok boyutlu çevresel etkileşimlerin dikkate alınmasının oldukça önem arz ettiğini ortaya koymaktadır (Hayes ve diğerleri, 2017).



Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı

Bronfenbrenner, tek taraflı laboratuvar çalışmalarının, değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlerini ve daha geniş çevresel güçlerin etkilerini dikkate almadığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmaları, çocuğun yaşamının çok boyutlu yönlerinin etkileşim halinde olduğunu ve bu etkileşimlerin gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulayarak, dönemin hakim görüşlerini eleştirir yönde oluşum göstermektedir. Şekil 1 çocuğun yaşamının çok boyutlu yönleri ile etkileşimini göstermektedir. 1970'lerde, Vygotsky, Bandura ve diğerlerinin çevresel etkileri temel alan kuramlarından yararlanarak Ekolojik Sistemler Kuramını geliştirmiştir. Bronfenbrenner, birçok fikrini Jean Piaget'den almış olup özellikle de Piaget'nin "Çocukta Gerçekliğin İnşası" (1954) kitabından esinlenmiştir. Bu bağlamda, Bronfenbrenner'in Kuramı, çocukların çevresel faktörlerle olan çok yönlü etkileşimlerini anlamak ve çocukların gelişimini daha bütünsel bir şekilde değerlendirmek adına önemli bir çerçeve sunmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2017). Bu çerçeve, çocukların gelişimini, aile gibi yakın çevrelerden daha geniş kültürel değerlere ve tarihsel bağlama kadar uzanan katmanlı çevresel sistemler arasında haritalandırmaktadır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, insan gelişiminde çevresel sistemlerin ve daha geniş toplumsal yapıların rolünü vurgulayarak gelişim psikolojisinde önemli bir dönüşüm sağlama fırsatı elde etmiştir. Bu yaklaşım, gelişimsel süreçlerin karmaşıklığını ortadan kaldırmayı hedeflemekte olup ayrıca bireylerin yaşam koşullarının çok katmanlı dinamiklerini daha iyi anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Ekolojik

sistemler, bireylerin çevresel faktörlerle etkileşimlerinin yanı sıra, aile, okul ve daha geniş toplumsal yapılarla etkileşimlerini dikkata alarak insan gelişiminin çok boyutlu ve dinamik doğasına farklı bir perspektif sunmaktadır (Guy ve Evans, 2024).

Vasta'nın (2002), editörlüğünü üstlendiği bir kitapta, Bronfenbrenner'in (1979) insan gelişimine dair kendi tanımı şu şekildedir:

“Büyüyen bireyin ekolojik çevreye ilişkin daha kapsamlı, farklılaşmış ve geçerli bir anlayışa sahip olduğu, bu çevrenin özelliklerini ortaya çıkaran, sürdüren veya biçim ve içerik açısından benzer ya da daha karmaşık düzeylerde yeniden yapılandıran faaliyetlerde bulunmaya motive olduğu ve bu süreci gerçekleştirebildiği bir süreçtir.”

Bronfenbrenner'e (1989) göre, herhangi bir bilimsel çabanın en önemli hedefi, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi ortak bir denklemin perspektifinden ele alarak, insan gelişiminin süreç ve sonuçlarını sistematik bir biçimde ele almaktır. Bu yaklaşım, insan gelişiminin ekolojik bağlamda dinamik ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Härkönen, 2007).

Rose ve Tudge (2013) çalışmalarında, Urie Brofenbrenner'ın Ekolojik Kuramının gelişimi üç farklı aşamayı kapsamaktadır. Bu aşamalar; Birinci Aşama: İnsan Gelişiminin Ekolojisi, İkinci Aşama: Ekolojik Sistemler Teorisi, Üçüncü Aşama: Biyolojik Teori şeklindeki aşamalardan oluşmaktadır (Rose ve Tudge 2013).

2.2.3.1. Aşama 1: İnsan gelişiminin ekolojisi yaklaşımı

İnsan gelişiminin ekolojik yaklaşımının ilk aşaması dört ekolojik ortamın oluşumu ile başlamaktadır. Dört ekolojik ortamın her biri, bireylerin çevresel bağlamlarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşimlerin gelişim süreçlerini nasıl yönlendirdiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bu bağlamların en iyi bilinen temsili, bireyin merkezi konumda yer aldığı eş merkezli daireler ya da matruşka (iç içe geçmiş Rus bebekleri) şeklinde ifade edilmektedir (Rose ve Tudge 2013).

1970'lerde Brofenbrenner ortaya çıkan kuramını “İnsan Gelişiminin Ekolojik Modeli” olarak adlandırmıştır. Bu kuramın ilk ayağında ekoloji “*birey ve çevresi arasında ki uyum*” olarak tanımlanmıştır. Bireyin yalnızca hayatta kalması için değil, aynı zamanda gelişim

göstermesi için de birey ile çevresi arasındaki uyumun daha yakın bir düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, birey ve çevre arasındaki etkileşimlerin niteliği, bireyin psikolojik ve sosyal gelişimine doğrudan etki etmekte; dolayısıyla, çevresel koşulların bireysel gelişim süreçleri üzerindeki rolü büyük bir önem taşımaktadır (Bronfenbrenner 1975).

Teorinin bu ilk aşamasında Bronfenbrenner ekolojik çevreyi dört farklı düzeydeki sistemlerin oluşumundan yola çıkarak tanımlamaktadır:

“Mikrosistem”, birey ile bireyi çevreleyen ev, okul, işyeri gibi yakın çevreleri arasındaki ilişkileri içermektedir. “Mezosistem”, ev ve okul, ev ve akran grupları vb. arasındaki ilişkiler gibi bireyin içinde bulunduğu ana ortamlar ve bu ortamlar arasındaki karşılıklı ilişkileri içermektedir. “Ekzosistem”, birey ile bireyin iş dünyası, kullandığı kitle iletişim araçları ve bireyin bağlı bulunduğu kamu kurumları gibi sosyal yapıları yani bireyin içinde bulunduğu toplumun başlıca kurumlarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1977).

Bu sosyal yapılar, gelişmekte olan bireyi doğrudan etkilemeyebilir ancak, bireyin bulunduğu yakın çevreleri etkileyerek, bu bağlamlarda meydana gelen olayları şekillendirip yön verebilmektedir (Bronfenbrenner, 1977). *“Makrosistem”, yasalar ve yönetmelikler gibi belirli bir toplumun planlarının yanı sıra basılı olmayan kurallar ve normlardan da oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1978).* Bu ekolojik sistemlerin birleşimi ve bu sistemlere özgü bireysel faktörler arasındaki etkileşimlerin analizi, bireyin gelişimsel sonuçlarını anlamak ve açıklamak bakımından son derece önem arz etmektedir. Ekolojik araştırmanın gerekliliği düşünüldüğünde, belirli bir gelişimsel sonucu anlamak için en az iki farklı ekolojik sistemin analiz sürecine dâhil edilmesinin temel gereklilik olarak kabul edildiği görülmektedir (Bronfenbrenner, 1975).

Bronfenbrenner, ayrıca ilk metinlerinde ekolojik geçişlere de vurgu yapmaktadır; bu geçişler, bireylerin yaşamları boyunca okula başlama, kardeş edinme, evlilik, boşanma, yeni bir öğretmenle tanışma ve taşınma gibi deneyimlerle başka bir ekolojik bağlama geçişlerini kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu ekolojik geçişler, bireyin gelişiminde önemli etkiler yaratmakta ve etkileşim sürecinin dinamiklerini şekillendirmektedir (Eriksson ve diğerleri, 2018).

Elder (1974), gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda, çocuğun gelişiminin, çocukluktan itibaren, ebeveynleri dışındaki yetişkinlerle ilişki kurmasını sağlayan ev dışındaki sorumlu ve görev odaklı faaliyetlere artan katılım yoluyla gerçekleştiğine dair yeni bir hipotez ortaya

koymaktadır (Tudge, 2020). Bu hipotez, çocuk gelişiminde çevresel etkileşimlerin önemini vurgulamakta olup ayrıca bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkisinin gelişimsel süreçler üzerindeki etkisine kanıtlar sunmaktadır (Rose ve Tudge 2013).

2.2.3.2. Aşama 2: Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner ve Ceci (1994), “insan gelişiminin, biyolojik ve psikolojik birey ile çevresi arasındaki etkileşimi içerdiğini ve insan potansiyelinin gerçekleştirilmesinin, zaman içinde meydana gelen iki yönlü bir süreçte içsel dinamikleri dışsal faktörlerle ilişkilendiren bir müdahale mekanizması gerektirdiğini” belirten bir hipotez geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimlerine daha fazla vurgu yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu aşamada, Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramına "*kronosistem*" kavramını ekleyerek, bireylerin gelişim süreçlerinin zaman boyutunu da dikkate almış ve bu bağlamda, bireyin çevresel etkileşimlerinin zaman içerisindeki değişimlerini inceleme imkânı elde etmiştir (Eriksson ve diğerleri, 2018). Bronfenbrenner bu bölümde insan gelişiminin ekolojisini “aktif, büyümekte olan bir insan ile gelişmekte olan kişinin içinde yaşadığı yakın ortamların değişen özellikleri ve bu ortamlar arasındaki ilişkilerden ve ortamların gömülü olduğu daha geniş bağlamlardan etkilendiği ve yaşam seyri boyunca ilerleyen, karşılıklı uyumun bilimsel çalışması” olarak tanımlamaktadır (Crawford, 2020).

2.2.3.3. Aşama 3: Biyolojik Kuram: süreç-kişi-bağlam-zaman modeli

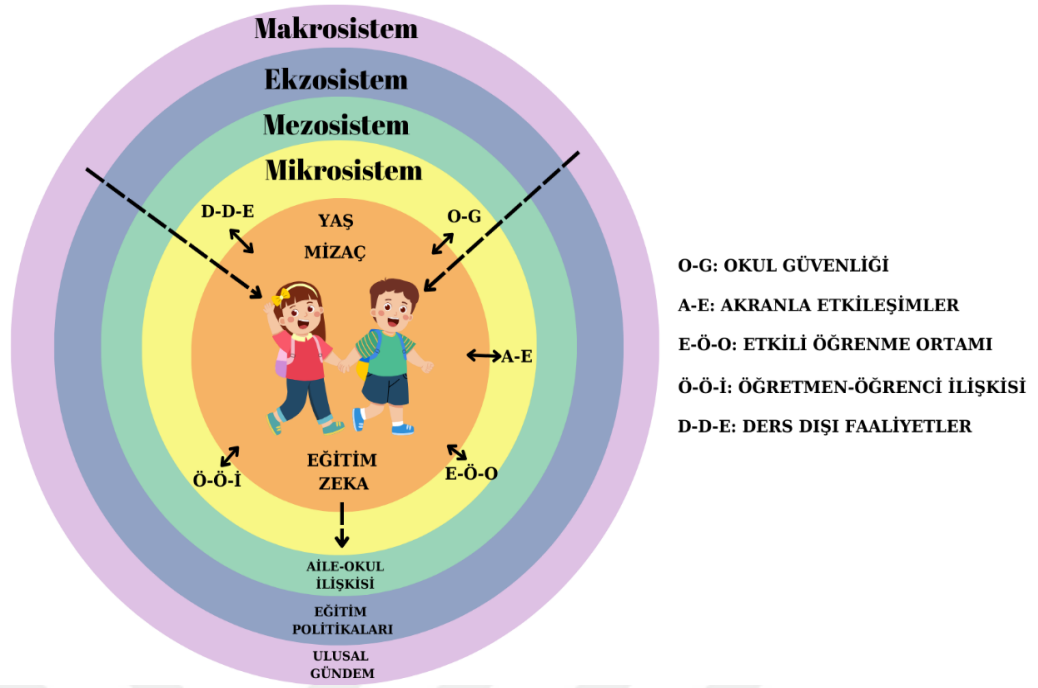
Bu son aşamada Bronfenbrenner Biyolojik Kuramını “süreç-kişi-bağlam-zaman” modeli olarak ele almakta olup model Tablo.1.’de açıklamaları ile geniş kapsamda ele alınmaktadır. Artık “gelişimin motoru” olarak anılan “yakınsal süreçler” hakkındaki düşüncelerini geliştirerek kuramına son halini vermiştir (Eriksson ve diğerleri, 2018). Çocukların, özellikle erken dönemlerinde ve aynı zamanda yaşamları boyunca gelişimleri, aktif olarak gelişen bir biyopsikolojik çevre ile yakın dış çevresindeki varlıklar, nesneler ve semboller arasında giderek daha karmaşık hale gelen karşılıklı etkileşim süreçleri aracılığıyla oluşmaktadır. Bu yakın çevredeki kalıcı etkileşim biçimleri "proksimal süreçler" olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçler, bireyin gelişiminde temel bir rol oynayarak, çevresel faktörlerle etkileşimin derinleşmesini ve bireysel özelliklerin şekillenmesini sağlamaktadır (Tudge 2020).

Tablo 1.

Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı

Yapılar	Bileşenler	Anlamı ve Özellikleri	Örnekler
Süreç	Proksimal Süreç	Aktif, gelişen biyopsikolojik bir insan organizması ile yakın dış çevresindeki kişiler, nesneler ve semboller arasındaki karşılıklı, kalıcı ve giderek daha karmaşık etkileşim.	Bir çocukla oynamak, akran etkinlikleri, grup oyunları, okuma, yeni beceriler öğrenme vb.
Kişi	Talep Özellikleri	Başka bir kişi için anında uyarıcı görevi gören kişisel özellikler.	Yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm vb.
	Kaynak Özellikleri	Zihinsel ve duygusal kaynaklara ilişkin özellikler.	Beceriler, zeka, bilgi, deneyimler, sosyal ve maddi kaynaklar (eğitim geçmişi ve ailenin mali ve sosyal durumu gibi)
	Kuvvet Özellikleri	Mizaç ve kişilikle ilişkili bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel faktörler; "proksimal süreçleri harekete geçirebilen ve işleyişlerini sürdürebilen aktif davranışsal eğilimler" (Bronfenbrenner ve Morris, 1998)	Mizaç, motivasyon, sebat
Bağlam	Mikrosistem	Gelişmekte olan kişinin faaliyetlerde ve etkileşimlerde bulunduğu ortamlar.	Ev, okul, yurt, akran grubu, sınıf vb.
	Mezosistem	Mikrosistemler arasındaki ilişkiler.	Aile ve okul arasındaki ilişki
	Ekzosistem	Gelişimi gerçekte yer almayan ancak gelişimi üzerinde önemli dolaylı etkileri olan bireyin içinde bulunduğu bağlamlar.	Ebeveynlerin iş yerleri
	Makrosistem	Üyeleri değer veya inanç sistemlerini paylaşan herhangi bir grubu kapsayan bir bağlam; önceki sistemleri kuşatır ve etkiler.	Kültür, alt kültür veya sosyal yapılar vb.
Zaman	Mikro-zaman	Belirli bir faaliyet veya etkileşim sırasında neler oluyor?	Bir faaliyetin sık sık kesintiye uğramadan uzun bir devam edip etmediği
	Mezo-zaman	Faaliyetlerin ve etkileşimlerin gelişmekte olan kişinin çevresinde ne ölçüde tutarlı bir şekilde gerçekleştiği.	Bir faaliyetin belirli bir süre boyunca düzenli olarak gerçekleşip gerçekleşmediği (günlük, haftada bir, ayda bir, vb.)
	Makro-zaman	Tarihsel zaman ve bireyin yaşam süresi (yani kronosistem)	Tarihsel olaylar, bir kişinin farklı yaşam dönemleri-nin belirgin özellikleri, kuşak farklılıkları vb.

(Tong ve An, 2024)



Şekil 2. Bronfenbrenner ekolojik sistemler kuramı

2.2.4. Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı ve 5 sistem

Beş sistemin çocuklar üzerindeki etkisi ve sistemlerin birbiri ile olan etkileşimlerinin kapsayıcı şekilde iç içe geçmesi Şekil 2'de gösterilmektedir.

2.2.4.1. Mikrosistem

Mikrosistem, gelişmekte olan bireyin belirli bir ortamda yüz yüze deneyimlediği ve yakın çevresiyle sürekli, aşamalı ve giderek daha karmaşık etkileşimlere girdiği ortamları ele almaktadır. Bu ortamların birbiri ile etkileşimi Şekil 3'te gösterilmektedir. Bireyi çeşitli etkinliklere katılmaya davet eden, izin veren veya engelleyen belirli fiziksel, sosyal ve sembolik özelliklere sahip etkinlikler, sosyal roller ve kişilerarası ilişkiler modelini ifade etmektedir. Mikrosistemi oluşturan örnekler arasında aile, okul, akran grubu ve işyeri gibi çeşitli ortamlar bulunmaktadır. Bu mikrosistemler, bireyin gelişim süreçlerini şekillendiren temel bağlamları oluşturarak, sosyal etkileşimlerin ve deneyimlerin niteliğini belirleyen aracı ortamlar olarak sistemde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1994).

Her mikrosistem, bireylerden, onların etkinliklerinden, birbirleriyle olan ilişkilerinden ve üstlendikleri sosyal rollerden meydana gelmektedir. Bronfenbrenner'in tanımına göre, mikrosistem, belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip bir ortamda gelişen birey tarafından

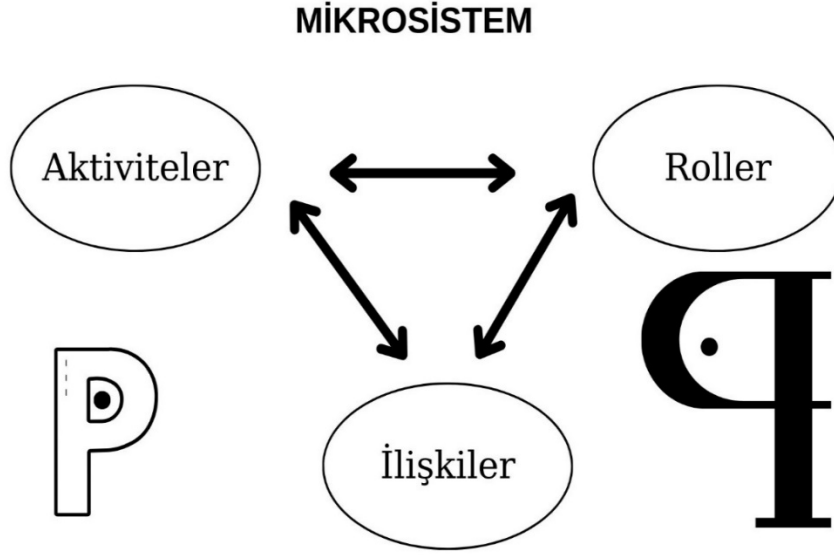
deneyimlenen faaliyetler, sosyal roller ve kişilerarası ilişkilerin örüntüsü olarak oluşmaktadır. Bu tanımın üç temel özelliği şu şekilde öne çıkarılmaktadır (Shelton, 2019):

Birincisi, mikrosistem bileşenlerin örüntüsünden meydana gelmektedir. Bu sistem, bileşenlerinden daha fazlasını ifade eden bir yapı olup, etkileşimli, birbiriyle ilişkili veya bağımlı öğelerden oluşan karmaşık bir bütün olarak ele alınmaktadır. Mikrosistem içerisinde yer alan öğelerin, bireylerin, onların aktiviteleri, sosyal rolleri ve aralarındaki ilişkilerin bir bütününden oluşmaktadır. İkincisi, mikrosistem hakkında önemli olan unsurların başında gelişmekte olan birey tarafından deneyimlenen bağlamlar gelmektedir. Mikrosistem, gelişim odaklı olarak ele aldığımız bireyin doğrudan deneyimlediği bağlamları ifade etmektedir. Bronfenbrenner'e göre, bireyin aktif olarak deneyimlemediği hiçbir unsur, o bireyin mikrosisteminin bir parçası olarak kabul edilmemekte olup, bireyi doğrudan etkileme potansiyeli göstermemektedir. Üçüncüsü, mikrosistem, tanımlanabilir fiziksel ve maddi özelliklere sahip bir ortamda kendini göstermektedir. Bu fiziksel ve maddi özellikler, ortamda gerçekleştirilebilecek aktivitelerin niteliğini ve etkileşimlerin ilişkisini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Shelton, 2019).

Özetle, mikrosistem, belirli bir ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin (ne yapıldığı), sosyal rollerin (kimlerin hangi rolleri üstlendiği, örneğin anne, çocuk, öğretmen, öğrenci gibi) ve kişilerarası ilişkilerin (bireylerin birbirleriyle nasıl ilişki kurduğu ve hissettiği) örüntüsünü ifade etmektedir (Shelton, 2019).

Mikrosistemdeki ilişkiler iki yönlü özelliklere sahip olup bu durum, bireylerin çocuk üzerinde etkili olabileceğini savunurken aynı zamanda çocuğun da bu bireylerin inançlarını ve eylemlerini değiştirebileceğini savunmaktadır. Çocuğun çevresinde yer alan bu kişilerle ve bulundukları ortamlarla gerçekleştirdiği etkileşimler, çocuğun gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen önemli faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu karşılıklı etkileşimler, bireyin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Guy-Evans, 2024).

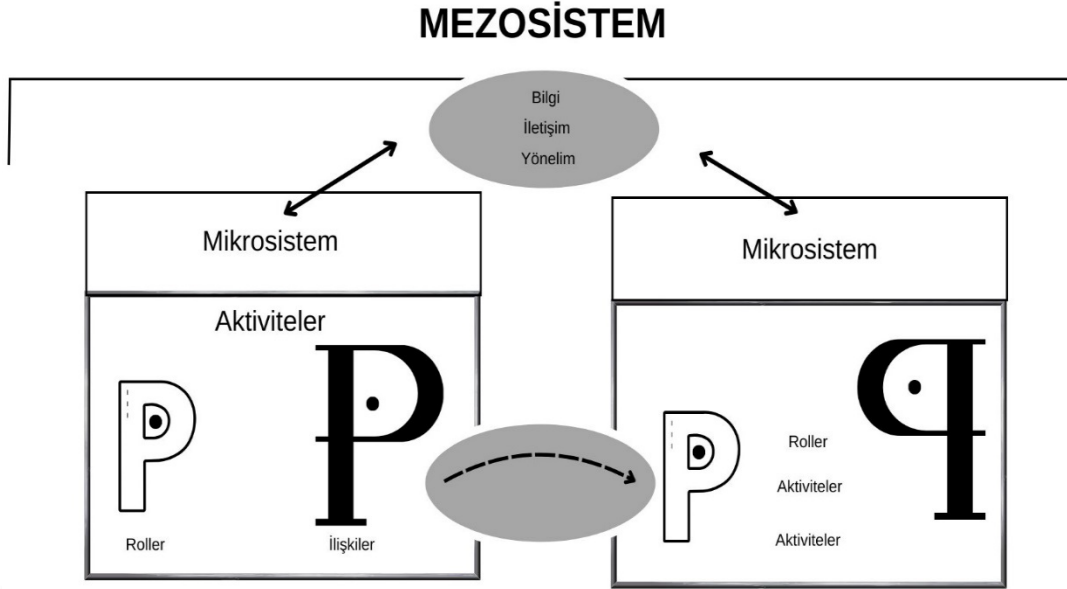
Gelişmekte olan birey aynı anda birden fazla mikrosistemde yer alabilmektedir (Navarro ve Tudge, 2022). Bir mikrosistem, gelişmekte olan çocuğun evi, gündüz bakım okulu, okuldaki sınıf arkadaşları, hobi kulübü arkadaşları veya yakın akrabaları gibi en yakın çevresinden oluşmaktadır. Gelişmekte olan çocuğun yaşadığı çevresine verilecek diğer örnekler arasında yaşadığı mahalle veya dini ortamları sayılabilmektedir (Härkönen, 2007).



