



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 48-60 AYLIK
ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rukiyye Yıldız Altan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren () ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Rukiyye
Soyadı : Yıldız Altan
Bölümü : Temel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Ve Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Investigation Of The Relationship Between Problem-Solving Skills Of 48-60 Months Preschool Children And Their Mothers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Rukiyye Yıldız Altan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rukiyye Yıldız Altan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocukların Ve Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 06/08/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında akademik bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, anlayışını, ilgisini ve desteğini her zaman hissettiğim çok değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli hocam Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a araştırmam süresince sağladığı değerli katkı ve önerileri için sonsuz teşekkürlerimi bildiriyor ve en derin saygılarımı sunuyorum.

Güleryüzü ve anlayışıyla çalışmamın istatistiksel analizlerinde bana rehber olan sevgili arkadaşım Ayşenur Erdemir'e ve yaşadığım tüm sıkıntıları bıkmadan usanmadan dinleyen, beni her zaman destekleyen, akademik tecrübelerinden de çokça faydalandığım canım ev arkadaşım Elçin AYAZ'a minnettarım. Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca emeği geçmiş olan tüm öğretmenlerime, özellikle de bu günlere gelebilmemde sonsuz emeği olan çok kıymetli öğretmenim Şenay GİDER'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kocaman ve sevgi dolu aileme, manevi desteğinin yanı sıra küçüklüğümden bu yana hayatımın her aşamasında yanımda olduğu gibi tezimde de emeği geçen canım abim Mehmet Fatih YILDIZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tanıştığım günden bu yana desteğini ve ilgisini her daim hissettiren, akademik tecrübelerinden çokça faydalandığım, anlayışıyla ve sevgisiyle yaşamımı güzelleştiren can yoldaşım, eşim Murat ALTAN iyi ki varsın.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 48-60 AYLIK
ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ağustos 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada hem nicel hem nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden 143'ü kız ve 140'ı erkek toplam 283 çocuk ve bu çocukların anneleri (N=283) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş), problem çözme envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelere problem çözme envanteri öğretmenler aracılığıyla veya araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır. Sonrasında ölçeği dolduran annelerin çocuklarına Problem Çözme Becerileri Ölçeği bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocuklara ölçekteki resimler gösterilip ilgili sorular okunduktan sonra çocukların vermiş oldukları cevaplar cevap anahtarına kaydedilmiştir. Çocukların tamamına ölçek uygulandıktan sonra alınan puanlara bakılarak çocukların puanları sıralanmıştır. En yüksek puan alan on çocuk (üst grup) ile en düşük puan alan on çocuk (alt grup) belirlenmiş ve bu çocukların anneleri nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu oluşturmuştur. Alt grup ve üst grupta yer alan çocukların anneleri ile iletişime geçilmiş ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20 paket programından yararlanılmış ve sonuçlar için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Grupların normallik dağılımlarına göre parametrik ve parametrik

olmayan istatistikler kullanılmıştır. Parametrik istatistiklerden İlişkisiz Örneklem t-testi, ANOVA ve parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır ve iki ölçeğin arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Sperman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışma grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri ölçeği alt boyutlarından en düşük puan aldıkları alt boyutun “Problem hakkında soru sorma” ve en yüksek puan aldıkları alt boyutun “Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme” alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin yaş, öğrenim süresi, doğum sırası, annelerinin eğitim durumu, anne mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitim kurumuna uzun süre devam eden çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının daha yüksek olduğu ve dört yaşına kıyasla beş yaşındaki çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sperman korelasyon katsayılarına göre çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerilerine olan algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak annelerin problem çözme envanterinden aldıkları puanların gruplara ayrılması sonucu ilgili gruplarda yer alan annelerin çocuklarına ait problem çözme becerileri toplam puanları da gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla annelerin ve çocuklarının problem çözme becerileri arasında korelasyonel bir ilişki saptanamamışken grupların problem çözme becerileri ölçeklerinden almış oldukları puanların birbirinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, anne çocuk ilişkisi, problem çözme becerileri, problem çözme
Sayfa Adedi :133+xvi
Danışman : Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PROBLEM-SOLVING SKILLS OF 48-60 MONTHS PRESCHOOL
CHILDREN AND THEIR MOTHERS
(M.S. Thesis)**

**Rukiyye Yıldız Altan
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE OF EDUCATIONAL SCIENCES
August 2018**

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationship between the 48-60 months children's and their mothers' problem-solving skills. The study was designed as a mixed method study in which both quantitative and qualitative data were collected and analyzed. The participants of the study were composed of 283 preschool children who were attending independent kindergartens under the Ministry of National Education in Yenimahalle district of Ankara, in the 2017-2018 academic year, and these children's mothers (N=243). Among the participating children, 143 of them were females and 140 of them were males. In this study Background Information Form, Problem-solving Skills Scale (4-7 age), Problem-solving Inventory, and Semi-structured Interview Form were utilized. Problem Solving Inventory was delivered to the mothers by the teachers or by the researcher and collected back in the same way. Then the Problem Solving Skills Scale was administered individually to the children of the mothers who filled the scale. During the application, the children were shown pictures of the measures and the related questions were read, and then the answers given by the children were recorded in the answer key. The scores of the children are listed by taking the scores obtained after applying the scale to the whole of the children. Ten children with the highest scores and ten children with the lowest scores were identified and the study group of mothers whose qualitative data were collected. Mothers of children in the subgroup and the upper group were contacted and interviewed face to face. The quantitative data were analyzed using SPSS 20 package program and the significance level was determined as 0,05. Parametric and non-parametric statistics were used based on whether

the groups had normal distribution or not. Among parametric statistic techniques Independent Samples t-test, and ANOVA were used and among the non-parametric tests, Kruskal-Wallis test was used. In order to reveal the correlation between the two scales, the Spearman correlation coefficient was determined. In the analysis of the qualitative data of the study, the content analysis technique was used. The results of the study revealed that the participating children received the lowest score in the “Asking question about the problem” sub-dimension while they received the highest score from the “Guessing the results of certain actions” sub-dimension of the Problem-solving Skills Scale. It was found out that problem-solving skills of children revealed significant difference between problem-solving skills and age, period of learning, birth order, mothers’ educational background, and mothers’ professions variables. As mothers’ level of education increase, the children’s total scores of problem-solving skills also increased. Additionally, the study revealed that the children who had a longer period of study at the preschool education institutions had a higher total score of problem-solving skills, and five years old children had higher problem-solving skills scores compared to four years old children. According to Spearman correlation coefficient, there was no statistically significant relationship between children’s problem-solving skills and their mothers’ perception towards problem-solving. However, after dividing the scores that mothers received from the Problem-solving Inventory into groups, the total scores of Problem-solving Skills that their children received were divided into groups as well. A statistically significant difference was found between these groups. In this respect, while a correlational relationship was not found between the problem-solving skills of mothers and their children, it was concluded that the scores that groups received from problem-solving scales affected each other.

Key Words : Preschool period, mother-child relation, problem-solving skills, problem-solving.
Page Number : 133+xvi
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Varsayımlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Problem ve Problem Çözme	9
2.1.1. Problem Tanımları ve Özellikleri	9
2.1.2. Problem Çözme Tanımları ve Özellikleri	12
2.2. Problem Çözmenin Önemi	14
2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	15

2.4. Problem Çözme Aşamaları	17
2.5. Problem Çözme Yaklaşım ve Kuramları.....	20
2.5.1. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar	20
2.5.1.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	20
2.5.1.2. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı	21
2.5.1.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı	21
2.5.1.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	22
2.5.1.5. Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı	22
2.5.2. Problem Çözme Yaklaşımları.....	23
2.5.2.1. Davranışçı Yaklaşım Açısından Problem Çözme	23
2.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım Açısından Problem Çözme	23
2.5.2.3. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme.....	24
2.5.2.4. İçgörüsöl Öğrenme ile Problem Çözme.....	25
2.5.2.5. Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme	25
2.5.2.6. Hazır Modellerle Problem Çözme	26
2.5.2.7. Uslamlama Yöntemiyle Problem Çözme	26
2.6. Problem Çözme Sürecinde Kullanılan Akıl Yürütme Yolları	27
2.7. Okul Öncesi Dönem Çocuğu ve Problem Çözme	28
2.8. Çocukların Problem Çözme Becerisi Üzerinde Anne-Babanın Rolü	32
2.9. İlgili Araştırmalar	35
2.9.1. Anne ve Babaların Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	35
2.9.2. Çocukların Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	47
3.2.1. Nicel Veriler Çalışma Grubu	47
3.2.2. Nitel Veriler Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	50

3.3.3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) (4-7 yaş)	52
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	53
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi	55
3.5.1. Nicel Veri Analizi	55
3.5.2. Nitel Veri Analizi	60
BÖLÜM IV	62
BULGULAR VE YORUM	62
4.1. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.1.1. Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	64
4.1.2. Annelerin Kişisel Bilgilerine Göre Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	67
4.2. Annelerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.3. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Annelerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.4. Annelerin ve Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular	77
4.4.1. Annelerin Kendi Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular ...	78
4.4.2. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular	83
4.5. Anne Görüşlerine Göre 48-60 Aylık Çocukların ve Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Açıklanmasına İlişkin Bulgular	95
BÖLÜM V	97
TARTIŞMA	97
BÖLÜM VI	109
SONUÇ VE ÖNERİLER	109
6.1. Sonuçlar	109
6.2. Öneriler	114
KAYNAKLAR	116
EKLER	130
EK 1. MEB İzin Formu	130
EK 2. Problem Çözme Envanteri	131
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	132

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	48
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Annelerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	48
Tablo 3. PÇE Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler	50
Tablo 4. Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Analizi Sonuçları ...	51
Tablo 5. PÇBÖ Alt Ölçekleri ve Maddelerine İlişkin Bilgiler	52
Tablo 6. Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları	59
Tablo 7. Problem Çözme Envanteri Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları	59
Tablo 8. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanı ve Alt Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler..	63
Tablo 9. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocuğun Yaşına ve Cinsiyetine Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları	65
Tablo 10. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sırasına İlişkin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 11. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 12. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocukların Öğrenim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	66
Tablo 13. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocukların Öğrenim Durumlarına İlişkin ANOVA sonuçları.....	66
Tablo 14. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin Betimsel İstatistikleri	67
Tablo 15. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 16. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	68

Tablo 17. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 18. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Ailenin Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 19. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Ailenin Çocuk Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 20. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Mesleğine İlişkin T- Testi Sonuçları	69
Tablo 21. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Aile Gelir Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 22. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Aile Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları	70
Tablo 23. PÇE Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 24. Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 25. Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	72
Tablo 26. Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Gelir Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 27. Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Mesleğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 28. Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 29. PÇÖ Alt Ölçeklerine Ait Spearman Korelasyon Sonuçları.....	75
Tablo 30. PÇE Alt Ölçeklerine Ait Spearman Korelasyon Sonuçları	75
Tablo 31. PÇBÖ ve PÇE Puanları Arasındaki Korelasyonlar-Spearman Korelasyon Katsayısı.....	76
Tablo 32. PÇBÖ Puanlarının Anne Puanı Kümelerine Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları	77
Tablo 33. Alt Grup Ve Üst Grupta Yer Alan Annelerin Kişisel Bilgileri	77
Tablo 34. Annelerin Problemlerini Tanımlamaya İlişkin Görüşleri	78

Tablo 35. <i>Annelerin Problem Çözerken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri</i>	79
Tablo 36. <i>Annelerin Problemlere Çözüm Bulma Yolunda Göstermiş Oldukları Çabaya İlişkin Görüşleri</i>	80
Tablo 37. <i>Annelerin Problemlerin Çözüm Sürecinde Yaptıklarından Pişmanlık Duymalarına İlişkin Görüşleri</i>	81
Tablo 38. <i>Annelerin Problem Durumlarına Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri</i>	81
Tablo 39. <i>Annelerin Problem Çözme Sürecinde Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri</i>	82
Tablo 40. <i>Annelerin Çocuklarının Problemlerini Tanımlamaya İlişkin Görüşleri</i>	84
Tablo 41. <i>Annelerin Çocuklarının Problemlerini Kimin Çözdüğüne İlişkin Görüşleri</i>	85
Tablo 42. <i>Annelerin Çocuklarının Problemlerini Hangi Yollarla Çözdüğüne İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 43. <i>Annelerin Çocuklarının Problemlerini Çözmelerinde Destek Oldukları Hususlara İlişkin Görüşleri</i>	88
Tablo 44. <i>Annelerin Problem Çözme Sürecinde Çocuklarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri</i>	89
Tablo 45. <i>Annelerin Çocukları İle Hafta İçinde Birlikte Vakit Geçirmelerine İlişkin Görüşleri</i>	90
Tablo 46. <i>Annelerin Çocukları İle Hafta Sonunda Birlikte Vakit Geçirmelerine İlişkin Görüşleri</i>	91
Tablo 47. <i>Annelerin Çocuklarının Televizyon İzleme Durumlarına İlişkin Görüşleri</i>	93
Tablo 48. <i>Annelerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Görüşleri</i>	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Açıklayıcı ardışık karma yöntemler deseni.....46
- Şekil 2.* Çocukların PBÇÖ alt puanlarına ilişkin almış oldukları puan dağılımları 64



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

PÇE	Problem Çözme Envanteri
PÇBÖ	Problem Çözme Becerileri Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli engel ve problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve olumlu ilişkiler kurabilmeleri için bu problemlere çözüm bulmaları gerekmektedir. Bu da problem çözme becerilerini işe koşmayı gerektirir. Dolayısıyla problem çözme becerisi belli bir yaştan veya dönemin özelliği değildir (Taylan, 1990). Davranışsal, zihinsel ve duyuşsal gibi birçok beceriyi içinde barındıran problem çözme becerisi yetişkinler için çok yönlü düşünmeyi gerektirirken bu durum çocuklar için daha karmaşık bir olgu olarak görülebilmektedir (Shewchuk, Johnson & Elliott, 2000). Dolayısıyla özellikle çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, onları gelecek hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumlarına hazırlamak konusunda önemli bir yere sahiptir (Aydoğan, 2006). Çocuğun çevresinde problem çözme becerisini geliştirmeyi sağlayan önemli faktörlerden biri aile ortamıdır ve çocuğun hayata gözlerini açtığı ilk ortam olması yönüyle aile ortamı, çocuğun ilk eğitim yuvası ve çocuğun temel problem çözme becerilerinin de kazandırıldığı yer olarak görülmektedir (Dinçer, 1995). Yaşamın ilk dönemlerini aile içinde ebeveynleri ile geçiren çocuk birçok şeyi anne ve babasından öğrenmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin duygu ve davranışları çocukları doğrudan etkilemektedir (Tezel Şahin, 2014).

Problem çözme becerisi, insanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel becerilerden biri olarak görülebilmektedir. Problem çözme becerisi, doğuştan kazanılmayan ve sonradan çevrenin etkisiyle öğrenilebilen bir beceridir ve bu becerinin kazandırılmasına küçük

yaşlardan itibaren başlanabilmektedir (Thornton, 1995, s.6-8). Çocukların karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretmeleri ve bilişsel akıl yürütmeleri problem çözme becerisinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, ev ortamından ayrılıp ilk kez sosyal bir ortamda bulunmaları birbirleriyle karmaşık sosyal ilişkiler yaşamalarına sebep olabilir ve bu durumda çocukların birçok problemle karşılaşmaları olasıdır. Bu problemler herhangi bir nesneye sahip olma, takma isim, oyun içindeki anlaşmazlıklar gibi birçok nedenden kaynaklanabilir (MacNaughton & Williams, 2008, s.313). Okul öncesi dönemde olan bir çocuğun bilişsel gelişimi oldukça hızlı gelişmektedir ve bu çocuklar problem her ne olursa olsun buna bir çözüm yolu üretme becerisine sahiptirler. Problemlere çözüm üretme, düşünme ile yani zihinsel bir beceriyle başlamaktadır (Morgan, 1998, s. 150). Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında harekete geçmeden önce mantıksal düşünemeseler de bu onların kesinlikle eksik düşündükleri anlamına gelmemektedir. Aksine çocuklar mantıksal düşünme yeteneğinin temelini oluşturan araştırma, karşılaştırma, sorgulama gibi becerilere sahiptirler. Problem çözme, sorgulayıcı bir akıl ve doğal bir merak gerektirir, bu bakımdan çocuklar da doğal problem çözücülerdir (Curtis, 2002, s.66-68).

Problem durumlarına çözüm üretme yeteneği, çocuğun temel bilişsel yeterliliğinin üzerinde olan süreçleri içermektedir (Thornton, 1995, s.1-8). Çocuğun bu bilişsel yeterliliğe tek başına ulaşması oldukça zordur. Bu nedenle çocukların problem çözme becerisini etkileyen aile faktörü, problem çözme beceri ve alışkanlıklarının kazanılmasında önemli bir yere sahiptir (Öztürk, 2009). Erkan (2010)'a göre aile, çocuğun ilk deneyimlerini edindiği, yaşamı, kendini ve diğer bireyleri tanımaya başladığı ilk eğitim kurumu olarak tanımlanmıştır (s.41). Bireyin doğduğu günden itibaren hayatın her aşamasında yanında olan en etkili rehber anne ve babasıdır. Aile, çevre ve toplum içinde yaşamak için çocuğa bir köprü görevi gören küçük bir topluluktur. Doğduğu andan itibaren çocuğun topluma uyumunu sağlayan en etkili kurum ailedir. Erken çocukluk yılları boyunca çocuk en çok aile içinde vakit geçirmektedir. Bu nedenle anne ve babalar çocuklarının öğrenmeleri üzerinde önemli bir yere sahiplerdir ve çocuğun ilk ve en önemli eğitimcileridir. Çocuğun gelişimi söz konusu olduğunda, ebeveynler genellikle çocuğun yaşını, öğrenme ve gelişim düzeyini göz önüne alarak problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler belirlemelidirler. Bu durumda, ebeveynler, bir etkinliğin çocukları için bir 'problem' olarak tanımlanıp tanımlanmayacağına karar verecekler ve çocuğun bilgi ve becerilerini

genişletmek veya sınırlamak için bu alanlardaki çocuk yetenekleri hakkındaki bilgilerini kullanacaklardır (Bridge, 2001; Garton, 2004, s.3-5).

Ebeveynlerin çocuğun problem çözme becerileri üzerindeki etkisi, çocuğun bir durumu problem olarak görmesiyle başlayıp o probleme çözüm üretmeye kadar her aşamada devam edebilmektedir. Yetişkinlere kıyasla kendi çevreleri üzerinde daha sınırlı bir denetime sahip olan çocuklar, seçme ve sonuçları etkileme becerileri üzerinde, özellikle de küçük yaşlarda kısıtlanabilmektedir. Örneğin, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk istediği oyuncacı oynamak için seçebiliyor olabilir, ancak akşam oyun saatini anne-baba tarafından izin verilenin ötesine uzatamayabilir. Böylece ebeveynler ev ortamında çocukları için birçok tercihte bulunabilmektedirler. Kendi kendine yetme konusunda çocukların yetişkinlere nazaran daha yetersiz olmaları nedeniyle çocukların aile özellikleri, problem çözme yaklaşımları üzerinde etkilidir (Maier, 1963, s. 210-213). Çocuklarının temel ihtiyaçları (örneğin, çocukların besleme ihtiyacı veya bakım güçlüğü) üzerinde odaklanan anneler bazen çocuklarının bilişsel becerilerine yeterince önem gösterememektedirler. Bu gibi durumlardan dolayı problemlerin çözümünde ailenin desteği, ailelerinin katılımına büyük ölçüde bağımlı olan küçük yaştaki çocuklar için özellikle önemlidir (Manassis, 2012, s.3-29). Dolayısıyla ailenin çocukların problem çözme becerisi üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir (Volpe, 2016; Yıldız, 2003; Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk & Özyürek, 2012, s. 62). Bu düşünceden hareketle bu araştırmada çocuklarının problem çözme becerisi ile annelerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi düşünölmüştür.

Ölkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin eğitimleri boyunca, günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlar konusunda ne derece hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan PISA programı, problem çözme yeterliliğini çözümü belli olmayan problemlerin öğrencinin önceden kazandığı bilgi, beceri, yetenek ve psikolojik kaynaklar yardımıyla çözebilmesi olarak tanımlamaktadır (OECD, 2013). En son 2015 yılında yapılan PISA sınavlarında problem çözme yeteneğini de içeren matematik okuryazarlığı alanında Türkiye 72 ölkede arasında 50. sırada yer almıştır (PISA Ulusal Raporu, 2015). Türkiye'nin dünya ölkeleri arasındaki sıralaması PISA başarısının düşük olduğunu göstermektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda çocuklara kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkabilecek problemleri çözmede kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmamaktadır. Ayrıca okullardaki sorunların büyük çoğunluğu da geleneksel eğitim anlayışını yansıtan yanlış yöntemler kullanılarak çözülmektedir (Kenç,

2004). Bu nedenle Türkiye’de bireylerin problem çözme becerileri bir sorun olarak görülmüş ve birçok araştırmaya konu olmuştur (Sezen & Paliç, 2011; Kayan & Çakıroğlu, 2008; Akkaya, 2006; Bal, 2013; Bedge, 2015; Bedge & Özyürek, 2016; Cartıllı & Bedel, 2015; Durmaz, Kaçar & Can, 2007). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasını, bireylerin toplumda uyum içinde yaşamaları ve aşamalarını daha iyi bir şekilde sürdürmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını desteklemektedir (MEB, 2013). Türk Milli Eğitim Programlarının da problem çözme becerilerini ayrı bir başlık altında değerlendirmesi problem çözmeye verilen önemi göstermektedir. Literatürde problem çözme ile ilgili yer alan tüm araştırmalar incelenmiş ancak okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve annelerinin problem çözme becerilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, ailenin çocuk hayatındaki etkin rolü de göz önüne alındığında annelerin kendi problem çözme becerileri ile çocuklarının bilişsel becerilerden biri olan problem çözme becerilerindeki ilişkinin incelenmesi ve annelerin, çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması ebeveyn-çocuk ilişkisi alan yazınına katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Problem çözme becerileri, çocuğun tüm gelişim alanları ile ilişkili olmasının yanında ilk yıllardan itibaren desteklenmesi gereken akademik beceriler olarak görülmektedir. Çocuklar doğaları gereği meraklı ve araştırmacıdırlar. Çevrelerinde olan biteni keşfetmek ve anlamlandırmak isteyen çocuklar problemlere karşı ilgi duymaktadırlar. Karşılaştıkları durumları ve problemleri inceleyen çocuklar neden ve sonuçlarını düşünmeye ve böylece çözümler üretmeye başlamaktadırlar (Dinçer, 1995). Çocuğun problem çözme becerisini geliştirmeyi sağlayan ilk ve en önemli çevresi anne ve babasıdır. Yaşamın ilk yıllarında birçok şeyi anne ve babasından öğrenen çocuk, ebeveynlerinin tutum ve davranışlarından da doğrudan etkilenmektedir. Bu düşünceden hareketle çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin, problem çözme becerilerine yönelik algıları ile çocukların problem çözme becerileri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ve bu çocukların annelerinin problem çözme

becerileri arasındaki ilişki ile annelerin, kendilerinin ve çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri, çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, çocuk sırası, okul öncesi eğitim süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri, annelerinin demografik özelliklerine (yaş, eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, meslek durumu ve gelir durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların annelerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları, annelerin demografik özelliklerine (yaş, eğitim durumu, meslek durumu, çocuk sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuğa sahip annelerin problem çözme becerileri algıları ile çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik algıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Annelerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri, 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi nasıl açıklamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problem çözme becerisi, herhangi bir durumla başa çıkabilmek için alternatif seçenekler oluşturmayı, alternatiflerin içinden birini seçmeyi ve seçilen alternatifi uygulamayı içeren zihinsel ve davranışsal bir süreç olarak açıklanmaktadır. İnsanların birçoğu problem çözebildiğini düşünmesine rağmen problem çözme konusunda eğitim almış ve problem çözmenin değerini kavramış olan insanların sayısı çok azdır (Kneeland, 2001, s.3). Bilişim ve iletişim çağı olarak görülen 21. yüzyılda eleştirel ve yaratıcı bir toplum oluşturmak için, problem çözme, muhakeme, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde düşünme

becerilerini kapsayan programlar eğitim öğretim süreçlerinin ön koşulu haline gelmiştir (Duman, 2009, s. 352).