Şekil 3. Mikrosistem

2.2.4.2. Mezosistem

Mezosistem, gelişmekte olan kişiyi içeren iki veya daha fazla ortam arasında gerçekleşen bağlantıları ve süreçleri kapsamaktadır. Bu bağlantılar ev ve okul, okul ve işyeri arasındaki ilişkiler şeklinde verilebilmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Mezosistem kısaca, iki ya da daha fazla “mikrosistemden oluşan bir sistem” olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bir diğer ifade ile mezosistem, kişinin aktif olarak katıldığı tüm ortamları ve içerdikleri sayısız mikrosistemleri kapsamakta olup diğer yandan da, yalnızca bu ortamların kümülatif toplamı değildir. Bu kümülatif toplam sayıya bakmak yerine mezosistem için, mikrosistemler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler şeklinde bakılması gerekmektedir. Her bireyin birden fazla mikrosistemi bulunmakla birlikte, yalnızca bir mezosistemi vardır; mezosistem, bireyin katıldığı tüm bu ortamlar ile bu ortamlar arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Mezosistem kavramı, bir kişinin mikrosistemlerinin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve birbirlerini nasıl etkilediğini açıklamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Şekil 4 bireyin farklı mikrosistemlerinin arasındaki etkileşimin mezosistemin bir parçası olduğunu göstermektedir. Bu etkileşimler, bireyin genel gelişimini şekillendiren önemli dinamikleri oluşturur ve bireyin çevresindeki farklı sosyal bağlamların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır (Bronfenbrenner ve Evans 2000).



Şekil 4. Mezosistem

Bronfenbrenner, farklı sistemlerin bir bireyin hayatında birbirleriyle (veya birbirlerine karşı) ortak olarak çalışabileceğini kavramsallaştırmaktadır. Çoklu mikrosistemler arasındaki bu etkileşimler mezosistem katmanlarını oluşturmaktadır (bkz. Şekil 4). Buna ek olarak, mezosistem gelişiminde önemli bir kavram olarak “sinerji” kavramı ele alınmakta olup bu kavram "her ortamda mevcut gelişimsel kısırtıcı veya engelleyici özelliklerin ve süreçlerin etkileşimi" olarak tanımlanabilmektedir. Okul bunun için iyi bir örnek teşkil etmektedir. Sınıf ortamında, sınıftaki çocuklar ve öğretmen bireysel bir çocuk için bir mikrosistem oluştururken; okulun kendisi, öğrenci topluluğu ve okuldaki personel, bireysel bir öğrenci için bir mezosistem oluşturmaktadır (Crawford, 2020).

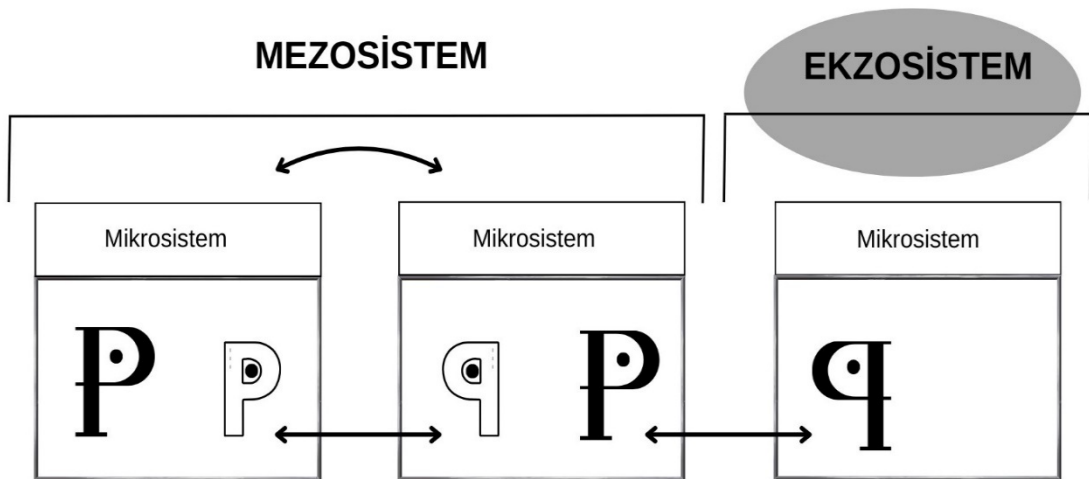
2.2.4.3. Ekzosistem

Mezosistem, bireyin aktif olarak katıldığı ortamlar arasındaki ilişkileri ifade eder; ancak yaşam ve gelişim üzerinde etkili olan başka önemli ortamlar da bulunmaktadır. Bronfenbrenner, bu önemli ortamları ekzosistem kavramı ile tanımlamakta olup ortaya çıkan kavramın oluşumunda "ekzo" terimi dışsal ya da dışarıyı belirtmektedir. Ekzosistemde yer alan ortamlar, gelişmekte olan bireyin aktif olarak katılmadığı, fakat bireyin ekosisteminin bir parçası olan ortamlar şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ortamlar, bireyin mezosistemindeki dinamiklerle bağlantılı olup bireyin mezosisteminde gerçekleşen olayları etkileyebilir veya

bu olaylardan etkilenebilirler (bkz. Şekil 5). Dolayısıyla, ekzosistem, bireyin gelişim sürecinde dolaylı ama önemli bir rol üstlenmektedir (Hayes ve diğerleri, 2017).

Ekzosistem, etkileşim halinde olan mikrosistemlerden oluşması açısından mezosisteme benzer; ancak ekzosistemde, en az bir mikrosistem bu sistemin merkezindeki kişiyi mikrosistemin içinde ana faktör olarak içermemektedir. Basit bir örnek olarak bir ebeveynin işyeri verilebilir. Çocuk, ebeveynin işyeri sisteminin bir parçası değildir; yine de, ebeveynin uzun saatler çalışması, muhtemelen çocuğun okul etkinliklerini kaçırmaya veya ebeveynin eve stresli bir şekilde dönmesine yol açabilir. Bu durum, çocuk üzerinde etkili olmasına rağmen, çocuğun mikro veya mezosisteminin bir parçası değildir, çünkü çocuk işyeri ortamında yer almamaktadır. Dolayısıyla, bu etki ekzosistem düzeyinde gerçekleşmektedir. (Crawford, 2020).

Ekzosistemin bir diğer örneği, eğitim politikası oluşturan topluluklar olarak gösterilebilir; bireysel bir çocuk genellikle bu süreçte aktif bir rol oynamaz, ancak eğitim politikalarının belirlenmesi, çocuğun eğitim deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olup geleceğini şekillendirmektedir. Örneğin, evrensel ücretsiz bir okul öncesi eğitimin sağlanmasına yönelik artan uluslararası model, küçük çocukların okul öncesi eğitime daha fazla erişim imkânı bulmalarını sağlamakta olup bu imkan onların etkileşimde bulundukları mikrosistemlerden dolaylı yoldan etkilenmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı özellikle ekzosistemin içinde önemle vurgulanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2017).



Şekil 5. Ekzosistem

2.2.4.4. Makrosistem

Bronfenbrenner'ın kendi kuramına getirdiği eleştirinin bir sonucu olarak makrosistem tanımı en çok değişen tanım olma özelliğini taşımaktadır. Bronfenbrenner ilk olarak, Vygotsky' nin görüşlerinden etkilenecek makrosistemi sosyo-kültürel bir bağlam olarak görmeye başlamıştır. Bronfenbrenner (1989) çalışmasında şu şekilde tanımlamıştır:

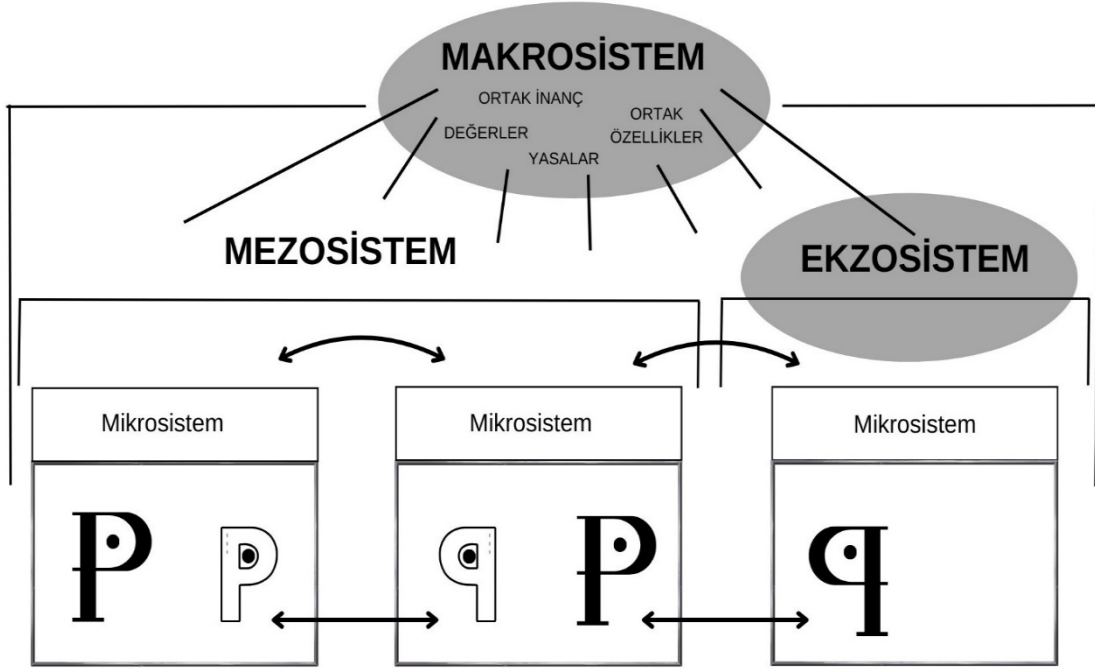
“Makrosistem, belirli bir kültürün, alt kültürün veya daha geniş sosyal bağlamın karakteristik mikro, mezo ve ekzosistemlerinin kapsayıcı örüntüsünü ifade eder ve bu sistemler içinde bulunan gelişimsel olarak içgüdüsel inanç sistemleri, kaynaklar, tehlikeler, yaşam tarzları, fırsat yapıları, yaşam seyri seçenekleri ve sosyal değişim örüntüleri önem arz eder” (Härkönen, 2007).

Makrosistem, kültürel unsurların çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmakta olup çocukların yer aldığı kültürel ideolojiler, tutumlar ve sosyal koşullardan oluşan bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyet rolleri, bireysellik, aile yapıları ve toplumsal konular hakkındaki inançlar, çocuğun mikrosistemlerine etki eden normlar ve değerleri makrosistemin oluşumunu şekillendirmektedir. Bu bağlamda, makrosistem, bireylerin gelişim süreçlerine yön veren daha geniş kültürel ve sosyal dinamikleri anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır (Guy-Evans, 2024).

Makrosistemin bileşenleri, çeşitli sistemler arasındaki tutarlılıklar veya benzerlikler ile bu benzerliklere dayanan inançlardan oluşmaktadır. Bu bileşenler Şekil 6'da gösterilmektedir. İnançlar ve sistemler, genellikle günlük yaşamın ekzosistem, mezosistem ve mikrosistemlerine ilişkin belirli özellikleri tanımlayan ve "davranış ile gelişim süreçlerini yönlendiren" yasalar ve kamu politikaları tarafından ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, makrosistem, bireylerin sosyal davranışlarını ve gelişimlerini şekillendiren daha geniş kültürel ve toplumsal dinamikleri anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Bronfenbrenner, 1994).

Kişinin katıldığı ortamlar, aktiviteler, roller ve ilişkiler makrosistemin bir parçasını oluşturmaktadır. Makrosistem, bu ortamların, aktivitelerin, rollerin ve ilişkilerin diğer ortamlara, aktivitelere, rollere ve ilişkilere benzeme veya onlarla tutarlı olma yollarını içermektedir. Makrosistem, benzerliklerin yanı sıra bu benzerliklerin nedenlerini de kapsar; bu, ortamlar, aktiviteler, roller ve ilişkiler oluştururken bize rehberlik eden inançlar ve dünya anlayışlarını içermektedir. Ortamlar arasındaki tutarlılıklar ile kastedilen, benzer özelliklere

sahip yapıların ortak özellikleri şeklinde açıklanmaktadır. Örnek olarak, birçok Batılı okul ortamlarını dikkate alırsak, bu ortamların belirli bir yapıyı paylaştığı ve benzer mikrosistemlerin var olduğu bilinmektedir. Okul ortamlarında genel olarak, bir öğretmen, öğrenciler, belki bir müdür veya müdür yardımcısı, bir müfredat, bir okul takvimi, testler, notlar ve müfredat dışı etkinlikler gibi unsurlar yer almaktadır. Topluluktan topluluğa geçerken, tanıdık bir okul deneyimi ile karşılaşılması olasıdır ve bu benzerlikler, bunların gerekçeleri ile birlikte makrosistemi oluşturmaktadır (Shelton, 2019).



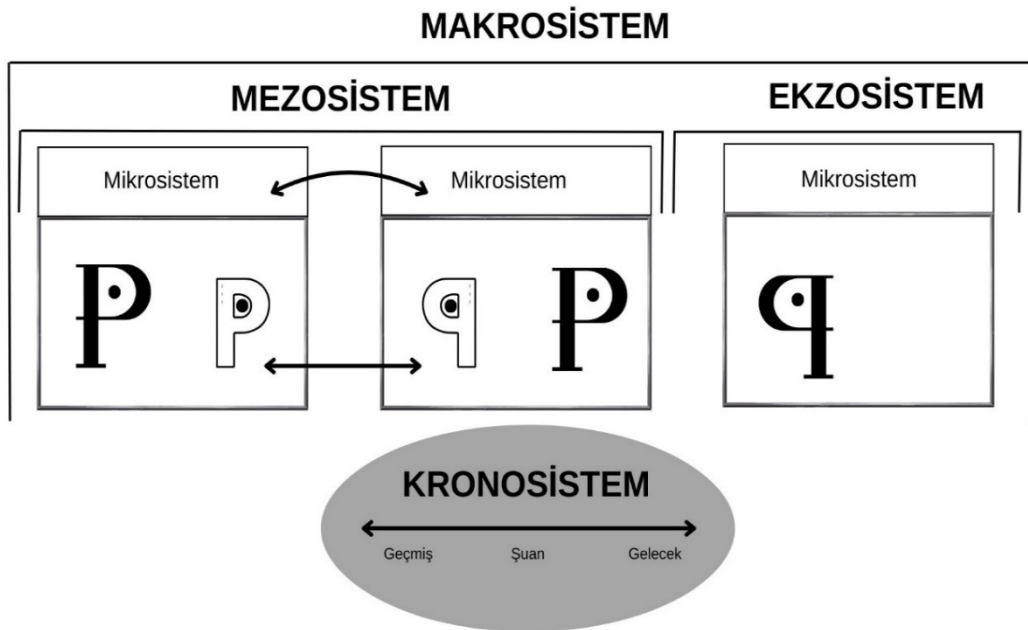
Şekil 6. Makrosistem

2.2.4.5. Kronosistem

Kronosistem, yalnızca bireyin özelliklerindeki değişimleri değil, aynı zamanda bireyin yaşadığı çevrede zaman içinde meydana gelen değişim veya tutarlılıkları da kapsayarak daha geniş bir tanıma öncülük etmektedir. Bu tanım geniş bir perspektifi ele alarak, kişinin yaşam süreci boyunca aile yapısında, sosyoekonomik statüsünde, istihdam durumunda, ikamet yerinde veya günlük yaşamın telaş ve yetenek düzeylerindeki değişiklikleri içermektedir. Genel olarak, kronosistem zamanın geçişini temsil etmekte olup; zaman, bireyi, ilişkilerini, ortamlarını, mezosistemlerini, makrosistemini ve hem bireyin hem de ekosistemin diğer tüm yönlerini etkilemektedir (Hayes ve diğerleri, 2017). Bireylerin zaman içinde bulunduğu tüm ortamlarının birbirlerini etkileyen sistemler içinde var olduğu Şekil 7’de gösterilmektedir.

Kronosisteme bir örnek olarak, internet erişiminin ve sosyal medyanın yaygınlaşması, birçok çocuk için önemli bir kronosistem değişikliğini temsil etmektedir. Bu teknolojik dönüşüm, çocukların akranlarıyla etkileşim kurma, bilgiye erişim sağlama ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini değiştirmiştir; dolayısıyla, sosyal becerilerini, bilişsel gelişimlerini ve hatta uyku düzenlerini dahi etkileme potansiyeline sahip bir güç olarak ele alınmaktadır. Bir diğer örnek olarak, küresel bir pandemi gibi büyük bir tarihi olay ele alınabilir. Böyle bir dönemde büyüyen çocuklar, eğitim süreçlerinde aksamalara (çevrimiçi öğrenmeye geçiş), aile dinamiklerinde değişikliklere (ebeveynlerin evden çalışma durumu) ve değişen sosyal etkileşim biçimlerine (sosyal mesafe uygulamaları) maruz kalabilirler. Tüm bu durumlar, çocukların gelişimleri üzerinde uzun vadeli etkilere sahip olabilmektedir (Guy-Evans, 2024).

Bronfenbrenner tarafından verilen bir örnek, Büyük Buhran' ın başlangıcı sırasında büyüyen çocuk ve ergenlerin, hemen sonrasında doğan çocuklardan farklı şekilde etkilendiğine dair bir çalışma olmuştur. Daha modern zamanlardan bir örnek vermek gerekirse, Amerika Birleşik Devletlerinde 11 Eylül öncesi ve sonrası doğan çocukların terörizm ve güvenlik kavramlarına yaklaşımlarını çok farklı olduğu yönünde bir çalışmadır. Ayrıca kronosistemin etkileri büyük bir olaydan kaynaklanmak zorunda da değildir. Örneğin 21. yüzyıl Amerika'sında yaşayan genç bir yetişkinin mahremiyet ve mahremiyetin etkileri hakkındaki fikri, 19 yüzyılın ortalarında Brezilya'nın yağmur ormanlarında yaşayan bir gençten çok daha farklı olabilmektedir (Crawford, 2020).



Şekil 7. Kronosistem

2.3. Kaos (Kaotik)

Kaos, Türk Dil Kurumu (2020) tanımında, “*evrenin düzenlenmeden önceki aşamasında, biçimden yoksun, uyumsuz ve karmaşık durumu ifade eden bir kavram*” olarak belirtilmiştir. Toplumsal bağlamda ise, genellikle “*kargaşa*”¹ anlamıyla kullanılmaktadır (Akçin ve Zengin, 2010). Kaos, genellikle doğrusal olmayan dinamiklerin tanımlanmasında kullanılan etkileyici bir terimdir. Bu terim, başlangıçta basit, doğrusal ve öngörülebilir olarak kabul edilen sistemlerin, görünüşte karmaşık ve düzensiz davranışlarını açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Kaotik davranış, dışsal, rastgele ve gürültüden belirgin bir şekilde etkilenen sistemlerin hareketlerinin düzensiz ve neredeyse rastgele bir nitelik taşıdığı durumları ifade eder. Bu bağlamda, kaos kavramı, sistemlerin öngörülemeyen ve dinamik doğası hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (İqbal ve diğerleri, 2008).

Kaos, başka bir çalışmada olumsuz gelişimsel sonuçlara yol açabilen aşırı uyarılma durumu olarak tanımlanmaktadır. Kaotik ortamlar, yapılandırılmamış yapıları ile dikkat çekmekte olup, yüksek düzeyde gürültü, kalabalık, öngörülemezlik, zamansal ve fiziksel istikrarsızlık ile karakterize edilmektedir (Evans ve Wachs, 2011).

2.3.1. Kaos ve gelişim

Kaos tanımlarında yer alan “belirsizlik” teriminden de yola çıkılarak kaotik ortamlarda sözü edilen; “öngörülemeyen, rutin dışı, tutarsız ve koşullara bağlı olmayan fiziksel ve sosyal çevre” çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir ve bu durum, gelişmekte olan bireyin çaresizlik duygusuna kapılmasına yol açabilmektedir. Rutinlerin ve yapılandırmanın eksikliğinin yanı sıra sürekli ve inatçı uyarımlar, çocuğun kendi davranışlarını ve duygularını düzenleme ve yönetme yeteneğini zayıflatabilmektedir (Semenov, 2021) ve bu durum çocuğun yönetici işlevlerinde zayıf gelişim göstermesine yol açabilmektedir (Evans

¹ Araştırmanın veri toplama süreci aşamasında “kaotik sınıf çevresi” ve “sınıf ortamında kaos” konularına ilişkin akademik çalışmalar incelenmiştir. Yapılan bu inceleme neticesinde, Keleş ve Peker (2024) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaotik sınıf algılarına dair elde edilen bulgular, öğretmenler tarafından “kaotik” teriminin anlaşılmadığını göstermiştir. Bu bağlamda, “kaotik” ifadesi Türkçedeki eşanlamlı terimi olan “kargaşa” ile değiştirilerek katılımcılara sunulmuştur. Dolayısıyla, bu tez çalışmasında öğretmenlere iletilen tüm formlarda “kaotik” veya “kaos” kavramlarının eşanlamlısı olarak “kargaşa” terimi tercih edilmiştir.

ve diğerkleri, 2005). Bu bağlamda, çevresel kaosun çocukların gelişimsel süreçleri üzerindeki olumsuz etkileri, bireyin psikolojik ve duygusal sağlığı üzerinde belirleyici bir role sahip olabilmektedir.

2.3.2. Kaos ve Ekolojik Sistemler Kuramı

Çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler kuramı dikkate alınmıştır. Bu model, birbirleriyle etkileşim halindeki beş sistem üzerinde durmaktadır: Mikrosistem, bireyin ev, okul ve mahalle gibi yakın çevresini kapsarken; Mezosistem, mikrosistemler arasındaki etkileşimleri tanımlamaktadır. Ekzosistem, çocuğun doğrudan yer almadığı ancak gelişimini etkileyen ortamları içerirken; Makrosistem, büyük ölçekli kültürel, sosyal ve politik güçlerle ilgilidir. Son olarak, Kronosistem, zamanla ilişkili olarak yaş, süre ve yoğunluk gibi maruziyetlerin yanı sıra teknolojik gelişmelerin etkisini açıklamaktadır. Bu ekolojik düzlemde kaos, bağlamların her seviyesinde var olabilmektedir ve bu durum, sistemlerin dinamik sistemlerini etkileyerek bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Evans ve Wachs, 2011). Kaotik yaşam koşulları, kişinin çevresiyle başa çıkmada etkili bir faktör olarak ele alınmaktadır (White, 1959).

2.3.3. Çevresel kaos (kaotik çevre)

Bireyin oluşumu ve gelişimi göz önüne alındığında, genlerin, beyin mimarisinin inşası için başlangıç planını sağladığı ve çevresel etkilerin nöral sinir ağlarının bağlantılarını şekillendirdiği bilinmektedir. Aynı zamanda, genetik yatkınlıklar ile erken dönemde maruz kalınan deneyimler arasındaki karşılıklı etkileşimler, çocuğun “öğrenme süreçleri, davranışları ve hem fiziksel hem de ruhsal sağlığının temellerinin güçlenmesi veya zayıflaması” üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Fox ve diğerkleri, 2010; Meaney, 2010).

Çocuk gelişimi üzerine uzun yıllara dayanan araştırmalar, ailelerin ve toplulukların, çocukların sağlıklı gelişimi için gerekli olan destekleyici ilişkileri sağlamaları ve olumlu öğrenme deneyimleri yaratma konusunda merkezi bir rol oynadıklarını ve bu süreçte çocuk gelişimine dair maliyetlerin büyük bir kısmını üstlendiklerini göstermiştir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu bulgular, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak ve onları

çevreleyen sosyal yapıları güçlendirmek adına ailelerin ve toplulukların önemini vurgulamaktadır. Tüm bu bilgiler ve araştırmaların ışığında, erken dönemde atılan güçlü bir temel, sorumlu vatandaşlık, ekonomik refah, sağlıklı topluluklar ve gelecek nesillerin başarılı ebeveynliği için sağlam bir zemin hazırlarken; zayıf bir temel, bir ulusun sosyal ve ekonomik refahını olabildiğince olumsuz etkileyebilmektedir (Knudsen, Heckman, Cameron ve Shonkoff, 2006).

Bu bağlamda, araştırma konusu doğrultusunda çevresel kaosun çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebileceği mekanizmaların incelenmesi ve çevresel kaosa maruz kalmanın çocuğun bulunduğu tüm bağlamları etkileyip etkilemediği meselesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, çevresel kaosun Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı çerçevesinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çevresel kaosun gelişimi etkileyebileceği mekanizmalar ve kaos-gelişim ilişkilerinin doğasını şekillendiren koşullara dair anlayış, bu alandaki bilgi birikimini önemli ölçüde artırma potansiyeline sahiptir.

Kaosla ilgili kuram ve araştırmalar, kaosun daha kesin ve kapsamlı tanımlarından da yola çıkılarak kaosu ekolojik sistemler kuramına entegre etmenin haklılığını ortaya çıkarmaktadır. Evans ve Wachs'un editörlüğünü üstlendikleri bilimsel kitaplara yazar olarak katkı sağlayan biliminsanları, kaosun genellikle bireysel düzeyde tanımlanmasına rağmen, bu durumun ötesine geçmenin ve aile, mahalle, iş yeri veya toplum gibi daha geniş bağlamsal düzeylerde kaos kavramının ne anlama geldiğini sorgulamanın önemine dikkat çekmektedirler. Bu yaklaşım, kaosu Ekolojik Sistemler Kuramı ile ele alma fikrini kuvvetlendirmenin yanı sıra, çevresel kaosun anlaşılmasında daha derin bir perspektif sunabilmekte ayrıca bireylerin içinde bulundukları sosyal çevrelerin birbirlerine karşı etkilerini değerlendirme fırsatı da sağlayabilmektedir.

Kaotik özellikler taşıyan çevresel bağlamlar "çılgınca faaliyet, yapı eksikliği, günlük faaliyetlerdeki öngörülemezlik ve yüksek düzeyde ortam uyarımı" ile tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner ve Evans, 2000, s. 121). Bu tanımdan yola çıkarak, tipik olarak fiziksel mikrosistemin bir yönü olarak kabul edilen kaotik ortamların yalnızca yapısal özellikleri (örneğin, dağınıklık; Wachs ve Evans, 2010) değil, aynı zamanda günlük rutinlerin aksaması ve gürültü, kalabalık, kargaşa gibi hem cansız hem de canlı kaynaklardan gelen aşırı uyartım düzeylerini de içermektedir. Bu durum, bireylerin gelişim süreçleri üzerindeki etkileri açısından dikkate alınması gereken önemli bir faktör oluşturmaktadır.

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramına göre, okul öncesi eğitim kurumu ve aile ortamının karşılıklı ilişkileri mezosistem etkileri olarak tanımlanmaktadır (Kamp Dush ve diğerleri, 2013; Moore ve diğerleri, 2000). Buna göre, çocuğun içinde bulunduğu belli bir mikrosistemdeki çevresel özelliklerin, diğer mikrosistemlerdeki çevresel özellikler ile etkileşime girerek çocuk gelişimi ile etkileşimde olması beklenmektedir (Bradley, 2010).

2.3.3.1. Evdeki kaos

Ev ortamındaki kaotik çevre, çocukların gelişimi ve refahı üzerinde önemli bir etki yaratan kritik bir unsur olarak ele alınmaktadır. Evdeki Kaos; evdeki yüksek düzeyde karışıklık ve huzursuzluğun yanı sıra günlük rutinlerde yaşanan acelecilik, düzensizlik ve zaman baskısı algısını ifade etmektedir (Çorapçı ve Wachs, 2002). Kaotik aileler; gürültülü, kalabalık, karmaşıklık, rutin eksikliği ve düzensizlik ile tanımlanmaktadır (Evans ve Wachs, 2010). Bobbitt ve Gershoff (2016), yürüttükleri çalışmalarında, evdeki kaos deneyimlerinin göstergelerini; ev içi kargaşa, rutin eksikliği, hane halkı istikrarsızlığı göstergeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Evdeki kaos ortamları, bir dizi olumsuz göstergeyle ilişkilendirilmiştir (Matheny ve diğerleri, 1995): (a) aile geliri ve ebeveyn eğitimi; (b) ebeveyn stresi ve duygusal sıkıntı; (c) ebeveynlik zorlukları, özellikle uygunsuz disiplin ve duyarlılık ve tepki eksikliği; ve (d) dürtüsellik, davranış sorunları ve suç işleme gibi çocuk davranış sorunları (Dumas ve diğerleri, 1995; Evans ve diğerleri, 1998; Farrington ve Loeber, 1998; Smith, Prinz, Dumas ve Laughlin, 2001; Wachs, 1993) gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Evdeki kaosu çocukların gelişimi üzerindeki doğrudan etkisine ek olarak, başka çalışmalarında farklı değişkenler ile çocukların gelişimi üzerindeki etkilere aracılık ettiği görülmektedir. Örneğin, önceki çalışmalar evdeki kaosu çocuk davranış sorunları ve yatma zamanı direnci (Boles ve diğerleri, 2016) ile yoksulluk ve sosyo-duygusal uyum zorlukları (Evans ve Wachs, 2010) arasında bir aracı görevi görebileceğini ortaya koymaktadır.

2.3.3.2. Sınıf kaosu (kaotik sınıf ortamı)

Sınıf kaosu, hem kaotik yapıyı hem de sınıftaki kaotik atmosferi temsil edebilen olumsuz sınıf kalitesinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Raver ve Blair, 2009). “Kaotik yapı, sınıfta kuralların ve düzenlemelerin olmaması, organizasyon ve yapının eksikliği, acelecilik,

kalabalık ve yoğunluk gibi düzensiz ve kesintiye uğramış bir sınıf ortamını yansıtmaktadır (Corapçı, 2010; Wachs ve Evans, 2010). Ayrıca, kaotik atmosfer sınıfın sosyal ve duygusal açıdan zorlu atmosferini de yansıtmakta olup bu durum, yüksek düzeyde gürültü, huzursuzluk, alaycılık, güvensizlik ve korku gibi unsurları içermektedir (Wachs ve Evans, 2010).

Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) programlarındaki çevresel kaosun belirli bileşenleri, örneğin kalabalıklaşmanın nesnel ölçütleri (örneğin, büyük grup boyutları ve yüksek yetişkin:çocuk oranları), açık bir şekilde zayıf yapısal sınıf ortamı ile örtüşmektedir. Ancak, genellikle yapısal veya süreç kalitesi çerçevesinde ele alınmayan başka sınıf kaosu bileşenleri de mevcut bir şekilde ele alınmaktadır. Bu bileşenler arasında, sınıfta oluşturulan kargaşa hissi ve yüksek düzeyde ortam gürültüsünün yanı sıra, sınıfa çok sayıda yetişkinin girip çıkmasının neden olduğu çevresel karmaşa da yer almaktadır (Wachs, 2010). Bobbitt ve Gershoff, (2016) yürüttükleri çalışmalarında, kaotik sınıf deneyimlerinin göstergelerini; sınıf kargaşası, sınıf rutini eksikliği, sınıf deneyimlerinde istikrarsızlık göstergeleriyle ilişkilendirmişlerdir.

Kaos deneyimleri sadece evle sınırlı olmasa da, kaosla ilgili çalışmaların neredeyse tamamı ev içi kaosu ele almaktadır. Bu sebeple “okul içi kaos” veya “sınıf kaosu” ele alınırken çalışmaların kavramsal çerçevelerinde, çocukların maruz kaldıkları hane halkı kaosu da önem arz etmektedir. Okul öncesi sınıflarının kaotik olup olmadığına bakılmaksızın, oldukça kaotik ev ortamları deneyimleyen çocukların sosyal-duygusal becerilerinde okul öncesi yıl boyunca düşüşlere rastlanmaktadır (Crosnoe ve diğerleri, 2010). Bir başka çalışmada ise çocukların erken çocukluk eğitimlerinde bir yıl boyunca en fazla kazanımı ev ortamlarında olumlu deneyimler yaşadıklarında elde ettikleri ve oldukça kaotik ev deneyimleri olan çocukların sınıf deneyiminden kazanç sağlama olasılığının, daha az kaotik ev deneyimleri olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Watanabe ve diğerleri, 2011).

Sınıf kaosu ele alınırken öğretmenlerin sınıf ortamında algıladıkları kaosun mesleki bağlılıkları ve mesleki öz yeterlilikleri ile ilişkisi ele alınmaktadır. Öğretmenlerin sınıf koşullarına ilişkin deneyimleri ve değerlendirmelerinin kendilerinin içinde bulundukları kuruma ve mesleğe olan bağlarına katkıda bulunduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (Firestone ve Pennell, 1993). Benzer şekilde, sınıflarını daha kaotik olarak algılayan öğretmenler daha olumsuz ruh halleri, kaygı ve stres yaşayabilmekte ve bu durum öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik inançlarıyla ilişkili olarak ele alınabilmektedir. Örneğin, Jeon ve arkadaşları (2016) erken çocukluk ortamlarında öğretmenlerin algıladığı sınıf

kaosunun öğretmenlerin iyi olma haliyle, özellikle de duygularını düzenleme ve stres faktörleriyle başa çıkma becerileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin iyi olma hali, öz yeterlik inançlarıyla yakından ilişkilidir (Kima ve Kim, 2010) ve kişinin davranışını etkileyen olayları dönüştürmeleri bilişsel süreçlerinin aracılığıyla öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının oluşturulmasına yardımcı olmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Çorapçı ve diğerleri (2023), evdeki ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki çevresel kaos ile çocukların yönetici işlev becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya okul öncesi dönemdeki 244 çocuk ve bu çocukların anne ve öğretmenleri katılmıştır. Ev ortamındaki kaos düzeyi, ebeveynler tarafından doldurulan Aile Çevresi Kaos Ölçeği (AÇKÖ), okul öncesi eğitim kurumundaki kaos düzeyi ise öğretmenler tarafından doldurulan Erken Çocukluk Programlarında Yaşam Ölçeği (EÇPYÖ) aracılığıyla ölçülerek değerlendirilmeye alınmıştır. Çocukların yönetici işlev becerileri ise, dört görevden oluşan bir batarya kullanılarak çocuklarla doğrudan gözlem yöntemiyle ölçülerek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda hem evdeki hem de okul öncesi kurumlardaki çevresel kaos düzeylerinin çocukların yönetici işlev becerileri ile anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, ev ortamında yüksek kaos yaşayan çocuklar için okul öncesi kurumlarda sağlanan yapılandırılmış, sakin ve öngörülebilir çevrelerin koruyucu bir rol üstlenebileceğini göstermekte olup buna karşın, hem evde hem de okul öncesi kurumda yüksek düzeyde kaosun bulunması, çocukların yönetici işlev gelişimi açısından önemli bir risk oluşturabileceğini vurgulamaktadır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Evans vd. (2004), çocukların yaşadığı yoksulluk ile çocukların sosyo-duygusal uyumu arasında çevresel kaosun aracı rolünü belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, veri toplama sürecini iki aşama şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya toplam 339 çocuk katılmıştır. Araştırma, düşük gelirli ailelerde büyüyen ergenlerin, daha varlıklı ailelerde büyüyen ergenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kaosla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca yoksulluğun çocukların sosyo-duygusal uyumu üzerindeki olumsuz etkilerinin, kaotik yaşam koşullarına maruz kalmanın aracılığıyla gerçekleştiğini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Coldwell, Pike, ve Dunn (2006), evdeki kaosu ebeveynlik üzerindeki etkilerini aşarak çocuk davranışlarını öngörüp öngörmediğini incelemeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca, evdeki kaosu ebeveynlik ve çocuk davranışları arasında aracılık işlevi olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 4 ila 8 yaşları arasında iki çocuğu bulunan 118 çalışan ve orta sınıf İngiliz Aile oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde, aileler evlerinde ziyaret edilerek ebeveynler ve çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş olup ebeveynlerden, araştırma yürütücüleri tarafından hazırlanan formları doldurmaları istenmiştir. Verilerin elde edilmesi aşamalarından birinde, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri hakkında bilgi edinmek amacıyla Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği (Hetherington ve Clingempeel, 1992) kullanılmıştır. Araştırmanın diğer boyutunda, verilerin elde edilmesine Berkeley Kukla Görüşmesi aracılık etmiştir. Araştırmadan iki temel sonuç bulgusu elde edilmiştir. Birincisi, evdeki kaosu, çocukların sorunlu davranışlarını ebeveynliğin üzerinde bir faktör olarak tahmin ettiği tespit edilmiştir. İkincisi, evdeki kaosu daha az olumlu ve daha fazla olumsuz ebeveynlik etkilerini şiddetlendiren bir moderatör olarak konumlandırıldığı bulunmuştur. Evdeki kaosu, olumlu ve olumsuz olarak ebeveynliğe aracılık ettiği yönünde belirlemeler yapılmıştır. Bu bulgular, evdeki kaosu ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuk davranışları üzerindeki etkileşimlerini anlamada önemli katkılar sağlamaktadır.

Shamama-tus-Sabah ve Gillani (2011), evdeki kaos ile davranış sorunlarını sınıadıkları araştırmalarında sosyal beceriler ve ders çalışma becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Pakistan'ın Rawalpindi, Lahor ve Karaçi kentlerindeki Federal Hükümet okullarından seçilen, 8 ile 11 yaşları arasında ki (4. ve 6. sınıf) 91 erkek ve 112 kız toplam 203 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama amacıyla Karmaşa, Gürültü ve Düzen Ölçeği-Urduca (Shamama-tus-Sabah ve Gillani, 2008) ile Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi (Reynolds ve Kamphaus, 2004) ebeveyn ve öğretmen derecelendirme formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bildirimlerine göre çocukların davranış problemleri ile evdeki kaos arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları, evdeki kaosu çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve ders çalışma becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Berry ve arkadaşları (2016), çalışmalarında, evdeki kaos düzeyleri ile çocukların okula başlamadan önceki bilişsel ve sosyal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin, çocukların maruz kaldıkları çocuk bakımı deneyimleri tarafından ne ölçüde zayıflatıldığını test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın hipotezleri iki aşamada belirlenmiştir: (1) çocukların çocuk bakımındaki deneyimlerinin, evdeki kaos aracılığıyla bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerinin zayıflatılıp zayıflatılmadığı ve (2) kaosun etkilerinin, kaos ile yürütücü işlevler arasındaki bağlantılar tarafından zayıflatılıp zayıflatılmadığı şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma, bebeklik döneminden yaklaşık 5 yaşına kadar toplanan verilere odaklanmıştır. Araştırma sürecinde, Ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde, 7, 15, 24 ve 36 aylık çocuklar için yarı yapılandırılmış bir ebeveyn-çocuk oyun görevi planlanmış olup, oyun süresince ebeveynlerin davranışları gözlemsel ölçümlerle videoya kaydedilmiştir. Çocuklar 48 aylıkken, ketleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkati yönlendirme gibi yürütücü işlevleri ölçen altı ayrı görevden oluşan bir batarya uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, erken çocukluk döneminde yaşanan düzensizliklerin, çocukların yaklaşık beş yaşında daha kötü bilişsel ve sosyal sonuçlara yol açtığını göstermiştir. Ancak, bu öngörünün, aile içindeki ilişkilerde daha fazla çocuk bakım saatlerine katılan ebeveynlerin çocukları için önemli ölçüde zayıfladığı bulunmuştur. Bu bulgular, ev içi kaosun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin, çocuk bakım deneyimleri tarafından şekillendiğini ortaya koymuştur.

Jeon, Hur ve Buettner (2016), öğretmenlerin duygu düzenleme ve başa çıkma stratejileri aracılığıyla çocuk bakımına ilişkin tanımladıkları kaos ile çocukların olumsuz duygularına ve zorlayıcı sosyal etkileşimlerine yönelik kendi bildirdikleri koşullu tepkileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapan 1129 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularından, birden fazla program ve öğretmen özelliği kontrol altında tutularak gerçekleştirilen analizlerde, çocuk bakımındaki kaosun yüksekliği ile öğretmenlerin destekleyici olmayan tepkilerinin fazlalığı arasında doğrudan ilişkili olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca, daha kaotik çocuk bakım ortamlarında bulunan öğretmenlerin kaosla başa çıkma becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir; bu durum, öğretmenlerin çocuklara karşı olumlu tepkiler verme düzeylerinin düşüklüğü ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, daha yüksek derecede kaos bildiren öğretmenlerin daha fazla bastırma stratejisi kullandığını göstermekte olup bu da öğretmenlerin çocuklar için destekleyici olmayan tepki vermeleriyle ve çocukların duygularına yönelik daha az dışavurumcu tepki göstermeleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu keşif

alışmasının sonuçları, rretmenlerin kaotik ortamlarla başa çıkabilmeleri için gerekli çalışmaların yapılması gerektiğinin önemine değinmiştir. Ayrıca, araştırmanın öneri bölümünde, rretmenlerin çocuklara destekleyici tepkiler vermelerini teşvik etmek amacıyla, erken çocukluk eğitiminde başa çıkma ve duygu düzenleme stratejilerini ele alan müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Bergera ve arkadaşları (2017), sınıf kaosunun çaba gerektiren kontrol ile okul öncesi çocuklarının okul uyumu arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediğini sınyan bu araştırmada, sonbahar ve ilkbahar dönemlerinde ocukların (N= 301) aba gerektiren kontrolleri ile ilgili rretmenlerinden gerekli bilgiler alınmıştır. İlkbahar döneminde, rretmenler çocukların maruz kaldıkları sınıf kaosu ve çocukların okula uyum puanları (rretmen-ocuk yakınlığı ve atışması ile çocukların okuldan hoşlanma ve kaçınması ile ilgili) ile ilgili değerlendirme yapmışlardır. Araştırmada, ocukların okula uyum puanlarını önceden belirleyen çaba gerektiren kontrol ile sınıf kaosu arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, çaba gerektiren kontrol ile sınıf kaosu arasındaki ilişkinin tutarlı olduğunu, ayrıca çaba gerektiren kontrol ile okula uyum puanları arasındaki ilişkilerin yüksek düzeyde kaotik sınıflarda çok güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Post-hoc analizler, çaba gerektiren kontrolün düşük olduğu durumlarda sınıf kaosunun zayıf, okula uyum ile ilişkili olduğunu göstermiştir; bu durum da, yüksek düzeyde kaotik çevrenin çaba gerektiren kontrol ilişkisini zayıflattığı, düşük okula uyum puanlarını doğruladığı fikrini desteklemiştir.

Grant, Jeon ve Buettner (2019), , rretmenlerin algıladıkları sınıf kaosu kavramı ile rretmenlerin mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerde öz yeterliliğın potansiyel aracılık rolünün incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1129 okul öncesi rretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, rretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaya yönelik müdahale stratejilerinin, okul öncesi rretmenlerinin sınıflarında algılanan kaos düzeyi ile başa çıkma stratejilerine dair algılarını iyileştirmeyi hedefleyebileceğini göstermiştir. Araştırmada, müdahale stratejilerinin bir kolu olarak, yöneticilerin rretmen memnuniyetini sağlama ve rretmenleri okullarına bağlılık düzeylerini arttırma çabalarını dikkate almaları gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, kuruluşların yöneticilerinin, rretmenleri tarafından algılanan ve deneyimlenen sınıf kaosu kavramına katkıda bulunan unsurlarını (rneğın, rretmen-ocuk oranları, sınıf tahsisi, zamanlama ve kesintiler) göz önünde bulundurmaları gerektiği önem arz etmiştir. Diğer bir müdahale kolu olarak ise rretmenlerin, sınıflarındaki kaotik unsurları tanımlamaları ve sınıf ortamını daha iyi

yapılandırarak düzenlemeleri (örneğin, dış gürültüyü azaltarak) gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, müdahale stratejilerinin, öğretmenlerin sınıfta karşılaşılabilecekleri kaotik unsurları tanımaları ve kaotik sınıf konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerine ve beklenmedik durumlarla başa çıkma becerileri geliştirmelerinin oldukça fazla önem arz ettiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenler için "Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılık Geliştirme" programlarının önemine dikkat çekilmiştir (Jennings ve diğerleri, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin algıladıkları sınıf kaosu azaltmaya yönelik stratejilerin belirlenip uygulanması ile öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artabileceği vurgulanmıştır. Çalışma ayrıca yöneticilerin, politika yapıcıların ve öğretmenlerin çalışma ortamından kaynaklanan olumsuz etkileri önlemede öz yeterlik inançlarının önemli bir özellik olarak önemini ortaya koymuş olup ayrıca müdahale etme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin algıladıkları çalışma ortamlarının, onların işlerine ve kendi yeterliliklerine dair inançları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik alanyazına değerli katkı sunacağını da vurgulamıştır.

Larsen ve Jordan (2019), çocukların maruz kaldıkları günlük rutinlerin evdeki kaos ile çocukların dışsallaştırma davranışları ve uykuya geçiş direnci arasındaki ilişkilere potansiyel bir aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini sınıadıkları araştırmalarına 2-5 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri dahil olmuştur. Katılımcılar evdeki kaosu, evdeki rutinlerin sıklığını ve çocuk davranış sorunlarını değerlendiren çevrimiçi anketlere katılmışlardır. Evdeki kaos düzeyini ölçmek amacıyla Matheny ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen Karışıklık, Dağınıklık ve Düzen Ölçeği (CHAOS) kullanılmıştır. Ayrıca, çocukların günlük rutinlerinin sıklığını ölçmek için Wittig (2005) tarafından geliştirilen Çocuk Rutinleri Anketi-Okul Öncesi Versiyonu (CRQ-P) kullanılmıştır. Yatma Zamanı Rutinleri Anketi (BRQ; Henderson ve Jordan, 2010) ise yatma zamanı rutinlerinin tutarlılığını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Çocukların dışsallaştırma davranışlarını değerlendirmek için ise Eyberg Çocuk Davranış Envanteri (ECBI; Eyberg ve Robinson, 1983) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların yatma vakti direncini değerlendirmek amacıyla LeBourgeois ve Harsh (2016) tarafından geliştirilen Çocukların Uyku-Uyanma Ölçeği'nin (CSWS) Yatağa Gitme Alt Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aile rutinleri ve genel çocuk rutinleri aracılığıyla “evdeki kaosu” çocuk davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı bulunmuştur. Ayrıca, evdeki kaosu çocukların yatma vakti rutinleri üzerinden yatma vakti direnci davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan, evdeki kaos ve rutinlerin farklı yapılar olduğu kanısına varılmıştır. Bu kanıya göre, erken

yaş grubu çocuklarının maruz kaldığı rutinlerin sıklığı ve derecesine göre oluşan davranış sorunlarının “evdeki kaosa” yol açtığına yönelik bilgiler elde edilmiştir. Klinik açıdan, bu sonuçlar, davranış sorunları yaşayan küçük çocukların bulunduğu kaotik ev ortamlarındaki aileler için rutinlerin müdahale stratejileri açısından makul bir odak noktası olabileceğini ileri sürmüştür. Bu çalışma, çocukların gelişimsel süreçlerinde istikrarlı ve düzenli bir ortam sağlamanın yani rutinlerin öneminin, eğitimciler ve çocuk gelişimi uzmanları için oldukça önemli bir perspektif yaratmıştır.

Akram ve Shamama-tus-Sabah (2020), evdeki kaosu küçük çocuklar arasında davranış ve akran sorunlarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarına, 3 ila 7 yaş aralığında 80 çocuk (40 kız ve 40 erkek) dahil edilmiştir. Evdeki kaos seviyesini ölçmek amacıyla, Matheny ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen “Karışıklık, Gürültü ve Düzen Ölçeği” (CHAOS) kullanılmıştır. Çocukların davranış sorunlarını değerlendirmek için Goodman (2001) tarafından geliştirilmiş olan Güç ve Zorluk Anketi (Strength and Difficulty Questionnaire; SDQ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, evdeki kaosun hem ev hem de okul ortamında davranışsal ve prososyal sorunlara yol açtığını ve ortaya çıkan akran sorunlarını ise önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, mevcut bulgular, kaotik ev ortamlarında yaşayan çocukların daha yüksek düzeyde dışsallaştırma, içselleştirme ve duygusal problemlere sahip olduklarını; bunun yanı sıra tam tersi durumda zayıf prososyal davranış ve zayıf akran ilişkileri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocuk gelişimi alanında ev ortamının önemini vurgulamakta olup ayrıca olumsuz davranışları azaltmaya yönelik müdahale stratejilerinin belirlenmesinin önemine ayrıca vurgu yapmaktadır.

Marsh, Dobson ve Maddison (2020), çocukların evlerinde ve okul öncesi ortamlarında yaşadıkları kaosu, sosyal-duygusal gelişimleriyle ilişkili olup olmadığını ve varsa bu ilişki düzeyinin ne ölçüde olduğunu incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 3 yaşında olan 1484 çocuk ve 4 yaşında olan 963 çocuk olmak üzere toplam 2447 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, kaotik ev deneyimlerinin göstergeleri ev içi kargaşa, rutin eksikliği ve hane halkı istikrarsızlığı başlıkları altında; sınıf deneyimlerinin göstergeleri ise sınıf içi kargaşa, sınıf rutini eksikliği ve sınıf deneyimlerinde istikrarsızlık başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, düşük gelirli ailelerden oluşan bir örnekleme, evdeki ve okul öncesi sınıftaki kaotik deneyimlerin birleşerek okul öncesi bir yıl boyunca sosyal-duygusal kazanımlar üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Özellikle, çocukların ev ortamlarındaki deneyimlerinin baskın bir rol oynadığı ve kaotik olmayan ev deneyimleri olan çocukların,

kaotik ev deneyimlerine sahip olan çocuklara kıyasla okul öncesi eğitimde daha fazla kazanım elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bu bulgular, etkili ve yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ve bakım ortamlarının, çocukları ve ailelerini en iyi şekilde desteklediğine ayrıca çocukların ev ve aile deneyimlerinin dikkate alınmasının gerekliliğine önemli bir katkı sunmuştur.