Okul öncesi dönem, çocukların temel kavramları öğrendikleri, nitelikli öğrenmelerin gerçekleştirildiği ve gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönemdir. Çocuğun yaşamının ileriki yıllarında karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesi bu dönemde kazandığı becerilere bağlıdır. Dolayısıyla bu dönemde problem çözme becerilerini kazanan çocuk ileride üretken ve verimli bir birey olabilecektir. Problem çözme becerisi aynı zamanda öğrenmenin temelidir. Çocuklar, problem çözme sürecinde belli bir konuya odaklanabilir, olası çözümler üretebilir ve olaya ilişkin neden sonuç ilişkisi kurabilirler. Problem çözme, çocuğun gereksinimlerini karşılamasını ve yeteneklerini keşfetmesini sağlar (Erden & Akman, 2002). Bunun yanı sıra bireysel karar verme becerileri, girişimcilik, işbirliği, matematiksel düşünme becerileri, sorumluluk alma, sosyal liderlik, bağımsızlık ve merak duygularını arttırarak çocuğun kendine güven duygusunu da geliştirir (MacNaughton & Williams, 2008, s.311). Tüm bu gelişimler çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı ortam ve koşullara bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle çocuğun içinde doğup büyüdüğü aile ortamı problem çözme becerisinin kazanılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin yaşı ilerledikçe sorunlarının arttığı göz önüne alındığında bu bireylerin içinde bulunulan çağa uygun olarak eğitilmeleri gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bireylerin eğitilmesinde de aile ortamı önemli bir faktördür. Ailenin çocuğa verdiği eğitim çocuğun bilişsel yeteneklerini, düşünme ve araştırma becerilerini desteklemelidir. Çocuklara şimdiki ve gelecekteki hayatları boyunca öğrenmeyi öğretmek gereklidir çünkü öğrenmeyi öğrenen bireyler ileride karşılaştıkları problemleri çözümlemede kendilerine gerekli olan tüm bilgi ve beceriye sahip olabileceklerdir.

Literatürde, okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri ile yapılan problem çözme konulu araştırmalar incelendiğinde; Görücü ve Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada anne tutumları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki; Bedge ve Özyürek (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen ve anne-baba tutumları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Diğer yandan çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalar incelendiğinde; Bakar, Way and Bobis (2016); Vallotton, Fusaro, Hayden, Decker and Gotowski (2015); Chen and Siegler (2013) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların etkinlikler sırasında gözlenerek problem çözme becerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Işıktekiner (2014); Yiğitalp (2014); Şahin (2015).

Şahin ve Ömeroğlu (2016); Koruklu ve Yılmaz (2010); Özdil (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların problem çözme becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde; anne çocuk ilişkisini problem çözme boyutunda ele alan tek çalışma, nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür ve araştırmanın nitel boyutu yer almamaktadır. Diğer yandan annelerin problem çözme becerileri ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koymaya çalışan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın özgünlüğünü ortaya koyan yanı, annelerin ve çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin nicel boyutunun yanı sıra nitel boyutta da açıklanmaya çalışılmasıdır. Dolayısıyla bu araştırma, annelerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki ile annelerin ve çocuklarının problem çözmedeki becerilerine yönelik algılarının incelenmesi literatürdeki boşluğu doldurması yönüyle önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların ölçme araçlarında yer verilen ifadelere samimi bir şekilde cevap verdikleri,
- Kullanılan ölçme araçlarının belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşmada yeterli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- Problem Çözme Envanteri' nin bireylerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını ölçtüğü varsayılmıştır.
- Problem Çözme Ölçeği (4-7 yaş)' nin çocukların problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmaya 2017–2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu ve normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir.

- 2017-2018 eğitim öğretim döneminde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklara sahip anneler araştırmaya dahil edilmiştir.
- Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklar dahil edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Problem: Bireyin belirlediği bir hedefe ulaşmasında engellenme ile karşılaşması, zorluk yaşaması durumudur (Morgan,1998).

Problem Çözme: Kişinin amaca ulaşması için önüne çıkan engellerle başa çıkabileceği çözüm yolunu bulmaktır (Ülgen, 1996, s.25).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, problem, problem çözme, problem çözmenin önemi, okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile ilgili kavramsal açıklamalara ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem ve Problem Çözme

2.1.1. Problem Tanımları ve Özellikleri

Problem, oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu nedenle birçok araştırmacı problem kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde, problem kavramını açıklayan birbirinden farklı birçok tanımın olduğu görülebilmektedir. Orijinali Yunanca kökenli askeri bir terim olan problem, genel anlamıyla bireyin önüne çıkan ve bireyi engelleyen bir şey olarak tanımlanmıştır (Adair, 2000, s.33). Problemi, engel durumu olarak gören tanımlamalarda problem; bir kişinin istenilen bir amaca varmak veya tercih edilen ortam ve durumlara geçmek için süreçte karşısına çıkan engeller olarak açıklanmaktadır (Bingham, 1983, s.2; Öğülmüş, 2004, s.4). TDK problemi, önce öğrenilmiş olan kurallar ya da teoremler aracılığıyla çözüme ulaşılması istenen soru olarak tanımlamaktır (TDK, 2011). Curtis (2002)'e göre problem, beklenen veya arzulanan ile sonuç arasındaki tutarsızlık durumudur (s.67). Karasar (1991) problemi, kişiyi zihinsel veya fiziksel yönden rahatsız eden ve birden fazla olası çözümleri olan her türlü durum olarak

açıklamıştır. Problem, bireyin hedefine ulaşmasına engel olan psikolojik, fizyolojik, ekonomik, sosyolojik, gerçek ya da hayali olabilen tüm güçlüklerdir (Duman, 2009, s. 384).

Bir başka tanımlamayla cevabı henüz bilinmeyen ancak mutlaka bulunması gereken her türlü sorun problem olarak görülmektedir. Problem, keşfedilmesi beklenen, tartışılabilen ve üzerinde düşünülebilen bir durum olmasından dolayı önemli görülmektedir. Aynı zamanda giderilmek istenen güç bir durum olarak tanımlanabilir (Şimşek & Çınar, 2008, s.62; Tertemiz ve Çakmak, 2001, s.11). Gelbal, problemi insanın zihnini karıştıran, belirsizlik durumu yaratan ve zihne meydan okuyan her şey olarak tanımlamıştır (Gelbal, 1991, s:167). Ayrıca çözülmesi zor bir mesele, şaşkınlık kaynağı ya da çözüm için ortaya atılan soru veya bulmacalar da problem olarak tanımlanmıştır (Teare, 2006, s.15-16; Stevens, 1998, s.12). Problem, bir durum için bulunduğu yer ile olmasını istediğimiz yer arasındaki fark veya bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anki durumu arasındaki farktır (Kneeland, 2001, s.7). Morgan'a göre problem, bireyin belirlediği bir hedefe ulaşmasında engellenme ile karşılaşması, zorluk yaşaması durumudur. Dolayısıyla bu engellenme bireyin hedefe ulaşmasını zorlaştıracaktır. Bu durumda problem, karşılaşılan engeli aşmanın en uygun yolunu bulmaktan geçer ve belirlenen hedeflerin çatışması şeklinde açığa çıkabilir. Bu tür bir durumda problem çözme davranışı, çatışmayı çözme yönünde gerçekleşmektedir (Morgan,1998, s. 149-152). Problem, bireyin var olan bilgi düzeyiyle çözüme ulaşamadığı ancak yaptığı araştırma veya incelemeler sonucu cevaplayabildiği bir soru olarak açıklanmıştır (Bilen, 2006, s.153). Problem denildiğinde aklımıza yalnızca matematik alanındaki problemler gelmez. Birey yaşamında, bilimsel, sosyal, basit, mekanik, mantık ve zihinsel problemler gibi birçok problemin çözümü durumuyla karşı karşıya kalmaktadır (Bulluock, 1988). Bireylerin içinde bulundukları karmaşık durumlar problem olarak görülür ve günlük yaşantıda bireyler birbirinden farklı problemlerle karşılaşabilir. Çocuğun bir akranı tarafından yöneltmiş olan bir soru veya öğretmenin öğrencilerine vermiş olduğu ödevler gibi birçok şey problem olarak görülebilir. Arkadaşının sormuş olduğu soruya cevap vermek için insan, zihnini zorlamak durumunda kalır. Öğretmenin vermiş olduğu ödevler de çocuğun zihnini zorlayan, düşünme becerisini harekete geçiren ve bazı sorulara cevap verilmesi gereken problemlerdir (Gelbal, 1991). Bu örneklerden yola çıkarak bir problemin hem fiziksel hem de zihinsel yönü olduğu söylenebilir.

Fisher (1987) problemi şu formülle açıklamaktadır:

PROBLEM=HEDEF+ENGEL'dir

Fisher'e göre problem, ulaşılmak istenen amacın ve engelin beraber karşımızda bulunması durumudur. Dolayısıyla şu iki temel soru ön plana çıkar:

Ne yapmak istiyorum? (hedef)

Ulaşmak istediğim amaca giden yolda beni engelleyen faktörler nelerdir? (engel) (Fisher'den aktaran Tertemiz & Çakmak, 2001, s.12).

Tüm bu tanım ve açıklamalar göz önüne alındığında, kişide rahatsızlık veya belirsizlik hissi oluşturan ve giderilmesi gereken engellenme veya çatışma durumu problem olarak açıklanabilir. Yapılan birçok tanımlama dikkate alınarak belli bir durumun problem olabilmesi için taşıması gereken özellikler ve problemin ortak özellikleri araştırmacılar (Bingham, 1998, s.3; Kesicioğlu, 2015; Dağlı, 2004; Öğülmüş, 2006, s.4-5) tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Hali hazırda olan bir durum ile olması istenen durum arasında farkın olması,
- Bireyin bu farkı algılaması ve bu sorunla daha önce karşılaşmamış olması,
- Algılayan kişide bu farkın gerginlik yaratması,
- Kişinin bu gerginliğin üstesinden gelebilmesi için çaba sarf etmesi ve bu gerginliği çözmeye ihtiyaç duyması,
- Gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunan kişinin çabalarının engellenmesidir.

Problemler uzun süreli, kısa süreli, karmaşık ve basit olabildiği gibi çözümleri de problemlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişebilmektedir (Morgan, 1998, s. 150). Bazı problemlerin tek bir cevabı vardır. “Öğrenciler ne zaman teneffüse çıkar?” gibi doğru bilgi elde edilince çözülen problemler, kesin ve tek cevaplı problemler olarak gösterilebilir. Bazı problemlerin ise birden fazla doğru cevabı vardır. “Sınıfa gelen öğrenci nasıl daha rahat ettirilir?” gibi problemler de buna örnektir. Bu problemlerin tek bir doğru cevabı yoktur. Bu sınıflandırmaya benzer başka bir sınıflandırmaya göre de problemler; kapalı uçlu problemler ve açık uçlu problemler olarak iki gruba ayrılır. İyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemlerin tek doğru cevabı vardır, tek boyutludur ve bu problemler belli bir konu alanına özgüdürler. Matematik problemleri, bulmacalar ve bilimsel problemler kapalı uçlu problemlere örnek gösterilebilir. Yapılandırılmış veya açık uçlu problemler ise çok yönlüdür ve birçok çözümü olabilmektedir. Bu problemlerin çözümü için farklı yaklaşımlarla

düşünmek gereklidir. Kişiler arası veya sosyal problemler bu problemlere örnek gösterilebilir (Öğülmüş, 2006, s:7).

Senemoğlu (2009) da problemi iki grupta incelemiştir. Tek boyutlu problemler, kesin olarak tanımlanmış ve çözümü için gerekli olan işlemlerin belli olduğu problemlerdir. Bu problemlerin çoğunlukla bir doğru cevabı bulunmaktadır ve belli başlı stratejiler doğru cevaba ulaşmayı sağlar. Diğer problem türü ise çok boyutlu problemlerdir. Bu problemler farklı konu alanlarından bilgiyi gerektiren disiplinler arası problemlerdir. Çok yönlü düşünmeyi gerektiren bu problemlerin tek bir doğru çözümü yoktur (s. 537).Kneeland (2001)'a göre problemler, hallet problemleri ve kökten çöz problemleri olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Hallet problemleri, bir eksiğin ya da memnun edici olmayan bir durumun en kısa sürede düzeltilmesi gereksiniminin duyulduğu problemlerdir. Kökten çöz problemlerinde ise, ulaşılması gereken bir amaç ortaya konulur. Burada çözülmesi gereken nokta, tam olarak bu amaca nasıl ulaşılacağıının belirlenmesidir (s.8). Kalaycı (2006)'ya göre problemler genelde iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış problemler olmak üzere iki grupta incelenmektedir. İyi yapılandırılmış problemler, matematik ve fen alanlarında çözülebilen problemler iken iyi yapılandırılmamış problemler, sosyal bilimler kapsamındaki problemler ve sınıf ve okul içindeki iletişim problemleri gibi geniş bir yelpazede yer alan problemlerdir. İyi yapılandırılmış problemler; net ifade edilen, çözümü net olan ve çoğunlukla çözümü önceden belirlenmiş olan problemlerdir. İyi yapılandırılmamış problemler ise amacı belirsiz, net ifade edilmeyen ve birden çok çözüme sahip olan problemlerdir. Bu problemlerin çözümünde ortak bir karara da varılamayabilir. İyi yapılandırılmış problemleri, iyi yapılandırılmamış problemlerden ayıran en önemli özellik, iyi yapılandırılmamış problemler çözülürken duygu, tutum ve inançların sürece dâhil edilmesi ve değerlendirme sonuçları elde edildikten sonra bir karara varılması durumudur (s.372).

2.1.2. Problem Çözme Tanımları ve Özellikleri

İnsanlar, sürekli olarak kendilerini tanıma ve olumlu ilişkiler kurabilmek için karşılaştıkları problemlere çözüm bulma arayışı içerisinde olmuşlardır. Problem çözme, mevcut durum ile ulaşmak istenen amaç arasındaki farkın algılandığı ve bunun ortadan kaldırılması için sarf edilen çabaları içeren davranışsal ve bilişsel bir süreçtir (Öğülmüş, 2006, s.10). Problemlere

çözüm üretmek problem hakkında bazı kararların alınmasını; alınan her karar da bireyin belli bilgilere sahip olmasını gerektirir. Birey problem çözerken çeşitli bilgi kaynaklarından faydalanır. Bunlar genelde, gelenekler, otorite figürleri, bireyin yaşadığı deneyimler ve bilimdir (Karasar, 2015, s.3-6). Problem çözme, iyi geliştirilmiş bir akıl yürütme ve bilgi gerektirmektedir. Problemlerin çözümündeki ortak nokta amaca ulaşmayı engelleyen engeli ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Engeli ortadan kaldırıp çözüme ulaşmak için kişinin bu çözümü istemesi ve çözebileceğine inanması gerekmektedir (Morgan, 1998:150; Wadsworth, 2004, s.159). Problem, zor ve sonucu belirsiz olan bir sorundur. Bu sorun çözümü, araştırma ve tartışma gerektirmektedir. Problem çözme ise, yapılması gerekenin bilinmediği durumlarda yapılacak olanın bilinmesi durumudur. Bir problemle karşılaşıldığı durumda en önemli durum o problemin anlaşılmasıdır. Çünkü anlaşılamayan bir problemin çözülmesi için çözüm önerisi geliştirmek zordur. Bu açıklamalara dayanarak problem çözme süreci, ulaşılması zor olan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapılması durumu olarak açıklanabilmektedir (Oğuz, 2012). Problem çözme, daha çok zihinsel aktivite olduğundan tanımı; insanın biyolojik ve sosyal doğasından gelen temellere dayandırılmıştır ve genellikle insan psikolojisi içinde bir konu olarak düşünülmüştür. Modern bir terimle problem çözme, dış dünyayı direkt olarak araştırmak yerine bireyin iç dünyasını keşfederek dış dünyayı anlamaya çalışması olarak tanımlanmıştır (Hunt, 1994, s.215-217).

Shewchuk, Johnson and Elliott (2000)'a göre problem çözme, kişilerin iç veya dış değişiklikler sonucu ortaya çıkan günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılayıp uyum sağlayabilmesi hedefine yönelik vermiş olduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir. Bir başka tanımla problem çözme, başlangıçtan hedeflenen amaca kadar giden bir rota olarak açıklanmıştır (Maier, 1963, s.241). Problem çözme, kişinin sahip olduğu konu alanı bilgisini ve duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanabilmesini gerektirir. Problem çözmede en önemli nokta amaca ulaşmada kullanılacak aracı bulup etkin bir şekilde kullanmaktır (Senemoğlu, 2009, s.536). Ülgen (1996)'e göre problem çözme, kişinin amaca ulaşması için önüne çıkan engellerle başa çıkabileceği çözüm yolunu bulmasıdır. Aç bir insanın gittiği yerde açlığını gidermek için lokanta araması, diğerinin kompozisyon yazmaya çalışması ama tamamlayamaması, bir diğerinin denklem problemi çözememesi gibi durumlar problem durumlarıdır. Bu bireyler hedefe ulaşarak problemi çözdüklerinde öğrenmiş olurlar (s. 25). Bireyin problem çözme sürecindeki başarısı, problemin özelliklerinden çok bireyin kendisi ile ilgili faktörlere dayanır. Bireyin sahip olduğu zeka düzeyi ne kadar yüksek ise

problem çözme sürecinde göstermiş olduğu başarı o denli yüksek olacaktır. Zeki olan birey, olası çözüm yollarını bulabilen ve bunları gözden geçirerek en uygun olanı seçebilen kişidir. Daha az zeki olan birey, çözüm yolları bulma konusunda daha az yaratıcı olabilmektedir (Morgan,1998, s.151).

2.2. Problem Çözmenin Önemi

Çocuklar için var olan yeni durumlara çözüm önerileri bulmak, ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinin yanı sıra mutlu yaşamının temeli olan becerileri de kazanmalarına olanak sağlar. Problem çözmenin iç işleyişini bilen ve kavrayan, gelişmiş bireyler yetiştirmek hedefi ile çalışan bir topluluk, devamlı değişim içinde olan uygarlığın kendisine yüklemiş olduğu sorumluluğu da yerine getirmiş olacaktır (Bingham, 2004, s.10). Problemlerle karşı karşıya kalan kişi, çözüme ulaşabilmek için problemler karşısında neler yapabildiğini belirlemekte ve kendisini bu anlamda tanıyabilmektedir. Birey, bir problemle yüzleşebilmek için kendini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Problemin kişiyi zorlaması, problemlerin çözümü için alternatiflerin oluşturulabilmesini ve bireydeki yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağlar. Dolayısıyla problem çözme bu yönüyle önemli görülmektedir (Oğuz, 2012). Doğal süreçte insan, yaşamının her anında öğrenmeyi gerçekleştirir. Bireyin öğrendiği her deneyim onun için bir düşünme fırsatıdır. Birey, yaşamında olup bitenleri problem haline getiren düşünme biçimine dönüştürebilirse eleştirel ve yaratıcı bir dünyanın kapısını aralamış olur. Çünkü problemler, insanlar için birer şanstır. İnsan problemleri çözdüğü zaman eleştirel bir akademik benlik algılayışı kazanacaktır (Duman, 2009, s. 355). Bu nedenle problem, öğrenme süreci içerisinde değerlendirilmektedir ve bir öğrenme biçimi olarak problem çözme bireyin davranışlarında kalıcı değişikliklere neden olabilmektedir (Güven, 2000, s. 29-32).

Geleneksel olan tüm okul sistemleri, bünyesindeki öğrencilere bilgi kazandırmayı ve bilgiyi kullanmaya yönelik anlamalarını sağlamayı amaçlar. Nitekim öğretilecek bilginin sonu yoktur ancak burada öğretilen konuların seçimi önem kazanmaktadır. Öğretimin bir diğer önemli amacı da kazanılan bilgilerin okul dışında yani günlük hayatta da kullanılabilmesidir. Bu durumda problem çözme ve problem çözme becerileri akla gelir. Aslında problem çözme en basit anlamıyla becerilerin günlük yaşamda uygulanması becerisidir. Bu anlamda çocuk yaratıcı olmalı, tüm bu beceri ve stratejileri gerektiğinde uygulamalıdır. Bir diğer önemli

nokta da problem çözmenin çocuklar için bir heyecan ve öğrenmeyi uyarıcı rol oynamasıdır. Problem çözme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu oldukları bilincini sağlar. Problem çözme ile çocuklar, merak, bağımsız çalışma, sabır ve başarı ile sonuca ulaştıklarında kendilerine güvenir ve saygı duyarlar. Küçük yaştaki çocukların merak duygusu diğer çocuklara göre daha yoğundur. Problem çözme etkinlikleri ile çocuklardaki bu merak duygusu da canlı kalmaktadır (Tertemiz &Çakmak, 2003, s. 18-20). Çağımızdaki dünyada ve teknolojiye var olan hızlı değişim süreci göz önüne alındığında, problem çözmenin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin ilerlemesi, problem çözme konusunda gösterdiği yeteneğe bağlıdır ve bugünün çocukları geleceğin yetişkinleri olacağından anne babaların ve öğretmenlerin rehberlik etmeleri çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla yetişkinlerin, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yardım etme konusunda sorumluluk sahibi olmaları zorunludur (Bingham, 1983, s.45-51). Problem çözme, çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını ve yeteneklerinin gelişmesini kolaylaştırır. Çocuklar, karşılaştıkları zorluklar için başkalarının karar vermesini beklemek yerine kendileri çözüme ulaşma yolunda alternatifler üretir, sahip oldukları bilgi ve becerilerini işe koşma fırsatı bulur ve böylece kendilerine olan güvenleri artar (Erden & Akman, 1998, s.216-218).

2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bütün problemleri etkili bir çözüme ulaştıracak tek bir yöntem yoktur ve birçok araştırma problem çözme davranışının olaylara ve zamana göre değiştiğini göstermektedir. Ayrıca probleme çözüm bulan kişinin de problem çözme davranışının durum ve zamana göre değiştiği ve birçok faktörden etkilendiği bilinmektedir (Bingham, 2004, s.26; Baykul, 1995, s.72). Bireylerin zeka düzeyleri, bireysel farklılıkları, algılama düzeyleri, yaratıcılıkları, ilgileri, değerleri, geçmiş yaşantıları, takınılan tavır, olaylara olan bakış açıları problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bireysel faktörler olarak görülmektedir (Eroğlu, 2011; Bingham, 2004, s.39). Problem çözme becerilerini etkileyen faktörler farklı şekillerde ele alınmaktadır. Problem çözmeye isteklilik, kişinin kendine olan güveni, sabır, motivasyon, başkası tarafından takdir edilme arzusu gibi faktörler duyuşsal faktörler içinde değerlendirilmektedir (Baykul, 1995, s. 72). Bireyin problemini çözebilmesi için öncelikle bu durum karşısında istekli olması gerekmektedir. Bireyde var olan bu motivasyon düşünceyi yönlendirmekte ve yalnızca problemin amacına odaklanmasını sağlayarak

çözümüne ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Problemin özellikle ilk ve son basamaklarında motivasyon önemlidir. Yani motivasyon, düşünen bireyin işe başlamasında ve çözümü toparlamasında yardımcı olmaktadır (Morgan, 1998, s.151; Arık, 1987, s.33-34).

Bilişsel faktörler içinde zeka, muhakeme, mantıksal düşünme ve akıl yürütme, iletişim becerileri, sayısal yetenekler, yaratıcı düşünme, hesaplama gibi yetenekler sayılabilmektedir (Özgüven, 1994, s.163). Birey ne kadar zeki ise problem çözmedeki başarısı o kadar fazla olacaktır. Zeka testlerinde çözüme ulaşılması beklenen bir takım problem durumları bulunur ve problem çözme, zekanın bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Morgan, 1998, s.151). Problem çözme sürecinde etkili olan bir diğer faktör, yaratıcılıktır. Problemlerin çözümünde var olan her aşamada bireyin yaratıcı düşünebilmesi önemlidir. Dolayısıyla problemlerin çözümü yaratıcı düşünmeyi gerekli kılmakta ve aynı zamanda problem çözme sürecini verimli hale getirmektedir (Kalaycı, 2006, s.11). Gündelik hayatta karşılaşılan problemlerin çoğu, muhakeme yoluyla çözülebilmektedir. Mekanik çözümler ya deneme yanılma ya da ezber şeklinde olabilmektedir. Kişiler deneme yanılma yaparken, problemin nedenini aramak yerine işe yarayan yolu buluncaya kadar çözüm yollarını tek tek denerler. Ezbere ulaşılan çözümde ise bireyler, geçmiş yaşantılarında kullanmış olup başarıya ulaştıkları çözüm yollarını uygularlar. Eğer problem, daha önce çözmüş oldukları durumlara benziyorsa bu problemlerin pek çoğu üzerinde düşünülmeden çözülebilmektedir. Muhakeme, belli kurallar içinde düşünmedir. Mantıksal düşünme, mantık kurallarını izlemektedir ancak insanlar, serbest çağrışımlarla tepki gösterme eğiliminde olduklarından ve çoğu durumda mantıklı olanın bulunmasının çok karmaşık olduğunu düşünmelerinden dolayı mantıksız düşünme eğilimleri daha yüksek olmaktadır (Morgan, 1998, s.153- 157). Çocuğun erken yaşlarda elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimler sonraki hayatında yaşamına yön verecek olan faktörler içinde değerlendirilmektedir. Deneyimler çocuğun öğrenme sürecine katılımını, problemlere çözüm yolları önermesini, planlama yapmasını, tartışmasını sağlar ve problem çözmede tutum ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Casey,1990). Bireylerin yaşantılarının toplamı onun kişiliğini ve mevcut kimliğini ortaya çıkarmaktadır. Bireyin ilgileri, inanç ve değerleri, duyguları, hareketleri deneyimlerinin bir sonucudur ve gelecekte yapacağı şeyleri de etkileyecek unsurlardır. Birey karşılaştığı zor bir durumda çözüm elde etmek için daha önceden edindiği bilgi ve yaşantılarını gözden geçirecek ve bu sayede problemlere çözüm bulmaya çalışacaktır (Bingham, 1983, s.46-51).

2.4. Problem Çözme Aşamaları

Problemlerin çözüm sürecinde basamaklara ayrılmasının sebebi daha etkili, aktif, mantıklı ve doğru çözümlere ulaşılabilmesidir. Bu süreçte ilk olarak problemin algılanması, tanımlanması, çözüme ilişkin varsayımların kurulması, çözüm yollarının çeşitlendirilmesi ve ulaşılan çözümün işe koşulması gereklidir (Duman, 2009, s.383). Problem çözme dikkat, çalışma, enerji ve disiplin gerektiren karmaşık bir süreçtir. Zorluğun saptanması, mevcut bilgilerin düzenlenmesi, yeni bilgilerin edinilmesi, bu bilgiler ışığında olası çözüm yollarının saptanması ve en uygun çözüm yollarının denenmesi problem çözmenin aşamalarıdır (Morgan 1998, s.149). Adair (2000) problem çözme sürecini; amacın ya da problemin tanımlanması, kullanılabilir seçeneklerin belirlenmesi ve en uygun çözümün ya da planın seçilmesi olmak üzere üç basamakta incelemiştir (s. 36). Problem çözme sırasında neler olup bittiğini araştırmanın bir yolu, ünlü düşünürlerin problem çözme biçimlerini incelemekten geçmektedir. Her birey kendine özgü düşünme tarzına sahiptir ve dolayısıyla çözüm için izlenecek yollar da farklılaşmaktadır. Buna rağmen büyük düşünürlerin problem çözme yaklaşımlarında ortak problem çözme aşamaları gözlenmiştir. Bu aşamalar; a) hazırlık, b) kuluçka, c) kavrayış veya aydınlanma, d) değerlendirme ve düzeltmedir. Motivasyon problem çözmenin ilk ve son basamakları için önemli bir faktör olarak belirtilmiştir. Bireyler, problem çözmenin ilk aşaması olan hazırlık aşamasında problemleri ortaya koymak ve çözüme ulaşmak için gerekli olan bilgileri edinmek için motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Ancak daha sonraki problem çözme aşamalarında aşırı motive olmaları bireylerin önüne bir engel olarak çıkabilmekte ve yanlış çözümler üzerine çaba göstermelerine sebep olabilmektedir. Kuluçka aşaması, derin düşünme sürecidir. Bu dönemde problemler parçalara ayrılır ve parçalardan yeni yapılar oraya çıkar. Aydınlanma aşamasında genellikle problemler düşünülmeden dinlenme anında aniden ortaya çıkar. Onaylama aşamasında ise, yeni bir fikir veya çözüm derinlemesine test edilir (Morgan,1998,s.150, Adair, 2000, s.55).

Kneeland (2001) problem çözme sürecini altı aşamada incelemektedir. Bunlar;

Problemin anlaşılması: Yoğun dikkat gerektiren ve problemin tanımlandığı aşamadır.

Gerekli bilgilerin toplanması: Konu ile ilgili yerlerden, kişilerden gerçekler ve önemli olan bilgilerin elde edildiği aşamadır.

Problemin köküne inme: Problemin tümü hakkında bilgi sahibi olunduğu aşamadır.

Çözüm yollarını geliştirme: Problemin çözümü için ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına karar verildiği aşamadır.

En iyi çözüm yolunun seçimi: Problemle ilgili tüm bilgiler edinildikten sonra çözüm için seçimin yapıldığı aşamadır.

Problemi çözme: Sonuçlara bakılarak problemin çözülüp çözülmediği kontrol edilir. Bu son adım, tekrar problemin birinci adımına gidilip gidilmeyeceğini göstermek açısından son derece önemlidir. Bu süreç döngülü model olarak da adlandırılmaktadır (s. 14-15).

Birçok kaynakta (Bingham, 1983, s.5-6; Anlıak & Dinçer, 2005; Ülküer, 1988; Bilen, 2006,s. 154-156) yer alan problem çözme aşamaları Dewey'in (1910) önerdiği aşamalara benzemektedir ancak problemin özelliğine göre bazı araştırmacılar, bazı aşamalar eklemiş ve çıkarmışlardır. Bu aşamalar genel problem çözme becerilerinin öğretiminde yol gösterici özellik taşısa da bir öğretmenin sınıfında bu yöntemi uygulayabilmesi için problem çeşitlerinin özelliklerini ve bu problemlere özgü uygulama basamaklarını bilmesi önemlidir. Genel olarak problem çözme aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Problemin varlığından haberdar olma
2. Problemin anlaşılması
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması
4. Çözümleri ortaya koyma ve düzenleme
5. Çözümler arasından bir çözüm seçme
6. Problemi çözme ve değerlendirme

Bu adımlar, bireyler için öğrenme ve eğitim süreci olarak görülmektedir. Bu aşamaları uygulamada başarılı olan bireylerin problem çözme becerisini kazandıkları söylenebilir.

Problemlerin çözümünde başvurulan en eski yöntem, deneme yanılma yöntemidir. Ancak bu yöntemle problemlere her zaman çözüm bulmak mümkün değildir. Ayrıca bu yöntem oldukça zaman alıcı olabilmektedir. Bu nedenle rasyonel, bilimsel, yaratıcı problem çözme yöntemleri gibi çeşitli aşamalı problem çözme yöntemleri geliştirilmiştir. Adair (2000) rasyonel problem çözme yöntemini şu aşamalarda incelemiştir:

1. Problemin fark edilmesi: Bu aşama problem çözme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada bir engel hissedilir ve yolunda gitmeyen bazı şeylerin olduğu fark edilir. Problemlerin fark edilmesi tesadüfi veya sistemli incelemeler sonucu olabilir.
2. Problemin tanımlanması: Problemin belirtileri fark edildikten sonra bu problemin netleştirilmesi ve ne ile ilişkili olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu aşamada sorunun yapısıyla ilgili bilgi toplanır ve sonrasında bu bilgilerden yararlanarak sorun yeniden ifade edilir.
3. Alternatiflerin Üretilmesi: Bu aşamada beyin fırtınasından yararlanılabilir. Beyin fırtınası eleştiriden uzak bir ortamda birden çok çözüm yolunun üretilebildiği bir tekniktir. Bu aşamada önemli olan probleme dönük en iyi çözüm yolunu seçmek değil karar vermeden önce alternatiflerin test edilmesidir.
4. Çözümlerin seçilmesi: Bu aşamada alternatif çözümlerin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilerek en uygun çözüme karar verilir.
5. Uygulama: Seçilmiş olan çözümün uygulanabilirliği göz önüne alınmalıdır.
6. Değerlendirme ve düzeltme: Çözümün değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılacağı bir değerlendirme mekanizmasının oluşturulduğu aşamadır (Adair,2000,s.44-50).

Kocaçınar (1969), problem çözme süreciyle ilgili şu aşamaları sıralamıştır,

1. Problemin tespit edilmesi,
2. Problemin belirtilmesi ve sınıflandırılması,
3. Problem ile ilgili bilgi toplama,
4. Sağlanan bulguların problemi çözmeye elverişli bir şekilde seçilip düzenlenmesi,
5. Problemin çözülmesi ve sonuç (s. 165-166).

OECD'nin yaptığı PISA 2003 raporuna göre problem çözme sürecinse izlenecek adımlar belirlenmiştir. Bunlar:

- Problemin tanımlanması,
- Probleme uygun bilgi ya da sınırlılıkların belirlenmesi,
- Olası çözüm yollarının sunulması,

- Problemin çözülmesi,
- Çözümün kontrol edilmesi,
- Sonuçların paylaşılmasıdır (PISA, 2003).

Tüm bu aşamalar göz önüne alındığında, problem durumlarının her ne kadar zamana ve olaylara bağlı olarak değiştiği bilinse de problem çözme işleminin kesinleşmiş, belli başlı basamakları olduğu görülmektedir. Sürekli değişime uğrayan problem durumlarına çözüm üretilirken yukarıda sıralanmış olan basamakların tamamının kullanılması mümkün olamayacağı gibi çözüm aşamaları da aynı sırada olamayabilir (Bingham, 2004, s.26). Dolayısıyla problemi çözen birey, problemin durumuna göre basamakların yerini değiştirebilir, basamakları birleştirebilir veya basamakları atlayarak çözüme ulaşabilir.

2.5. Problem Çözme Yaklaşım ve Kuramları

2.5.1. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar

Problem çözmeye ilişkin literatürde birçok kuram bulunmaktadır. Bu bölümde John Dewey'in, Karl Popper'in, Alex Osborn'un, Bandura'nın ve Mountrose 'nin problem çözme ile ilgili kuramlarına yer verilmiştir.

2.5.1.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Dewey, problem çözme sürecini beş aşamada incelemektedir. İlk aşama problemin meydana geldiği noktanın anlaşılmasıdır. Sınıf ortamında bireysel problemler değil sınıfta yer alan tüm öğrencileri ilgilendiren problemler fark edilir. Problemin tanımlanması açıkça ortaya konması ikinci aşamada gerçekleşmektedir. Sınıftaki öğrenciler problemi geniş bir bakış açısı ve nesnel yaklaşımla tanımlarlar. Üçüncü aşamada ise problemin çözümü için hipotezler kurulur. Dördüncü aşamada en uygun olan hipotez belirlenip denenir ve son olarak da uygulama aşaması gerçekleştirilir (Gökbüzoğlu, 2008; Sungur, 1992, s.140). Bu aşamalar bir sıra izlemek zorunda değildir. Süreç, herhangi bir aşamadan başlayabilir ve bu aşamalar genişletilebilir.

2.5.1.2. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'e göre problem çözme, hedefe giden yolda karşılaşılan engeller karşısındaki sorulara cevap aranmasıdır. Ayrıca düşünsel, eleştirel, sanatsal, toplumsal alanlarda karmaşık olan problemlerin eleştirel bir tutumla aşama aşama çözülebileceğini savunmaktadır (Yıldız,2003). Problemi anlamaya çalışmak problemi parçalara ayırarak her alt parçasını hissetmek ve bu parçalar arasındaki mantık örüntüsünü kavrayabilmektir. Bu yaklaşıma göre problemi anlamamanın yolu onu yaşamaktan, çözmeye çalışmaktan ve problemi çözmede başarısız olmaktan geçmektedir (Dinçer, 1995). Popper'e göre bilim, gözlemlerle değil problemlerle başlar. Popper'in problem çözme kuramına göre, beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklardan dolayı ortaya çıkan problemler bireyi öğrenmeye, deneyime ve gözlemeye zorlar. Problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak görmekte ve bireylerin sürekli bir problem çözme halinde olduğunu söylemektedir. Popper, toplumları bir problem çözücü olarak görmekte ve problem çözmeyi toplum açısından ele almaktadır. Böylece demokrasi ve yüksek yaşam standartları problem çözme ile ilgilidir. Popper bir problemi anlamamanın onu yaşamaktan, çözmeye çalışmaktan ve çözüm yolundaki başarısızlıklarından geçtiğini söylemektedir (Sungur, 1992, s.142-144).

2.5.1.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini geliştirip yaygınlaştıran Osborn yaratıcı problem çözme sürecini üç aşamada incelemektedir. Bunlar;

1. Sorun Bulma
2. Düşünce Bulma
3. Çözüm Bulma

Sorun bulmanın ön koşulu sorunun tanımlanması ve hazırlanmasıdır. Sorunu tanımlamak, onu bir karmaşıklıkla içinden çıkarıp almayı hazırlık ise gereken verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemlerini kapsar.

Düşünce Bulma: Düşünce geliştirme ve düşünce üretmeyi gerektirir. Olabildiğince fazla sayıda düşünce bulmak düşünce üretmek demektir. Ortaya çıkan düşünceleri birleştirerek bunları yeniden işlemek ve böylece en uygun sonucu seçmek ise düşünce geliştirmektir.

Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme basamaklarından oluşur. Değerlendirme farklı çözümlerin kontrol edilmesi ya da farklı bir şekilde sınanmasıdır. Seçme ise bir düşünceyi diğer düşüncelerle kıyaslamayı ve ulaşılan çözümle sentezlemeyi içerir (Sungur,1992,s.149152; Çetinkaya, 2013).

2.5.1.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bireyin her şeyi doğrudan öğrenmediğini, başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek de pek çok şey öğrendiğini savunan Bandura, bireylerin problem çözme becerilerini de başkalarından gözleyerek öğrenebileceklerini belirtmektedir. Kendine yeterlik modelinde Bandura, insanların problemlere çözüm bulmak için gösterecekleri çabanın inançları, problem çözme becerilerine olan algıları ve bireylerin yetenek ve becerileriyle ilişkili olduğunu kabul etmektedir. Kendine yeterlik beklentileri kişinin hem davranışının başlangıcını hem de başa çıkmasını etkilediği gibi kişinin kendi yeterliklerine olan inançları da problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirleyecektir (Taylan, 1990).

2.5.1.5. Mountrose ve Beş Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrose, sorun çözme sürecine duyguları da dâhil ederek bir sorun çözme yöntemi önermiştir. Mountrose'a göre yetişkinler, bir sorun ortaya çıktığında “onu yapma bunu yap” diyerek klasik bir çözüm yoluna başvurmaktadırlar. Ancak bir davranış değiştirme tekniği olarak davranışın altında yatan duygu ve düşünceler ele alındığı zaman çözümlerin daha kolay olacağı ve davranışlarda değişiklik olacağı düşünülmektedir. Mountrose, çocuklarla daha iyi iletişim kurabilmek için beş aşamalı sorun çözme yöntemini önermektedir (Öğülmüş, 2004, s. 54-55; Demirtaş & Dönmez, 2008; Gökbüzoğlu, 2008).

1. Sorunu tanımlama
2. Duyguları ifade etme.
3. Olumsuz inancı bulma
4. Olumlu inancı bulma
5. Geleceği zihinde canlandırma

2.5.2. Problem Çözme Yaklaşımları

Problem çözme konulu literatür incelendiğinde çeşitli yaklaşımların var olduğu görülmektedir. Her bir yaklaşım problem çözmeyi farklı açılardan ele almış ve açıklamıştır. Bu çalışmada da problem çözme ile ilgili eğitim literatüründe sıkça yer verilen problem çözme yaklaşımları açıklanmıştır.

2.5.2.1. Davranışçı Yaklaşım Açısından Problem Çözme

Davranışçı yaklaşımda yer alan edimsel koşullanma ve bağlamcı öğrenmeye bakıldığında, edimsel koşullanmada organizma yaşamını sürdürmek için ihtiyaçlarını karşılamak ve doyum elde etmek durumundadır (doyum-amaç). İhtiyacını karşılamak için yiyecek bulmak zorundadır ancak bilinen bir yerde yiyecek yoktur (engel). Organizma yiyeceği bulmak için çeşitli denemelerde bulunur (engeli aşma çabası). Tesadüfen yiyecek bulur, yer ve doyum sağlar (soru çözülmüştür). Örneğin, Skinner'in deneyinde de fare uyarıcı tepki arasında bir bağ kurmuş ve pedala basarak yiyecek almayı öğrenmiştir. Bu durum sınıf ortamına uyarlandığında, öğrencinin yönlendirilmesini gerektirir. Öğrencinin amaca ulaşmadaki başarısı yönlendirilmenin doğruluğuna dayanır. Başarısızlık organizmada gerginlik yaratır ve bu gerginlik de öğrenmeyi engeller. Öğrenci desteklenerek, gerginliği azaltabilir, problemin çözümü kolaylaşır (Ülgen, 1996, s. 26). Davranışçı yaklaşımda kuramcılar problem çözmeyi deneme yanılma yoluyla öğrenme olarak ele almaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, problem çözerken birey pek çok davranımlarda bulunur. Bu davranımlardan sonuca götürenler öğrenilirken diğerleri söner ve kaybolur. Davranışçı yaklaşımda problem çözmeyi edimsel koşullanma ile açıklayanlar problem çözmede uyarıcı, davranım ve pekiştireç arasındaki ilişkiye dikkat çekilir. Problem çözme birçok davranımın art arda gelmesidir (Ülgen, 1996, s. 26; Tertemiz & Çakmak, 2003).

2.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım Açısından Problem Çözme

Problemler basitten karmaşığa bir dağılım gösterirler. Köhler, bireyin amaca ulaşabileceği malzemeyi algıladığında problem çözmeye yöneldiğini söylemektedir. Newel ve Simon, problemin çözümünü kolaylaştırmak için amaca ulaşmaya giden alt amaçlar belirlenmesini

önermektedirler. Problemin çözümüne ulaşmak için her adım bir hedef olarak belirlenir (Ülgen, 1996, s. 27-28). Bir problemi çözüme kavuşturabilmek ve bilişsel çıkarımlarda bulunabilmek için öncelikle problemin tanınması, etkili plan yapılması, uygulanması ve planın etkili olup olmadığının sınanması gerekmektedir (Pressley & Woloshyn, 1995, s.187).

Çocuklar, problem çözmek için duyu motor dönemin sonunda deneme yanılma yönteminden zihinsel problem çözme yöntemine doğru ilerlemektedirler. Çocuklar, nesne ve olayları zihinlerinde sembolleştirirler ve bu durum düşünmenin başlangıcı olarak kabul edilir (Senemoğlu, 2009, s. 40). Dört yaş ve on iki yaş çocukları aynı probleme farklı cevaplar vermektedirler. Bu farklılığın sebebi bilişsel gelişim düzeylerinin farklı olmasıdır. İşlem öncesi dönemde çocuk, sembolik etkinlikler yardımıyla problem çözebilmekte ve sembolik oyun oynamaktadır. Sembolik oyun aracılığıyla çatışmaları ortaya koyar ve dengeyi sağlar. Piaget'e göre çocuk, somut işlemler döneminde yeni zihinsel beceriler geliştirir. Bu dönemde mantıksal düşünme başlar ve problemler somut nesnelerle çözülmeye başlar (Morgan, 1995, s. 152). Somut işlemler döneminde olan çocuklar dönüşümsel düşünme becerisine sahiptir. Çocukların geçmişte yaşadıkları olayları zihinsel olarak yeniden kurma becerileri, problemin cevabını düşünüp bulmalarına yardımcı olur (Köksal Akyol, 2015, s.59). Soyut işlemler dönemine gelen çocuk yetişkin gibi soyut düşünebilir, problemleri mantıksal olarak çözebilir. Alternatif birçok çözümü göz önüne alabilir ve bunu da sistemli bir plan dahilinde göre yapar. Bu dönemde, zihinsel işlemler yapılabilir, hipotezler geliştirilerek problemlere analitik çözümler bulunabilir (Senemoğlu, 2009, s.48-50).

2.5.2.3. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme

İçgüdü, bireylerin doğuştan getirdiği ve öğretme ile değiştirilemeyen davranışlardır. Örneğin, bebeğin anne memesini emmesi, arının korkunca sokması gibi davranışlar içgüdüsel davranışlardır. Hayvanlar ve çocuklar gereksinimlerini bu yolla giderseler de içgüdüler hayvanlarda insanlardan daha fazla görülmektedir. Böylece problemlerini de bu yolla çözmüş olurlar. Yetişkin bireylere nazaran çocuklarda içgüdüsel davranışlar daha fazla görülmektedir (Zembat & Unutkan, 2003, s. 221-229; Binbaşıoğlu, 1995, s. 304; Aydoğan, 2012, s. 18).

2.5.2.4. İçgörüs el Öğrenme ile Problem Çözme

Gestalt kuramcılarından olan Köhler'in Afrika maymunları ile yapmış olduğu deneyler sonucunda bireylerin problemlerine çözüm bulmak için gerekli olan araç gereç ve yolları çözüm bulununcaya kadar düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler problemlerine ani bir şekilde çözüm bulduklarında çözüm için iç görü kazanmış olmaktadır. Deneme ve yanılmalar içgörüs el öğrenme içerisinde yer alır anca bu denemeler davranışçılıkta olduğu gibi rastgele yapılan denemeler değı bilışseldir (Ünver, 2015, s.251). Gestaltçılara göre problem çözme sürecinde bir deney düzeneğinin kurulması hayvanın problem ve çözüm için bütün öğeleri görmesini sağlamaktır. Köhler, maymunun önceden öğrenmiş olduğu yollarla probleme çözüm bulamayınca oturup düşündüğünü, etrafı gözlediğini ve çözümü ani ve zihinsel olarak bulunduğunu söylemektedir. Yani maymun deneme yanılma yaparak değı zihinsel bir düşünme sonucu çözüme ulaşmaktadır. Yani içgörüs el öğrenmede problemin çözümü ani ve tamdır. Problem durumu, bireyde zihinsel bir dengesizlik yaratmaktadır. Böylece bireyde oluşan bu dengesizlik organizmayı bilışsel olarak harekete geçirmektedir. Bilışsel olan bu etkinlik probleme çözüm bulununcaya kadar sürmektedir. Bireyin çözüm bulup bilışsel dengeye ulaştığı aşama "hah" buldum dediğı aşamadır (Senemoğlu, 2009, s.253-254; Erden & Akman, 1998, s. 216-220).