Marsh, Dobson ve Maddison (2020), araştırmaları, hane kaosu alanyazın detaylarını incelemek, hane kaosunun nasıl ölçüldüğünü belirlemek ve hane kaosu ile çocuklar, ebeveynler ve aile kavramlarının ilişkisi boyutunda çalışılan ilgili araştırmaların derlemesini yapmayı amaçlamıştır. Alanyazın taraması, MEDLINE, PubMed, Embase, PsycINFO ve Child Development ve Adolescent Studies gibi veritabanlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiş olup 1 Haziran 2017 tarihine kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Tarama, 8 Kasım 2017 ve 1 Eylül 2018 tarihlerinde güncellenmiştir. Çalışmanın temelini oluşturan anahtar kelime “household chaos” olarak belirlenmiş olup Google Scholar’da anahtar kelimeye yönelik genel bir tarama yapılmış ve ilk 100 sayfanın sonuçları uygunluğu değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından yürütülen çalışmalar üç aşamalı bir tarama süreciyle devam etmiş olup, bu süreçte Google Scholar’a ek olarak, son güncellemesi 1 Eylül 2018 olan beş elektronik veritabanı taranmıştır. İlgili araştırmalar kısmında 102 çalışmaya rastlanmış; bu çalışmaların 111’inin çalışmaya uygunluğu doğrulanmıştır. Yapılan çalışmaların kategorileri; bilişsel ve akademik, sosyo-duygusal ve davranışsal, iletişim, ebeveynlik, aile ve ev işleyişi sonuçları, hormonlar, fiziksel sağlık ve sağlık davranışları olarak toplam 7 kategori şeklinde belirlenmiştir ve detaylı incelemede, bu yedi kategori üzerinde hane kaosunun etkisi olduğu ispatlanmıştır. Değerlendirilen ilgili araştırmaların sonucunda, hane içi kaos yapısını araştıran geniş bir araştırma ağının bulunduğu doğrulanmıştır. Alanyazın taramasına göre; kaotik ev ortamlarının çocuklar, ebeveynler ve ailelerle ilişkili olduğu ve bu ilişkinin ilgili kavramları olumsuz etkilediği, düşük sosyo-ekonomik statü ile olumsuz sonuçlar arasındaki ilişkinin potansiyel olarak en azından bir dereceye kadar açıklanabileceği, kaotik ortamların olumlu ebeveynlik algısını ve ebeveynlerin olumlu davranışlarını zayıflattığı ve tersi durumda ise olumsuz ebeveynlik davranışlarını artırdığı ilgili çalışmalarda saptanmıştır.

Çorapçı ve diğerleri (2023), gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi eğitim programının kalitesinin sınıf kaosu yapısıyla olan ilişkisini derinlemesine incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmaları, sınıf kaosunun çocukların dışsallaştırma problemleri ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma iki aşamada

yürütülmüştür. İlk aşamada, çalışma sekiz odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek 24 okul öncesi öğretmenleriyle sürdürülmüştür. İkinci aşamada ise, 49 öğretmen ile birlikte okul öncesi eğitim sınıfında yer alan 251 çocukla araştırma devam etmiştir. İlk çalışmanın amacı, odak grup görüşmeleri aracılığıyla Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin çevresel kaosu ve okul öncesi eğitim programlarının kalitesini nasıl tanımladıklarını incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın ilk aşamasında okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf kaosunu değerlendirmek amacıyla, Kontos ve Wachs tarafından yaygın olarak kullanılan ev kaosu (CHAOS) ölçeğinin (Matheny ve diğerleri, 1995) maddelerini okul öncesi eğitim ortamlarında kullanabilmeleri için değiştirdiler. Bu, “Erken Çocukluk Programlarında Yaşam” (LECP; Kontos ve Wachs, 2000) adı verilen uyarlanmış bir kaos ölçeğinin geliştirilmesine yol açmaktadır. Bu ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin faaliyetlerini yürüttükleri ve günlük programlarını uyguladıkları sınıf ortamlarında kaosu ölçmeyi amaçlamaktadır. İlk aşamanın bulgularına göre, okul öncesi eğitim ortamlarında çevresel kaos durumunda, şu kategoriler ortaya çıkmıştır: (1) Kargaşa: altüst olma hissi, yüksek aktivite, kuralızsızlık, (2) Zamansal düzensizlik: günlük aktivitelerde ve program çizelgesinde kesintiler, (3) Yapısal düzensizlik: malzemelerin her yere dağıldığı düzensiz sınıf, (4) Kalabalık: büyük grup boyutu, sınırlı sınıf alanı, (5) Gürültü: yüksek düzeyde yaygara ve sızlanma, (6) Çevresel trafik: sınıfa girip çıkan insanlar. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf kaosuna yönelik artan algılarının, program kalitesi, çocuk yaşı, cinsiyeti ve mizaç gibi faktörler kontrol edildikten sonra dahi, çocuklarda daha yüksek düzeyde dışsallaştırma problemleri ve daha düşük düzeyde sosyal yeterlilik ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş olan sınıf kaosu, anneler tarafından bildirilen dışsallaştırma problemleri ile tutarlı ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Bu bulgular, sınıf ortamındaki kaosun çocukların gelişimsel problemleri üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, eğitim uygulamaları ve politika geliştirme süreçleri için önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

Gao ve diğerleri (2024), Hong Kong'daki COVID-19 salgını sırasında evlerinde maruz kaldıkları kaos ve kalabalığın çocukların öğrenme davranışları ve onların duygusal deneyimleri üzerindeki ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Hong Kong'da ikamet eden 262 ebeveyn ve ilkökul çağındaki çocuktan oluşmakta olup, hem ebeveynler hem de çocuklar çevrimiçi anketler aracılığıyla veri toplama sürecine katılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan iki amacın ilkinde; evdeki kaos ve kalabalığı ile çocukların öğrenme davranışları ve onların duygusal durumları arasındaki iki değişkenli

korelasyonların incelenmesi hedeflenmiştir. İkinci olarak ise, çocukların öğrenme süreçlerine, onların öğrenme davranışları ve duygusal deneyimlerine evdeki kaos ve kalabalığın katkısının boyutunun araştırılması amaçlanmıştır. Evdeki kaosu ölçmek için Matheny ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen Confusion, Hubbub and Order Scale (CHAOS) kullanılmıştır. Çocukların öğrenme davranışları, Gioia ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen “Yönetici İşlev Davranış Derecelendirme Envanteri'nden” uyarlanan dört madde ile ölçülmüştür. Öğrencilerin evdeki öğrenme sürecindeki duygusal deneyimlerini değerlendirmek için Pekrun ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Anketi'nden üç duygu (keyif, hayal kırıklığı ve can sıkıntısı) seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre , evdeki kaosu kalabalık ile ilişkili olduğunu, ancak çocukların öğrenme davranışlarıyla olan olumsuz ilişkilerin kalabalıktan ziyade özellikle “kaos” kavramıyla bağlantılı olduğuna vurgu yapılmıştır. Önemli bir bulgu olarak, evdeki kaos ile çocukların öğrenme davranışları arasındaki doğrudan ilişki, ailenin sosyoekonomik durumu (SED) ve ebeveyn katılımı gibi değişkenler hesaba katıldığında bile aynı anlamlılık düzeyini yansıtmıştır. Bu çalışma, kalabalık ve aile sosyo-ekonomik statüsünden ayrı olarak evdeki kaosu farklı bir rolünü vurgulamış olup fiziksel çevrenin çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini anlamamıza önemli bir perspektif sunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma, ev ortamındaki kaosu çocukların öğrenme davranışları ve duygusal deneyimleri üzerindeki etkilerini, ebeveynlerin perspektifinden ölçümleyerek derinlemesine inceleme fırsatı sunmuş ve önemli önerilerde bulunmuştur.

Andeweg ve diğerleri (2024), çalışmalarında, 1,5-2 yaş aralığındaki çocukların birincil bakıcılarının ve ebeveynlerinin daha yüksek duyuşal işlem hassasiyeti (SPS) ya da daha düşük öz düzenleme düzeyine sahip olmaları durumunda azalan evdeki kaosu ardından, ebeveynliklerinde daha fazla gelişim gösterip göstermediklerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, evdeki kaosu azaltmaya yönelik bir müdahale stratejisi kullanılmıştır. Bu müdahale stratejisi ile randomize kontrollü bir çalışma (RCT) tasarımı gerçekleştirilmiş olup hedeflenen çalışmaya toplam 125 küçük çocuk ebeveyni katılmıştır. Katılım süreci, ön test olarak iki ev ziyareti, müdahale veya kontrol grubuna geçiş ve iki ev ziyaretine dayanan bir son testten oluşmuştur. Hem ön test hem de son test, sırasıyla 1,5 ve 1 saat süren iki ayrı ziyaret içerir. İlk ziyarete hem ebeveyn hem de çocuk katılırken, ikinci ziyaret (bir hafta arayla planlanmış) yalnızca ebeveynler tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön ve son testler sırasında, ebeveynler ve çocuklar için yapılandırılmış bir oyun görevi (5 dakika), bir dokunmama görevi (2 dakika boyunca bir dizi oyuncakla oynamalarına izin verilmemesi ve

2 dakika süresince en az ilgi çekici oyuncakla oynamaları) ve doğal bir oyun görevi (5 dakika boyunca ebeveyn ve çocukların normalde yaptıkları gibi evlerinde birlikte oynamaları) üstlenmeleri yönünde planlamalar yapılmıştır. Çalışma kapsamında, evdeki kaosu azaltmaya yönelik bir müdahale tasarlanmıştır (Andeweg ve diğerleri, 2022). Bu müdahale, dört ev ziyareti ve aralarında bir hafta olacak şekilde üç takip telefon görüşmesi şeklinde planlanmıştır. Müdahale süresince ebeveynlerle birlikte süreci planlayıcılar arasında, dağınıklık ve gürültü seviyelerini azaltma ile aile rutinlerini artırma hedefleri belirlenmiştir. Müdahale sırasında ebeveynler için özel bir ebeveynlik tavsiye planlaması yapılmamış olup her hafta sadece belirli bir konu üzerinde tartışma eylemi gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler, evdeki kaosu farklı boyutlarının kendi refahları açısından önemini değerlendirmek amacıyla bir Q-sort uyguladıktan sonra bu konuların öncelik sırasını belirlemişlerdir. Müdahale, tüm konuları kapsayan tartışma ile başlamış olup ebeveynin müdahaleden sonra hedeflerine nasıl devam edeceklerini ele almak için bir telefon görüşmesi ile son bulmuştur. Sonuçlar, müdahalenin ebeveynlik üzerindeki etkisinin üst düzey duyusal işlem hassasiyeti veya öz düzenleme ile ilişkilendirilmediğini göstermiştir. Ancak evdeki kaos ölçümlerindeki değişim ile son test ebeveynlik içindeki ilişkiler incelendiğinde, öz düzenlemesi yüksek olan ebeveynlerde azalan evdeki kaosu daha az sert disiplinle, öz düzenlemesi düşük olan ebeveynlerde ise daha fazla sert disiplinle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, evdeki kaosu ebeveynlik uygulamaları üzerindeki etkilerini anlamada ve ilgili literatüre katkı konusunda yol gösterici olmuştur.

Cai ve Meng (2024), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının evdeki kaos ile sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi sınarken ayrıca duygu düzenlemenin aracılık işlevini test etmeyi amaçlamışlardır. İlgili araştırmada yeterli güvenilirlik ve geçerliliğe sahip olan; Karışıklık, Dağınıklık ve Düzen Ölçeği (CHAOS), Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (ERC) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi (SCBE-30) ölçekleri kullanılmıştır. Toplamda 800 katılımcı çalışmaya destek vermiştir. Katılımcılardan, Matheny tarafından tasarlanan CHAOS, Shields ve Cicchetti tarafından geliştirilen ERC ve Lafreniere ve Dumas tarafından tasarlanan SCBE-30 ölçeklerinin tamamını doldurmaları beklenmiş ve 673 katılımcı bu beklentiye karşılayarak ankete katılmıştır. Evdeki kaos (karmaşa, gürültü ve düzen), duygu düzenleme (duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk) ve sosyal uyum (kaygı-utangaçlık, öfke-saldırganlık ve duyarlılık-işbirliği) arasındaki ilişkilerin test edilmesi istatistiksel veri analizlerden “korelasyon analizi” ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın diğer bir kolu olan; duygu düzenlemenin hane kaosu ve sosyal uyum arasındaki ilişkide aracılık

işlevini üstlenip üstlenmediğinin belirlenmesi için ise Bootstrap Aracılık Analizi yapılmıştır. Duygu düzenlemenin, kişiler arası ilişkileri, sosyal yeterliliği ve ruh sağlığını etkilemede büyük önem arz ettiği, özellikle çocukların sosyal uyumunun şekillendiği okul öncesi dönem çocuklarının gelişiminde önemli bir rol oynadığı kanıtlanmıştır. Araştırmanın bulguları, evdeki kaosu, çocukların stres seviyesini artırdığı, ebeveynlerin çocuklarına duygusal desteğini sınırladığı ve çocukların uyku düzenini bozduğu yönünde temellendirilen duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı yönünde temellendirilmiştir. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların sağlıklı duygu düzenleme becerilerini önemseyerek evdeki kaosu yönetme becerilerine katkı sağlayacakları ve çocukların uyum yeteneklerini geliştirebilecekleri çalışma doğrultusunda saptanmıştır. Ayrıca, araştırma, evdeki kaosu duygu düzenlemenin aracılık etkisi yoluyla sosyal uyumu hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebileceğini öngörmüştür. Yine araştırma, evdeki kaosu anlaşılması ve ele alınmasının yanı sıra, ebeveynler ve eğitimciler tarafından çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çocuklara destek verilmesinin, okul öncesi dönemde sosyal uyum ve ruh sağlığının geliştirilmesi için oldukça büyük önem arz ettiğini vurgulamıştır.

Byun ve Jeon (2025), Öğretmenlerin algıladığı sınıf kaosu ile çocukların işlevsellikleri arasındaki ilişkileri ve öğretmenlerin algıladığı çalışma iklimlerinin rolünü inceleyen bu araştırmaya, erken çocukluk eğitimi (EÇE) programlarında görev yapan 53 öğretmen ve 329 çocuk katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algıladığı sınıf kaosu ile çocukların gelişimsel çıktıları ile ilişkisine ve boyutuna, öğretmenler ve yöneticilerin algıladığı çalışma iklimlerinin uyumu veya uyumsuzluğuna göre farklılık göstermekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın sonucunda kaotik yapı ve atmosferin farklı rolleri ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen ve müdür tarafından algılanan çalışma iklimleri arasındaki uyum ve uyumsuzluğun, sınıf kaosu ile öğretmen tarafından algılanan çocuk sonuçları arasındaki ilişkileri önemli ölçüde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Okul öncesi ortamların çok boyutlu bir yaklaşım ile ele alınmasının ve hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından algılanan olumlu çalışma iklimlerinin teşvik edilmesinin önemini vurgulayan nitelikte bulgular saptanmıştır.

McDorman ve diğerleri (2025) çalışmalarında, sosyoekonomik statü ve hane kaosu ile değişen ebeveynlik ilişkileri bağlamında yönetici işlevler ile çocukların sosyo-duygusal becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nin kentsel bölgelerinde yaşayan, sosyoekonomik ve

ırksal/etnik açıdan çeşitlilik gösteren 4 ile 7 yaş aralığında 83 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların birincil bakım verenleri tarafından anket değerlendirmeleri tamamlanmıştır. Anketlerde ebeveynlere, ailenin sosyoekonomik değişkenleri, evdeki kaosu, ebeveynlik ilişkileri, çocukların yönetici işlev becerileri, sosyal-duygusal becerileri ve sosyal-duygusal sorunları hakkında sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, evdeki kaostan çocukların sosyal-duygusal becerileri ile ilişkili olduğu ve çocukların bu becerileri üzerinde tam aracılık etkisi gösterdiğine dair bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte, evdeki kaos ile çocukların yönetici işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Çalışmada moderasyon etkisi incelenmiş olmasına rağmen, değişkenler arasındaki etkileşimlerin beklenen yönde olmadığı gözlemlenmiştir (moderasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin üçüncü bir değişken tarafından nasıl etkilendiğini açıklamaktadır). Dolayısıyla, araştırmada, çocukların yönetici işlevleri ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde, sosyo-ekonomik statü ve evdeki kaostan kaynaklanan risk faktörlerine karşı, çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinden oluşan “olumlu çocukluk deneyimlerinin” koruyucu bir rol oynadığına dair kanıt bulamamıştır. Ancak, bununla birlikte, ebeveynlik ilişkilerinin “çocukların yönetici işlevleri ve sosyal-duygusal becerileri” ile olumsuz çocukluk deneyimine nazaran daha güçlü bir şekilde ilişkili olması, farklı risk düzeylerinde çocukların sosyal-duygusal gelişimi için “ebeveynlik ilişkilerinin desteklenmesinin” önemini ayrıca ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçları, “olumlu ve olumsuz çocukluk deneyimlerinin” “evdeki kaos” ile nasıl bir ilişki içinde olduğuna dair alanyazında ki mevcut anlayışın derinleşmesine ve alanyazına farklı bir boyut kazandırılmasına olanak sağlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, mevcut bir durumu varolduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışmada tarama modelinin tekil tarama modeli temel alınmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıfta kargaşayı nasıl kavramsallaştırdıkları ve ilgili kavramın prototipik bileşenlerinin neler olduğu incelenmektedir. Elde edilen ifadeler ön analiz (preliminary anaysis) ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024). Yapılan tüm işlemlere ilişkin detaylar alt başlıklar halinde süreç şeklinde aşağıda verilmiştir:

3.1. Prototip Analizi Genel Bakış

Prototip Yaklaşımı, kavramların tanımlanması ve sınıflandırılması sürecini ele alan bir metodoloji olarak ele alınmaktadır (Rosch, 1975). Bu yaklaşım, psikolojinin birçok kavramına dair temel bir anlayış geliştirmemizi sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Bir kavramın prototip yapısını incelemeye örnek olarak Fehr (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ele alınmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda “sevgi kavramının”, güven, dürüstlük ve saygı gibi tipik özellikleri barındırdığı; “bağlılık kavramının” ise, sadakat, sorumluluk ve sözünde durma gibi tipik özellikleri barındırdığı yönünde prototipik bir yapı oluştuğuna dair vurgu yapılmaktadır.

Rosch (1977), insanların birçok kavramı, o kavramın prototipik özelliklerine dayanarak sınıflandırma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bir kavramı tanımlamaya yönelik iki farklı yaklaşım üzerinde durulması gerektiği bilgisi elde edilmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki “Klasik Yaklaşım” olarak belirlenmektedir. Klasik Yaklaşım; belirli bir kavramın sınıflandırılabilmesi için "ya hep ya hiç" (Weiser ve diğerleri, 2014, s. 657) ilkesine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre; bir kavramın tanımlayıcı olan tüm özelliklerinin ilgili sınıfa dâhil edilebileceği, daha az tanımlayıcı olan özelliklerinin ise kavramın dışında bırakılması gerektiğini savunulmaktadır.

Öte yandan, diğ er bir yaklaşım olan “Prototip Yaklaşımı” açısından bakıldığında, o kavramı tanımlayan özelliklerin öncelikle listelenip daha sonra derecelendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda, ilgili kavramı tanımlayan özelliklerin başat (yani önemli) veya çevresel (yani daha az önemli) olarak sıralanması gerektiği düşünülmektedir (Fehr, 1988). Örneğin, iyi olma hali kavramı, “ilişkiler, bağlılık ve anlam” gibi başat özellikler üzerinden tanımlanabilecekken, diğ er tanımlar daha çevresel bir  er eve içinde değerlendirilmelidir. Rosch (1975), bir kavramı açıklayan özellikler listelendiğinde, belirli özelliklerin bu kavramı tanımlamada daha g   l  bir açıklama sunduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, ilgili kavramı açıklayan özellikler kümesindeki özelliklerin derecelendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Bir kavramın prototipik özelliklerinin ortaya koyulabilmesi için iki temel kriterin yerine getirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Rosch, 1975). İlk kriter, bireylerin ilgili kavramla ilişkili özellikleri serbestçe listeleme yeteneğine sahip olmaları şeklinde belirlenmektedir (Kearns ve Fincham, 2004). İkinci kriter ise, bu listelenen özellikleri başat ve çevresel nitelikler olarak tutarlı bir şekilde ayırt edebilmeleri gerekliliğidir. Yani ikinci kriter, kavramla ilgili listelenen özelliklerin derecelendirilmesinde başat özelliklerin çevresel özelliklerden daha g   l  olması gerektiğine dayanmaktadır. Dolayısıyla, prototipik bir yapı oluşturmak amacıyla, kavramın bazı özelliklerinin diğ erlerinden daha temsili veya başat olduğunun gösterilmesi, prototip analizinin önemli bir kriterini oluşurmaktadır. Bu süreç, genellikle bireylerden bir kavramın özelliklerini listelemelerinin istenmesi ile başlamakta ve sonrasında bu özelliklerin başatlık veya önemlilik açısından derecelendirilmesi ile devam etmektedir. Bu iki kriter birlikte kullanıldığında hem ilgili kavramla ilişkili “ ekirdek” özellikler hem de nispeten “ evresel, marjinal ve uzak” özellikler ortaya konabilmektedir (Gulliford ve diğ erleri, 2020).

Prototip Yaklaşımı’nın, özellikle “sınırları bulanık” kavramlar için uygun olduğu ileri sürülmektedir (Lakoff, 1973). Sınırları belirgin olmayan kavramlar, “bir kavramın net bir dizi bileşen kullanılarak nasıl tanımlanacağı veya kavramsallaştırılacağı konusunda çok sınırlı bir görüş birliğinin olduğu durumları” ifade etmektedir (Lakoff, 1973). Bu nedenle, prototip analizi, sevgi ve bağlılık (Fehr, 1988), affetme (Kearns ve Fincham, 2004), minnettarlık (Lambert ve diğ erleri, 2009; Gulliford ve diğ erleri, 2020) ve erdem gibi kavramların araştırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Bu bağlamda, bu tez çalışmasında Prototip Analizi, henüz eğitim ortamları için sınırları belirgin bir şekilde tanımlanmamış olan “kaotik, kaos ve kargaşa” kavramlarını araştırmak

amacıyla kullanılmaktadır. Bu tez çalışmasında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve deneyim süreleri bakımından çeşitlilik gösteren okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içindeki kaos kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Kaos kavramının mevcut alanyazında genellikle evdeki kaos çerçevesinde ele alınmış olması, "sınıf kaosu" terimi ile ilgili araştırmaların yetersiz kaldığı çalışmanın ilgili araştırmalar kısmında ele alınmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışma, bu literatür boşluğunu gidermeyi de hedeflemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim ortamlarında kaotik bir sınıfı nasıl tanımladıkları, bu konudaki görüşleri ve bir sınıfı kargaşa ortamına sokan unsurların neler olduğu belirlemek amacıyla bir prototip analizi gerçekleştirilmiştir. Bu tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinden, "sınıf kaosu" ile ilgili düşündükleri özellikleri (araştırmacıların yönlendirmesi olmaksızın) serbest bir şekilde listelemeleri, bu özellikleri önem sırasına göre derecelendirmeleri ve ardından varsayımsal senaryolar çerçevesinde başat ve çevresel (başat olmayan) özellikleri tanımlamaları istenmiştir.