2.5.2.5. Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Bu yaklaşımı açıklayan ilk kuramcı Thorndike'dır ve ona göre öğrenmenin en iyi formu deneme yanılma öğrenmesidir (Senemoğlu, 2009, s. 133). Birey bir problemle karşılaştığında çözüm için birçok tepkilerde bulunur. Bu tepkilerin bir kısmı çözüme götürücü denemelerdir. Birey, bunlar arasından amaca götürücü olanları seçer ve diğerlerini dikkate almaz. Bu şekilde birey problemini çözmüş olur (Kennedy & Leonard 1980, s.28; Zembat & Unutkan, 2003, s.224; Binbaşioğlu, 1995, s.305). Thorndike ve Skinner yaptıkları deneylerde öğrenici olan organizmayı kafesten kaçma, bir yiyeceğe ulaşma gibi amacına ulaşmak zorunda olduğu çeşitli problemlerle karşı karşıya bırakmışlardır. Böyle bir durumda organizma amacına ulaşmak için birçok davranışta bulunmuş, ancak bu davranışlardan bazıları organizmanın amacına ulaşmasına yardım ederken bazıları yardım etmemiştir. Öğrenici olan organizma daha sonra kendisini amaca ulaştıran tepkileri seçip amacına ulaştırmayan tepkileri elemiştir (Senemoğlu, 2009, s.133-136).

2.5.2.6. Hazır Modellerle Problem Çözme

Bu yaklaşıma göre birey daha önce çözüme kavuşturduğu bir durumu uzun süreli belleğine kaydeder ve benzer olan başka durumlarla karşılaştığında bu çözüme uygun olarak davranır (Aydoğan, 2012, s.24; Erden & Akman, 1998, s.217). Bireyin problemine hazır modellerle çözüm bulması durumuna Morgan (1998) kurulum adını vermektedir. Ona göre, birey problemlerini çözerken düşüncesinde bir yönelim görülmekte ve bu çözüme yönelik bir yanlılığa yol açmaktadır. Problem durumu, bireyin yanlılığı doğrultusunda davranımlar gerektiriyorsa çözüm için olumlu aktarma sağlanmış olur (s. 152). Kişinin belleğinde olan çözüm yolları ne kadar fazlaysa kişi problemi o denli hızlı ve kolay çözer. Örneğin, bir satranç ustasının hamlelerinin çok hızlı olmasının nedeni geçmiş yaşantılarında birçok problem durumu ile ilgili hazır hamlelerinin bulunmasıdır (Erden & Akman, 1998, s.216-220). Çocukların bilişsel gelişimlerinde öğretmenin ve diğer yetişkinlerin önemli katkıları vardır. Bu nedenle yetişkinler, çocukları çalışırken çok fazla bağımsız bırakmamalıdır. Aşırı bağımsızlık bilişsel gelişimi olduğu gibi problem çözmeyi de yavaşlatmaktadır. Çocuğun giderek karmaşıkleşan olay ve olguları anlayabilmesi için yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır (Senemoğlu, 2009, s.35-39). Çocukların evde ve okulda günlük yaşantıları boyunca karşılaşabilecekleri her türlü probleme uygun öğrenme modeli oluşturmak oldukça güçtür. Bu nedenle bu yaklaşım, problem çözme için çok geçerli kabul edilmemektedir (Erden & Akman, 2011, s.208).

2.5.2.7. Uslamlama Yöntemiyle Problem Çözme

Zihnin en karmaşık süreci olan uslamlamada birey zihin aracılığıyla eski bilgi ya da yargılardan yeni bilgi ve yargılara ulaşır. Uslamlama (muhakeme), sorun çözmede en önemli yöntem olarak görülmektedir. Bilimsel ya da deneysel bir bilgiye uslamlama ile ulaşılmaktadır. Birey düşünürken zihninde mevcut olan eski bilgilerden yararlanması söz konusu iken uslamlamada, deney ve yeni bilgi araçlarına da başvurulmaktadır. Sorun çözerken uslamlamanın kullanılması ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve basamaklandırılmıştır (Binbaşioğlu, 1995, s. 305-307):

1. Sorunu iyice sınırlandırmak,

2. Sorunun nedenleri üzerinde deney ve araştırma yoluyla bilgi toplamak,
3. Sorunun çözümü için çeşitli çözüm yolu, denenceler saptamak,
4. Çeşitli çözüm yollarının soruna uygunluğunu araştırmak,
5. Sorunun çözümü için sonuç ya da sonuçlar çıkarmak,
6. Sonuçlardan genel fikir oluşturarak sorunu çözmek ve sorunun doğruluk derecesini gözden geçirmek,
7. Çözümü uygulamak.

Okul öncesi dönem çocuğu, yetişkin düzeyinde dil gelişimi, kavrama ve algılamalara ulaşamadığından dolayı analiz yapma ve genelleme yapmada yeterince başarılı değildir. Ancak çocuğun yaş düzeyine göre uslamlaması oldukça akılsaldır. Bu düşünceden yola çıkılarak problem çözmenin yaşı olmadığı ve küçük yaşlardan itibaren problem çözmenin öğretilmesi gerektiği söylenebilir (Başaran, 1996, s.96-98).

2.6. Problem Çözme Sürecinde Kullanılan Akıl Yürütme Yolları

Problemlerini çözen bir birey, bir problemin çözümünde birden fazla çözüm yolu veya cevabın var olduğunu öğrenmektedir. Aynı zamanda problem çözme keşfetme, araştırma, soru sorma, düşünme ve akıl yürütme gibi birçok beceriyi içine almaktadır (Thornton, 1998, s. 23). Problem çözme zihinsel bir işlemdir ve problemlerin çözümü için bireyi düşünmeye, zihnini zorlamaya, akıl yürütme becerisini kullanmaya yönlendirir. İnsan zihni problemlerin çözümünde tümevarım, tümdengelim, beyin fırtınası, eleştirel düşünme gibi akıl yürütme yollarını kullanmaktadır. Tümevarım, bilginin tek tek yapılan gözlemler ve kazanılan deneyimler sonucunu birikimli bir şekilde oluştuğunu savunur. Bu şekilde edinilen bilgilerden yola çıkılarak yapılan genellemelerin gerçeği yansıtacağı savunulur. Dolayısıyla tümevarım, parçadan bütüne, özelden genele bir gidiş olarak ifade edilir (Karasar, 2015, s. 156). İlkokul çağına gelmiş olan çocuklar tümevarımsal düşünmeye başlayabilmektedirler. Zihin bu yöntemde bir olay veya durumu belli bir sistem içinde ayrı ayrı inceleyerek genel kanılara ulaşabilmektedir (Kemertaş, 2001, s. 168). Tümdengelim yöntemi ise tümevarımsal düşünmenin tam tersidir. Tümdengelim, tümevarım yöntemi ile ulaşılan sonuçları kontrol eder ve çoğunlukla tümevarım yönteminin tamamlayıcısı olarak kullanılan bir yöntemdir.

Zihnin genel kanunlardan olaylara, kurallardan örneklere, genelden özele gitme yöntemidir (Kalaycı, 2006, s. 11; Kneeland, 2001, s. 9-13).

Beyin fırtınası süreci genelde, çözüme ulaştırılacak bir problemi tanımlamak, bu problemlere çözüm yolları önermek olarak özetlenebilir (Çakmak, 2003, s.110, Özden, 1998, s.76). Beyin fırtınası, çocukların öğrenmelerini ve düşünme becerilerini geliştirmeleri için önemli bir etkinliktir. Beyin fırtınasının temel amacı, belli bir durum veya probleme ilişkin birden çok çözümleri, fikir ve seçenekleri oluşturmak ve ortaya koymaktır. Bu yöntemde problemler için fikirler oluşturulması beklenir (Duman, 2009, s. 367). Eleştirel düşünme, problem çözmenin bir aracı ve araştırma yöntemi olarak görülmektedir. Çocuğa öğretilmesi gereken şey problemlerin hiçbir zaman tek bir çözüm yolunun olmadığı ve her zaman alternatiflerin var olabileceği durumudur. Eleştirel düşünme problem çözmede sonuca ulaşmak için kullanılan kriterler, olası çözümleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanabilmektedir (Özden, 1998, s. 109).

2.7. Okul Öncesi Dönem Çocuğu ve Problem Çözme

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için problem çözme, yeni bir kavram veya yeni bir çalışma alanı değildir. Problem çözme hayat boyu süren bir zorunluluktur. İstenen sonuçlara doğru etkili bir şekilde ilerlemekle ilgilidir (Griffin, 2005). Küçük yaşlarda öğrenmenin temelini problem çözme oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuklara neden-sonuç ilişkisi kurma, bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Çocukların erken yaşlarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, gerçek hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak ve ileriki hayatlarına karşılaşılabilecekleri problemleri kendi başlarına akıl yürüterek çözebilmelerini sağlayacaktır (Zembat & Unutkan, 2003, s.225). İnsan, düşünme gücü sayesinde problemlere çözüm üretebilmektedir. Düşünme; çıkarım yapma, kavramlar ve önermeler arasında bağlantı kurma işidir (Duman, 2009, s.353). Yetişkinlerin sahip olduğu düşünme yeteneğine henüz sahip olmayan çocuklar, düşünme ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğu düşünmeye alıştırmmanın ilk yolu, düşünebileceği bir sorun ile karşılaşmasını sağlamaktır. Çocuk, bir problem durumuyla karşılaştığında zihin çalışmaya başlar ve düşünme devreye girer. Çocuğun problem çözme yeteneğinin gelişmesi için her uygulamada problem çözme basamaklarını çocuğun gözü önünde doğru bir şekilde yapmak ve çocukla bu konuda

alıştırma yapmak en etkili yoldur. Aksi halde çocuklar ile sorun çözme uygulamaları yapmamak ve çocuğun hiç deneyimlemediği sorunların içinde tek başına bırakılması doğru değildir. Nasıl ki yazı yazmak, resim yapmak gibi beceriler önce başkasının yardımıyla kazanılıyorsa düşünme ve sorun çözme becerisi de başlangıçta başkalarının yardımıyla öğrenilebilir (Binbaşoğlu, 1995, s.308-309).

İlgi ve merak, problem çözmede önemli birer faktör olarak görülmektedir. Böylece problem çözme, çocukların çevrelerine uyum sağlamalarına yardım eder ve neredeyse her gün birey çeşitli problemlerle karşılaşır. Problemleri çözmemek, bazı bireyler açısından öğrenmeye engel olan bir başarısızlık duygusuna kapılmaya neden olabilir. Çocuğun problem çözme becerisi, merakının desteklendiği, düşüncelerinin tartışılabilirdiği, duygularının önemsendiği ve kişisel ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda daha iyi gelişmektedir. Böyle ortamlarda yaşayan ve bunun etkilerini duyan çocuklar problem çözme becerilerinin birçok alanda ve farklı durumlarda gerekli olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Bingham, 1983, s.87). Problemler, bir çeşit oyunlara benzetilmektedir ve problemlerin ortaya çıkmasının nedeni de insanların problemleri çözmekten zevk almalarıdır. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemler genellikle bireyin önünü tıkayan engeller olarak ortaya çıkmaktadır (Adair, 2000, s. 34). Problemleri iyi bir şekilde çözen kişi için problem çözmenin sağlamış olduğu yararlar vardır. Problem çözen kişi, bazı problemleri daha önceden görerek önlem alabilir, problemleri daha kolay ve çabuk çözebilir, problem çözerken yaşadığı stres azalır, yaşamın belirli noktaları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilir ve kişisel tatmin ve güveni artar. Problem çözme süreci iyi anlaşılıp analiz edilerek değişik durumlara karşılık değişik çözümler üretilme becerisi kazanılmalıdır (Stevens, 1998). Problemler, çözülmesi gereken durumlar olarak görüldüğünden dolayı problem çözme süreci önemli görülmektedir. Eğitim öğretim sürecinde problemler, çocuklar için kaçırılmayacak öğrenme fırsatları olarak görülür. Çocuklar, mevcut ve olası problemlere çözüm yolları ürettikçe akademik benlik algıları gelişir. Okuldaki teorik bilgilerin sosyal yaşamdaki yansımaları birçok yaklaşımda olduğu gibi örnek olay, tartışma, proje, muhakeme, problem temelli yaklaşımla gerçekçi temellere oturtulabilir. Problemlerin etkili, aktif, mantıklı ve doğru bir şekilde çözülebilmesi için çözüme dair hipotezlerin oluşturulması, çözüm yollarının üretilmesi ve çözümün gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Duman, 2009, s. 441- 445). Çocuklar, problem çözmeye olanak tanıyan fırsatlar sayesinde becerilerini keşfetmekte ve geliştirmektedir. Çocuklar karşılaştıkları güçlükler karşısında başkasının karar vermesini beklemek yerine kendilerinin

çözüm bulması için teşvik edilmelidir. Böylece çocuklar, problemlerini çözerken bilgilerini, becerilerini, anlayışlarını ve ihtiyaçlarını kullanacakları fırsatlar bulmuş olurlar. Problem çözme, çocuğun hem iç hem de dış kaynaklardan faydalanma yollarını öğrenmesine yarayan bir yöntemdir. Problem çözme, çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve kendine güven duygularının gelişimini hızlandırır (Bingham, 2004, s. 12). Problem çözme stratejilerini kullanmak, çocuklar için davranış uyumunu ve akran ilişkilerini geliştirmekte, çocuğun duygusal olarak gelişiminde faydalı olabilmektedir (Shure, 1981, s. 158-160).

Okul öncesi eğitim sınıflarında problem çözme modelini açıklayan Britz (1993) küçük yaş çocukların hem bireysel hem de grup şeklinde problem çözebildiklerini söylemektedir. Ancak küçük yaş çocukları için grup halinde problem çözmenin daha önemli olduğunu çünkü bu ortamda daha fazla fikir üretilebildiğini düşünmektedir. Problem çözmede ustalık kazanmak sıralı adımların takibini gerektirmektedir. Bu adımlar;

- Problemi tanımlamak,
- Çeşitli çözümler hakkında beyin fırtınası yapmak,
- Bir çözüm seçip denemek,
- Sonuçları değerlendirmektir.

Genelde bu adımların en zoru problemi tanımlamaktır. “Alice beni itti” diye ağlayan Bill’in çözülmesi gereken problemi arkadaşının onu itmiş olduğu durumu değil, arkadaşının onu neden ittiği durumudur. Bu nedenle problemlerin çözümünde etkilerinden çok nedenleri dikkate alınmalıdır. Beyin fırtınası, çocuklara iletişim, müzakere ve işbirliği becerileri konusunda pratik sağlamaktadır. Çocuğun bireysel fikirlerini bir topluluk içinde ifade etmesi önemli bir durumdur. Bir çözüm seçip denemekle, çocuklar empati geliştirir, fikir birliğine varır ve kararın sorumluluğunu paylaşırlar. Son olarak, problem çözme sürecini değerlendirerek, çocuklar seçimlerini ve hatalarını değerlendirir ve çalışmalarını üzerinde bağımsız değerlendirme yapma yetkisine sahip olurlar (Britz, 1993).

Okul öncesi eğitim programlarının ana amaçlarından biri, çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmeyi sağlamaktır. Okul öncesi eğitim programlarında problem çözmeye yer verilmesi, ön yargılardan arınmış bir eğitim programının oluşturulmasına destek vermektedir. Çocuklar, kazanmış oldukları problem çözme becerileriyle kendilerine ve başkalarına karşı yapılmış olan haksız yaklaşımların karşısında durmayı öğrenirler. Bu

yaklaşım bir kez oluşturulduktan sonra, çocuğun rahatsızlık hissettiği konularda bile rahat davranabilmesi sağlanabilmektedir (Dinwiddie, 1994). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel gelişim alanı başlığı altında belirlenen kazanım ve göstergeler içerisinde problem çözmeye ayrıca yer verildiği görülmektedir:

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeler: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.) (MEB, 2013, s. 70). Ülkemiz okul öncesi eğitim programında problem çözmenin ayrı bir kazanım olarak belirtilmesi, hem ülkenin eğitim politikası hem de eğitim hedefleri içinde problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Zembat ve Unutkan (2003) problem çözme yaklaşımını kullanmanın çocuklara sağladıkları yararları şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Çocuklara fırsat verilmesi problemlerini çözüme kavuşturmada güdülenmelerini sağlamaktadır.
- Çocuklar problem çözmeye başlarken belirsizlik yaşarlar ve bu belirsizlik onları karar verme, tahmin ve inceleme üzerine düşünmeye yönlendirir. Bu durum da çocuklarda merakın artması, keşfetme, araştırma gibi durumları ortaya çıkarır.
- Çocuğun aktif katılımını sağlar.
- Çocuğun algılaması ve bir şeyleri akılda tutması daha uzun süreli olmaktadır.
- Çocukların ilerde karşılaştıkları sorunlar karşısında uygulayabilecekleri çözüm yöntemlerini edinmelerini sağlar.
- Çocukların sorumluluk duygularını geliştirir.
- Çocuklara ilgiyle öğrenme ve motivasyon sağlar.
- Sonuca ulaşmak için çocuklar nasıl bağımsız düşünmesi gerektiğini öğrenirler.
- Çocuklar alternatif çözümler ürettikçe alışılmadık çözümlere de yatkınlık kazanırlar.

Çocukların problemlerini çözmek için zamana ihtiyaçları olabilmektedir. Bu süre içinde çocuk fırsatları deneme, yeniden deneme ve bilinçli olarak tekrarlama şansına sahip olur (Bullock, 1988). Piaget'ye göre çocuklar kendi başlarına keşfettikleri şeyleri daha iyi anlamaktadırlar. Problem çözme sürecindeki bu keşifler de çocukların öğrenmeleri için önemli birer araç olarak görülmektedir (Britz,1993). Problem çözme becerisini geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarından biri olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için Erden ve Akman (2011) şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Bireylerin problemlerini çözebilmeleri için ön bilgilere sahip olmaları ve bilgilerini örgütlemeleri gerekir. Bireyin zihninde var olan bilgiler problem çözmeyle kolaylaştırır. Bu nedenle kavram ve ilke öğretiminde öğrencilerde doğru şemalar oluşturmak önemlidir.
2. Öğrencilerin problemleri doğru ve hızlı çözebilmeleri, günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle ilgili sahip oldukları hazır çözüm modellerine bağlıdır. Dolayısıyla eğitim ortamında da çok değişik problemler örnek olarak çözülmelidir.
3. Öğrencileri problem çözmeye özendirmek için merak uyandıracak problemler seçilmeli ve problem çözme sırasında destek olarak başarılı olmaları sağlanmalıdır.
4. Problem çözme sırasında öğrencilerin problemleri anlamalarına yardımcı olunmalı ve öğrencinin problemin amacı ve amaca ulaştıracak araçlar arasındaki ilişkiyi kavraması sağlanmalıdır (s. 210).

2.8. Çocukların Problem Çözme Becerisi Üzerinde Anne-Babanın Rolü

Birey, doğduğu günden itibaren ailesinden etkilenmeye başlamaktadır. Ailenin kişinin davranışları üzerindeki etkisi birçok etkene (kardeş sayısı, eğitim durumu gibi) bağlanabilmektedir. Çocuğun doğumuyla birlikte başlayan ebeveyn-çocuk etkileşimi birçok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Yapılan bu çalışmaların bir kısmında annelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri ve bu çocukların gelişimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş

ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin önemine vurgu yapılmıştır (Horodyski & Gibbons, 2004; Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden 1998).

Genel olarak anne babaların çocuklarının hayatlarını şekillendirdiği varsayılır. Çocuklarının gelişimi, kişiliği ve bireysel farklılıklar gibi birçok değişken üzerinde anne babanın etkisi olduğu bilinmektedir (Neyen, 2016). Çocuğun doğumu ile başlayan anne-baba-çocuk etkileşimini konu alan çalışmaların birçoğunda, özellikle anne-çocuk etkileşimi ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiye vurgu yapılmış ve bu ilişkinin önemi vurgulanmıştır (Ö. Diken, Topbaş & Diken, 2009). Anne çocuk arasındaki bu etkileşim, çocuğun gelişimini desteklemenin yanında öğrenmelerine de katkı sunmaktadır. Günlük yaşamda çocuğa sunulan fırsatlar doğrultusunda kazanmış olduğu beceriler karşılaştığı engelleri aşmasında yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri onların düşünme biçimlerini de yönlendirmekte ve karşılaştıkları problem durumlarını kendilerinin çözebilmelerini sağlamaktadır.

Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla ev ortamında çeşitli öğrenme fırsatları yaratmak mümkündür. Örneğin, evde yemek pişirirken çocukların da karıştırmasına fırsat vermek, beraber yıkamak, yemeğin tadına bakmak, karıştırmak, çamaşırları gruplamak gibi birçok yaşantı kazandırmakta ve çözmek için birçok problem durumu sağlamaktadır. Bu nedenle ebeveynler, evdeki her türlü eşyayı, çocuklar için öğrenme materyallerine çevirebilmelidirler (Aydoğan, 2006). Gordon'a göre anne babaların yaptığı en büyük hata çocuğun sorunlarını üstlenmek ve bu sorunları çocuk adına çözümlenektir. Anne babalar, çoğu zaman çocuklarının sorunlarını gereksiz yere üstlenmekte, çocuklarının sorunlarını sahiplenmekte ve bu sorunları çocukları yerine kendileri çözümlenektirler. Bu da çocuğun anne babasına bağımlı olması durumuna sebep olmakta ve çocuğun problem çözme becerisini geliştirememektedir (Öğülmüş,2004,s.60). Problem durumlarında özellikle çocuğun kendi başına problemlerini çözüme ulaştırması sağlanmalıdır. Bu nedenle anne babalar, problem çözmede sorumluluğu çocuklara bırakmalı ve çözüm bulmalarında sadece yardımcı olmalıdırlar. İleriki yaşamında problemlerinin çözümünde her zaman yanında birilerinin olamayacağı gerçeği çocuğa fırsat verilmesi gerektiğinin ne denli önemli olduğunu açıklamaktadır.

Problem çözme becerilerinin gelişiminde, ebeveynlerin önemi göz ardı edilemez bir faktördür. Çocuklar, daha karmaşık problemlerin çözümüne geçilmesi için ebeveynleri ile destekleyici ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerin sağlayacağı destek, çocuklarının

problemlere çözüm bulabilmeleri için gereken ortamın hazırlanması ancak bu ortama müdahale edilmemesi şeklinde olmalıdır. Bir problem durumu ile karşılaşan çocuk için ebeveynleri amacın ne olduğundan çözümün ayrıntılarına kadar çocukta eksik olan çözüm becerilerinin tümünü ona kazandırabilmektedir. Çocukların yalnız başlarına yapamadıkları yeni bir şeyi ortaya çıkarabilmelerini sağlayan ebeveyn desteği bu anlamda çok önemlidir. Böyle bir destek çocuklara çok daha fazla beceri kazandıracaktır (Thornton, 1998).

Ebeveynlerin çocuklara sınırsız problem çözme deneyimleri sunarak onların gelecekte iyi birer problem çözücü olarak yetişmelerindeki rolü, problem çözme ile ilgili bilgi ve becerileri, anlayışı, yeterlikleri, tavır ve inançları önemlidir. Çocuğun problem çözme becerisinin gelişimi konusunda bir öğretmen veya yetişkinin sahip olması gereken düşünceler şu şekilde sıralanmıştır:

- Her çocuğun farklı problemlere sahip olabileceğini anlamak ve kabullenmek,
- Çocuğun karşılaştığı problemlerin onun için önemli olduğuna inanmak,
- Çocuklara problemlerini çözebilmelerinde rehberlik etmenin önemini kavramak,
- Çocukların problemlerini çözüme ulaştırmalarında değişik yaşantıların ve keşiflerinin önemli olduğuna inanmak,
- Problem çözme için oluşturulan fırsatlar ile akademik ilerlemenin bağımsız olmadığı bilmek,
- Problem çözme sayesinde nitelikli öğrenmelerin sağlanacağına inanmak,
- Çocuklara yeni problemler sunarken gelişim özelliklerini ve hangi gelişim basamağında olduklarını dikkate almak,
- Problem çözme konusunda da çocukların bireysel farklılıklara sahip olduklarını önemsemek ve onları cesaretlendirerek problem çözmeye teşvik etmek,
- Çocukların başarı ve başarısızlık deneyimleri yaşamalarının önemini bilmek,
- Çocuklar için problem çözme ile çocukların kendi başlarına problem çözmeleri arasındaki ayrımın farkında olmak,
- Ebeveynlerle etkileşimli çalışmanın çocuklara yaratıcılık ve problem çözme konusunda fayda sağladığı gerçeğine inanmak,

- Problem çözmeye yönelik anlayış ve inançlarını sürekli olarak geliştirmenin gerekliliğine inanmak (Bingham, 1983, s. 59-62; Casey,1990; Ömeroğlu, 2012).

Çocukların problem çözme becerisiyle donatılmış bir şekilde dünyaya geldiği düşünülmesine rağmen problem çözme becerisi öğrenilebilir bir beceridir. Dolayısıyla çocukların başarılı bir problem çözücü olabilmeleri için düzenli bir şekilde problem çözmeleri gerekmektedir. Çocuklar problem durumlarıyla yalnızca okul ortamında karşılaşmamaktadırlar. Yaşamları boyunca her aşamada problemle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu nedenle anne babaların çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda büyük bir sorumluluk duymaları ve çocuklarının bu becerilerinin gelişmesine destek olmaları gerekmektedir (Aydoğan, 2004; Bingham, 2004, s. 50-53).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm, anne ve babaların problem çözme becerilerini ve çocukların problem çözme becerilerini konu edinen ilgili araştırmalar şeklinde gruplandırılarak açıklanmıştır.

2.9.1. Anne ve Babaların Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Tösten, Han ve Anik (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı lise öğrencilerinde ebeveyn tutumlarının problem çözme becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015 yılında Silvan ilçesinden rastgele seçilen 326 lise öğrencisidir. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin problem çözme becerileri orta seviyede bulunmuştur, otoriter anne tutumları ile lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır, ebeveynlerin demokratik tutumları ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki pozitif orta seviyededir ve öğrencilerin ebeveyn tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin % 20'sini öngördüğü bulunmuştur.

Cartıllı ve Bedel (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişkisi düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır, deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 kişi yer almıştır. Verilerin toplanmasında “Sosyal

Problem Çözme Envanteri” ve “Çocuk Anababa İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna sekiz hafta süren sosyal problem çözme beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişki düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri eğitimi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal beceri eğitimi programının, annelerin sosyal problem çözme becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu programın annelerin çocuklarıyla olan ilişkisini güçlendirmekte önleyici bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Oliveira ve Jackson (2017) tarafından yürütülen çalışmada anne çocuk işbirlikli problem çözme sürecinde anne empati öz algısının düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 45 çocuğun ve anneleri gözlenerek veri toplanmıştır. Öğretmenler, çocukların motor becerilerini değerlendirmiş ve anneler de çocuklarına yönelik empati düzeylerini bildirmişlerdir. Araştırmada gözlemlenen anne sözel destek (bilişsel, özerklik ve duygusal) ile çocuk yaşı arasında ve gözlemlenen anne bilişsel destek ile çocuk motor becerilerinin öğretmen raporları arasında negatif korelasyonlar bulunmuştur. Bu bulguların sonuçları çocuk motor becerilerinin rolü ve işbirlikli problem çözmede ebeveyn empatisinin önemini açığa çıkarmıştır.

Görücü ve Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada anne tutumlarının, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen 249 kız 251 erkek olmak üzere toplam 500 çocuk ve bunların annelerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için “Aile Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne tutumlarının, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedge ve Özyürek (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 kız ve 60 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk, bu çocukların anneleri, babaları ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Problem Çözme Becerileri Ölçeği(4-7 yaş)”, “Öğretmenlik Tutum Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda çocukların problem çözme becerileri ile çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı ve okula devam süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerileri ve nesneleri bilinenden farklı kullanma becerileri de artmıştır.

Shokoohi-Yekta, Parand, Zamani, Lotfi and Ayazi (2011) yaptıkları araştırmada ebeveynlere problem çözme becerilerinin öğretimi sonucunda çocuklarının yanlış davranışlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmaya 216 anne 39 baba olmak üzere 255 ebeveyn katılmıştır. Toplam 12 çalıştay şeklinde ebeveyn yönetim eğitimleri yapılmış ve her bir çalıştay iki saat süren “düşünen bir çocuk yetiştirme” isimli 12 oturumdan oluşmuştur. Deneyimli araştırmacılar tarafından ebeveynlere ders planları sunulmuş ve bu planlarda ebeveynler için zorlu durumlar oluşturularak bunları çözmek durumunda bırakılmışlardır. Bu çalışma kontrol grubu olmayan ön test son test yarı deneysel model ile yürütülmüştür. Katılımcılar Tahran’da yaşayan ilköğrencilerinin ebeveynleridir. Ebeveynlere Yönelik Eğitim Stratejileri (ESP) ve Çocukların Davranış Sorunları (BPC) olmak üzere iki farklı özel hazırlanmış soru formu oturumların öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, problem çözme becerileri öğretim programının, özellikle kadın katılımcılar için ve çocuk davranışlarının düzenlenmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yıldız (2003) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirecek bir eğitim programı hazırlamak ve etkisini sınamak amaçlanmıştır. İstanbul ili evreninden seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı” hazırlanmış, etkililiğine bakabilmek için “Problem Çözme Envanteri” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Hazırlanan program haftada bir gün 90 dakika süreyle 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı”nın problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin ebeveynlerin anne ve babalığına ilişkin yaşantılarında olumlu değişikliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu (2001) tarafından yürütülen araştırmada ailenin, çocuklardaki problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmış ve ilköğretime devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ailelerinin sosyoekonomik seviyeleri ve eğitim

durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı çocukların problem çözme becerilerinin gelişmelerini inceleyen literatüre dayanılarak oluşturulmuş bir anket formudur. Araştırma Sakarya ilinde farklı çevrelerde yer alan iki ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu okulların 4. ve 5. sınıflarında öğretim gören 107 öğrencinin velilerinden 107 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, annenin yaş ve eğitim seviyesi, babanın yaş ve eğitim seviyesi, ailenin gelir düzeyi, ailenin çocuk sayısı yüksek oranda etkili çıkarken babanın mesleği ile düşük oranda etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.9.2. Çocukların Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Bakar, Way and Bobis (2016) yaptıkları çalışmada Malezya'daki altı yaş çocuklarının çizimlerini ve çizim aktivitelerindeki problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler gözlem, informal görüşmeler ve çizimler ile elde edilmiştir. Çalışma Malezya'nın Malacca kentinde bir okul öncesi eğitim programında gerçekleştirilmiştir. Aynı sınıftaki altı çocuk, farklı matematik başarı düzeylerini temsil etmek için kasıtlı olarak seçilmiştir. Verilerin analizi iki tür çizim ortaya koymuştur ve çocukların çizimden yararlanarak problem çözme sürecinde ilerleme sürecini anlamalarına yardımcı olmuştur. Çocukların çizdiği matematiksel sunumların problem çözme süreçlerinde başarılı bir şekilde kullanılmalarını kolaylaştırdığı ve çocuğun gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Ömeroğlu (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının (PSGEP), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Verilerin toplanmasında “Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan PSGEP, deney grubundaki çocuklara on iki hafta süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın uygulandığı deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, problem çözme becerilerini destekleyen eğitim programlarının çocukların problem çözme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Vallotton, Fusaro, Hayden, Decker and Gutowski (2015) yaptıkları çalışmada, anne-babaların 1.5-6 yaş arası çocuklarını bir blok bulmaca görevinde desteklemek için

kullandıkları jestler araştırılmış ve anne-babanın jest kullanımında farklı jest stratejilerini belirten kalıpların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 126 ebeveyn ve çocuk ikilisi katılmıştır. Çocuklar bulmacayı ebeveynlerinden önce ve sonra bağımsız olarak çözmeye çalışmışlardır; ebeveynlerin bulmacaya yardım ederken ellerini sabit tutmaları talimatı verilmiştir. Küçük çocuklar, anne babalardan daha fazla jestler kullanmışlardır. Küçük çocuklarla yapılan jestlerin daha fazla kullanılmasına rağmen, anne-babanın hareketlerinden en fazla etkilenen 4.5-6 yaş grubu olmuştur. Yaşı büyük olan grup ebeveynlerin hareketlerinin toplam frekansından olumlu olarak etkilenmiştir. Ebeveynler, büyük çocuklarla somutlaştırma stratejisini nadiren kullansalar da, 4.5-6 yaşlarındaki çocukların problemlerini çözmede en çok etkili olan strateji bu strateji olmuştur.

Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, anaokuluna devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Ankara’da bulunan bir ilkokulun anasınıfında kayıtlı 40 çocuk oluşturmuştur. Anasınıfında sabah grubundaki 20 çocuk kontrol, öğlen grubundaki 20 çocuk da deney grubudur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Becerileri Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı, deney grubundaki çocuklara on iki hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı alan deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde ve duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yiğitalp (2014) çalışmasında bir üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş grubu çocuklarla, yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniğine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi’ne bağlı Davutpaşa kampüsündeki Davutpaşa okul öncesi eğitim biriminden 15 ve Yıldız kampüsündeki Sadıka Sabancı okul öncesi eğitim biriminden 15 olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni, bir öğretmen yardımcısı, bir stajyer öğretmen ve bu grubun ailelerinden gönüllülük esasına dayalı olarak çalışma grubuna 15 veli de katılmıştır. Araştırmada,

“Kişisel Bilgi Formları”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)”, “Uygulamaya Yönelik Katılımlı Gözlem Formu”, “Uygulayıcı Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney grubuna “beyin fırtınası tekniğine dayalı eğitim” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ön test problem çözme becerisi puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla deney grubundaki çocukların problem çözme becerisi puanlarında artış gözlenmiş ve farklılığın uygulanmış olan eğitimden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Işıktekiner (2014) tarafından yapılan araştırmada 48-60 aylık çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı içindeki anne baba destek programının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeldir. Ankara merkezde bulunan kreş ve gündüz bakımevlerinde kayıtlı 48-60 aylık çocuklardan; deney grubu 1’de 11, deney grubu 2’de 11, kontrol grubunda 8 olmak üzere toplam 30 çocuk ve deney grubu 2’deki 11 çocuğun anneleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların okul öncesi kişiler arası problem çözme testi akran/anne ile ilgili olan problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuşken, kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Chen and Siegler (2013) tarafından yapılan çalışmada çocukların analogik problemlerin çözümünde kullandıkları problem çözme stratejilerini video kayıtları ile incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 2-5 yaş aralığında normal gelişim gösteren 72 çocuk katılmıştır. Çalışmada, 2-5 yaş aralığındaki çocuklara, bir problem çözme stratejisini gösteren bir kaynak videosu izletildikten sonra benzer sorunları çözmeleri istenmiştir. Daha büyük yaştaki çocuklar videoda izletilen problem çözme stratejilerini betimleyebilmişlerdir. Video bir problemin yapısının tamamını gösterdiğinde videodaki karakterin amacı ve bir hedefe ulaşmak için gereken eylem belirgindir. Bu sonuçlar, erken yaşta problemlerin çözümünde yer alan süreçlerin ve temsillerin gelişimini ortaya çıkarmıştır (Chen & Siegler, 2013).

Bal (2013) tarafından yapılan araştırmada 4- 6 yaş çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili alt-orta-üst

sosyoekonomik düzeyde bulunan, 4, 5 ve 6 yaş grubu 180 çocuk oluşturmıştır. Her yaş grubundan 20 çocuk, her sosyoekonomik düzeyden ise 60 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ)” ve “Bakış Açısı Alma Becerileri” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme ile Bakış Açısı Alma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ve bakış açısı alan çocukların problemlere çözümler üretebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fessakis, Gouli and Mavroudi (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerini bilgisayar destekli bir program ile geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya altısı erkek dördü kız olmak üzere 10 çocuk katılmıştır. Bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmada deneyimsel bilgisayar oyunundan sonra çocuklar benzer bir seri bilgisayar programlarındaki problemlerle karşılaştırılmıştır. Bu çalışma interaktif beyaz tahtada logo temelli bir çerçevede gerçekleştirilmiştir. Anaokulunda yer alan yapılandırılmış öğrenme aktivitelerinin bir kısmı, öğretmen güdümlü ve sınıfın sosyal etkileşiminden kopmadan gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca video kayıtları, öğretmen görüşleri ve araştırmacının notları gerçekçi değerlendirme açısından ön planda tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların öğrenme aktiviteleriyle eğlendiği matematiksel kavramları, problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı yakaladıkları görülmüştür.

Koruklu ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada çatışma çözme ve ara buluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Verilerin toplanmasında “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar video kaydı ve gözlem tekniği de kullanmış böylece çalışmayı nitel verilerle desteklemişlerdir. Bulgulara göre, çatışma çözme ve ara buluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme yeteneklerinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemde çocuklara uygulanacak olan çatışma çözme ve ara buluculuk eğitiminin öğrencilerin problem çözme davranışlarında etkili olduğu saptanmıştır.

Özdil (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara yönelik kişiler arası problem çözme becerileri programı hazırlanmış ve bu programın çocuklardaki kişiler arası problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 6 yaş grubu 72 çocuk ile yürütülmüş deney grubu çocukları on

hafta boyunca kişiler arası problem çözme eğitimi almışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarındaki normal eğitime devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kişiler arası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Tavlı (2007) tarafından yapılan araştırmada altı yaş grubu ana sınıfı çocukların problem çözme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada çocukların 30 ve 48 parçalık iki adet yapboz üzerinde çalışmaları sağlanmıştır. Çocukların yapbozlarla çalışmaları sırasında problem çözme ile ilgili yaptıkları davranışlar, gözlem formuna ve kameraya kaydedilmiştir. Gözlem sonuçlarındaki verilere göre kız ve erkek çocukların problem çözme aşamaları incelenmiştir. Buna göre tüm çocukların problem çözmeye istekli oldukları bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemin çözümü sırasında daha fazla konuştukları saptanmıştır. Bulgular cinsiyetin öğrencilerin problem çözme başarısı üzerinde etkili bir faktör olmadığını ortaya koymuştur.

Yıldırım (2007) çalışmasında okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisinin gelişimine olan etkisini öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma, Eskişehir’de dört anaokulunda görev yapan 6 yaş grubu öğretmenleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen dokuz anasınıflı öğretmenlerinin görüşlerine alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada 30 öğretmen ile görüşülmüş ve kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, çocukların problem çözme becerisini geliştirmekte öykü tamamlama tekniğinin etkili olduğunu düşünmektedir. Gözlemler sonucunda öykü tamamlama tekniğinin problem çözme becerisinin alt beceri alanlarından olan iletişim becerileri ve sosyal becerilerin gelişiminde daha çok etkili olduğu saptanmıştır.

Akkaya (2006) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine olan etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 200 okulöncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için 11'i kapalı uçlu ve 3'ü açık uçlu olmak üzere 14 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, problem çözme becerilerini kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin çok yeterli olduğu görüşündedirler. Problem çözme becerileri içerisinde inceleme ve düzenleme becerilerinin yeterli, yaratıcılık, hayal gücü, gözlem, sayısal, uygulama, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerinin ise çok yeterli olarak kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bernard Opitz, Sriram and Sapuan (2001) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli eğitim programının otizmlili ve normal çocuklardaki sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuklara dördü zor dördü kolay olmak üzere sekiz ayrı sosyal problem, bir olası çözümler seçeneği ve alternatif çözümler üretme seçeneği ile birlikte bir bilgisayarda sunulmuştur. Araştırmaya 176 çocuk katılmıştır. Çocuklara her bir problem sayfası için çözüm üretmeleri istenmiştir. Otistik çocukların normal akranlarına kıyasla çok daha az alternatif çözüm üretmesine rağmen, otistik grup için araştırma seanslarında istikrarlı bir artış gözlenmiştir. Araştırmanın sonucu, otizmlili çocuklara ve normal akranlarına, bilgisayar ara yüzleri yardımıyla problem çözme stratejileri öğretilebileceğini göstermiştir.

Thornton (1999) tarafından yapılan çalışmada yirmi sorudan oluşan bir oyun kullanılarak çocukların problem çözmedeki bakış açıları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya beş yaş grubu 62 çocuk katılmıştır. Araştırmacı örneklemini iki gruba ayırmış ve test etmiştir. İlk set on altı karttan oluşmakta ve dört kategoriye ayrılmaktadır (araba, yelkenli gemi, şapka, pantolon). Her kategoride bulunan objenin dört farklı rengi (kırmızı, mavi, yeşil, sarı) bulunmaktadır ve kırmızı ve mavi objeler diğer objelerden daha büyüktür. Aynı şekilde ikinci set de on altı karttan oluşur ve dört kategoriye ayrılmıştır (araba, kuş, çiçek, sandalye) ve her kategori farklı şekillerden oluşmuştur. Örneğin, çiçeklerden biri lale biri güle benzemektedir. Çocuklara bu materyaller bireysel olarak uygulanmıştır. A grubundaki çocuklara birinci set materyalleri kullanılarak, B grubuna da ikinci set materyalleri kullanılarak, cevabı evet ya da hayır olan 20 soru sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocuklara uygulanan materyaller ile problem çözmede kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şahin, Şahin and Heppner (1993) tarafından yapılan çalışmada Türk öğrencilerin problem çözme becerilerinde etkili olan psikometrik özellikleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören 244 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri

toplama aracı olarak “Problem Çözme Envanteri”, “Beck Depresyon Ölçeği” ve “Sürekli Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre problem çözmede kendisini yeterli olarak algılayan kişilerin kişilerarası ilişkilerde daha girişken olduğu, olumlu benlik algısına daha fazla sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntem ve davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalarda genellikle okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde çalışıldığı ve çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının uygulandığı görülmüştür. Ebeveynlerin dahil edildiği araştırmalarda ise daha çok anne baba tutumları ile çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılarak çocukların problem çözme stratejilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların daha çok yurt dışında yürütülen araştırmalar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin niceliksel olarak belirlenmesinin yanında anneler ve çocukların problem çözme becerilerini niteliksel olarak açıklayabilmesi nedeniyle önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki ile annelerin, kendi problem çözme becerileri ve çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

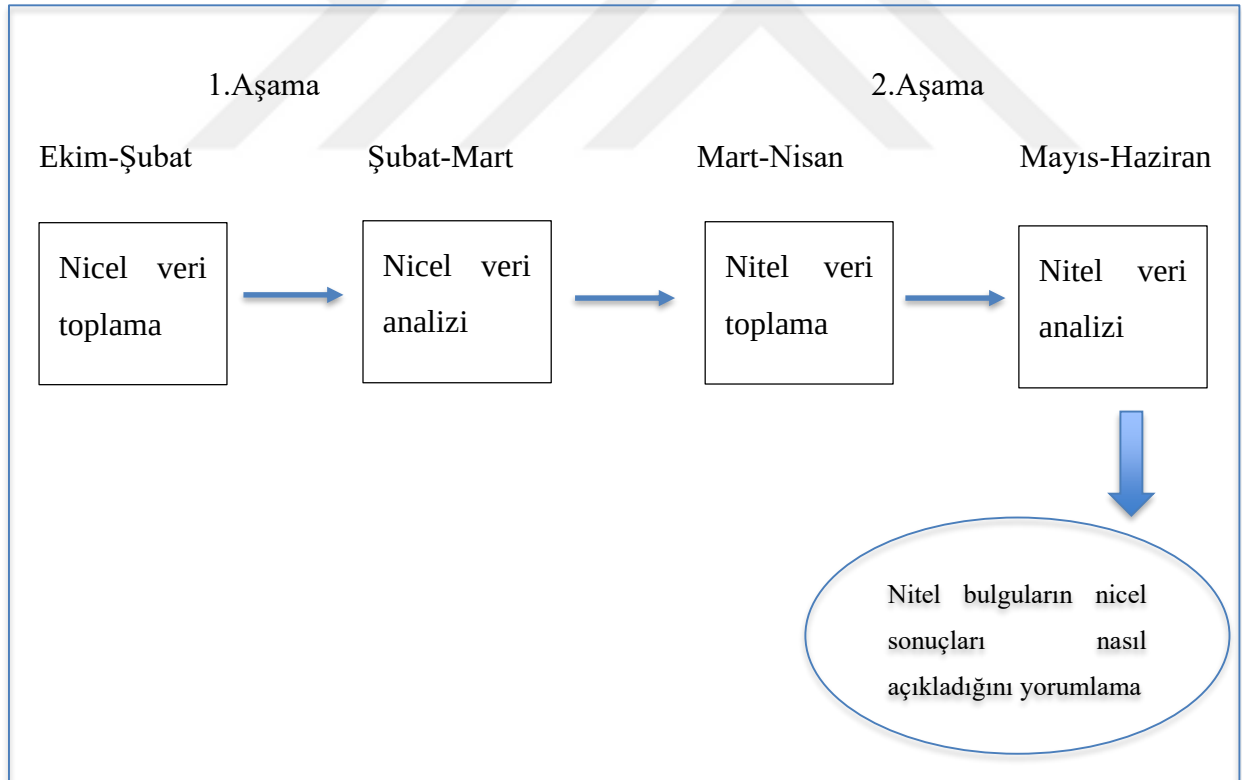
Bu amaç doğrultusunda, bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerileri algısı arasındaki ilişkinin ve annelerin; çocuklarının problem çözme becerileri ile kendi problem çözme becerilerine yönelik görüşlerini açıklamak amacıyla önce nicel sonra nitel veriler toplanmıştır. Her araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olarak değişmektedir. Bu araştırmada da araştırma soruları doğrultusunda nicel ve nitel boyutların yer aldığı karma desenli yöntem kullanılmıştır.

Araştırma problemini yeterince anlamak için nitel ve nicel araştırma yöntemleri yeterli olmadığı durumlarda karma yöntem kullanılmaktadır. Yöntemlerden sadece birini kullanmak o yöntemin özelliklerinden kaynaklanan zayıflıktan dolayı yeterli olmayabilir. Bu nedenle farklı yöntemlerin güçlü yanlarını bir araya getirmek karma yöntemleri kullanmak için iyi bir gerekçe sunmaktadır (Creswell, 2017, s.15).

Cresweel (2017) karma yöntem araştırmaların temelini oluşturan desenleri üç grupta toplamıştır. Birleştirme (çeşitleme) deseni, nitel ve nicel araştırma verilerinin analizden sonra birleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu birleştirme iki veri türü farklı bakış açıları sağladığından problemin hem nicel hem de nitel olarak tanımlanmasını ve böylece probleme farklı görüş ve açıdan bakılmasını sağlamaktadır. Keşfedici ardışık desen, araştırma problemini ilk olarak nitel veri toplama ve analizi ile keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamadan sonra ikinci aşama nitel sonuçları alınarak yeni bir ölçeğe dönüştürölmesi, yeni bir ölçe aracı geliştirilmesi ya da yeni müdahale programları oluşturulmasını içerir. İkinci aşamayı da yine üçüncü bir nicel aşama takip eder. Bu aşamada ölçeklerin uygulanması, verilerin toplanması ve veri toplama araçlarının test edilmesini kapsamaktadır. Açıklayıcı ardışık desen, araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel ęalıřmanın yürütölmesini amaçlar (s.36-42). Bu nedenle bu araştırmanın deseni, açıklayıcı ardışık desendir. şekil 1’de iki aşamalı açıklayıcı ardışık deseni temsil eden bir diyagram verilmiştir.