Prototip Analizi, kavramsallaştırılan özellikleri anlamaya yönelik alternatif bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Bharara ve diğerleri, 2019; Fehr, 1988; Gulliford ve diğerleri, 2020; Hone ve diğerleri, 2015). Bu analiz, “kaotik sınıf” kavramına öğretmenlerin perspektifinden bakıldığında, kavrama yönelik en başat ve kavramın en yakın temsili olarak kabul edilen özellikleri vurgulama potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu özellik, “kaotik sınıfın” doğasını araştırmak üzere Prototip Analizini uygun bir yöntem olarak konumlandırmaktadır. Bu araştırmanın yöntem bölümü şekillendirilirken Vo ve diğerleri (2024), Bharara ve diğerleri, (2019) ve Jarden ve diğerleri, (2018) çalışmalarında kullandıkları yöntemler referans olarak alınmıştır. Mevcut çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin kaotik sınıf ortamını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve kavramlarının ne ölçüde prototipik olarak düzenlendiğini incelemektir.

3.2. Tüm Çalışmalar İçin Katılımcı Alım Süreci ve Etik Hususlar

Katılımcı süreci öncelikle Google Forms üzerinden çalışmayı kapsayan bir form hazırlığı ile başlamıştır. Form içeriğinde, okul öncesi öğretmenlerinden cinsiyet-yaş-öğretmenlik görevini yürüttükleri il-meslek yılları-mezuniyet dereceleri-okuldaki görevleri-görev yaptıkları okul türleri başlıkları altında veri bilgileri yer almaktadır. Türkiye’de yer alan devlet ve özel okul farketmeksizin okul öncesi kurumlarında aktif görev yapan okul öncesi

öğretmenlerine formu içeren elektronik link gönderilmiştir. Çalışmada yalnızca katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlerin yer almasına önem verilmektedir.

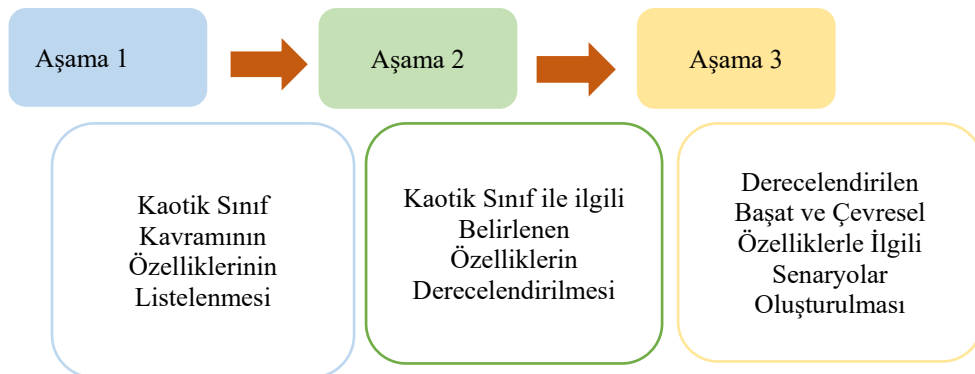
Tüm prosedürler ve materyaller için etik onaylar Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulundan ve Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri yapılacak form çalışması için, Zonguldak Kdz Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcı okulların müdürlerine ve katılımcı öğretmenlere çalışmanın amaçları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerini ve bilgilendirilmiş gönüllü onaylarını almak için formda ilgili başlıklara yer verilmiştir. Çalışmaya katılım yalnızca gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir.

3.3. Araştırma Tasarımına Genel Bakış

Rosch'a (1975) göre, “kaotik sınıf” kavramının prototip analizi yapılırken sınıfta aktif olarak bulunan öğretmenlerin;

- 1) Kaotik sınıf ortamı ile ilgili özellikleri listelemeleri, başat ve çevresel olanlar üzerinde tutarlı bir şekilde hemfikir olmaları,
- 2) Bilişsel bir görevde başat özellikleri çevresel olanlardan daha fazla tanıyabilmeleri iki temel kriter olarak ele alınmaktadır.

Rosch'un (1975) iki temel kriteri ve önceki prototip analizlerinde kullanılan metodoloji göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik sınıf ortamını” kavramsallaştırmalarını araştırmak için bu tez çalışması birbiriyle ilişkili üç (3) aşamada yürütülmüştür. Aşamalar Şekil 8’de ilk aşama, ikinci aşama ve üçüncü aşama olarak başlıklarla gösterilmektedir.



Şekil 8. Prototip analizindeki aşamaların özeti (Vo ve diğerleri, 2024) .

3.3.1. Aşama 1: Prototip kargaşa özelliklerinin ve sınıf ortamında kargaşaya sebep olan unsurların okul öncesi öğretmenler tarafından listelenmesi

İlk çalışmanın amacı, kaotik sınıf ortamının özelliklerin bir listesini oluşturmaktır. Okul öncesi öğretmenlerinden bu amaca yönelik olarak kaotik sınıf ortamı denince akıllarına gelebilecek ilk özellikleri listelemeleri istenmiştir.

3.3.1.1. Aşama 1: Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de aktif görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcılar için belirlenen en önemli özellik, aktif olarak bir sınıfta olmaları ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaları olarak belirlenmiştir. Katılımcılara kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır (Yıldız, 2017). Her üç aşamada da katılımcılara, araştırma ekibinin kişisel ve profesyonel ağları aracılığıyla Google Forms üzerinden ulaşılmıştır. İlk aşama, ikinci aşama ve üçüncü aşama için gerekli olan nispeten büyük örneklem göz önünde bulundurularak, katılımcılar çevrimiçi anonim formu tamamlamaya davet edilmiştir. Sonuç olarak, benzer örnekleme stratejilerine sahip prototip analizlerinde her aşamada katılımcıların cevaplarının tutarlı şekilde örtüşmesinin gözlemlenmesi bu aşamada da önem arz etmiştir (Fehr, 1988; Gulliford ve diğerleri, 2020; Luo ve diğerleri, 2022).

Okul öncesi eğitim sınıflarında “sınıf kaosu” kavramının öğretmenler açısından ne ifade ettiğini veya özelliklerini oluşturmayı amaçlayan araştırmaya üç ilke yol göstermiştir. Birincisi, “kaos” kavramının geniş kapsamı göz önüne alındığında, fazla sayıda katılımcıya ulaşmak önem arz etmektedir (Morse, 2000). İkinci olarak, araştırma “kaos” ile ilgili özelliklerin oluşturulmasına odaklanmış olup ayrıca bunun zaman ve kaynaklar gibi pratik hususlarla dengelenmesi beklenmektedir (Vasileiou ve diğerleri, 2018). Son olarak, 2000 yılından sonra yapılan alanyazında mevcut birçok prototip analizinde katılımcı sayısı 23 ile 208 arasında (ortalama 143) değiştiğinden, ilk aşamadaki katılımcı sayısının belirlenmesi için 150 kişilik bir örneklem büyüklüğü aranmıştır (Bharara ve diğerleri, 2019; Hone ve diğerleri, 2015; Jarden ve diğerleri, 2018; Kearns ve Fincham, 2004).

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Değişkenler	Aşama 1	Aşama 2	Aşama 3
Cinsiyet	Kadın	212	94	76
	Erkek	12	6	4
Yaş	30 yaş altı	70	17	15
	30-39 yaş arası	103	39	41
	40-49 yaş arası	43	30	23
	50 ve üstü	8	5	1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	118	34	44
	İlköğretime Bağlı	69	44	26
	Anasınıfı			
	Diğer	37	13	10
Deneyim	0-10 yıl	133	35	2
	11-20 yıl	74	48	2
	21-30 yıl	16	8	-
	30 yıl ve üstü	1	1	-
Çalışma İli	Ankara	10	-	-
	İzmir	5	-	-
	Batman	2	-	-
	Kırıkkale	1	-	-
	Kocaeli	8	-	-
	Zonguldak	19	90	80
	İstanbul	26	-	-
	Rize	1	-	-
	Şırnak	4	-	-
	Trabzon	17	-	-
	Bingöl	1	-	-
	Malatya	4	-	-
	Uşak	1	-	-
	Van	5	-	-
	Gaziantep	2	-	-
	Kayseri	3	-	-
	Sakarya	9	-	-
	Kastamonu	1	-	-
	Şanlıurfa	6	-	-
	Hakkâri	1	-	-
	Konya	3	-	-
	Kırşehir	4	-	-
	Eskişehir	14	-	-
	Elazığ	6	-	-
	Balıkesir	9	-	-
	Tokat	1	-	-
	Afyonkarahisar	1	-	-
	Osmaniye	1	-	-
	Antalya	3	-	-
	Kars	1	-	-
	Samsun	1	-	-
	Düzce	13	-	-
	Mardin	1	-	-
	Tekirdağ	1	-	-
	Adıyaman	2	-	-

3.3.1.2. Aşama 1: Veri toplama süreci

Her aşama, katılımcılar için uygun bir zamanda tamamlanan çevrimiçi formu içermektedir. Her bir formun tamamlanması için herhangi bir zaman sınırlaması olmadığı gibi katılımın yaklaşık 5-10 dakika süreceği ve çalışma başında veya ortasında istedikleri her an geri çekilebilecekleri konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Çalışmanın güvenilir olması açısından ve sınıf kaosu ile ilgili kavramsallaştırmaların güvenilir sonuçlar verebilmesi için, diğer prototip analizlerine de paralel olarak (Fehr, 1988; Morgan, 2014; Hone, 2015) her bir aşama için farklı bir örneklem grubu (yani okul öncesi öğretmenleri) aranmıştır. Çalışma ve çevrimiçi form, Sakarya Üniversitesi Etik kurul komisyonu tarafından onaylanmıştır.

Form araştırmacı tarafından katılımcılara Google Forms linki aracılığıyla bireysel yönlendirilmiştir. Katılımcılar forma kaydolmak için bilgisayarlarından veya akıllı telefonlarından web bağlantısını takip ederek ve demografik bilgileri ile forma katılım onayını vermişlerdir. Veri toplama aracı oluşturulurken “kaotik sınıf çevresi” ve “sınıf ortamında kaos” ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Keleş ve Peker (2024)’in okul öncesi öğretmen adaylarının kaotik sınıf algılarını inceledikleri araştırmalarında “kaotik” teriminin öğretmenler tarafından anlaşılabilir olmadığı, bu nedenle, “kaotik” terimi Türkçedeki eşanlamlısı olan “kargaşa” terimi ile değiştirilerek öğretmen adaylarına sunulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenle bu tez çalışması kapsamında okul öncesi öğretmenlerine sunulan her bir formda “kaotik” ya da “kaos” kavramlarının eşanlamlısı olan “kargaşa” kavramı kullanılmıştır.

İlk aşamanın amacı “kaotik sınıf” ile ilgili prototip öğeler oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu aşamada katılımcılardan okul öncesi eğitim sınıflarında “sınıf kaosu” kavramıyla ilişkili olduğunu düşündükleri tüm özellikleri serbestçe ve özgürce listelemeleri istenmektedir. Hone ve meslektaşlarının (2015) ile Jarden ve meslektaşlarının (2018) prototip analizlerinden uyarlanan yönergeler okul öncesi öğretmenlerine verilmiştir:

Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin "kargaşa içinde olan bir okul öncesi sınıfı" ifadesini duyduklarında ne düşündüklerini listelemek istiyoruz. Bu durumu, "kargaşa içinde olan bir okul öncesi sınıfı" yaşantısı olmayan birine açıkladığınızı ve şu soruyu yanıtladığınızı hayal edin: Mesleki görüşünüze göre, "kargaşa içinde olan bir okul öncesi eğitim sınıfının" temel özellikleri nelerdir? Lütfen özgür bir şekilde düşünmekten çekinmeyin ve mümkün olduğunca çok özelliği maddeler halinde listeleyin.

Aşama 1’de verilerin toplanması Nisan 2025 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

3.3.1.3. Aşama 1: Verilerin analizi

Araştırmanın ilk aşamasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (basit tarama modeli) kullanılmıştır. Araştırmada ön analiz (preliminary analysis) adımları uygulanmıştır. Akademik danışmanlar ve yüksek lisans tez öğrencisi, yanıtların değerlendirilmesi ve sınıflandırılması süreçlerine katkıda bulunmuşlardır. Huang ve meslektaşlarının (2022) yaklaşımı doğrultusunda, yüksek lisans tez öğrencisi, birinci aşamada yer alan formda verilen tüm kavramları tek tek incelemiş, bu kavramları dilsel birimlere göre kodlayarak sınıflandırmış ve nihai kavramı temsil eden özelliklerin listesini oluşturmuştur. Akademik danışmanlar ise, sınıflandırılmış kavramları gözden geçirirken, aynı zamanda listelenen özelliklerin yer aldığı tablodaki olası uyumsuzlukları çözmüş ve özelliklerin nihai listesini kapsamlı bir şekilde yeniden değerlendirmiştir. Tüm analitik aşamalar, tekrar tekrar gözden geçirildikten sonra listelenen Microsoft Excel 2016 kullanılarak elektronik ortamda kaydedilmiştir.

3.3.2. Aşama 2: Kaotik sınıf kavramına yönelik listelenen özelliklerin derecelendirilmesi

İkinci aşama, kaotik sınıf olan özelliklerinin bir listesinin oluşturulmasından sonra, farklı okul öncesi öğretmenlerinin yer aldığı bir örneklem grubunun bu listeyi belirlenen başat ve çevresel özelliklere göre derecelendirmelerini amaçlamaktadır. Bir kavram prototipik bir yapıya sahipse, bireyler yalnızca kavramın özelliklerini listeleyebilmekle kalmamalı, aynı zamanda her bir özelliğin kendi “kaotik sınıf” kavramları için ne kadar başat veya çevresel olduğunu derecelendirebilmeli ve bu derecelendirmeler üzerinde önemli bir görüş birliği içinde olunmalıdır.

3.3.2.1. Aşama 2: Katılımcılar

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan örneklemin büyüklüğü dikkate alınarak, uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için Cochran'ın (1977) formülü uygulanmasına karar verilmiştir. Bu formülde, örneklem büyüklüğü, hata payı, güven düzeyi ve standart sapma olmak üzere dört temel değişken değerlendirilmiştir. 95% güven düzeyi ve $\pm$ %5 maksimum değişkenlik (örneklem değişkenliği bilinmediği için bu değer belirlenmiştir) esas alınarak,

385'lik bir örneklem büyüklüğü tespit edilmiştir. Karşılaştırma yapabilmek amacıyla, 2000 yılından sonra yayımlanan alan yazındaki prototip analizi araştırmalarında ikinci çalışmayı oluşturan katılımcıların örneklem büyüklüğünün 25 (Jarden ve diğerleri, 2018) ile 434 (Luo ve diğerleri, 2022) arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, birinci aşamaya katılan 210 öğretmenin ardından, ikinci aşamaya katılması planlanan okul öncesi öğretmenlerinin sayısı 100 olarak belirlenmiştir. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, çalışmanın bütünlüğünü olumsuz yönde etkileyeceği değerlendirilen bazı veriler analiz dışı bırakılmış ve böylece toplamda 90 okul öncesi öğretmenine ait veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.3.2.2. Aşama 2: Veri toplama süreci

İkinci aşamanın amacı, Rosch (1975) tarafından araştırılan bir prototip analizi için ilk kriter olarak ilk aşamada belirlenen “kaotik sınıf” ile ilgili kaydedilen özelliklerin başatlığını belirlemektir. Yani, katılımcılar “kaotik sınıf” kavramı ile ilgili özellikleri listeledikten sonra (İlk aşama), başat ve çevresel özellikler üzerinde tutarlı bir anlaşmaya varmaları amaçlanmıştır (Kearns ve Fincham, 2004). Bu genellikle 'iç prototip yapısı' olarak değerlendirilmektedir (Fehr, 1988; Hone ve diğerleri, 2015; Gulliford ve diğerleri, 2020). Sonuç olarak bu aşamada, ilk aşamaya katılan katılımcıların oluşturdukları özellik listelerinin ikinci aşamaya katılacak olan katılımcılar tarafından 4'lü derecelendirme ölçeği kullanarak derecelendirmeleri beklenmiştir. Katılımcılara aşağıdaki yönergeler yönlendirilmiştir;

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerden okul öncesi eğitim sınıfında “sınıf içinde kargaşaya sebep olan etmenleri” düşündüklerinde ilk akıllarına gelen özellikleri listelemeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından en çok tekrarlanan yanıtlar aşağıda rastgele listelenmiştir.

Yönergeler:

1. Listenin tamamını okuyun.

2. Her bir özelliğin “sınıf içinde kargaşaya sebep olan etmenler” için ne kadar başat (yani önemli) olduğunu düşündüğünüzü 0 (başat değil/önemli değil) ile 4 (son derece başat/önemli) arasında bir sayı seçerek değerlendirin.

Aşama 2'deki verilerin toplanması Nisan 2025 arasında gerçekleşmiştir.

3.3.2.3. Aşama: 2 Verilerin analizi

İkinci aşamada verilerin betimsel analiz sürecine, öncelikle ilk aşamada yer alan katılımcıların oluşturduğu özellik listelerinin, ikinci aşamaya katılacak olan katılımcılar tarafından 4'lü derecelendirme ölçeği kullanarak derecelendirilmesi yer almaktadır.

3.3.3. Aşama 3: Belirlenen başat ve çevresel özelliklerle ilgili senaryolar oluşturulması ve bu senaryoların geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi

Üçüncü aşama, katılımcıların kaotik sınıf ile ilgili belirledikleri başat ve çevresel özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde puanlayıp puanlamadıklarını araştırmayı amaçlamaktadır (Hone ve diğerleri, 2015)

3.3.3.1. Aşama: 3 Katılımcılar

Araştırmanın üçüncü aşamasına 80 kişi katılmıştır. Ancak, bu öğretmenlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda bazı veriler analiz dışı bırakılmış ve böylece toplamda 54 okul öncesi öğretmenine ait veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.3.3.2. Aşama: 3 Veri toplama süreci

İlk aşama ve ikinci aşamanın sonuçları, katılımcıların kaotik sınıf kavramıyla ilişkili özellikleri listeleme yeteneklerini doğrulamakta ve prototip bir yapı için ilk kriteri karşılayarak başat ve çevresel özellikleri tanımlayabildiklerini göstermektedir. Üçüncü aşama, katılımcıların kaotik sınıf kavramı hakkında derecelendirdikleri başat ve çevresel özellikler ile önceki aşamaların sonuçları arasında geçerlik ve güvenilirliği sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrulamayı gerçekleştirebilmek için ilk adım olarak, akademik danışmanlar ve yüksek lisans tez öğrencisi tarafından önceki aşamalarda tanımlanan özellikler kullanılarak kurgusal senaryolar oluşturulmuştur.

Başat ve çevresel senaryoları oluşturmak amacıyla kullanılacak özelliklerin belirlenmesi için, Morgan ve meslektaşlarının (2014) çalışmasına dayalı olarak sıralamalar toplamının hesaplanmasının gerekliliği tespit edilmiştir. Sıralama toplamı, ilk aşamadaki kaotik sınıf özelliklerinin sıklık sıralaması ile ikinci aşamadaki kaotik sınıf özelliklerinin başatlık sıralamalarının birleştirilmesi suretiyle elde edilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların hem

içgüdüsel (yani ilk aşamada serbest listeleme) hem de daha düşünsel (yani ikinci aşamada açık derecelendirme) olarak tanımladıkları kaotik sınıf ile ilgili özelliklerin değerlendirmelerini hesaplama amacı gütmektedir (Morgan ve diğerleri, 2014). Bu hesaplamalar neticesinde, belirlenen ilk on özellik, oluşturulacak iki başat senaryo için kullanılmıştır. İlk beş özellik, birinci senaryonun yazımında; 6 ile 10 arasındaki özellikler ise ikinci senaryonun oluşturulmasında kullanılmıştır. Sondaki on özellik ise iki çevresel senaryonun geliştirilmesinde değerlendirilmiştir. Bir diğer ifade ile, 23-27 arasındaki özellikler üçüncü senaryo için, 18-22 arasındaki özellikler ise dördüncü senaryo oluşturmak için kullanılmıştır. Tablo 5 sıralama toplamına göre dört senaryoyu oluşturmak için kullanılan özelliklerin sıralamasını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki kaos ve kaotik sınıf kavramlarının, araştırmanın amacına uygun olacak biçimde prototipik olarak düzenlenmesi halinde, katılımcıların aşağıda belirtilen özellikleri ayırt edebilmesi ve başat senaryo tanımlarının çevresel senaryo tanımlarına kıyasla sınıf içindeki kargaşayı daha iyi temsil etmesi beklenmektedir. Örnek senaryo Tablo 6’da gösterilmekte olup tüm senaryolar Ek 2’de yer almaktadır.

Senaryoların oluşturulması sürecinde, vignet geliştirme alayazınından (Miles, 1990; Spalding ve Phillips, 2007; Jarden ve diğerleri, 2018; Anzul ve diğerleri, 2021) yararlanılmıştır. Tüm senaryolar, eşit uzunlukta olacak şekilde oluşturulmuştur. Katılımcıların listeledikleri başat ve çevresel özelliklere ek olarak kullanılan ek kelimelerin sayısı asgariye indirilmiştir. Bu yaklaşım, kaotik sınıf özellikleri ile oluşturulan senaryolar arasında belirleyici farklılıkların ortaya çıkmasını sağlarken, diğer değişkenlerin de minimum düzeye indirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca, katılımcılara herhangi bir kısıtlama veya yönlendirme yapmaktan kaçınmak amacıyla senaryolardaki karakterlerin isimleri hem kadınlar hem de erkekler için kullanılabilen isimlerden seçilmiş ve belirli bir cinsiyeti temsil etmemesine özen gösterilmiştir. Senaryoların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerekli düzenlemelerin ardından, sıralama yanlılığını önlemek için senaryo açıklamaları rastgele seçilerek katılımcılara iletilmiştir. Formda aşağıdaki yapılar detaylandırılmıştır:

Aşağıda, öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları sınıf içinde kargaşa deneyimlerine ilişkin kurgusal dört senaryo yer almaktadır. Çalışmaya devam ederken aşağıdaki yönergelere uyulması önem arz etmektedir.

- 1) *Dört senaryonun tamamını, sessiz yani senaryoları anlayabileceğinizi düşündüğünüz en uygun ortamda iken okuyunuz.*

2) İkinci okuyuşunuzda, 1 (hiç temsil etmiyor) ile 5 (tamamen temsil ediyor) arasında bir sayı seçerek her bir senaryonun sınıf ortamında kargaşa fikrinize ne kadar uyduğunu değerlendiriniz.

3) Lütfen sınıf ortamındaki mevcut deneyiminizi değil, sınıf ortamında ki kargaşa ile ilgili fikrinizi sorduğumuzu unutmayınız. Her bir senaryo, sınıf ortamındaki kargaşa fikrinizle ne kadar yakından eşleşiyor?

Bu aşama için veriler Mayıs 2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.3.3.3. Aşama: 3 Verilerin analizi

Üçüncü aşamanın amacı, Rosch'un (1975) prototip yapısı için ikinci kriteri karşılamak ve kargaşa özelliklerinin listelenmesi ve derecelendirilmesi aşamalarını doğrulamaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içindeki kargaşa kavramı prototipik bir yapıya sahipse, bu yapı katılımcıların özellikleri tanımlama yeteneğini ve geçerlilik ile güvenilirliğini doğrulamayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm iki farklı ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu başlıklardan ilki Araştırmanın Aşamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar, ikincisi ise Araştırmanın Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar'dır.

4.1. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi sınıflarında aktif görev yapmakta olan öğretmenlerin “içinde kaos olan bir sınıfı” tanımlamaları ile öğretmenlerin sınıf kaosa yönelik algılarının kavramsallaştırılması amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Aşama 1’e İlişkin Bulgular,
- Aşama 2’ye İlişkin Bulgular,
- Aşama 3’e İlişkin Bulgular.

4.1.1. Aşama 1’e ilişkin bulgular

Tez çalışmasının birinci aşaması şu şekildedir: “Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesidir.” İlk aşama için “Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesi çalışmasına yönelik basamaklandırılmış işlemler Bölüm III Yöntem kısmında açıklanmıştır. Bu bölümde ilgili basamaklardan kısa bir şekilde bahsedilmiş ve ilgili bulgular paylaşılmıştır. “Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesi” aşaması için ilk olarak Türkiye’de aktif görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile Google Forms aracılığı ile form linki paylaşılmış olup toplamda 210 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmektedir.

“Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesi” aşaması için veriler toplanmıştır. “Kaotik Sınıf Kavramının Özelliklerinin Listelenmesi” aşamasında örneklem Türkiye’de yer

alan tüm bağımsız anaokullarını, ilköğretime bağlı anasınıflarını ve özel kurumları kapsamakta olup Türkiye’de aktif görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Google Forms aracılığı ile gönderilen form 210 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Form linki toplam sayıya ulaştıktan sonra sonlandırılmıştır. Tüm veriler Google Forms ile Microsoft Excell 2016 programına aktarılmış olup öğretmenlerin verdikleri tüm yanıtlar tek tek kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan listelenen özellikler ve bu listelerin oluşmasında okul öncesi öğretmenleri tarafından söylenen örnek bileşenler Tablo 3’te gösterilmektedir.



Tablo 3.

Listelenen Kategorilerin Örnek Bileşenleri

Kategoriler	Katılımcılar Tarafından Söylenen Örnek Bileşenler			Frekans	Katılımcı	%
Kuralsızlık	Kuralsız	Kurallara Uymama	-	118	81	38.57
İstenmeyen Davranışlar	Şiddet	Çekiştiren Çocuk	Sınırını bilmeyen çocuk	117	73	34.76
Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği	Otorite boşluğu	Tutarsız disiplin anlayışı	Etkinlikler arası geçişlerdeki boşluk	75	48	22.86
Etkinlikten Kopma	Motivasyonsuz	Odak kuramayan	Gezen çocuk	64	24	11.43
Dağınıklık	Dağınık	Karmaşık	Karışık	63	60	28.57
Öğretmen Duyarsızlığı	Duygusal desteğin olmaması	İhtiyaçların karşılanmaması	İlgisiz	48	37	17.62
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Yaşa uygun olmayan etkinlik	Gelişim seviyelerine uygun olunmaması	Gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması	36	21	10
Gürültü	Fazla Ses	Çığlık	Uğultulu	35	31	14.76
Kalabalık	Kalabalık	Fazla Çocuk	-	32	29	13.81
Materyal Eksikliği	Eksik sınıf donanımı	Tedarik edilmeyen eğitim materyalleri	Materyalsiz	32	20	9.52
Karma Yaş	Karma yaş	Farklı yaş	-	30	26	12.38
Özel Gereksinimli Çocuklar	Farklı gelişim gösteren çocuklar	BEP'li çocuklarının fazlalığı	Özel gereksinimli çocuk	28	24	11.43
(Öğretmenin) İş yükü	Gereksiz işler	Evrak yükü	Fotoğraf çekimi	26	8	3.81
Sınıfın (Fiziksel) Kapasitesi	Fiziki alan ile sınıf mevcudunun uyuşmaması	Yetersiz fiziksel ortam	Dar sınıf alanı	20	18	8.57
Ebeveyn Tutumu	Uygun olmayan ebeveyn tutumu	Ailenin eğitime karşı tutumu	Müdahaleci veli	20	20	9.52
Destek Personel Eksikliği	Destek personel eksikliği	Yardımcı personelin işini yapmaması	Yardımcı öğretmenin olmaması	16	12	5.71
Aşırı Uyarıcı Ortam	Fazla uyarıcı	Farklı desende kutu	Göz yorucu	15	8	3.81
Öğretmen Verimsizliği	Belirsiz günlük işleyiş	Sınıftaki materyal hazırlığı	Kazanımsız	14	26	12.38
Eşya Fazlalığı	Uygun olmayan dolap	Uygun olmayan halı	Uygun olmayan masa	14	8	3.81
Aralıksız Çalışma Saatleri	Teneffüs olmaması	Dinlenme saati olmaması	Öğretmen molasının olmaması	11	8	3.81
Uygun Olmayan Sınıf Mobilyası	Uygun olmayan dolap	Uygun olmayan halı	Uygun olmayan masa	10	4	1.90
Temizlik	Temiz olmayan			10	8	3.81
Karanlık	Aydınlık olmayan			10	1	0.48
Karşılanmamış Oyun İhtiyacı	Geçştirilen serbest zaman	Fazla enerji	Oyun ihtiyacının giderilmediği ortam	8	4	1.90
Dış Mekan (Açık Alan) Kullanım Olanakları	Açık hava imkanının olmaması	Sadece sınıf içi etkinlik		6	4	1.90
Farklı Geliş-Gidiş Saatleri	Farklı geliş-gidiş saatleri			3	3	1.43
İkili Öğretim	İkili öğretim			2	2	0.95

Toplam 700 yanıt maddesi oluşturulmuştur. Maddeler listelenirken çalışmanın odağı “okul öncesi eğitim sınıflarında kaotik sınıf” özellikleri olduğu için olumlu ifadelerin (örneğin; “serbest zamanda ayrı gruplar halinde birçok oyunun oynanabildiği” gibi ifadeler) kullanıldığı yanıtlar analiz dışına çıkartılmıştır. Sonuç olarak liste 654 maddeye indirilmiştir. Önceki prototip analizleriyle tutarlı olarak, her katılımcı tarafından ortalama 5.3 yanıt maddesi üretilmiştir (Bharara ve diğerleri, 2019; Fehr, 1988).

Okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri yanıt maddeleri dilsel birimlere göre kodlanmıştır. Maddelerin dilsel birimlere göre kodlanması “maddelerin kullanılan dile göre anlamlı ve yönetilebilir gruplar halinde düzenlendiği” anlamına gelmektedir. Fehr’in (1988) yaklaşımına göre, kodlamanın ilk aşaması, dağınık, gürültü ve karmaşık gibi kolayca tanımlanabilen tek sözcüklü birimlerin oluşturulmasını içermektedir (bkz. Tablo 3). Önüne veya arkasına değiştirici veya niteleyici sıfatlar gelen sözcükler ana özelliklerine göre kodlanmıştır (Huang ve diğerleri, 2022). Örneğin, “fazla çocuk” kalabalık olarak, “adil olmayan öğretmen” duyarsız öğretmen olarak ve “öğretmenin sınıftaki işlerle vakit kaybetmesi” iş yükü olarak kodlanmıştır. Bazı ifadeler tek bir özellik olarak kodlanmış olsa da (örneğin, “kalabalıktan gelen ses” gürültü olarak) diğerleri iki veya daha fazla özelliğe sahip olarak kabul edilmiştir (örneğin “sınıfta öğretmeni destekleyecek personelin olmaması ve öğretmen molası olmaması” hem destek personel eksikliği hem de aralıksız çalışma olarak). Önceki prototip analizleriyle (Hone ve diğerleri, 2015; Bharara ve diğerleri, 2019; Huang ve diğerleri, 2022) uyumlu olarak, akademik danışmanlar ve tez yürütücüsü tarafından yanıtların doluluğu ve çeşitliliğini mümkün olduğunca korumak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada sınırlı sayıda geniş kod yerine daha geniş bir küme (veya daha ayrıntılı kodlar) oluşturmak amaçlanmaktadır (Huang ve diğerleri, 2022).

Kodlamanın bir sonraki adımı, dilsel birimleri kategori bileşenlerine göre düzenlemek olup bu düzenleme, “dilbilgisel olarak farklı olan ancak aynı anlama gelen birimlerin bir araya getirilmesini” ifade etmektedir. Örneğin, “karışık”, “karmaşık” ve “dağılmış” sözcükleri “dağınık” olarak kategorize edilmiştir. “Gürültülü” ve “çılgılık” gibi dilsel birimler “gürültü” kategorisi altında birleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden gelen yanıtlar incelenirken gerekli olmayan tekrarlardan kaçınma ve yanıtların özgün temsilini sürdürme arasındaki dengeyi koruma ile ilgili değerlendirmeler sürekli olarak tekrarlanmıştır.

Ayrıca çalışma kapsamında akademik danışmanlar ve tez yürütücüsü katılımcıların listeledikleri kapsamlı duyguları yakalamak için olumsuz özellikleri tanımlayan farklı

birimleri (bunları tek bir grup olarak kategorize etmek yerine) korumayı hedeflemektedir. Bu nedenle "kuralsızlık", "dağınıklık", "kalabalık" ve "gürültü" bağımsız kategoriler olarak muhafaza edilmiştir.

Bu süreç boyunca 660 kategori bileşeni belirlenmiştir. Değerlendiriciler, katılımcıların listeledikleri özelliklerin kargaşayı tam olarak temsil ettiğinden emin olmak için kodlama yaklaşımında kelimelerin hedefledikleri anlamları korumayı hedeflemektedirler. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılan dilin mümkün olduğunca korunması amaçlanmaktadır. Örneğin "oyuncağı çekerek alma" ve "çekiştiren çocuk" ifadeleri ayrı ayrı kodlanmıştır.

Akademik danışmanlar ve tez yürütücüsü tarafından katılımcıların listeledikleri bileşenlerin kategori sıklığı hesaplanmıştır. Bu süreç, ham verilerin gözden geçirilmesini ve bir kategori bileşeninden kaç kez bahsedildiğinin belirlenmesini içermektedir. Sayma işlemi manuel olarak ve Microsoft Excel ve Word gibi yazılım uygulamalarında 'bul' seçeneği kullanılarak yapılmıştır. Eğer bir katılımcı bir kategoriden birden fazla kez bahsetmişse, her bir örnek buna göre sayılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma amaçları açısından önemli olduğu düşünülen farklı kategorilerin verilerdeki yaygınlığının ölçülmesine ve anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

Son aşamaya gelmeden önce tez yürütücüsü kaotik sınıf ile ilgili listelenen özellikleri şu başlıklarla kategorilendirmiştir: Kuralsız, Dağınık, Kalabalık, Gürültü, Fazla Eşya, Zorlayıcı Davranış, Etkinlikten Kopma, Duyarsız Öğretmen, Karma yaş, İşyükü, Fazla Uyarıcı Çevre, Sınıf Kapasitesi, Eksik Materyal, Karanlık, Duyarsız Öğretmen, Gelişime Uygun Olmayan Etkinlikler, Çalışma Süresi, Özel Gereksinim, Sınıf Yönetim Becerisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Verimsiz, Ebeveyn-Okul İlişkisi, İç-Dış Mekan Dengesi, Uygun Olmayan Sınıf Mobilyası/Eşyası, İkili Öğretim, Destek-Yardımcı Personel, Hareket/Oyun İhtiyacı, Ekran Maruz Kalma Süresi, Öğretmen-İdare Birlikteliği, Kurallar, Kirli, Öğrenme Merkezleri, Zorba, Farklı Geliş-Gidiş Saatleri.

Sürecin son aşamasında akademik danışmanlar ve tez yürütücüsünün değerlendirmelerinde kategorilerin bulunduğu listenin daha da azaltılması hedeflenmiştir. Kategori sayısının azaltılmasının amacı, diğer prototip analizleri (Hone ve diğerleri, 2015; Bharara, 2019) ile uyumlu olarak, ikinci aşamada kategorileri sıralamaya davet edilen katılımcıların kargaşa ile ilgili başat ve çevresel özellikleri belirlemelerini kolaylaştırmak olarak belirlenmektedir. Bu aşamada kurallar başlığı altında yer alan "belirlenmeyen kurallar, net

olmayan kurallar” gibi ifadelerin kuralsız başlığı ile örtüştüğüne karar verilmiş olup tek bir başlık olan “kuralsızlık” başlığı altında kategorilendirilmiştir. Listelenen özellikler kapsamında yer alan “zorlayıcı davranışlar” kategorisi ile “zorba” kategorisinin birbirini tamamlayıcı özellikler barındırmasından dolayı son aşamada bu iki özelliğin değerlendiriciler tarafından “istenmeyen davranışlar” başlığı altında toplanmasına karar verilmiştir. “Çalışma süresi” kategorisinin ikinci aşamada yer alan öğretmenler tarafından “deneyim süresi” ile karıştırılabileceği düşünülerek değerlendiriciler bu kategoriye “aralıksız çalışma saatleri” olarak değiştirmeyi uygun görmüştür. Aşamanın son kısmında listelenen kategoriler; Kuralsızlık, Dağınıklık, Kalabalık, Öğretmen Duyarsızlığı, Gürültü, Eşya Fazlalığı, İstenmeyen Davranışlar, Etkinlikten Kopma, Karma Yaş, (Öğretmenin) İş yükü, Aşırı Uyarıcı Ortam, Sınıfın (Fiziksel) Kapasitesi, Materyal Eksikliği, Karanlık, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar, Aralıksız Çalışma Saatleri, Özel Gereksinimli Çocuklar, Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği, Öğretmen Verimsizliği, Ebeveyn Tutumu, Dış Mekan (Açık Alan) Kullanım Olanakları , Uygun Olmayan Sınıf Mobilyası/Eşyası, İkili Öğretim, Destek Personel Eksikliği, Karşılanmamış Oyun İhtiyacı, Temizlik, Farklı Geliş-Gidiş Saatleri olarak belirlenmiştir.

Listeler tamamlandıktan sonra elde edilen hesaplamaların sonucunda Tablo 3’te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%38,57) kuralsızlığı, okul öncesi eğitim sınıflarında “sınıf kaosu” tanımlanmasında temel bir unsur olarak ifade etmiştir. Bu ifadeyi sırasıyla istenmeyen davranışlar (%34,76) ve dağınıklık (%28,57) kategorileri izlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin sayıca çoğunluğunun “sınıf kaosu”nu tanımlarken “Kuralsızlık”, “İstenmeyen Davranışlar” ve “Dağınıklık” kategorilerine ağırlık vermeleri dikkat çekicidir. Bununla birlikte, ifade edilen kategorilerin frekanslarına dayalı bir değerlendirme yapıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf kaosu algısını en çok yansıtan ilk üç özelliğin sırasıyla “Kuralsızlık”, “İstenmeyen Davranışlar” ve “Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği” olduğu görülmektedir.

4.1.2. Aşama 2’ye ilişkin bulgular

Tez çalışmasının ikinci aşaması şu şekildedir: “Kaotik Sınıf ile ilgili Belirlenen Özelliklerin Derecelendirilmesi.” Bu aşamaya sadece Zonguldak bölgesinde aktif olarak görev yapmakta olan 100 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerine form linki ulaştırılmadan önce oluşturulan formun anlaşılabilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmek

amacıyla, üç okul öncesi eğitim alanında uzman akademik danışmanın görüşlerine başvurularak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Geçerliliği onaylanan form okul öncesi öğretmenlerine Google Forms aracılığı ile link uzantısı şeklinde gönderilmiştir.

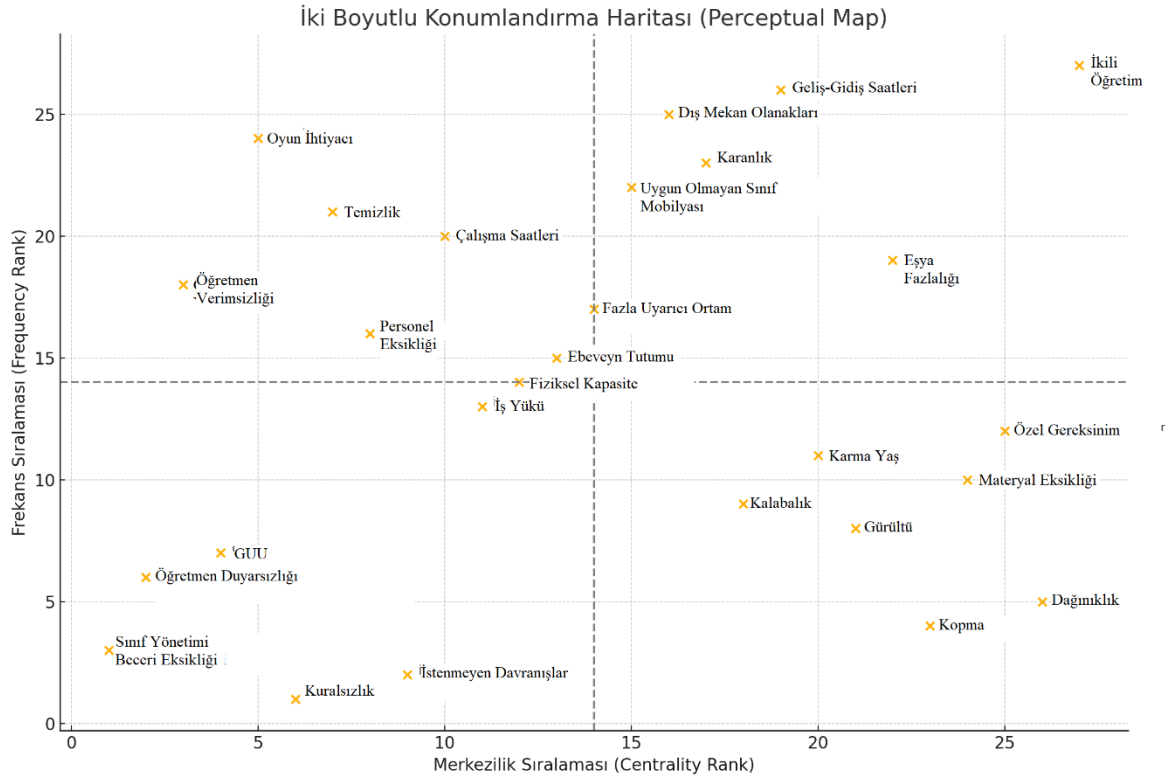
İkinci aşamanın bulgularına, öncelikle ilk aşamada yer alan katılımcıların oluşturduğu özellik listelerinin, ikinci aşamaya katılacak olan katılımcılar tarafından 4'lü Derecelendirme Ölçeği kullanarak derecelendirilmesiyle ulaşılmıştır. Katılımcıların derecelendirdiği özellikler, 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir. Form çalışmasına 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan 100 okul öncesi öğretmeni arasından 10 okul öncesi öğretmenin verileri uygulayıcılar tarafından verilen puanlama türünün tüm sorular için aynı puan olması sebebiyle iptal edilmiş olup toplam 90 veri işleme alınmıştır. Puanlanan özellikler, küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve bu sıralama üzerinden aritmetik ortalama ile standart sapma hesaplanmıştır (bkz. Tablo 4). Elde edilen aritmetik ortalama değerinin üzerinde ($\bar{x}= 3.50$) bulunan puanların yer aldığı özellikler, çalışmanın başat özelliklerini oluştururken; aritmetik ortalama değerinin altında ($\bar{x}= 3.50$) kalan puanların bulunduğu özellikler ise çalışmanın çevresel özelliklerini teşkil etmiştir.

Tablo 4'de yer alan okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlarına yönelik listelenen özellikleri derecelendirmelerinin sonucunda, sınıf yönetim beceri eksikliği ($\bar{x}= 3.87$), öğretmen duyarsızlığı ($\bar{x}=3.82$), öğretmen verimsizliği ($\bar{x}=3.8$), gelişime uygun olmayan uygulamalar ($\bar{x}=3.79$) ve karşılanmamış oyun ihtiyacı ($\bar{x}=3.78$) kaosu başat veya önemli bileşenleri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle, ikili öğretim ($\bar{x}=2.68$), dağınıklık ($\bar{x}=3.3$) ve özel gereksinimli çocuklar ($\bar{x}=3.34$) en az önemli bileşenler yani çevresel bileşenler olarak görülmüştür. İlk aşama ve ikinci aşamadaki bileşen sıralamaları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için iki boyutlu konumlandırma haritası oluşturulmuştur (bkz. Şekil 9). Haritayı oluşturmak için ortalama merkezilik sıraları en büyükten en küçüğe doğru sıralanmıştır. Aynı işlem ilk aşamadaki bileşenlerin sıklığı için de yapılmıştır. Bileşenlerin öneminin daha pratik ve kesin bir şekilde anlaşılmasını sağladığı için katılımcı yüzdesi yerine gerçek bahsedilme sayısı yani frekans kullanılmıştır. Daha sonra, her bir aşamadaki bileşenler için 1'den 27'ye kadar bir sıralama belirlenmiştir. Şekil 9'da gösterildiği üzere, hem merkezilik hem de sıklık bakımından ilk 10'da "Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği, Öğretmen Duyarsızlığı, Öğretmen Verimsizliği, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar, Karşılanmamış Oyun İhtiyacı, Kuralsızlık, Temizlik, Destek Personel Eksikliği, İstenmeyen Davranışlar, Aralıksız Çalışma Saatleri yer almaktadır.

Tablo 4.

Derecelendirilen Kategorilerin Başat ve Çevresel Özellikleri

Başat Özellikler	$\bar{x}$	s.s	Çevresel Özellikler	$\bar{x}$	s.s
Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği	3.87	0.39	Uygun Olmayan Sınıf Mobilyası/Eşyası	3.57	0.65
Öğretmen Duyarsızlığı	3.82	0.61	Dış Mekan (Açık Alan) Kullanım Olanakları	3.56	0.70
Öğretmen Verimsizliği	3.8	0.42	Karanlık	3.52	0.67
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	3.79	0.43	Kalabalık	3.52	0.75
Karşılanmamış Oyun İhtiyacı	3.78	0.41	Farklı Geliş-Gidiş Saatleri	3.52	0.75
Kuralsızlık	3.77	0.51	Karma Yaş	3.45	0.82
Temizlik	3.77	0.49	Gürültülü	3.45	0.82
Destek Personel Eksikliği	3.76	0.47	Eşya Fazlalığı	3.44	0.68
İstenmeyen Davranışlar	3.75	0.52	Etkinlikten Kopma	3.41	0.70
Aralıksız Çalışma Saatleri	3.75	0.52	Materyal Eksikliği	3.4	0.79
(Öğretmenin) İş Yüğü	3.72	0.58	Özel Gereksinimli Çocuklar	3.34	0.97
Sınıfın (Fiziksel) Kapasitesi	3.72	0.58	Dağınıklık	3.3	0.85
Ebeveyn Tutumu	3.72	0.61	İkili Öğretim	2.68	1.29
Aşırı Uyarıcı Ortam	3.62	0.62			



Şekil 9. Başat ve çevresel bileşenlerin frekansa göre iki boyutlu haritalandırması

İki Boyutlu Konumlandırma Haritası (Bkz. Şekil.9.), öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri hem frekans hem de merkezilik açısından analiz ederek önem düzeylerine göre konumlandırmaktır. Veriler, kaotik sınıf ile ilgili listelenen özelliklerin okul öncesi öğretmenlerinin derecelendirilmesi ile hazırlanmış ve frekans sıralaması (katılımcılar tarafından en çok bahsedilen bileşenler) ile merkezilik sıralaması değişkenlerine göre sıralanmıştır. Veriler SPSS 24 ve Python kullanılarak analiz edilmiş, frekans ve merkezilik sıralamalarına göre çift eksenli bir konumlandırma grafiği oluşturulmuştur. Grafik üzerinde her sorun bir nokta olarak gösterilmiş ve dört bölgeye ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre;

- *Yüksek Merkezilik, Yüksek Frekans (Sol Alt):* Kuralsızlık, Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği, Öğretmen Duyarsızlığı gibi bileşenler önemli ve sık rastlanan sorunlardır, öncelikle ele alınmalıdır.
- *Düşük Merkezilik, Düşük Frekans (Sol Üst):* Oyun İhtiyacı, Temizlik, Öğretmen Verimsizliği gibi bileşenler okul öncesi öğretmenler, tarafından sıkça dile getirilmekte ancak sistemin merkezinde olmayabilir.

- *Yüksek Çevresellik, Yüksek Frekans (Sağ Alt):* Dağınıklık, Etkinlikten Kopma, Materyal Eksikliği gibi bileşenler daha az önemli olmakla birlikte çevreseldir fakat bahsedilme oranı yüksek olduğundan kaosa dair sistemin işleyişi açısından önemli olabilir.
- *Düşük Çevresellik, Düşük Frekans (Sağ Üst):* Geliş-gidiş saatleri, ikili öğretim, eşya fazlalığı gibi bileşenler az dile getirilen ve sistemselsel olarak daha az kritik sorunlardır.

Tablo 5.

Senaryo Açıklamalarında Kullanılan Başat ve Çevresel Kaos Bileşenleri

Senaryo 1 (Başat)	Senaryo 2 (Başat)	Senaryo 3 (Çevresel)	Senaryo 4 (Çevresel)
Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği	Kuralsızlık	Etkinlikten Kopma	Kalabalık
Öğretmen Duyarsızlığı	Temizlik	Materyal Eksikliği	Farklı Geliş-Gidiş Saatleri
Öğretmen Verimsizliği	Destek Personel Eksikliği	Özel Gereksinimli Çocuklar	Karma Yaş
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	İstenmeyen Davranışlar	Dağınıklık	Gürültülü
Karşılanmamış Oyun İhtiyacı	Aralıksız Çalışma Saatleri	İkili Öğretim	Eşya Fazlalığı

Tablo 6.

Örnek Senaryo

Başat Kavramlarla Oluşturulan 1. Senaryo
Deniz Öğretmenin sınıfı, sınıf yönetim becerisinin eksik olduğu, öğretmen duyarsızlığının ve öğretmen verimsizliğinin hakim olduğu, gelişime uygun olmayan uygulamaların gerçekleştirildiği ve çocukların oyun ihtiyacının karşılanmadığı bir sınıftır.