şekil 1. Açıklayıcı ardışık karma yöntemler deseni. Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara:Pegem.

Araştırmanın nicel boyutu, annelerin problem çözme becerileri ile çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla korelasyonel araştırma deseni benimsenerek yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 184). Araştırmanın nitel boyutu ise, annelerin çocukların problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, grubun derinlemesine incelendiği bir ortama, mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 249).

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma, birinci aşamada bir nicel örnekleme ve ikinci aşamada nitel boyutta amaçsal örnekleme yapılmasını gerektiren iki aşamadan oluşmaktadır.

3.2.1. Nicel Veriler Çalışma Grubu

Araştırmada nicel verilerin çalışma grubunun belirlenmesi için, Ankara İli merkez ilçelerinden Yenimahalle’de bulunan MEB’e bağlı resmi anaokulları ve ana sınıfları listesi çıkarılmış ve ilgili kurum izinleri alınmıştır. Yenimahalle’de yer alan altı bağımsız anaokulu içinden dört bağımsız anaokulu ve ilköğretim kurumlarına bağlı anasınıfları içinden dört anasınıfı tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada nicel verilerin elde edildiği çalışma grubunu, Yenimahalle ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 143’ü kız ve 140’ı erkek toplam 283 çocuk ve bu çocukların anneleri (N=283) oluşturmuştur. Çalışma grubunun kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2 ‘de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Yaş	n	%	Cinsiyet	n	%
48 ay	121	42,8	Kız	143	50,5
60 ay	162	57,2	Erkek	140	49,5
Toplam	283	100,0	Toplam	283	100,0
Çocuk Sırası	n	%	Öğrenim durumu	n	%
İlk çocuk	78	27,6	Hiç	157	55,5
Ortanca çocuk	24	8,5	1 yıl	21	7,4
Son çocuk	125	44,2	2 yıl	74	26,1
Tek çocuk	56	19,8	3 yıl ve üstü	31	11,0
Toplam	283	100,0	Toplam	283	100,0

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan çocukların % 42,8'si dört yaş, %57,2'si beş yaş grubu iken %50,5'i kız ve %49,5'i erkektir. Ayrıca çocukların %27,6'sı ilk sırada, %44,2'si son sırada doğmuştur ve %8,5'i ortanca çocuklardan biri iken %19, 8'i tek çocuktur. Çocukların %55,5'i daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmemişken %26,1'i iki yıl ve %11'i en az üç yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardır.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Annelerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Yaş	n	%	Anne Eğitim Durumu	n	%
29 yaş ve altı	77	27,2	Ortaokul ve altı	51	18,0
30 – 39 yaş	178	62,9	Lise	105	37,1
40 yaş ve üstü	28	9,9	Üniversite ve üstü	127	44,9
Gelir durumu	n	%	Kaç çocuk sahibi	n	%
500–1500 TL	26	9,2	Bir çocuk	54	19,1
1500–3000 TL	122	43,1	İki çocuk	177	62,5
3000–5000 TL	92	32,5	Üç çocuk ve üstü	52	18,4
5000TL ve üstü	43	15,2	Toplam	283	100,0
Anne Meslek	n	%	Özel Gereksinimli Çocuk	n	%
Ev hanımı	201	71,0	Var	9	3,2
Çalışan	82	29,0	Yok	274	96,8

Tablo 2'ye göre çalışma grubunda yer alan annelerin %27,2'si 29 yaş ve altı, %62,9'u 30-39 yaş arası ve %9,9'u 40 yaş ve üstündedir. Çalışma grubundaki çocukların annelerinin %18'inin ortaokul ve altı eğitim düzeyine, %37,1'inin lise ve %44,9'unun üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki ebeveynlerin gelir düzeyi incelendiğinde %9,2'sinin 500-1500 tl arasında, %43,1'inin 1500-3000 tl arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin %71'i ev hanımı iken %29'u çalışan annedir. Çalışma grubundaki annelerin %19,1'i bir çocuğa sahipken %62,5'i iki çocuk sahibi ve %18,4'ü üç çocuk ve fazlasına sahiptir. Bu annelerin %3,2'si özel gereksinimli çocuğa sahipken %96,8'inin özel gereksinimli çocuğu yoktur.

3.2.2. Nitel Veriler Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri, araştırmaya katılan 283 çocuğun "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" nden almış oldukları toplam puanların sıralanması sonucu en yüksek ve en düşük puan alan toplamda 20 çocuğun annesinden toplanmıştır. Çocukların, Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanlar yüksekten düşüğe göre sıralanmış ve en yüksek puan alan 10 çocuğun anneleri üst grup, en düşük puan alan 10 çocuğun anneleri alt grup olarak belirlenmiştir. Üst grup ve alt grupta yer alan 20 anne nitel verilerin çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacına yönelik daha derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla alt grup ve üst grupta yer alan çocukların anneleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve çocukların almış oldukları yüksek ve düşük puanların nedenleri ve etkenleri açıklanmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında, kişisel bilgi formu ve çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş) kullanılmıştır. Annelerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını belirlemek için problem çözme envanteri ve annelerin kendi problem çözme becerileri ile çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form çalışma grubunu oluşturan annelerin; yaş, eğitim durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, meslek durumu ve gelir durumu ile çocukların; yaş, cinsiyet, çocuk sırası, okul öncesi eğitim süresi hakkında bilgi edinebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir formdur.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem çözme envanterinin amacı, bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını değerlendirmek ve bireyin problem çözme becerilerinin farkına varmasını sağlamaktır. Bireylerin problem çözme stillerini ve problem çözme yeteneklerini nasıl algıladıklarını değerlendiren bu envanter Heppner tarafından 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir (Heppner, 1988). Envanter, grup olarak uygulanabilen, zaman sınırlaması olmayan, uygulanışı kolay ve bireylerin kendi kendilerine cevaplayabileceği bir ölçektir. Bireylere her madde için kendilerini hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi algıladıkları sorulmaktadır. Madde seçenekleri “Hep böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sıklıkla böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiç böyle davranmam” şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 aralığında puanlar verilmektedir. Puanlama sırasında 9, 11, 22, 29 sayılı maddeler puanlama dışında tutulmaktadır. 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32 sayılı maddeler puanlanırken ters puanlanmaktadır ve ölçekten alınan en düşük puan 32 ve en yüksek puan 192'dir. Ölçekten alınan yüksek puan problem çözme becerisi algısının düşük, düşük puan ise problem çözme becerisi algısının yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin & Heppner tarafından yapılmış ve altı faktör olarak bulunmuştur (Şahin vd., 1993).

Tablo 3

PÇE Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler

Problem Çözme Envanteri Alt Ölçekleri/Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı
1. Aceleci Yaklaşım	13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32	9
2. Düşünen Yaklaşım	18, 20, 31, 33, 35	5
3. Kaçınan Yaklaşım	1, 2, 3, 4	4
4. Değerlendirici Yaklaşım	6, 7, 8	3
5. Kendine Güvenli Yaklaşım	5, 23, 24, 27, 28, 34	6
6. Planlı Yaklaşım	10, 12, 16, 19	4

Bu alt boyutlar daha yakından incelendiğinde;

Aceleci yaklaşım alt boyutu envanterde, “Bir problemle karşılaştığım zaman, onu çözmek için aklıma gelen ilk şeyi yapmaya eğilimliyim” gibi maddelerle ifade edilmektedir. Başka bir deyişle bu yaklaşımı kullanan bireylerin fazla düşünmeden, içtepsel bir şekilde problemlerini çözdükleri görülmektedir. Düşünen yaklaşım alt boyutundaki maddeler, mantıklı ya da düşünceli bir problem çözme stilini yansıtmaktadır. Kaçınan problem çözme yaklaşımını ölçen maddelerden biri, “Bir problemin çözümü başarısız olduğunda, bunun neden işe yaramadığını araştırmam” maddesidir. Bu yaklaşımı tercih eden bireylerin problem üzerinde düşünmekten kaçındıkları görülmektedir. Değerlendirici yaklaşımı tercih eden bireyler, bir çözüm yolunu denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile ortaya çıkacaklarını düşündükleri sonuçları karşılaştırırlar. Çözümüne ulaşmak için başvurulabilecek çözüm yollarını düşünürler ve bir soruna karşı hissettikleri duyguları değerlendirirler. Kendine güvenli yaklaşım, bireyin karşılaştığı problemleri çözebileceği konusunda kendine güvendiğini belirten maddeler içermektedir. Planlı yaklaşımı ölçen maddeler ise, bireyin bir sorunla karşılaştığında o sorun üzerinde düşünerek plan yapmayı tercih ettiğini ve yaptığı planları yürütebileceğine inandığını belirtir.

Yurtdışında yapılan güvenirlik çalışmalarında, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Problem çözme envanteri için Türkçe ‘ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Taylan (1990) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı testin tekrar yöntemiyle .66 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da ulaşılan çalışma grubu için ölçeğin güvenirlik analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek		Cronbach alfa
Problem Çözme Envanteri	Aceleci yaklaşım	0,73
	Düşünen yaklaşım	0,79
	Kaçınan yaklaşım	0,63
	Değerlendirici yaklaşım	0,69
	Kendine güvenli yaklaşım	0,78
	Planlı yaklaşım	0,72

Tablo 4 incelendiğinde, problem çözme envanteri alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla 0,73; 0,79; 0,63; 0,69; 0,78 ve 0,72 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeklerden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu yorumu yapılabilmektedir.

3.3.3.Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) (4-7 yaş)

Problem çözme becerileri ölçeği (PÇBÖ), Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından 4-11 yaş aralığındaki çocukların problem çözme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 4-7 ve 8-11 yaş grubuna yönelik iki formdan oluşmaktadır. PÇBÖ 4-7 yaş formu, 50+2 (örnek) maddenin yer aldığı 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu maddelerde gerçek yaşama ilişkin problem durumlarını içeren 50 resim ve bu problemlerin belirtildiği kısa ifadeler yer almaktadır. Ölçek, problem çözme aşamalarını izleyen bir birey için problemin fark edilmesinden problem çözme yollarının bulunmasına kadar geçen süreçleri içeren ve her bir aşama için 5'er soru bulunan 10 alt ölçekten oluşmaktadır. PÇBÖ alt boyutlarına ilişkin madde numaralarına ilişkin bilgiler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

PÇBÖ Alt Ölçekleri ve Maddelerine İlişkin Bilgiler

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Ölçekleri/Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı
1. Problemi Fark Etme	1, 2, 3, 4, 5	5+1 Örnek
2. Problemi Tanımlama	6, 7, 8, 9, 10	5
3. Problem Hakkında Soru Sorma	11, 12, 13, 14, 15	5+1 Örnek
4. Problemin Nedenini Tahmin Etme	16, 17, 18, 19, 20	5
5.Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	21, 22, 23, 24, 25	5
6. Problemin Öğelerini Tanımlama	26, 27, 28, 29, 30	5
7.Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	31, 32, 33, 34, 35	5
8.Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	36, 37, 38, 39, 40	5
9. En Uygun Çözümü Bulma	41, 42, 43, 44, 45	5
10.Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	46, 47, 48, 49, 50	5

Ölçeğin 4-7 yaş formunda yer alan maddeler için dört farklı cevap seçeneği kullanılmıştır.

Bunlar;

- Evet-Hayır seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç cümle seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç resim seçeneği,
- Evet-Hayır-Bilmiyorum seçeneğidir.

Uygulama kitapçığı çocuğun karşısına kitapçıktaki resimleri rahatlıkla görebileceği şekilde konur ve araştırmacı tarafından okunan sorulara cevaplar vermesi istenir.

Araştırmacı da bu sırada verilen cevapları cevap kitapçığına kaydeder. Her bir soru için bir doğru cevap vardır. Doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “0” olarak puanlanmaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50 puandır.

Ölçeğin norm çalışması 4-11 yaş aralığında toplam 2996 çocuk (1117'si 4-7 yaş, 1879'u 8-11 yaş) ile yapılmış ve 4-7 yaş PÇBÖ puanlarının iç tutarlılığı için hesaplanan KR-20 değeri 0,81 olduğu belirlenmiştir (Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk & Özyürek, 2012, s.50). Bu araştırmadaki çalışma grubu için hesaplanan KR 20 güvenirlik katsayısı ise 0,68 bulunmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form, annelerin kendi problem çözme becerilerine yönelik görüşlerini (8 soru) ve çocukların problem çözme becerilerine yönelik algılarını açığa çıkarmayı amaçlayan (9 soru) toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Formun oluşturulmasında, ilk olarak okul öncesi dönem çocukları, ebeveynleri, öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları ile problem çözme becerileri konusunda yapılmış tüm araştırmalar taranmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan ölçme araçları tek tek incelenmiştir. Sonrasında bu araştırmalardan yola çıkarak 26 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu, her bir sorunun karşısında “uygundur”, “uygun değildir” ve “önerileriniz” hücrelerinin açıldığı bir tablo biçiminde hazırlanmış ve tablonun üst kısmına araştırmacının ismi, amacı, kim tarafından yürütüldüğü ve bu formun hazırlanış amacının belirtildiği bir metin yazılmıştır. Oluşturulan bu soru havuzu 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Bu uzmanlardan üçü okul öncesi eğitimi alanında doktora yapmış uzmanlar, biri ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir diğeri ise Türk dili ve edebiyatı uzmanıdır. Form uzmanlara gönderildikten sonra yaklaşık bir ay sonunda tüm uzmanlardan geri dönüt alınmıştır. Uzmanların form üzerindeki düzeltme önerileri incelenmiş ve birbiri ile uyumluluğuna bakılarak soru havuzu 17 soruya düşürülmüş ve forma son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusu belirlendikten ve ölçme araçlarına karar verildikten sonra ilgili ölçme araçlarının kullanımı için ölçeği geliştiren kişilerden kullanım izni ve eğitimleri alınmıştır. Ankara ili Yenimahalle merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları ve ana sınıflarından

veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler ekim ayında alınmış ve sonrasında anaokullarının idaresiyle görüşülerek idarenin onayı ile veri toplanacak okullar belirlenmiştir. Okullarda dört ve beş yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile yüz yüze görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda öğretmenler bilgilendirilmiş ve çocukların annelerine de bu araştırmadan bahsetmeleri istenmiştir. Öğretmenler aracılığıyla veya araştırmacı yoluyla araştırma hakkında bilgilendirilen anneler arasından gönüllü olan katılımcılara problem çözme envanteri öğretmen aracılığıyla veya araştırmacı tarafından ulaştırılmış, doldurmaları istenmiş ve aynı yolla geri toplanmıştır. Bu süreç Ekim ayında başlamış ve Aralık ayında son bulmuştur. Okullarda annelerin doldurması için yaklaşık 650 ölçek formu araştırmacı tarafından çoğaltılmış ve her bir form üzerine formu doldurmaya teşvik edici birkaç cümle araştırmacı tarafından elle yazılmış ve dağıtılmıştır. Araştırmacı haftanın iki günü sabah ve öğlen grupları olmak üzere okullara giderek formları annelere bazen bizzat kendisi bazen de öğretmen aracılığıyla dağıtmıştır. Ayrıca araştırmacı sonrasında bu annelerin çocukları ile bireysel çalışacağından annelerin hangi çocukların anneleri olduklarını anlamak amacıyla formun sağ üst köşesine çocuklarının isimlerini yazmalarını istemiştir. Dağıtılan formların tamamı geri dönmediği için dağıtılan 650 formdan 300 tanesi araştırmacıya ulaşmıştır. Bu formlar tek tek incelenmiş ve sonrasında rastgele işaretlenmiş olan 17 form güvenilir sonuçlar elde edilemeyeceğinden analizlere dahil edilmemiştir. Yaklaşık iki ayın sonunda toplanmış olan formlar okul, sınıf ve yaş gruplarına göre tek tek gruplanmış ve ilgili sınıf öğretmenlerine ulaşılarak formu dolduran annelerin çocukları ile bireysel ölçek uygulaması için uygun zaman ayarlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve okulun programlarına göre araştırmacı bir veri toplama zaman çizelgesi oluşturmuş ve çocuklara problem çözme becerileri ölçeğini (4-7 yaş) bireysel olarak uygulamak üzere okullara gitmiştir. Araştırmacı çalışacağı çocuklara ilk olarak kendini tanıtmış ve onları sınıf dışında az uyarıcılı ve dikkatlerinin dağılmayacağı bir ortama almış, ölçeğin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Uygulama sırasında çocuğa ölçekteki resimler gösterilip ilgili maddeler okunduktan sonra çocuğın söylemiş olduğu cevaplar aynı anda cevap anahtarı üzerine tek tek kaydedilmiştir. Çocukların öğretmenleri olmadan araştırmacı ile sınıf dışına çıkmaya çekinmelerini önlemek amacıyla araştırmacı uygulama yapacağı her sınıfa öncesinde en az bir kez misafir olmuş ve çocukların kendisini tanımasını sağlamıştır. Çocuklar ile yapılan bu bireysel uygulamalar her çocuk için 30-40 dakika aralığında zaman almış ve araştırmacının haftada

üç gün veri toplamak için okullara gitmesi sonucu yaklaşık iki ay sürmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çocukların tamamına problem çözme becerileri ölçeği uygulandıktan sonra alınan puanlara bakılarak çocukların puanları sıralanmıştır.

Veri toplamanın ikinci aşaması için çocukların puanlarına göre en yüksek puan alan 10 çocuk ve en düşük puan alan 10 çocuk belirlenerek alt grup ve üst grup oluşturulmuştur. Bu gruplarda yer alan çocukların hangi okullarda, hangi öğretmenlerin sınıflarında oldukları tespit edilmiştir. Veri toplama sürecinin en başında öğretmenlerin iletişim numaralarını kayıt altına alan araştırmacı bu çocukların öğretmenlerine tek tek ulaşmıştır. Öğretmenlerden ilgili çocukların annelerine ulaşması ve araştırmacının onlarla yüz yüze görüşme yapacağını söylemeleri istenmiştir. İlgili annelerin iletişim numaralarını araştırmacıya vermeleri durumunda bu annelere bizzat araştırmacı kendisi ulaşmışken iletişim numaralarını vermek istemeyen anneler ile öğretmen aracılığıyla randevu ayarlanmıştır. Genellikle anneler ile okullarda sakin bir sınıf veya idare odasında bu görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme 40-60 dakika aralığında sürmüştür. Araştırmacı görüşme formunu annelere tanıtmış ve bu görüşmeyi neden yapmak istediğini açıklamıştır. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmeyi yapacak araştırmacı bilgileri tam ve doğru şekilde kaydetmek ve elle not tutmaktan doğabilecek zaman kaybını engellemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanmak istediğini belirtmiştir. Onay veren katılımcıların görüşmeleri sonradan deşifre edilmek üzere ses kayıt cihazına kaydedilirken bu durumu onaylamayan katılımcılar ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından tek tek elle not edilmiştir. Araştırmacının anneler ile görüşmeleri her anne ile 60 dakika sürdüğü düşünüldüğünde toplamda 1200 dakika sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra yorumlanan sonuçlar için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olması durumunda değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı yorumu yapılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği puanları yaş, cinsiyet, çocuk sırası ve okul öncesi eğitime kaç yıl devam ettikleri (öğrenim durumu) değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Yaş değişkeni için 48 ay ve 60 ay olmak üzere iki düzey vardır. Buna göre ayrılan iki okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları her iki grup için de normal dağılmaktadır (48 ay için $p = ,20$; 60 ay için $p = ,08$) ve varyanslar homojendir ($F = ,208$; $p = ,649$). Varsayımların sağlanması ile grupların karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden İlişkisiz Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Cinsiyet değişkeni için kız ve erkekler olmak üzere iki düzey vardır. Buna göre ayrılan iki okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları her iki grup için de normal dağılmaktadır (kızlar için $p = ,07$; erkekler için $p = ,20$) ve varyanslar homojendir ($F = ,021$; $p = ,885$). Varsayımların sağlanması ile grupların karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden İlişkisiz Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Çocuk sırası değişkeni için ilk çocuk, ortanca çocuk, son çocuk ve tek çocuk olmak üzere dört düzey vardır. Buna göre ayrılan dört okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için normal dağılmaktadır (ilk çocuk için $p = ,164$; ortanca çocuk için $p = ,20$; son çocuk için $p = ,20$; tek çocuk için $p = ,78$) ve varyanslar homojendir ($F = ,170$; $p = ,917$). Varsayımların sağlanması ile bu dört grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrenim durumu değişkeni için okul öncesi eğitime hiç gitmeme, 1 yıldır devam etme, 2 yıl devam etme ve 3 ve üstü yıl devam etme olmak üzere dört düzey vardır. Buna göre ayrılan dört okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için de normal dağılmaktadır (hiç gitmeme için $p = ,20$; 1 yıl için $p = ,07$; 2 yıl için $p = ,20$; 3 ve üstü yıl için $p = ,490$) ve varyanslar homojendir ($F = ,739$; $p = ,530$). Varsayımların sağlanması ile bu dört grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ANOVA kullanılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği puanları, ailelerine ilişkin anne yaşı, anne eğitim durumu, gelir durumu, anne mesleği ve ailenin çocuk sayısı değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Anne yaşı değişkeni için 29 yaş ve altı, 30-39 yaş arası, 40 yaş ve üstü olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan üç okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için de normal dağılmaktadır (29 yaş ve altı için $p = ,20$; 30-39 yaş

arası için $p = ,097$; 40 yaş ve üstü için $p = ,817$) ve varyanslar homojendir ($F = 1,094$; $p = ,336$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ANOVA kullanılmıştır.

Anne eğitim durumu değişkeni için ortaokul ve altı, lise, üniversite ve üstü olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan üç okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için de normal dağılmaktadır (ortaokul ve altı için $p = ,20$; lise için $p = ,06$; üniversite ve üstü için $p = ,20$) ve varyanslar homojendir ($F = ,829$; $p = ,438$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ANOVA kullanılmıştır.

Ailenin gelir durumu değişkeni için 500 TL – 1500 TL, 1500 TL – 3000 TL, 3000 TL – 5000 ve 5000 TL ve üstü olmak üzere dört düzey vardır. Buna göre ayrılan dört okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için normal dağılmaktadır (500tl – 1500tl için $p = ,20$; 1500tl – 3000tl için $p = ,08$; 3000tl – 5000tl için $p = ,20$; 5000tl ve üstü için $p = ,20$) ve varyanslar homojendir ($F = 1,079$; $p = ,358$). Varsayımların sağlanması ile bu dört grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ANOVA kullanılmıştır.

Annenin mesleği değişkeni için ev hanımı ve çalışan olmak üzere 2 düzey vardır. Buna göre ayrılan iki okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için normal dağılmaktadır (ev hanımı için $p = ,21$; çalışan için $p = ,74$) ve varyanslar homojendir ($F = ,08$; $p = ,78$). Varsayımların sağlanması ile bu iki grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Ailenin çocuk sayısı değişkeni için bir çocuk, iki çocuk ve üç ve üstü çocuk sayısı olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan üç okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları bütün gruplar için de normal dağılmaktadır (1 çocuk için $p = ,20$; 2 çocuk için $p = ,20$; 3 ve üstü çocuk için $p = ,20$) ve varyanslar homojendir ($F = ,199$; $p = ,820$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden ANOVA kullanılmıştır.

Problem çözme envanteri bu çalışmada ele alınan okul öncesi grubu çocuklarının annelerine uygulanmıştır. Bu ölçek ile elde edilen puanlar, anne yaşı, anne eğitim durumu, gelir durumu, anne meslek ve ailenin çocuk sayısı değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Anne yaşı değişkeni için 29 yaş ve altı, 30-39 yaş arası, 40 yaş ve üstü olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan annelere ait problem çözme becerisi puanları, 40 yaş ve üstü için ($p = ,20$) normal dağılım gösterirken diğer iki grup için normal dağılım göstermemektedir (29 yaş ve altı için $p = ,006$; 30-39 yaş arası için $p = ,024$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Anne eğitim durumu değişkeni için ortaokul ve altı, lise, üniversite ve üstü olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan annelere ait problem çözme becerisi puanları ortaokul ve altı ($p = ,20$) ve lise ($p = ,20$) eğitim durumuna sahip gruplar için normal dağılım gösterirken üniversite ve üstü ($p = ,003$) için normal dağılım varsayımını karşılayamamaktadır ve varyanslar homojen değildir ($F = 5,079$; $p = ,007$). Varsayımların bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Ailenin gelir durumu değişkeni için 500 TL – 1500 TL, 1500 TL – 3000 TL, 3000 TL – 5000 ve 5000 TL ve üstü olmak üzere dört düzey vardır. Buna göre ayrılan annelere ait problem çözme becerisi puanları 1. ve 4. gruplar için normal dağılmaktadır (500tl – 1500tl için $p = ,20$; 5000tl ve üstü için $p = ,20$). Fakat annelere ait problem çözme becerisi puanları 2. ve 3. gruplar için normal dağılım göstermemektedir (1500tl – 3000tl için $p = ,004$; 3000tl – 5000tl için $p = ,04$). Varsayımların bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu dört grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Annenin mesleği değişkeni için ev hanımı ve çalışan olmak üzere iki düzey vardır. Buna göre ayrılan annelere ait problem çözme becerisi puanları bir grup için normal dağılırken (ev hanımı için $p = ,016$) çalışan grup için (çalışan için $p = ,06$) normal dağılım göstermemektedir. Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu iki grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Ailenin çocuk sayısı değişkeni için bir çocuk, iki çocuk ve üç ve üstü çocuk sayısı olmak üzere üç düzey vardır. Buna göre ayrılan annelere ait problem çözme becerisi puanları 3. grup için normal dağılırken (3 ve üstü çocuk için $p = ,20$) diğer iki grup için normal dağılım göstermemektedir (1 çocuk için $p = ,003$; 2 çocuk için $p = ,04$). Normallik varsayımının

bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 6’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuklara uygulanan problem çözme becerileri ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	Anlamlılık (p)
Toplam puan	,056	283	,034
Problemi fark etme	,262	283	,000
Problemi tanımlama	,218	283	,000
Problem hakkında soru sorma	,273	283	,000
Problemin nedenini tahmin etme	,219	283	,000
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	,211	283	,000
Problemin öğelerini tanımlama	,164	283	,000
Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	,273	283	,000
Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme	,209	283	,000
En uygun çözümü bulma	,230	283	,000
Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme	,240	283	,000

Puanların normal dağılıma uygunluğunun incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test sonunda hesaplanan p değerinin 0,05’ten büyük olması puanların normalden aşırı sapma göstermediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 6 incelendiğinde problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ve alt puanlara ilişkin hesaplanan p değerlerinin 0,05’in altında olduğu, yani normal dağılım göstermediği görülmektedir. Tablo 7’de çalışma grubunda yer alan annelerin cevaplamış oldukları problem çözme envanterine ilişkin normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7

Problem Çözme Envanteri Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	Anlamlılık (p)
Toplam	0,06	283	0,01
Aceleci yaklaşım	0,07	283	0,00
Düşünen yaklaşım	0,13	283	0,00
Kaçıngan yaklaşım	0,13	283	0,00
Değerlendirici yaklaşım	0,15	283	0,00
Kendine güvenli yaklaşım	0,11	283	0,00
Planlı yaklaşım	0,12	283	0,00

Tablo 7 incelendiğinde problem çözme envanteri toplam puan ve alt puanlara ilişkin hesaplanan p değerlerinin 0,05'in altında olduğu, yani normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde her iki ölçeğe ilişkin toplam puanlar ve alt puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle problem çözme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt puanları ile problem çözme envanterinin toplam puanı ve alt puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyonlar Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Kümeleme analizi kullanılarak problem çözme envanteri ile annelerden toplanan veri kümelenmiştir. Serbest kestirimin kullanıldığı analiz sonucunda bu puanlar iki alt küme oluşturmuşlardır. Çocuklardan elde edilen veri bu iki kümeye göre gruplandırılmış ve problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre ayrılan iki okul öncesi grubu çocuklarına ait problem çözme becerisi puanları her iki grup için de normal dağılmaktadır (1.küme için $p = ,20$; 2.küme için $p = ,11$) ve varyanslar homojendir ($F = 2,806$; $p = ,095$). Varsayımların sağlanması ile grupların karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden İlişkisiz Örneklemeler t-testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Nitel verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı veya diğer materyallerin nesnel bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan analiz tekniğidir. Nitel kodlamalara dayanarak verilerin altındaki kavramlar ve kavramlar arası ilişkiyi tanımlamayı amaçlamakta ve nitel verilerden genelleme yapabilmeye yardımcı olmaktadır. Dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı tarafından ses kayıt cihazına kaydedilen veriler Microsoft Office Word dosyasına kelime kelime deşifre edilmiştir. Her annenin görüşmesi kayıt cihazına ilgili çocuğun puan sıralaması ile kayıt edilmiş ve o sıralamalar başlığında deşifreler yapılmıştır. Her bir ses kaydının yazıya geçirilmesi yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler yazıya geçirildikten sonra araştırmacı kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla deşifrelerin bir kopyasını başka bir alan uzmanına vermiş ve kendisinin tek başına verileri kodlayıp kategorize etmesini

istemiştir. Araştırmacı verileri tek tek okumuş ve mantıksal bir yapı geliştirmeye çalışmıştır. Her bir görüşme, soru sayılarının sırası gözetilerek deşifre edildiğinden araştırmacı kodlamaları soru sayılarını temel alarak yapmıştır. Önce her görüşmenin ilk sorusu sonra ikincisi diye diye sırayla kodlar oluşturulmuş ve her soru için kodlar oluşturulduktan sonra kategorize edilmeye çalışılmıştır. En son tüm sorular için kod ve kategorize etme işlemi tamamlandıktan sonra bütüne tekrar bakılmış ve bazı kategoriler birleştirilmiştir. Oluşturulan kod ve kategoriler tablo biçiminde sunulmuş ve her kod için tekrarlanma sıklığı ayrıca kodun kim tarafından söylendiğine ilişkin katılımcının isim kodları ile birlikte verilmiştir. Ayrıca içerik analizinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım & Şimsek, 2013). Bu araştırmada da annelerin görüşlerinden alıntılara sıklıkla yer verilerek araştırma bulguları desteklenmiştir. Tablolar oluşturulduktan sonra bu bulgular ile ilgili yorumlamalar yapılmış ve sonuçlar yazılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki ve annelerin kendi problem çözme becerileri ile çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik algılarını açıklamaya ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

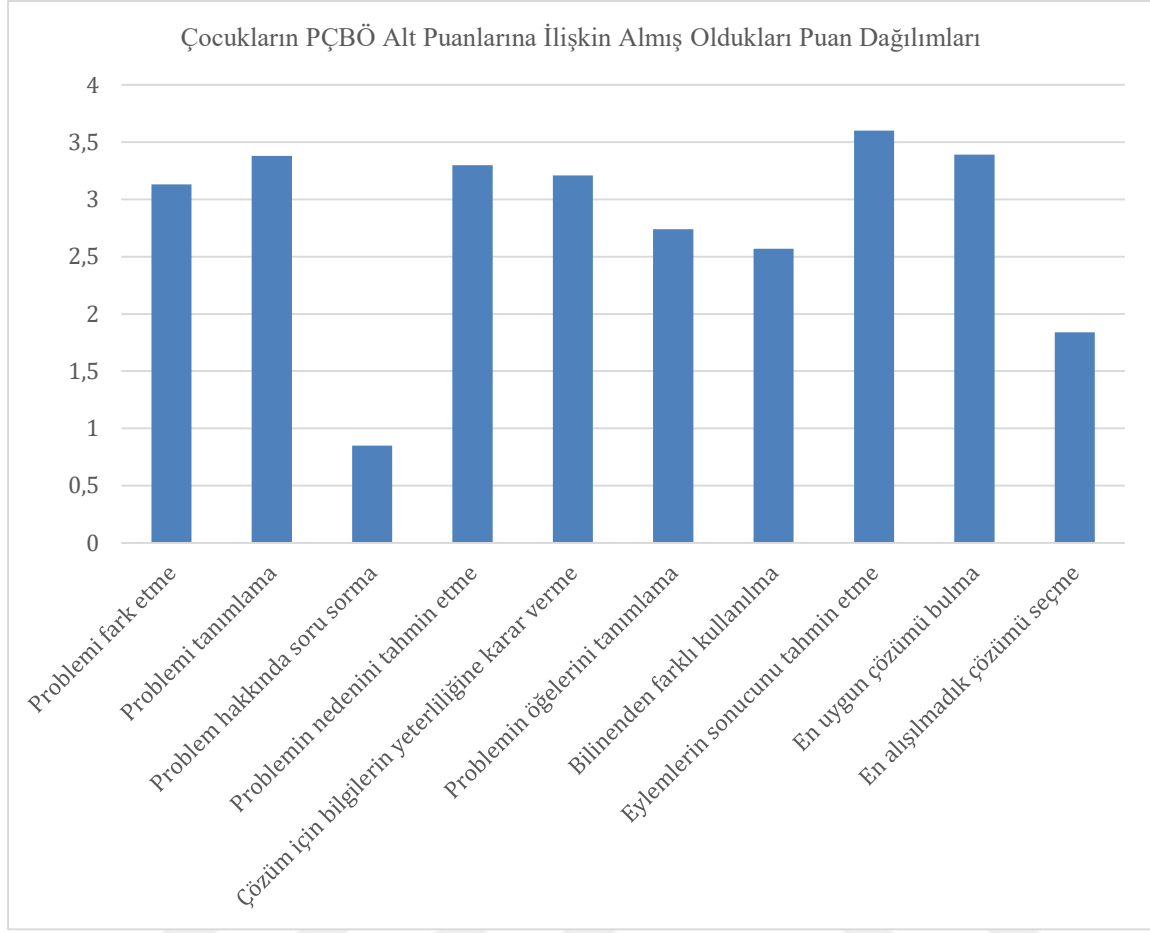
Tablo 8’de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğine ilişkin aldıkları puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanı ve Alt Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En düşük Puan	En yüksek Puan	$\bar{x}$	S	Çarpıklık		Basıklık	
						İstatistik	Std hata	İstatistik	Std hata
Problemi fark etme	283	,00	5,00	3,13	0,97	-0,05	0,15	0,30	0,29
Problemi tanımlama	283	,00	5,00	3,38	1,06	-0,61	0,15	0,42	0,29
Problem hakkında soru sorma	283	,00	4,00	,85	1,01	1,10	0,15	0,44	0,29
Problemin nedenini tahmin etme	283	,00	5,00	3,30	1,20	-0,61	0,15	-0,11	0,29
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	283	,00	5,00	3,21	1,00	-0,22	0,15	0,11	0,29
Problemin öğelerini tanımlama	283	,00	5,00	2,74	1,17	-0,07	0,15	-0,56	0,29
Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	283	,00	5,00	2,57	0,84	-0,37	0,15	0,22	0,29
Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme	283	,00	5,00	3,60	1,12	-0,62	0,15	0,12	0,29
En uygun çözümü bulma	283	,00	5,00	3,39	1,10	-0,53	0,15	-0,15	0,29
Birçok olası çözüm arasında en alışılmadık çözümü seçme	283	,00	4,00	1,84	0,85	0,11	0,15	-0,02	0,29
Toplam	283	15,00	41,00	28,00	5,15	-0,05	0,15	-0,38	0,29

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 15 ve en yüksek puanın 41 olduğu görülmektedir ($\bar{x}=28$). Ayrıca çalışma grubunda yer alan çocukların en düşük puan ($\bar{x}=,85$) aldıkları alt boyutun “Problem hakkında soru sorma” olduğu ve en yüksek puan ($\bar{x}=3,60$) aldıkları alt boyutun ise “Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme” olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Çocukların PÇBÖ alt puanlarına ilişkin almış oldukları puan dağılımları.

4.1.1. Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulguları

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan problem çözme becerileri ölçeği puanları yaş, cinsiyet, çocuk sırası ve okul öncesi eğitime kaç yıl devam ettikleri (öğrenim durumu) değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Tablo 9’da çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının çocuğun yaşı ve cinsiyeti değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların PBÇÖ Toplam Puanlarının Çocuğun Yaşına ve Cinsiyetine Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaş	4yaş	121	26,0165	4,75567	281	-5,928	,000
	5yaş	162	29,4815	4,94469			
Cinsiyet	Kız	143	28,1888	5,14433	281	,534	,534
	Erkek	140	27,8071	5,16894			

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar, 4 yaş ve 5 yaş gruplarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(281)=5,928, p<0,05, r = 0,33$). Yani 5 yaş grubu çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları ($\bar{x}=29,48$), 4 yaş grubu çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarından ($\bar{x}=26,02$) anlamlı olarak daha fazladır. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü ($r = 0,33$) orta düzeydedir. Cinsiyete göre oluşturulan gruplarda ise problem çözme becerileri ölçeğinden elde edilen toplam puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(281)=-,534, p>0,05$). Dolayısıyla yaşı büyük olan çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ve cinsiyetin problem çözme becerisinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 10 ve 11’de çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının çocuk sırası değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sırasına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Çocuk Sırası	n	$\bar{x}$	S
İlk çocuk	78	29,36	4,90
Ortanca çocuk	24	29,00	5,23
Son çocuk	125	26,93	5,23
Tek çocuk	56	28,07	4,86
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 11

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sırasına İlişkin ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	311,985	3	103,995	4,047	,008	1-3
Gruplarıçi	7170,015	279	25,699			
Toplam	7482,000	282				

1:ilk çocuk, 3:son çocuk

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların çocuk sırası değişkeni için problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3,279)= 4,047, p = ,008$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, ilk çocuk olanların problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların ($\bar{x}= 29,36$), son çocuk olanların puanlarından ($\bar{x}= 26,93$) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu iki grup arasında anlamlı bulunan bu farkın hesaplanan etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür ($r = ,23$). Dolayısıyla ilk sırada doğan çocukların son sırada doğan çocuklara kıyasla problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 12 ve 13'te çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının çocukların öğrenim durumu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocukların Öğrenim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S
Hiç	157	26,24	4,82
1 yıl	21	27,71	4,20
2 yıl	74	30,41	4,39
3 yıl ve üstü	31	31,36	5,29
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 13

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Çocukların Öğrenim Durumlarına İlişkin ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1263,977	3	421,326	18,905	,000	1-3, 1-4
Gruplarıçi	6218,023	279	22,287			
Toplam	7482,000	282				

1: hiç, 2: 1 yıl, 3: 2 yıl, 4: 3 yıl ve üstü.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocuklarının öğrenim durumu değişkeni için problem çözme becerileri ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3,279)=18,905, p = ,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili

karşılaştırmalar, okul öncesi eğitime hiç devam etmeyenlerin problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların ($\bar{x}$ = 26,24), okul öncesi eğitime 2 yıl ($\bar{x}$ = 30,41) ve 3 ve daha fazla yıl ($\bar{x}$ = 31,36) katılanların puanlarından anlamlı olarak daha az olduğunu göstermektedir. Anlamlı bulunan farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri 1-3 ve 1-4 grupları için sırasıyla şöyledir: $r = 0,38$ ve $r = 0,36$. Bu değerler çıkan farka ilişkin etkinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir ($r \geq ,3$). Bu bulgu, okul öncesi eğitim kurumuna ilk kez giden çocuklara kıyasla daha uzun süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu açıklamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

4.1.2. Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Annelerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları, ailelerine ilişkin anne yaşı, anne eğitim durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne mesleği ve gelir durumu değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır.

Tablo 14 ve 15'te çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının anne yaşı değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Anne Yaş	n	$\bar{x}$	S
29 ve altı	77	28,10	5,18
30 – 39 yaş	178	28,23	5,24
40 yaş ve üstü	28	26,29	4,23
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 15

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	92,106	2	46,053	1,745	,177
Grupları içi	7389,894	280	26,392		
Toplam	7482,000	282			

Tablo 14 ve 15 incelendiğinde çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının, anne yaşı değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F(2, 280) = 1,745, p = ,177$). Dolayısıyla anne yaşının çocukların problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 16 ve 17’de çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 16

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	S
Ortaokul ve altı	51	27,22	4,49
Lise	105	26,66	5,12
Üniversite ve üstü	127	29,43	5,09
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 17

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	478,676	2	239,338	9,569	,000	1-3, 2-3
Gruplariçi	7003,324	280	25,012			
Toplam	7482,000	282				

1: ortaokul ve altı,

2: lise,

3: üniversite ve üstü

Tablo 16 ve 17 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan elde edilen problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının, anne eğitim durumuna göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F(2, 280) = 9,569, p = ,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, anneleri üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip olan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden elde ettikleri puanların ($\bar{x} = 29,43$), anneleri lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x} = 26,66$) ve anneleri ortaokul ve altı eğitim durumuna sahip olan çocukların puanlarından ($\bar{x} = 27,22$) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Anlamlı bulunan farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri 1-3 ve 2-3 grupları için sırasıyla şöyledir: $r = 0,20$ ve $r = 0,26$. Bu değerler çıkan farka ilişkin etkinin düşük düzeyde olduğuna

işaret etmektedir ($r < ,3$). Bu bulgu, annenin eğitim düzeyinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etken olduğunu açıklamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 18 ve 19’da çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının ailenin çocuk sayısı değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 18

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Ailenin Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Aile Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	S
1 çocuk	54	28,24	4,84
2 çocuk	177	28,36	5,23
3 ve üstü	52	26,54	5,02
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 19

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Ailenin Çocuk Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	136,630	2	68,315	2,604	,076
Gruplarıçi	7345,370	280	26,233		
Toplam	7482,000	282			

Tablo 18 ve 19 incelendiğinde çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının, ailenin çocuk sayısı değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F(2, 280) = 2,604, p = ,076$). Dolayısıyla çocukların problem çözme becerilerinin sahip oldukları kardeş sayılarından etkilenmediği yorumu yapılabilir.

Tablo 20’de çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının anne mesleği değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen *t- testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Anne Mesleğine İlişkin T- Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne meslek	Ev hanımı	201	27,29	5,06	281	-3,69	,00
	Diğer	82	29,73	4,99			

Tablo 20 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan elde edilen problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının, anne mesleğine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, annesi çalışan çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların ($\bar{x} = 29,73$), annesi ev hanımı olan çocukların puanlarından ($\bar{x} = 27,29$) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Anlamlı bulunan bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($r = 0,22$), etkinin düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir ($r < ,3$). Bu bulgu, çalışan annelerin çocuklarının, problem çözme becerileri toplam puanlarının annesi ev hanımı olan çocuklardan daha yüksek olduğunu açıklamaktadır.

Tablo 21 ve 22’te çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının aile gelir durumu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 21

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Aile Gelir Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Gelir Durumu	n	$\bar{x}$	S
500tl – 1500tl	26	26,39	4,54
1500tl – 3000tl	122	27,66	4,79
3000tl – 5000tl	92	28,85	5,63
5000tl ve üstü	43	28,12	5,26
Toplam	283	28,00	5,15

Tablo 22

Çocukların PÇBÖ Toplam Puanlarının Aile Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	148,337	3	49,446	1,881	,133
Gruplarıçi	7333,663	279	26,286		
Toplam	7482,000	282			

Tablo 21 ve 22 incelendiğinde çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplam puanlarının, aile gelir durumu değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F(3, 279) = 1,881, p = ,133$). Dolayısıyla gelir durumunun çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2. Annelerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan annelerin demografik özellikleri (yaş, eğitim durumu, meslek durumu, çocuk sayısı) ile problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23'te okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuğa sahip olan annelerin PÇE'den aldıkları puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 23

PÇE Toplam Puan ve Alt Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En düş ük Puan	En yüksek Puan	$\bar{x}$	S	Çarpıklık		Basıklık	
						İstatisti k	Std hata	İstatisti k	Std hata
Toplam	283	39	142	79,70	20,53	0,49	0,15	-0,06	0,29
Aceleci yaklaşım	283	9	49	25,96	7,71	0,39	0,15	0,07	0,29
Düşünen yaklaşım	283	5	30	12,19	5,32	1,06	0,15	1,09	0,29
Kaçınan yaklaşım	283	4	21	8,49	3,69	0,98	0,15	0,63	0,29
Değerlendirici yaklaşım	283	3	18	7,48	3,39	0,87	0,15	0,35	0,29
Kendine güvenli yaklaşım	283	6	36	15,77	5,83	0,74	0,15	0,45	0,29
Planlı yaklaşım	283	4	24	9,81	4,23	1,00	0,15	1,08	0,29

Tablo 23 incelendiğinde annelerin PÇE'den aldıkları toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=79,70$) ve alt boyutlardan aldıkları toplam puan ortalamalarının sırasıyla aceleci yaklaşım ($\bar{x}=25,96$); kendine güvenli yaklaşım ($\bar{x}=15,77$); düşünen yaklaşım ($\bar{x}=12,19$); planlı yaklaşım ($\bar{x}=9,81$); kaçınan yaklaşım ($\bar{x}=8,49$) ve değerlendirici yaklaşım ($\bar{x}=7,48$) olduğu görülmektedir.

Tablo 24'de çalışma grubunda yer alan annelerin PÇE toplam puanlarının anne yaşı değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Yaşına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
29 yaş ve altı	77	159,99	2	6,703	,035
30 – 39 yaş	178	132,42			
40 yaş ve üstü	28	153,41			
Toplam	283				

Tablo 24 incelendiğinde annelerin PÇE toplam puanlarının, anne yaş değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(sd=2, n=283)=6,703, p = ,035$). Bu bulgu, annelerin yaşına göre oluşturulan üç grupta annelerin PÇE’den elde ettikleri puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, 29 ve altı yaş grubunda olan annelerin PÇE’den elde ettikleri puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 159,99), 30 – 39 yaş grubunda olan annelerin PÇE’den elde ettikleri puanlardan (sıra ort.: 132,42) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir ($p = ,041$). Dolayısıyla yaşları 29 ve altı olan annelerin problem çözme becerileri algısı, yaşları 30-39 arasında değişen annelerin problem çözme becerileri algısından daha düşüktür.

Tablo 25’te annelerin PÇE toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Ortaokul ve altı	51	169,48	2	11,765	,003
Lise	105	148,83			
Üniversite ve üstü	127	125,31			
Toplam	283				

Tablo 25 incelendiğinde annelerin PÇE toplam puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(sd=2, n=283)= 11,765, p = ,003$). Bu bulgu, anne eğitim durumuna göre oluşturulan üç grupta annelerin PÇE’den elde ettikleri puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, ortaokul ve altı eğitim durumuna sahip olan annelerin PÇE’den elde ettikleri toplam puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 169,48), üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip olan annelerin PÇE’den elde ettikleri puanlardan (sıra ort.: 125,31) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir ($p = ,003$). Dolayısıyla ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan annelerin problem çözme becerileri algıları üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan annelerden daha düşüktür.