4.1.3. Aşama 3'e ilişkin bulgular

Tez çalışmasının üçüncü aşaması şu şekildedir: “Derecelendirilen Başat ve Çevresel Özelliklerle İlgili Senaryolar Oluşturulması.” Üçüncü aşamanın amacı, Rosch'un (1975) prototip yapısı için ikinci kriteri karşılamak ve kargaşa özelliklerinin listelenmesi ve derecelendirilmesi aşamalarını doğrulamaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içindeki

kargaşa kavramı prototipik bir yapıya sahipse, bu yapı katılımcıların özellikleri tanımlama yeteneğini ve geçerlilik ile güvenilirliğini doğrulamayı amaçlamaktadır.

Tablo 7.

Oluşturulan Senaryoların Ortalaması

Açıklama	M
Başat- Senaryo 1	4.41
Başat - Senaryo 2	4.07
Çevresel- Senaryo 3	3.67
Çevresel- Senaryo 4	3.91

Tablo 7’de gösterildiği üzere, her bir senaryo kurgusu için ortalama değerler ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Başat Senaryo 1, $\bar{x}=4.41$, Başat Senaryo 2, $\bar{x}=4.07$ ortalamaları ile elde edilen bulgular üçüncü aşamada verilen senaryoların başatlığını doğrulamaktadır. Çevresel Senaryo 4’ün aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.91$), Çevresel Senaryo 3’ün ortalamasından ($\bar{x} = 3.67$) daha yüksek çıkması, hem başat hem de çevresel senaryoların kendi kategorileri içerisindeki geçerliliğini desteklemektedir. Ancak, araştırma sürecinde geliştirilen kurgu doğrultusunda, Çevresel Senaryo 3’ün Çevresel Senaryo 4’e kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olması beklenmiştir. Bu farklılığın, Şekil 9’da sunulan “İki Boyutlu Haritalandırma” bulgularında da görüldüğü üzere, çevresel nitelikte değerlendirilen “özel gereksinimli çocuklar” ve “ikili öğretim” değişkenlerinin frekans dağılımında dışsal konumda kalmaları ile örtüştüğü düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu bulgu söz konusu iki unsurun çevresel senaryonun genel etkileyciliğine katkı düzeyini sınırladığına işaret edebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ortamındaki “kaotik sınıf” kavramının prototipik yapısına yönelik algılarını destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenler, kaotik sınıfı tanımlarken, bazı kaotik sınıf bileşenlerinin, diğer bileşenlere kıyasla kaotik sınıfa daha fazla kaynaklık ettiği görüşünü taşımaktadır. Öğretmen görüşlerine göre özellikle “sınıf yönetim becerisi eksikliği”, “öğretmen duyarsızlığı”, “öğretmen verimsizliği”, “gelişime uygun olmayan uygulamalar” ve “karşılanmamış oyun ihtiyacı” bileşenlerinin, okul öncesi eğitim ortamındaki kaotik sınıfın merkezinde olduğu tespit edilmiştir. Aşağıdaki bölüm, bu tez çalışmasından elde edilen tüm bulguları ilgili alanyazındaki araştırmalarla ilişkili olarak tartışmakta ve politika yapıcılar, akademisyenler, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin kendileri için önemli öngörüler ve çıkarımlar sunmaktadır.

Okul öncesi eğitim sınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kaotik sınıf kavramıyla ilişkili olduğunu düşündükleri tüm öğeleri serbestçe listelemelerini isteyen ilk aşama sonuçları, kaotik sınıf kavramının çok bileşenli yapısını ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanyazında sınıf kaosu kavramının çok yönlü ve karmaşık yapısına vurgu yapan diğer araştırma bulguları (Akçin ve Zengin, 2010) ile tutarlılık göstermektedir. Özellikle, ilk aşamada oluşturulan çok çeşitli kaotik sınıf kategorileri sınıf kaosunun okul öncesi öğretmenlerinin bireysel bakış açılarına ve öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf ortamına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir (Evans ve Wachs, 2011). Çeşitli akademik modeller ve çerçeveler, kaos kavramının çeşitli bileşenlerden oluşan dinamik ve çok yönlü bir yapı olduğu fikrini desteklemektedir (Evans ve Wachs, 2011). Bu tez çalışması kapsamında ise, okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlamasına yönelik gerçekleştirilen ilk aşamanın sonunda kaotik bir okul öncesi eğitim sınıfına ilişkin yirmi yedi (27) özellik listelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlarına yönelik algılarının belirlenmesinin, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde, ampirik kanıtlara dayalı olarak önemli ölçüde ilgi

çeken, güncel bir konu olduğu bilinmektedir. Wachs ve Evans (2010)'ın kaotik çevresel ortamların bebeklikten ergenliğe kadar insan gelişimini nasıl etkilediği üzerine yaptıkları kapsamlı alanyazın taramasına göre, kaos kavramı genellikle yüksek düzeyde gürültü, kalabalıklık ve istikrarsızlık ile zamansal ve fiziksel yapılandırma eksikliği ile karakterize edilen ortamları tanımlamak için kullanılmaktadır. Ancak, standartlaştırılmış ve evrensel olarak üzerinde uzlaşmış bir kaotik sınıf ortamı ölçütünün olmaması ve bugüne kadar okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlamalarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmanın yapılmış olması, bu araştırma sonuçlarına olan merakı arttırmaktadır. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıfı nasıl tanımladıkları ve prototip bir kaotik sınıf ortamının hangi temel bileşenlere sahip olduğuna ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan veriler toplanmıştır.

Bu tezin sonucunda kaotik sınıfa dair bazı bileşenlerin diğerlerine göre daha tipik bir yapıda olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. İlk aşamada belirlenen kaotik sınıf bileşenlerini kullanarak, ikinci aşamadaki katılımcılar hangi bileşenlerin kaotik sınıf için başat ve hangilerinin çevresel olduğu konusunda yeterli anlaşılmaya varabilmişlerdir. Bu da prototip bir yapı ortaya koymaya yönelik ilk kriteri karşılamıştır. Katılımcılar üçüncü aşamadaki dört varsayımsal senaryoyu incelediklerinde, Tablo 7'de de gösterildiği gibi, başat bileşenlerle oluşturulan ilk senaryonun (Deniz Öğretmen'in Senaryosu), yine başat bileşenleri içeren ikinci senaryo ile (İlgaz Öğretmen'in Senaryosu) kıyaslandığında kendi kaotik sınıf tanımlamalarına daha çok benzediğini belirtmişlerdir. (Tüm senaryolara Ek 2'de yer verilmektedir). Bu durumda ilk senaryonun (sınıf yönetimi becerisi eksikliği, öğretmen duyarsızlığı, öğretmen verimsizliği, karşılanmamış oyun ihtiyacı ve gelişime uygun olmayan uygulamaları içeren senaryo) hem başat olan hem de söylenme sıklığı yüksek olan senaryo olarak ilk beş başat bileşen olma özelliğini doğrulanmıştır. İkinci senaryonun (istenmeyen davranışlar, aralıksız çalışma süresi, kuralsızlık, destek personel eksikliği ve temizlik bileşenlerini içeren senaryo) başat ancak söylenme sıklığı kısmen daha az olarak işaretlenmiş olması, bu bileşenlerin belirlenen ikinci başat bileşenler olma özelliğini doğrulamıştır. Ayrıca üçüncü aşamada oluşturulan başat senaryoların çevresel senaryolara nazaran sıklığının yüksek olması okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf algılarını etkilediğini doğrulamış ve "kaotik sınıf" kavramının prototipik olarak düzenlendiğini gösteren ikinci kriteri karşılamıştır. O halde, bu üç aşama birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlamalarına ilişkin bir prototip etrafında yapılandırıldığına dair ön kanıtlar sunmaktadır. Bileşenlerin belirlenmesi için gerekli ve yeterli kriterlere ihtiyaç duymak yerine kaotik

sınıfın prototip özelliklerine odaklanmak daha faydalı bir açıklama sağlayacaktır. Çalışmalarımız diğer bazı önemli bulguların da altını çizmiştir. İlk olarak, ilk aşamanın serbest cevap metodolojisi, daha önce kaotik çevre ve sınıf kaosu araştırmalarından elde edilen bulgularla bir karşılaştırma yapma fırsatı sunmuştur. Buna göre geçmiş bulgular ve okul öncesi öğretmenlerinin kaotik sınıf tanımlamaları arasında önemli benzerlikler ve farklılıklar gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, daha önceki sınıf kaosu ile ilgili yapılan araştırmalara ek olarak sınıf kaosu kavramına yönelik tanımlamaları büyük ölçüde genişletmiştir. Örneğin Çorapçı ve diğerleri (2023), okul öncesi eğitim ortamlarındaki sınıf kaosunu altı kategoride çerçevelemiştir. Bu kategoriler, (1) Kargaşa; (2) Zamansal düzensizlik; (3) Yapısal düzensizlik; (4) Kalabalık; (5) Gürültü ve (6) Çevresel trafiktir. Bu tez çalışmasından elde edilen kategoriler ise daha kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. (1) Kuralsızlık; (2) Dağınıklık; (3) Kalabalık; (4) Öğretmen duyarsızlığı; (5) Gürültü; (6) Eşya fazlalığı; (7) İstenmeyen davranışlar; (8) Etkinlikten kopma; (9) Karma yaş grubu; (10) Öğretmenin iş yükü; (11) Aşırı uyarıcı ortam; (12) Sınıfın fiziksel kapasitesi; (13) Materyal eksikliği; (14) Karanlık; (15) Gelişime uygun olmayan uygulamalar; (16) Aralıksız çalışma saatleri; (17) Özel gereksinimli çocuklar; (18) Sınıf yönetim becerisi eksikliği; (19) Öğretmen verimsizliği; (20) Ebeveyn tutumu; (21) Dış mekan (açık alan) kullanım olanakları; (22) Uygun olmayan sınıf mobilyası/eşyası; (23) İkili öğretim; (24) Destek personel eksikliği; (25) Karşılanmamış oyun ihtiyacı; (26) Temizlik ve (27) Farklı geliş-gidiş saatleri olmak üzere yirmiyedi bileşen tanımlanmıştır.

Bu tez çalışmasının bulgularından elde edilen bazı bileşenlerin, Çorapçı ve arkadaşlarının bulgularıyla benzerlik göstermesi dikkat çekmektedir. Özellikle “Kuralsızlık”, “Dağınıklık”, “Kalabalık”, “Gürültü”, “Yapısal Düzensizlik (Aşırı uyarıcı ortam; Uygun olmayan sınıf mobilyası/eşyası; Karma Yaş; Eşya fazlalığı; İkili öğretim; Materyal eksikliği; Karanlık; Temizlik)”, “Sınıfın (Fiziksel) Kapasitesi” ve “Farklı Geliş-Gidiş Saatleri” bileşenleri, her iki çalışma arasında tutarlılık olduğunu doğrulamakta ve okul öncesi eğitim ortamlarında sınıf kaosunun etkilerini daha derinlemesine anlamaya katkıda bulunmaktadır. Bu paralellik, okul öncesi eğitim ortamlarında “sınıf kaosu” tanımlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin bazı benzer bileşenleri tipik olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Ek olarak yürütülen tez çalışması, Çorapçı ve arkadaşlarının (2023) çalışmasından farklı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu 13 farklı kategori ile okul öncesi eğitim ortamlarında "sınıf kaosu" kavramına dair alanyazına daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Örneğin öğretmene yönelik faktörlerden “Öğretmen Duyarsızlığı”, “Öğretmen

Verimsizliği”, “Sınıf Yönetimi Becerisi Eksikliği” nin kaotik sınıf bileşenleri arasında yer aldığı, yine “Gelişime Uygun Olmayan Uygulamaların” ve “Karşılanmamış Oyun İhtiyacının” kaotik sınıf bileşenleri arasında yer aldığı; çocuğa yönelik faktörlerden “Etkinlikten Kopma” ve “İstenmeyen Davranışların” kaotik sınıf bileşenleri arasında yer aldığı ve son olarak “Destek Personel Eksikliğinin”, “Özel Gereksinimli Çocuklar”, “Ebeveyn Tutumu”, “Dış Mekan Kullanım Olanakları”, “Aralıksız Çalışma Saatleri” ve “Öğretmenin İş Yüğü” özelliklerinin sınıfı kaotik hale getiren farklı bileşenlerden olduğu bu tez çalışmasıyla ortaya konmuştur.

Kaotik sınıfın öğretmen üzerinde yarattığı etkiyi inceleyen önemli bir araştırma Jeon ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırma, okul öncesi eğitim sınıflarında karşılaşılan kaos düzeyinin yüksekliği ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik destekleyici olmayan tepkilerinin arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejeleri ve pedagojik yaklaşımlarının, çocukların eğitim süreçlerinde yaşanan sınıf kaosu seviyesine bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu tez çalışmasının ikinci aşamasında, okul öncesi eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin "kaotik sınıf" tanımlamaları için belirledikleri kategorileri derecelendirmeleri istenmiş olup, kaotik sınıfın başat özelliklerine dair önemli bulgular elde edilmiştir. Bu başat özelliklerin: “Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği, Öğretmen Duyarsızlığı, Öğretmen Verimsizliği, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar, Karşılanmamış Oyun İhtiyacı, Kuralsızlık, Temizlik, Destek Personel Eksikliği, İstenmeyen Davranışlar, Aralıksız Çalışma Saatleri” olarak listelendiği görülmektedir. Bu bulgu, kaotik bir okul öncesi sınıfını tanımlayan en belirgin özelliklerin sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği ve öğretmen duyarsızlığı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Jeon ve arkadaşları’nın (2016) yürüttüğü çalışma ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, daha kaotik sınıf ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki kaosu yönetme becerilerinin daha düşük olduğu ve bunun sonucunda çocuklara yönelik olumlu tepkiler verme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Bu tez çalışması kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin “kaotik bir sınıf” tanımlaması yaparken sınıf yönetimi becerisi ile öğretmen duyarsızlığının frekansı en yüksek belirleyici unsurlar olarak öne çıktığı görülmüştür.

Baumgartner ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal çıktılarındaki algılarında sınıf kaosunun belirleyici bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin olumlu ve destekleyici bir

Çalışma ortamı algısına sahip olmaları, daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluş ve etkili sınıf uygulamaları sergilemeleriyle ilişkilendirilmektedir (Jeon ve Ardeleanu, 2020; Zinsser ve Zinsser, 2016). Bu durumun, hem sınıf kaosu hem de çocuklara ilişkin kaos algılarıyla yakından bağlantılı olabileceği öne sürülmektedir (Byun ve diğerleri, 2025). Byun ve arkadaşlarının yrttėė çalışmada, öğretmenlerin ve çocukların algılarının sınıfın yapısal kaotik özelliklerinden ziyade, sınıfın kaotik atmosferine odaklanmasının daha anlamlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaotik atmosfer algıları ile çocukların işlevselliği arasında anlamlı bir ilişki bulunması, sınıf ortamında olumlu bir sosyal ve duygusal atmosferin oluşturulmasının, öğretmenlerin çocuklara ilişkin çıktılara dair algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Yürütülen tez çalışması kapsamında, okul öncesi ğretmenlerinin “kaotik sınıf” tanımlarında yer verdikleri çevresel özelliklerden biri olarak “ğretmenlerin iş yükü” kategorisi ne çıkmaktadır. Bu bulgu, okul öncesi ğretmenlerinin çalışma ikliminde karşılaştıkları iş yükünün, kaotik sınıf algılarının oluşumunda belirleyici bir unsur olduğunu göstermekte olup, mevcut alanyazında yer alan bulgularla örtüşmektedir.

Wachs ve Evans’ın kaos yaklaşımının hem akademisyenler hem de okul öncesi öğretmenleri ve uygulayıcılar arasında ilgi odağı olan bir yapı olduğunu ve okul öncesi ğretmenlerinin kaotik sınıf konusundaki bakış aıllarını serbest cevap yoluyla ortaya çıkarmalarının önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu nedenle alanyazındaki mevcut çalışmaların dışında okul öncesi ğretmenlerinin kaotik sınıf bileşenlerini ilk kez tipik bir şekilde tanımlayarak sınıf kaosu ya da kaotik sınıf ile ilgili alanyazına ek bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Wachs ve Evans’ın önceki araştırmalarından elde edilen bulgulara göre, gürültü, kalabalıklık ve istikrarsızlık ile zamansal ve fiziksel yapılandırma eksikliğinin kaosun temel bileşenleri olduğu teorisi ne sürülmüş olmasına rağmen, bu durum okul öncesi öğretmenlerinden oluşan örneklemimiz tarafından yüksek bir oranla onaylanmamıştır. Bunun yerine, okul öncesi ğretmenlerinin en sık belirttiği kaotik sınıf bileşenleri arasında "Sınıf Yönetim Becerisi Eksikliği, ğretmen Duyarsızlığı, ğretmen Verimsizliği, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar ve Karşılanmamış Oyun İhtiyacı" bileşenleri yer almaktadır. Bu karşılaştırma, kaotik sınıfın bileşenlerinden başat olanlarının **ğretmen-merkezli özellikler** olabileceğine ilişkin güncel bir hipotezin sınanması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Bu tez çalışmasının sınanmaya değer güncel bir hipotezi ortaya koymuş olması nedeniyle, kaotik sınıf ile ilgili gerçekleştirilecek ulusal ve uluslararası akademik araştırmalara zengin bir araştırma zemini sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Gelecek araştırmalar için üç aşamalı çalışmanın, farklı zaman dilimlerinde aynı öğretmen grubuyla tekrar uygulanmasının; geçerlilik, güvenilirlik ve öğretmenlerin zaman içindeki algısal değişimleri ile ilgili bilgiler vereceği düşünülmektedir.
- Çevresel kaos algısının coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik faktörlere bağlı olarak değiştiği; bu nedenle öğretmen algılarında da benzer değişkenlerin dikkate alınarak çalışmanın gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.
- İki boyutlu haritalandırma analizi, kaotik sınıfla ilgili sorunları başatlık ve sıklık düzeylerine göre sistematik biçimde sınıflandırarak yeni araştırma alanları önermektedir. Özellikle “Sınıf Yönetimi Becerisi”nin kaotik sınıf tanımlarında başat unsur olması, bu kavramın kuramsal olarak yeniden ele alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.
- Alanyazında kaotik sınıf yapısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen “kaotik sınıf kavramına yönelik temel bileşenle” özgün bir ölçme aracının geliştirilmesinde (madde havuzunun oluşturulması ve temel faktörlerin belirlenmesi gibi) bir iskelet görevi üstlenebilir.
- Araştırma kapsamında öne çıkan ve alanyazındaki çalışmalardan bu çalışmayı ayıran “Karşılammamış oyun ihtiyacı” bileşeni, kaotik sınıf algısının özgün belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda, oyun fırsatlarının yüksek olduğu sınıflarla düşük olduğu sınıflar arasındaki kaotik sınıf düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Çevresel faktörlerden biri olarak belirlenen “dış mekân kullanımı” bileşeni dikkate alınarak, açık hava etkinliklerinin sıklıkla uygulandığı sınıflarla, bu imkânların sınırlı ya da hiç bulunmadığı sınıflar arasında kaotik sınıf algısı düzeylerinin karşılaştırılması, sınıf dışı etkinliklerin öğrenme ortamındaki düzeni ne ölçüde etkilediğine ilişkin önemli veriler sunabilir.

5.2.2. Öğretmenler İçin Öneriler

- Öğretmenlerin deneyimlerine dayalı kaotik sınıf tanımlamaları, mesleki gelişim planlamalarında temel alınabilir.
- Çalışmadan elde edilen bulgularla “Yüksek frekans ve merkezilik” bölgesindeki başat sorunların önceliklendirilmesi, sınıf içi müdahalelerde etkili çözüm yolları sunabilir.

- Sınıf yönetimi becerisinin, kaotik sınıf algısındaki belirleyici rolü, öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerini güçlendirmeleri gerektiğini göstermektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılar İçin Öneriler

- Kaotik sınıf algısını etkileyen çevresel faktörlerin (coğrafi, kültürel, sosyoekonomik) eğitim politikalarına entegre edilmesi önerilebilir.
- İki boyutlu grafik analizlerinin sonuçları dikkate alınarak, öğretmenlerin sınıf içi sorunları fark etme, analiz etme ve çözüm üretme becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim planlanmalıdır.
- Sınıf yönetimi becerileri üzerine yoğunlaşan hizmet içi eğitim politikalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Şekil 9’da vurgulanan “yüksek frekans ve merkezilik” bölgesindeki sorunlar, öncelikli müdahale alanları olarak politika planlamalarına dâhil edilmelidir.
- Öğretmen verimsizliğini azaltmaya yönelik destekleyici sistemlerin (danışmanlık, rehberlik, mesleki gelişim fırsatları) güçlendirilmesi, sınıflardaki kaos düzeyini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma bulguları doğrultusunda, kaotik sınıf ortamlarının başat bileşenlerinden biri olarak öne çıkan “destek personel eksikliği” ile “öğretmenin iş yükü” bileşenleri, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için kaotik sınıf yapılarını önlemeye yönelik etkili bir müdahale alanı olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akçin, M.E. ve Zengin, O. (2020). Düzensizliğin düzeni: Kaos kuramı ve sosyal hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1307-1323. <https://doi.org/10.33417/tsh.702267>
- Akram, F. and Shamama-Tus-Sabah, S. (2020). Home chaos: predictor of behavioral and peer problems among young children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(3), 509-521. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.3.27>
- Al-Alwan, H. A., Al-Bazzaz, I. A., & Mohammed Ali, Y. H. (2021). The potency of architectural probabilism in shaping cognitive environments: A psychophysical approach. *Ain Shams Engineering Journal*, 13(1), 101522. <https://doi.org/10.1016/j.asej.2021.06.008>
- Andeweg, S. M., Fennebodrij, , Prevoo, M. J., Rippe, R. C. A. & Alink, L. R. (2024). Household chaos and parenting: the effect of household chaos does not depend on sensory-processing sensitivity and self-regulation. *Research Article*, 45, 165–184. <https://doi.org/10.1002/imhj.22105>
- Ashiabi, G. S. & O'neal, K. K. (2015). Child social development in context: an examination of some propositions in bronfenbrenner's bioecological theory. *Sage Open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244015590840>
- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloie, L., & Tsouloupas, C. (2009). Uncovering common stressful factors and coping strategies among childcare providers. *Child and Youth Care Forum*, 38(5), 239–251. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9079-5>
- Berger, R. H., Valiente, C., Eisenberg, N., Hernández, M. M., Thompson, M., Spinrada, T., Vanschyndel, S., Silva, K. & Southworth, J. (2017). Effortful control and school adjustment: the moderating role of classroom chaos. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 108-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.10.001>
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L. & Mills-Koonce, W. R. (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: does childcare play a buffering role?. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 115-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.003>
- Bharara, G., Duncan, S., Jarden, A. & E. H. (2019). A prototype analysis of new zealand adolescents' conceptualizations of wellbeing . *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 1-25. <https://doi.org/10.5502/ijw.v9i4.975>

- Bobbitt, K. C. & Gershoff, E. T. (2016). Chaotic experiences and low-income children's social-emotional development. *Children and Youth Services Review*, 70, 19-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.006>
- Boles, R. E., Halbower, A. C., Daniels, S., Gunnarsdottir, T. & Johnson, N. W. & S. L. (2016). Family chaos and child functioning in relation to sleep problems among children at risk for obesity. *Behavioral Sleep Medicine*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15402002.2015.1104687>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bradley, R. H. (2010). From home to day care: chaos in the family/child care mesosystem. G. W. Evans ve T. D. Wachs (Ed.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (s. 135-154). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12057-009>
- Bobbitt, K. C., & Gershoff, E. T. (2016). Chaotic experiences and low-income children's social-emotional development. *Children and Youth Services Review*, 70, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.006>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, içinde 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner U., Evans G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). The bio-ecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Byun, S., & Jeon, L. (2025). Associations among preschool classroom chaos, work climates, and child outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104821>
- Cai, Z., & Meng, Q. (2024). Household chaos, emotion regulation and social adjustment in preschool children. *Scientific Reports*, 14(28875). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-80383-5>

- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: exploring the development of the theoretical framework as conceived by bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), 170. <https://doi.org/10.33790/jphip1100170>
- Crosnoe, R., Wirth, R. J., Pianta, R. C., Leventhal, T. & Pierce, K. M. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x>
- Coldwell, J., Pike, A., & Dunn, J. (2006). Household chaos– links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1116–1122. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01655.x>
- Çorapçı, F. (2010). Childcare chaos and child development. G. W. Evans, T. D. Wachs (Ed.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (s. 67-82). <https://doi.org/10.1037/12057-005>
- Çorapçı, F., Ada, F. E., Kalkan, R. B. ve Duman, E. A. (2023). Classroom chaos and program quality in early child care and education programs: a study from turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.003>
- Deater-Deckard, K., Mullineaux, P.Y., Beekman, C., Petrill, S.A., Schatschneider, C., & Thompson, L.A. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. *J Child Psychol Psychiatry*, 50(10), 1301–1308. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02108.x>
- Dumas, J. E., Nissley, J., Nordstrom, A., Smith, E. P., Prinz, R. J., & Levine, D. W. (2005). Home chaos: sociodemographic, parenting, interactional, and child correlates. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 93-104. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_9
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., & Salpekar, (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Cornell University*, 16(7), 560-565. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x>
- Evans, G. W., & Wachs, T. D. (2010). Chaos in context. In G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 2–13). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-000>
- Evans, G. W., & Wachs, T. D. (2011). Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective. *East Asian Arch Psychiatry*, 21, 85-86. <https://www.easap.asia/index.php/docman/v21n2/51-vol-21-2-book-review>

- Eriksson, M., Ghazinour, M. & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Health Promotion International*, 33(6), 414–433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- Eroğlu Ada, F., Çorapçı, F. ve Duman, E. A. (2023). Ev ortamı ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki çevresel kaosu çocukların yönetici işlevleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 43(1), 141-170. <https://doi.org/10.26650/SP2022-1152303>
- Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories: a theoretical analysis with implications for organization theory and public management. *Public Organization Review: A Global Journal*, 3, 339-372. <https://doi.org/10.1023/B:PORJ.0000004814.35884.a3>
- Fehr, B., & Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113 (3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- Fehr, B. (1988). Prototype analysis of the concepts of love and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (4), 557-579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.4.557>
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381–390. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. <https://doi.org/10.3102/00346543063004489>
- Frenkel, S. (2016). Geography, empire, and environmental determinism. *Geographical Review*, 82(2), 143-153. <https://doi.org/10.2307/215428>
- Gao, X., Ye, F. T., Lee, K., Bautista, A., Sin, K. & Yang, L. (2024). Chaotic or crowded? the role of physical household environment in children's learning during the covid-19 pandemic. *Journal of Environmental Psychology*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102474>
- Gulliford, L., Morgan, B. & Jordan, K. (2020). A prototype analysis of virtue . *Journal of Positive Psychology*. 16(4), 536-550. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1765004>

- Guy-Evans, O. (2024, Ocak). Bronfenbrenner' in ekolojik sistemler teorisi. *Simplypsychology*. <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>
- Grant, A. A., Jeon, L. & C. K. B. (2019). Chaos and commitment in the early childhood education classroom: direct and indirect associations through teaching efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 81, 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.010>
- Hayes, N., O'Toole, L. & Halpenny, A. M. (2017). Introducing Brofenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315646206>
- Härkönen, U. (2007, Ekim). *The bronfenbrenner ecological systems theory of human development* [Bildiri sunumu]. Daugavpils university, saule, Latvia. https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development
- Hong, S. (2010). Environmental and geographic determinism: Jared Diamond and his ideas. In H. J. Wiarda (Ed.), *Grand theories and ideologies in the social sciences* (pp. 141–158). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230112612_9
- Iqbal, S., Iqbal, S. & Aftab, S. (2008). What is chaos? *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/>
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Kamp Dush, C. M., Schmeer, K. K. & Taylor, M. (2013). Chaos as a social determinant of child health: Reciprocal associations?. *Social Science & Medicine*, 95, 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.01.038>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara*. Nobel Yayıncılık
- Kearns, J. N., & Fincham, F. D. (2004). A prototype analysis of forgiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(7), 838–855. <https://doi.org/10.1177/0146167204264237>
- Keleş, S. ve Peker, B. (2024, 12). Characteristics of a chaotic classroom: perceptions of preschool teacher candidates [Bildiri sunumu]. 7. uluslararası insan çalışmaları kongresi, Türkiye.
- Kima, Y. H. & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ece center climate and depression severity in teachers as

- contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117–1123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.009>
- Larsen, K. L. & Jordan, S. S. (2019). Organized chaos: daily routines link household chaos and child behavior problems. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01645-9>
- Lewthwaite, G. R. (1966). Environmentalism and determinism: a search for clarification . *Annals of The Association of American Geographers*, 56(1), 558-561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1966.tb00540.x>
- Jarden, R. J., Sandham, M., Siegertand, R. J. & Koziol-Mclain, J. (2018). Intensive care nurse conceptions of well-being: a prototype analysis. *British Association of Critical Care Nurses*, 23(6), 324-331. <https://doi.org/10.1111/nicc.12379>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education & Development*, 31(7), 1031–1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458–508. <https://doi.org/10.1007/BF00262952>
- Livingstone, D. N. (2011). *The geographical tradition: episodes in the history of a contested enterprise (3rd ed.)*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph482xx>
- Marsh, S. & Maddison, R. D. A. R. (2020). The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: a systematic scoping review. *BMC Public Health*, 20(513). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08587-8>
- Martins, J. E. M. P., Oyanedel, E., & Campos-Soto, R. (2024). Introducing chaos theory: a life sciences students' perspective. *International Journal of Educational Research Review*, 9(4), 275-294. <https://doi.org/10.24331/ijere.1502724>
- Matheny, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L. & Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristics of the confusion, hubbub, and order scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90028-4)

- Maxwell, L. E. (2010). Chaos outside the home: the school environment. G. W. Evans ve T. D. W. (Ed.), *Chaos and its influence on children's development* (s. 83-95). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-006>
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 18(2), 204–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Cai, Z., & Meng, Q. (2024). Household chaos, emotion regulation and social adjustment in preschool children. *Scientific Reports*, 14(28875). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-80383-5>
- Miles, M. B. (1990). New methods for qualitative data collection and analysis: vignettes and pre-structured cases. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.1080/0951839900030104>
- Peet, R. (1985). The social origins of environment al determinism. *Graduate School of Geography*, 75(3), 309-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1985.tb00069.x>
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Brock, L. L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162. <https://doi.org/10.1086/605470>
- Raeff, C. & Benson, J. B. (2003). *Social and cognitive development in the context of individual, social, and cultural processes*. London: Routledge.
- Raver, C. C. & Blair, C. (2009). Children's self-regulation in the classroom: Conceptual and practical considerations. *Human Development*, 52(4), 222–235. <https://doi.org/10.1159/000215477>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, A. T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.2.330>
- Robbins, T., Stagman, S., & Smith, S. (2012). Young children at risk national and state prevalence of risk factors. National Center for Children in Poverty, Columbia University, *Mailman School of Public Health*. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_1073.pdf
- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Rosch, E. (1977). Human categorization. E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781032633275>
- Semenov, A. D. (2021). *Ready4routines: Improving child executive function skills through autonomy supportive parent-child reflective routines* (Doctoral thesis). The Faculty of The University of Minnesota.
<https://conservancy.umn.edu/server/api/core/bitstreams/f8051303-0a1d-42d8-a84b-52553fe8fb86/content>
- Shamama-tus-Sabah, S. & Gillani, N. (2011). Conduct problems, social skills, study skills, and home chaos in school children: A correlational study. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(2), 201–215.
<https://pjpr.scione.com/newfiles/pjpr.scione.com/343/343-PJPR.pdf>
- Shelton, L. G. (2019). *The bronfenbrenner primer: a guide to develecology*. London: Routledge.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Singh S. (2007). *Geography for the UPSC civil services preliminary examination second edition*. New Delhi: Tata Mcgraw-Hill.
- Sluyter, A. (2003). Neo-environmental determinism, intellectual damage control, and nature/society science. *A Radical Journal of Geography*, 7(7).
<https://doi.org/10.1046/j.1467-8330.2003.00354.x>
- Spalding, N. J. & Phillips, T. (2007). Exploring the use of vignettes: from validity to trustworthiness. *Qualitative Health Research*, 17(7), 954-962. <https://doi.org/10.1177/1049732307306187>
- Sytsma, S., Kelley, M., & Wymer, J. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(4), 241–251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- Tong, P. & An, I. S. (2024). Review of studies applying bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

- Vo, D. T., Allen, K. & Reupert, A. (2024). Australian teachers' conceptualisations of wellbeing at work: a prototype analysis. *Teaching and Teacher Education*, 147(104653). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104653>
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- Zaatari, W. E. and Imadmaalouf, (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school?. *Original Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Zinsser, K. M., & Zinsser, A. (2016). Two case studies of preschool psychosocial safety climates. *Research in Human Development*, 13(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141278>
- Wachs, T. D. & Evans, G. W. Chaos in context. In Evans, G. W. & Wachs, T. D. Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective. *Washington, DC: American Psychological Association*. 2–13. [https://doi.org/10.1037/12057-001\(2010\)](https://doi.org/10.1037/12057-001(2010)).
- Watanabe, S. E., Morrissey, T. W., Phillips, D. A., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82(1), 48-65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>
- Weiser, D. A., Lalasz, C. B., Weigel, D. J. & Evans, W. P. (2014). A prototype analysis of infidelity. *Personal Relationships*, 21(4), 655–675. <https://doi.org/10.1111/per.12056>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

EKLER

Ek 1: İlk Aşama Sonuçlarına Göre Listelenen İlk Kategoriler

Kuralsız	Kuralsız	Rutinsiz	Kurallara Uymama		
Dağınık	Dağınık	Toplanamayan Sınıf	Gelişigüzel Düzen	Düzensiz Merkezler	Sınıfta Materyal Dağıtımı
	Düzenlenmemiş Materyaller	Merkezlerde ki Karışıklık	Merkezden Uzak Oyuncaklar	Yerlerde Eşya	Yerlerde ki Çöp
	Karmaşık	Dağılmış	Düzensiz Öğretmen	Öğretmenin Düzeninin Karmaşık Olması	Sistemsiz
	Karışık	Eşyaların Yerlerinin Belirsizliği	Dağınık Materyal	Oyuncakların Gruplanmaması	Yığın Halinde Materyaller
	Düzensiz Masa	Masada ki Etkinlikler	Masada ki Oyuncaklar	Masada ki Boya Kalemleri	
Kalabalık	Kalabalık	Fazla Çocuk			
Gürültü	Gürültü	Fazla Ses	Aynı Anda Ses	Çılgılık	Uğultulu
	Kalabalıktan Gelen Ses	Sesli			
Fazla Eşya	Fazla Eşya	Gereksiz Eşya	Artık Eşya	Artık Materyal	Fazla Oyuncaklar
	Fazla Materyal	Sınıf İçinde ki Giyim Eşyaları	Fazla Çekmece	Fazla Dolap	Dolu Duvarlar
Zorlayıcı Davranış	Şiddet	Odaklanma problemi	Oyunağı çekerek alma	Çekiştiren çocuk	Sabote eden davranışlar
	Davranış Bozukluğu	İstenmedik davranış	Sınırlarını bilmeyen	Fırlatma	Kırma
	Kavga	Saldırgan	Kendini şiddetle ifade etme (çocuk)	İtişme	Paylaşmayı sevmeyen çocuk
	Koşturan	Fiziksel şiddet	Oyuncaklara zarar veren	İtme	Isıran
	Anlaşmazlıklar	Reddetme	Kendi çıkarını düşünen çocuk	Arkadaşını kısıtlayan çocuk	Sınırını bilmeyen çocuk
	Stres	Başkasının Alanına Girme	Olumlu Davranışların Azlığı	Paylaşmama	Her İstedigimi Yaparım Özgürlüğü
	Olumsuz Davranışlar	Benmerkezci	Sırasını beklememe	Vuran	Saldıran
	Çatışma	Sınırsız	İsyan	Paylaşmayı Bilmeyen Çocuklar	Güvenlik Problemi
	Davranış Problemi				
Etkinlikten Kopma	Bağımsız	Odaklanma problemi	Uyarıyı almayan	Dikkat eksikliği	Eğitime açık olmayan çocuk
	Aktif öğrenmeye katılmama	Kurallardan bağımsız hareket etme	Başına buyruk	Başiboş çocuk	İzinsiz sınıf dışına girip-çıkma
	İsteksiz	Etkinlik sırasında	Eve gitmek	Motivasyonsuz	Gezen çocuk

		oyun alanına giden çocuk	isteyen çocuk	çocuk	
	Motivasyonsuz	Oyun kurallarını dinlememe	Amaca uymayan	Odak kuramayan	Öğretmeni dinlemeyen
	Sıkılma	Dikkat dağınıklığı	Çocuğun yetersiz kalması	Dinleme yeteneği	Kendi halinde çocuk
	Okuldan ayrılma isteği	Dinlememe	Sürekli yönerge veren öğretmen	Etkinliğe katılmak istemeyen çocuklar	Sınıfı toplamayan çocuklar
	Yoğun direktif ihtiyacı	Dinlemeyen çocuklar	Kendi halinde dolaşan	Söz dinlemeyen	Dağılma
Duyarsız Öğretmen	Gözlem yapmayan öğretmen	İlgi ve ihtiyaçları karşılamayan	Bireysel ihtiyaçları önemsemeyen	Adaletli davranmama	Yol gösterici olmayan
	Amaçsız bırakılan çocuk	Uygun provakasyonun olmaması	İhtiyaçları fark etmeme	Adil olmayan öğretmen	Bağ kurulamaması
	Olumsuzluğu önemsemeyen öğretmen	Duygusal desteğin olmaması	Çocukların fikrinin önemsenmemesi	İhtiyaçların karşılanmaması	Öğretmen dili
	Yönlendirme yapmayan öğretmen	Sevgi eksikliği	Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uymama	Çocuğu sevmeme	Çocuğu tanımama
	Duyguların gözlemlenmemesi	Gerekli ilginin alınmayışı	Negatif enerji yayan	Çocuğu birey görmeme	Bağ kurulmayan
	İhtiyaçların gözlemlenmemesi	Eşlik edilmeyen	Yönlendirilmeyen	Sıcak olmayan	Samimiyetsiz
	İlgisiz	Eksikliği gidermeme	Net olmayan	Saygısız	Sevgisiz
	Doğru Aktarım				
Karma yaş	Karma yaş	Farklı yaş			
İşyükü (Öğretmenin)	Tüm çocuklarla aynı anda ilgilenme çabası	Evrak yükü	Fotoğraf çekimi	Kayıt altına alma	Dosyalama
	Öğretmenin zihnindeki sesler	Gereksiz işler	Öğretmenin sınıftaki işlerle vakit kaybetmesi	Öğretmene baskı	Koordine çabası
	Öğretmenin hem sınıf içindeki hem sınıf dışındaki çocuğu takip etmesi	İlgi ve ihtiyaçlara yetişme	Yoğunluk	İdarenin beklentileri	Beyin yorgunluğu
	Zorlayıcı idare	Etkinliği yetiştirme stresi	Gereksiz çalışmalar	Değişen planlar	İdarenin Beklentileri
	Dikkat dağıtan	Uyumsuz renk	Göze hitap etmeyen sınıf	Farklı masa	Desenli perde

Fazla Uyarıcı Çevre	Fazla uyarıcı	Duvar rengi	Farklı desende kutu	Göz yorucu	Sınıf rengi
Sınıf Kapasitesi	Fiziki alan ile sınıf mevcudunun uyuşmaması	Küçük (alan)	Sınıf boyutu	Dar sınıf alanı	Fiziki yetersizlik
	Yetersiz fiziksel ortam	Yetersiz merkez alanı			
Eksik Materyal	Materyalsiz	Eksik materyal	Eksik oyuncak	Eksik kutu	Yetersiz dolap
	Eksik sınıf donanımı	Eksik kırtasiye malzemesi	Görsel materyal eksikliği	Donanımsız bahçe	Tedarik edilmeyen eğitim materyalleri
	Tamir edilmeyen eğitim materyalleri	Eksik dolap	Çeşitsiz materyal	İdarenin materyal desteğini	
Karanlık	Aydınlık olmayan				
Gelişime Uygun Olmayan Etkinlikler	Çocuk merkezli olmayan	Etkili öğrenmenin sağlanamaması	Kötü yöntem	Kötü teknik	Eğitim dışındaki görsel etkinliklerin fazlalığı
	Gelişime uygun olmayan etkinlik	Öğrenme odaklı olmayan	Yaşa uygun olmayan etkinlik	Yaşa uygun olmayan oyunlar	Gelişim seviyelerine uygun olunmaması
	Müfredat odaklı	Gösteriler	Gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması	Öğretmen merkezli	Hazır etkinlikler
	Dikkat çekme	Göz ardı edilen çok boyutluluk	Çoklu zeka kuramı	Tek öğrenme yöntemi uygulama	Dikkat çekme
	Eğitimi çocuklara geçirememesi	Kazanımlara ters	Farklı etkinlik türü olmayan	Aynı yöntem	Aynı teknik
	Yaşayarak öğrenmenin olmaması				
Çalışma Süresi	Yoğun çalışma süresi	Uzun ders süresi	Dinlenme saati olmaması	Kesintisiz eğitim	Öğretmen molasının olmaması
	Teneffüs olmaması	Öğretim faaliyetleri yoğun			
Özel Gereksinim	Gelişim geriliği olan çocuklar	Gelişim farklılığı	Engelli	Farklı gelişim seviyeleri	Kaynaştırma çocukları
	Farklı gelişim gösteren çocuklar	BEP'li çocuklarının fazlalığı	Özel gereksinimli çocuk	Uyarılma eksikliği	Bilişsel beceri eksikliği
	Dezavantajlı çocuk				

Sınıf Yönetim Becerisi	Otorite boşluğu	Etkisiz sınıf yönetimi	Disiplin eksikliği	Etkisiz öğretmen	Sınıf yönetiminin olmaması
	Disiplinsiz	Eksik sınıf yönetimi	İletişimde zorlama	Etkisiz iletişim	Olayları yönetmede zorlanma
	Sınıf düzeninin oturmaması	Öğretmenin yönetmede zorlanması	Öğretmenin idarede zorlanması	Tutarsız disiplin anlayışı	Zaman yönetimi
	Tutarsız kurallar	Otoritesiz	Bağırان öğretmen	Etkinlikler arası geçişlerdeki boşluk	Sınıf yönetiminde zorluk
	Otoriter	Hakimiyet sağlayamayan öğretmen	Kontrolü yetersiz öğretmen	Sınıf kontrolü olmayan	Doğru otoritenin olmaması
	Ödül	Ceza	Denetimsiz öğretmen	Öğretmenin otorite görülmemesi	Sınıf yönetiminin zayıf olması
	Zayıf otorite	Otorite sorunu	Sesini duyuramayan öğretmen		
Pedagojik Alan Bilgisi	Pedagojik formasyon olmayan kişiler	Mesleki yetenek	Yetersiz alan bilgisi		
Verimsiz Gün	Akışı belli olmayan	Hazırlıksız	Belirsiz günlük işleyiş	Uygulanamayan plan	Verimsiz
	Programsız	Uzun süren serbest zaman	Planlayamam a	Sınıftaki materyal hazırlığı	Sınıftaki plan hazırlığı
	Kazanımsız				
Ebeveyn-Okul İlişkisi	Ailenin eğitime verdiği değer	Aile katılımı	Katılımsız aile	Müdahaleci veli	Veli-öğretmen işbirliği
	Müşahade ebeveyn	Her şeye karışan veli	Uygun olmayan ebeveyn tutumu	Ailenin eğitime karşı tutumu	Veli etkileşimi olmayan
	Velilerin eğitime bakış açısı	Eksik veli işbirliği	Öğretmenin veliye açıklama yapması	Aile okul ilişkisi	Dayanışmanın olmaması
	Toplumun okul öncesi eğitime bakış açısı	Velilerle iletişim	Malzeme alma konusunda velilerle diyalog		
İç-Dış Mekan Dengesi	Açık hava imkanının olmaması	Sadece sınıf içi etkinlik			
Uygun Olmayan Sınıf Mobilyası/Eşyası	Uygun olmayan materyal	Uygun olmayan fiziki yapı	Uygun olmayan dolap	Uygun olmayan halı	Uygun olmayan raf
	Uygun olmayan masa	Uygun olmayan sandalye			
İkili Öğretim	İkili öğretim				
Destek-Yardımcı Personel	Destek personel eksikliği	Yardımcı personelin işini yapmaması	Uygun olmayan destek	Rehberlik öğretmenlerinin yetersizliği	Kriz anında yalnız kalan öğretmen

Eksikliği			personeli		
	Yardımcı öğretmenin olmaması				
Hareket/Oyun İhtiyacı	Hareketli	Oyun ihtiyacının giderilmediği ortam	Fazla enerji	Şiddet oyunları	Çocukların kurduğu oyunlar
	Geçştirilen serbest zaman				
Ekrana Maruz Kalma Süresi	Ekrana maruz kalan çocuk	Ekrana maruz kalma süresi	Ekran bağımlılığı		
Öğretmen-İdare Birlikteliği	Veli yanlı idare				
Kurallar	Oturmamış kurallar	Kurallara uymama	Belirsiz kurallar	İçselleştirilmemiş kurallar	Benimsenmeyen kurallar
	Olumsuz dille belirtilen kurallar	Net olmayan kurallar	Kuralları birlikte uygulama	Kural ve düzenin getirdiği güvenli alanın anlaşılmaması	Doğru ifade edememe
	Kuralların sınırlarının net olmaması	Anlaşılmamış kurallar	Uygulanamay an kurallar	Gelişime uygun olmayan kurallar	
Kirli	Temiz olmayan				
Öğrenme Merkezleri	Sınıf bölümlerinin net olmaması	Etkinlik köşesinin olmaması	İlgi çekmeyen merkez		
Zorba	Zorba Çocuk	Alay	Zorbalık	Akran zorbalığı	Etiket dili
Farklı Geliş-Gidiş Saatleri	Farklı geliş-gidiş saatleri				

Ek 2: Üçüncü Aşama İçin Oluşturan Senaryolar

Başat Kavramlarla Oluşturulan 1. Senaryo
Deniz Öğretmenin sınıfı, sınıf yönetim becerisinin eksik olduğu, öğretmen duyarsızlığının ve öğretmen verimsizliğinin hakim olduğu, gelişime uygun olmayan uygulamaların gerçekleştirildiği ve çocukların oyun ihtiyacının karşılanmadığı bir sınıftır.
Başat Kavramlarla Oluşturulan Merkezi 2. Senaryo
İlgaz Öğretmenin sınıfı, aralıksız çalışması gereken, istenmeyen davranışların olduğu, kuralsızlığın hakim olduğu, destek personel eksikliğinin yaşandığı, temiz olmayan bir sınıftır.
Çevresel Kavramlarla Oluşturulan 1. Senaryo
Şafak Öğretmenin sınıfı, ikili öğretim yapılan, dağınık, materyal eksikliği yaşanan, özel gereksinimli çocukların yer aldığı ve çocukların etkinliklerden koptuğu bir sınıftır.
Çevresel Kavramlarla Oluşturulan 2. Senaryo
Umut Öğretmenin sınıfı, eşya fazlalığı olan, gürültülü, karma yaş grubundaki çocukların devam ettiği, çocukların geliş-gidiş saatlerinin farklı olduğu ve kalabalık bir sınıftır.

Ek 3: MEB Onay Belgesi



BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2025.023570

Başvuru Tarihi: 14.04.2025

Uygulama Başlama Tarihi: 30.04.2025

Uygulama Bitiş Tarihi: 30.04.2026



Ek 4: Sakarya Üniversitesi Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.02.2025-E.445606



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-61923333-050.99-445606
Konu : 41/06 Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül
KÖLEMEN

06.02.2025

Sayın Esra Betül KÖLEMEN

İlgi : 31.01.2025 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 05.02.2025 tarihli ve 41 sayılı toplantısında alınan "06" nolu karar ile Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSM64MZUP7 Pin Kodu :99682

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSM64MZUP7&eS=445606>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 5: Sakarya Üniversitesi Etik Kurul Kararı

KARAR

6. Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN'in “ Türkiye’de Görev Yapmakta Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Kaosu Kavramsallaştırmasına Yönelik Bir Prototip Analiz ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN'in “ Türkiye’de Görev Yapmakta Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Kaosu Kavramsallaştırmasına Yönelik Bir Prototip Analiz ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.