Tablo 26’da annelerin PÇE toplam puanlarının gelir durumu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26

Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Gelir Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
500tl – 1500tl	26	173,67	3	8,573	,036
1500tl – 3000tl	122	148,65			
3000tl – 5000tl	92	134,50			
5000tl ve üstü	43	120,03			
Toplam	283				

Tablo 26 incelendiğinde annelerin PÇE toplam puanlarının, anne gelir durumu değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(sd=3, n=283)= 8,573, p = ,036$). Bu bulgu, gelir durumuna göre oluşturulan dört grupta annelerin PÇE’ den elde ettikleri toplam puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, 500tl – 1500tl gelir durumuna sahip olan annelerin PÇE’ den elde ettikleri toplam puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 173,67), 5000tl ve üstü gelir durumuna sahip annelerin PÇE’den elde ettikleri toplam puanlardan (sıra ort.: 120,03) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir ($p = ,010$). Dolayısıyla gelir durumu düşük olan annelerin problem çözme becerileri algıları gelir durumu yüksek olan annelere göre daha düşüktür.

Tablo 27’de annelerin PÇE toplam puanlarının anne meslek değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27

Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Anne Mesleğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
Anne meslek	Ev hanımı	201	146,62	29470,50	7312,50	0,14
	Diğer	82	130,68	10715,50		

Tablo 27 incelendiğinde annelerin PÇE toplam puanlarının, anne mesleği değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($p =0,14$). Dolayısıyla annelerin sahip oldukları meslek durumunun problem çözme becerilerine olan algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 28’de annelerin PÇE toplam puanlarının annenin kaç çocuk sahibi olduğu değişkenine göre gruplara ayrılması sonucu problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28

Annelerin PÇE Toplam Puanlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
1 çocuk	54	136,56	2	2,409	,300
2 çocuk	177	139,02			
3 ve üstü	52	157,79			
Toplam	283				

Tablo 28 incelendiğinde annelerin PÇE toplam puanlarının, ailenin kaç çocuk sahibi olduğu değişkenine göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=283)= 2,409, p = ,300$). Bu bulgu, annenin sahip olduğu çocuk sayısının problem çözme becerisine olan algısını etkilemediğini açıklamaktadır.

4.3. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Annelerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş) ve problem çözme envanterinin her biri için alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları bulgusuna ve problem çözme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt puanları ile problem çözme envanteri toplam puanı ve alt puanları arasında hesaplanan Spearman korelasyon katsayılarına yer verilmiştir.

problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş) alt ölçeklerine ait Spearman Korelasyon sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

PBÇÖ Alt Ölçeklerine Ait Spearman Korelasyon Sonuçları

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Problemi Fark Etme	1,000	,249*	,097	,204*	,160*	,189*	,092	,083	,122*	,011
2.Problemi tanımlama	,249*	1,000	,057	,305*	,198*	,252*	,252*	,170*	,145*	,049
3.Problem hakkında soru sorma	,097	,057	1,000	,161*	,184*	,237*	,125*	,126*	,173*	,044
4.Problemin nedenini tahmin etme	,204*	,305*	,161*	1,000	,258*	,272*	,183*	,144*	,215*	,013
5.Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	,160*	,198*	,184*	,258*	1,000	,288*	,125*	,139*	,092	,097
6.Problemin Öğelerini Tanımlama	,189*	,252*	,237*	,272*	,288*	1,000	,236*	,226*	,224*	,024
7.Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	,092	,252*	,125*	,183*	,125*	,236*	1,000	,077	,086	-,006
8.Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	,083	,170*	,126*	,144*	,139*	,226*	,077	1,000	,166*	,125*
9.En Uygun Çözümü Bulma	,122*	,145*	,173*	,215*	,092	,224*	,086	,166*	1,000	,147*
10.Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	,011	,049	,044	,013	,097	,024	-,006	,125*	,147*	1,000

*Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlı

Problem çözme envanteri alt ölçeklerine ilişkin Spearman Korelasyon sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

PÇE Alt Ölçeklerine Ait Spearman Korelasyon Sonuçları

Alt Ölçekler	Aceleci yaklaşım	Düşünen yaklaşım	Kaçıngan yaklaşım	Değerlendirici yaklaşım	Kendine güvenli yaklaşım	Planlı yaklaşım
Aceleci yaklaşım	1,000	,214*	,405*	,154*	,160*	,159*
Düşünen yaklaşım	,214*	1,000	,299*	,459*	,672*	,636*
Kaçıngan yaklaşım	,405*	,299*	1,000	,293*	,325*	,292*
Değerlendirici yaklaşım	,154*	,459*	,293*	1,000	,497*	,493*
Kendine güvenli yaklaşım	,160*	,672*	,325*	,497*	1,000	,608*
Planlı yaklaşım	,159*	,636*	,292*	,493*	,608*	1,000

*Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlı

Problem çözme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt puanları ile problem çözme envanteri toplam puanı ve alt puanları arasında hesaplanan Spearman korelasyon katsayıları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

PÇBÖ ve PÇE Puanları Arasındaki Korelasyonlar-Spearman Korelasyon Katsayısı

PÇBÖ Alt boyutları	PÇE toplam	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
Problemi Fark Etme	-,096	-,031	-,061	-,066	-,026	-,050	-,101
Problemi tanımlama	-,029	-,013	-,029	,001	,006	,005	,000
Problem hakkında soru sorma	-,107	-,138*	-,015	-,052	-,015	-,079	-,053
Problemin nedenini tahmin etme	-,024	-,066	,034	-,100	-,057	,074	-,016
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	-,071	-,043	-,027	-,055	-,112	-,055	-,029
Problemin Öğelerini Tanımlama	-,071	-,023	-,004	-,027	-,067	-,085	-,041
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	-,040	-,002	-,024	-,026	-,056	-,072	-,001
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	-,024	,071	-,012	-,035	-,049	-,070	-,070
En Uygun Çözümü Bulma	,012	,047	,013	,105	,019	-,083	,003
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	-,034	-,013	-,019	,043	-,022	-,025	-,071
PÇBÖ toplam	-,103	-,047	-,028	-,042	-,087	-,094	-,080

Tablo 29, tablo 30 ve tablo 31 incelendiğinde verilerin analizinde gerçekleştirilen Spearman Korelasyon Katsayıları sonucunda, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında alt boyutlar ve genel toplam açısından herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bununla beraber her bir ölçeğin kendi alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Problem çözme envanteri kullanılarak annelerden elde edilen puanların kümeleme analizi ile gruplara ayrılması sonucu ilgili gruplarda yer alan annelerin çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği puanları da bu kümelere göre gruplara ayrılmıştır. Tablo 32’de problem çözme becerileri açısından bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32

PÇBÖ Puanlarının Anne Puanı Kümelerine Göre İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Puan	1	80	26,99	4,47	281	-2,088	,038
	2	203	28,40	5,36			

Tablo 32 incelendiğinde, problem çözme becerileri ölçeğinden elde edilen puanlar, bu iki küme için anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(281) = -2,088$; $p = ,038$; $r = 0,12$). Yani oluşturulan ikinci kümeye ait problem çözme becerileri ölçeği puanları ($\bar{x} = 28,40$), birinci kümeye ait problem çözme becerileri ölçeği puanlarından ($\bar{x} = 26,99$) anlamlı olarak daha fazladır. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü ($r = 0,12$) düşük düzeydedir. Dolayısıyla problem çözme becerisi algısı yüksek olan annelerin çocukları, algısı düşük olan annelerin çocuklarına kıyasla problem çözme becerileri ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır.

4.4. Annelerin ve Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 33’de alt grup ve üst grupta yer alan annelerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 33

Alt Grup Ve Üst Grupta Yer Alan Annelerin Kişisel Bilgileri

		Üst grup f	Alt grup f
Anne yaşı	29 yaş ve altı	1	2
	30 – 39 yaş	6	8
	40 yaş ve üstü	3	-
Anne mesleği	Çalışan	7	1
	Ev hanımı	3	9
Eğitim düzeyi	Ortaokul ve altı	1	2
	Lise	1	6
	Üniversite ve üstü	8	2
Çocuk sayısı	Bir çocuk	1	1
	İki çocuk	7	6
	Üç çocuk ve üstü	2	3

Tablo 33 incelendiğinde alt grup ve üst grupta yer alan annelerin çoğunlukla 30-39 yaşları arasında oldukları görülmektedir. Üst grupta yer alan annelerin çoğunlukla çalışan anne oldukları ve eğitim düzeylerinin üniversite ve üstü olduğu görülürken, alt grupta yer alan annelerin çoğunlukla ev hanımı oldukları ve eğitim düzeylerinin daha çok lise olduğu görülmektedir. Ayrıca alt ve üst grupta yer alan annelerin genellikle iki çocuğa sahip

oldukları görülürken üç ve daha fazla çocuğa sahip olan anne sayısının alt grupta daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

4.4.1. Annelerin Kendi Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde annelerin kendi problem çözme becerileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bilgilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu nedenle tablolarda verilen cevaplar çalışma grubuna dahil edilen annelerin sayısı ile farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin görüşleri italik yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı veri numarası parantez içinde verilmiştir. Anneler “A” olarak kodlanmış ve her anneye kodunun yanına “A1-A20” arasında olacak şekilde numara verilmiştir.

Tablo 34

Annelerin Problemlerini Tanımlamaya İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
İletişim kurmakta zorluk yaşama (A1, A5, A6, A7, A8, A9)	6	Çocukların kendi aralarında tartışması (A11, A12, A15, A19, A20)	5
İş yaşamında zorluk yaşama (A1, A4, A5, A6)	4	Çocukla ilgilenememe (A13, A14, A16, A17, A18)	5
Kendini ifade edememe (A1, A8)	2	Çocukla iletişimsizlik (A13, A16, A19)	3
Çocukların dağınıklığı (A3, A10)	2	Zamanı ayarlayamama (A13, A16, A17)	3
Ev/iş dengesini kuramama (A5, A7)	2	İş yaşamında zorluk yaşama (A14, A15)	2
Çocuğuna karşı sabırlı olamama (A1)	1	Evde dinlenememe (A14)	1
İşsizlik (A10)	1	Yemek yedirememe (A19)	1
Yemek yedirememe (A6)	1	Çocuğun anneye olan bağımlılığı (A20)	1

Annelerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlere ilişkin, problem çözme becerileri toplam puanları yüksek olan çocukların anneleri; çoğunlukla iletişim kurmakta problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan iş yaşamında problemler yaşadığını söyleyen anneler de çoğunluktadır. Problem çözme becerileri toplam puanları düşük olan çocukların anneleri ise; çoğunlukla çocuklarının kendi aralarında tartışmalarını yaşadığı problem olarak dile getirmiştir. Diğer yandan çocuğuyla ilgilenememe (5 kişi), çocukla yaşadığı iletişimsizlik (3 kişi) gibi problemleri dile getiren anneler de çoğunluktadır.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“ Şu an iki çocuğum var ve en çok onlarla ilgili problem yaşıyorum. Bizim akrabamız yok burada yalnızız ve dolayısıyla yardımcı olacak kimsem yok, her türlü ben ilgilenmek zorundayım. Küçüğü yürüyor sürekli peşinden koşmam gerekiyor. Öğretmenim ve uzun süredir atanamadım, çocuklarla sürekli evdeyim beni sıkın durum bu aslında.” (A10)

“Bu ara yeni bir bebeğim oldu için uykusuz ve agresifim. Çocukluğundan beri ağlama problemi var. Birçok şeyde inatlaşabiliyor. Ben çok zorlamamaya çalışsam da baba ile sıkıntı oluyor, baba da inatlaşınca problem büyüyor.” (A12)

“Çocuğumla iletişim kuramıyorum. Açıkçası yapım gereği çocuklarla çok vakit geçiremiyorum. Çabuk sıkılıyorum. Yani oturayım çocukla oyun oynayayım yok bende, ailemle de öyleydim çok yakın değilim aileme karşıda.” (A13)

“Çalışan anneyim, çoğu zaman işteyim. İş yerinden de çok yoğunum. Birçok şeyle savaşıyorum. Evde de dinlenememe gibi bir problemim var, çocuğumla ilgilenemiyorum yeterince, kızımın bir de abisi var okula uyum süreci çok sıkıntılı geçti.” (A14)

Tablo 35

Annelerin Problem Çözerken Kullanmış Oldukları Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Konuşarak (A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10)	8	Konuşarak (A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20)	7
Susup geri çekilerek (A3, A7)	2	İnatlaşarak (A11, A12, A14)	3
Bağırarak (A3, A6)	2	Bir süre bekleyerek (A11)	1
Uyum sağlayarak (A6)	1		
Sarılarak, sevgi göstererek (A7)	1		
Bir süre bekleyerek (A9)	1		
Çözüm yollarını deneyerek (A10)	1		

Problem çözme becerileri toplam puanları yüksek ve düşük olan çocukların anneleri problemlerini çözerken kullanmış oldukları yöntemleri sıralarken çoğunlukla konuşarak (toplam 15 kişi) çözüme ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan problemleri çözüme kavuşturmada kullanmış oldukları çözüm yollarını; inatlaşma, susup geri çekilme, bağırma, bir süre bekleme gibi ifadelerle açıklamışlardır.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Konuşmayı, birebir iletişim kurmayı çok severim. Kızıma da bunu tavsiye ediyorum. Arkadaşlarında problem yaşadığında konuşabilirsin bunu ona söyleyebilirsin diyorum. Özellikle eşimle bir tartışma yaşadığımda yine konuşarak halletme taraftarıyım.” (A8)

“Bazen hiç konuşmam, kendi içimde o problemin eksilerini ve artılarını düşünür karşımdakine hiç söylemem bile. Problem yaşadığım kişiyle konuşamıyorum, sessiz kalıyorum ve bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (A3)

“Problem beni ilgilendirmiyorsa susuyorum ve karışmamaya çalışıyorum. Geri çekiyorum kendimi. Çocuğumun da inatçı tepkilerini görmemeye çalışıyorum. Ona sarılarak çözüyorum sorunlarımızı, sevgimi gösteriyorum. Son zamanlarda fark ettim bunu, geç kaldım ama hatalarını görmemeye çalışıyorum.” (A7)

Tablo 36

Annelerin Problemlere Çözüm Bulma Yolunda Göstermiş Oldukları Çabaya İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Çözüm üzerinde düşünürüm(A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10)	8	Çözüm üzerinde düşünürüm (A11, A12, A13, A14, A15, A18, A20)	7
Yakınlarıma danışırım (A1, A5, A6, A8)	4	Karamsarlığa kapılırım(A12, A14, A15, A17)	4
İlk aklıma gelen çözümü uygulayım(A8, A9)	2	İlk aklıma gelen çözümü uygulayım (A16, A17, A19)	3
Kendimi sorgularım (A5, A7)	2	Problemi tekrarlamamaya özen gösteririm(A11, A20)	2
Problemin üstüne giderim (A2, A10)	2	Sorunun üstüne giderim (A14, A18)	2
Problem yaşadığım kişiyle konuşurum (A4, A5)	2	İçime kapanırım (A13)	1
İçime kapanırım (A3)	1	Yakınlarıma danışırım(A16)	1
Problemden ders çıkarırım (A7)	1	Problem yaşadığım kişiyle konuşurum (A19)	1

Problem çözme becerileri toplam puanları yüksek ve düşük olan çocukların anneleri problemlerine çözüm bulma yolunda göstermiş oldukları çabaları açıklarken çoğunlukla çözüm üzerinde düşündüklerini (toplam 15 kişi) dile getirmişlerdir. Problemlerine çözüm bulmaya çalışırken yakınlarına danıştığını söyleyen 4 anne, karamsarlığa kapıldığını söyleyen 4 anne, çözüm için ilk aklıma geleni uygulamayı tercih eden 5 anne olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi düşük olan çocukların annelerinin daha çok akla ilk gelen yolu uyguladıkları ve problem çözme becerisi yüksek olan annelere kıyasla problemlerin çözümleri üzerinde daha az düşündükleri yorumu yapılabilir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Evet, birçok konuda yetersizim. Özellikle çocuklarımla ilgili konularda kendimi çok sorguluyorum yeterli bir anne olabiliyor muyum diye. Kendimi sorgulayarak çözüm yoluna gitmeye çalışıyorum. Ayrıca eşimden de yardım alırım, farklı insanlardan fikir almaya çalışırım. Etrafımdaki kişilere danışır veya sorun yaşadığım kişiyle konuşurum, bende mi problem var acaba diye düşünürüm.” (A5)

“Ağlarım, yani sinirlenir kendime çok kızarım, kendimi eleştiririm, iç huzurum bozulur.” (A7)

“Kapanıyorum içime. Kendimde mi bir problem var acaba diye. Biriyle paylaşayım da sıkıntım azalsın dediğim zaman sanki o kişinin istediği gibi davranıyorum gibi hissediyorum. Bu yüzden kendi içime kapanır üç beş gün kendi kendime çekilirim, yürüyüş yaparım. Kimseyle çok fazla konuşmuyorum, hallettiğimi düşündüğüm anda da hayatıma geri dönüyorum.” (A13)

“Aslında tuttuğunu koparan biriyim. Ancak böyle hissettiğimde takılıp kalmıyorum. Yani o düşünceyi atmaya çalışırım kafamdan, sürekli aklıma getirip kendimi üzmemeye çalışırım. Yani önüme bakıyorum, daha çok mantıklıyım.” (A18)

Tablo 37

Annelerin Problemlerin Çözüm Sürecinde Yaptıklarından Pişmanlık Duymalarına İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Pişmanlık duyarım (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10)	9	Pişmanlık duyarım (A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20)	9
Pişmanlık duymam (A4)	1	Pişmanlık duymam (A14)	1
Düzeltmeye çalışırım (A1, A3, A6, A7, A8, A9, A10)	7	Düzeltmeye çalışırım (A11, A12, A17, A18, A19)	5
Üzülürüm (A5)	1	Üzülürüm (A13, A15, A20)	3
Düzeltmeye uğraşmam (A2)	1	Düzeltmeye uğraşmam (A16)	1

Problem çözme becerileri toplam puanları yüksek ve düşük olan çocukların anneleri problem çözme sürecinde almış oldukları kararlardan genelde pişmanlık duyduklarını (18 kişi) dile getirmişlerdir. Pişmanlık duyduktan sonra bu durumu düzeltmeye uğraşan anne sayısının problem çözme becerisi yüksek olan grupta daha fazla olduğu görülmektedir (7 kişi/5 kişi). Problem çözme becerisi düşük olan anne grubunda duruma üzülererek düzeltme çabasına girilmediğini söyleyen anneler de çoğunlukta yer almaktadır (3 kişi/ 1 kişi).

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Evet, pişmanlık duyduğum oldu. Yani keşke orada onu yapmasaydım, onu söylemeseydim dediğim şeyler olmuştur. Sonrasında düşüncemin değiştiğini karşımdakine söylüyor veya hissettiriyorum. Konuşarak düzeltmeye çalışıyorum.” (A3)

“ Pişman olduğum oldu tabi. Fazla iyi niyetli olduğum için pişman oluyorum çoğu zaman. Karşımdaki insandan mutlaka özür dilerim ve konuşurum. Konuşmazsam onu kafamdan silemem o konuya açıklık getirmem gerekiyor mutlaka. Konuşamayacağım bir insansa da kendime çok zulmetmem olmuş bitmiş bir olay olarak görürüm.” (A6)

“Evet, çok pişman olan bir insanım, kendime karşı da acımasızımdır. Kendimi çok eleştiririm. Keşke bunu yapmasaydım, yanlış yaptım diyebiliyorum kendim için. Sonrasında ise yanlışım neyse onu düzeltmeye çalışırım. Ancak benim haklı olduğum bir konuya da zamana bırakırım, düzeltme yoluna çok gitmem.” (A16)

Tablo 38

Annelerin Problem Durumlarına Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Problemleri tek başıma çözerim (A1, A2, A4, A6, A8, A9, A10)	7	Problemleri tek başıma çözerim (A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A19)	8
Problemleri destek alarak çözerim (A3, A5, A7)	3	Problemleri destek alarak çözerim (A18, A20)	2
Mantıklı yaklaşım (A5, A6, A8, A10)	4	Mantıklı yaklaşım (A12, A13, A16, A17)	4
Duygusal yaklaşım (A1, A2)	2	Duygusal yaklaşım (A15, A19, A20)	3
Karamsar yaklaşım (A3, A7)	2	Karamsar yaklaşım (A14, A18)	2
Sakin yaklaşım (A4, A9)	2	Pozitif yaklaşım (A11)	1

Problem çözme becerileri toplam puanları yüksek ve düşük olan çocukların anneleri genelde karşılaştıkları problemleri kendi başlarına, yardım almadan çözdüklerini dile getirmişlerdir

(toplam 15 kişi). İki grupta yer alan annelerin problemlere olan yaklaşımlarının çoğunlukla mantıklı olduğu bulgusu yer almaktadır. Diğer yandan problem çözme becerisi düşük olan çocukların annelerinin yer aldığı grupta problemlere daha duygusal yaklaşıldığı görülmektedir (3 kişi/2 kişi).

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Duygusal yaklaşıyorum. Genelde çabuk pes edip tamam dediğiniz gibi olsun diyen bir tipim.” (A2)

“İlk önce analiz ederim. Problemin ne kadarı benle ne kadarı başka şeyle alakalı diye. Benimle ilgili olan kısma müdahale ederim. Mantıklı ilerleme taraftarıyım.” (A5)

“ Duygusal yaklaşıyorum ve duygusal olunca çözüme çok fazla ulaşamıyorum. Yani kendimi karşımdakine ifade edemiyorum. Problemlerimi genelde kendim çözerim çok nadir yardım alırım başkalarından.” (A19)

“Karamsar yaklaşıyorum genelde. Bir problemle karşılaştığımda öncelikle üzülürüm. Ancak üzüntümü atlattıktan sonra çözmeye çalışırım. Kendimi savunur veya yanlış anlaşılma varsa onu ortaya çıkarmaya çalışırım.” (A18)

Tablo 39

Annelerin Problem Çözme Sürecinde Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Çözüme ulaşabilirim (A1, A4, A5, A6, A8, A9, A10)	7	Çözüme ulaşabilirim (A11, A12, A13, A15, A17, A18, A19, A20)	8
Problemlerim devam eder (A2, A3, A7)	3	Problemlerim devam eder (A14, A16)	2
Pasif ve içe kapanık (A1, A2, A3, A7, A10)	5	Aktif ve kendine güvenli (A11, A12, A13, A15, A17, A18, A19, A20)	8
Aktif, kendine güvenli (A4, A5, A6, A9)	4	Başarısız (A14, A16)	2
Başarısız (A8)	1		

Problem çözme becerileri toplam puanı yüksek ve düşük olan çocukların anneleri problem çözme sürecinde kendilerini değerlendirirken genelde çözüme ulaşabildiklerini dile getirmişlerdir (toplam 15 kişi). Diğer yandan problemleri var olmaya devam eden annelerin daha çok problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anne grubunda yer alan kişiler olduğu görülmektedir. Ayrıca problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anne grubunda yer alan annelerin çoğunlukla kendilerini pasif ve içe kapanık olarak nitelendirdikleri görülmektedir (5 kişi). Bunun yanı sıra problem çözme sürecinde kendini başarısız olarak değerlendiren annelerin sayısı problem çözme becerisi düşük olan çocukların anne grubunda daha fazladır (2 kişi/1 kişi). Aktif ve kendinden emin adımlarla çözüme ulaştığını söyleyen anneler çoğunlukla problem çözme becerisi düşük olan çocukların anne grubunda yer alan annelerdir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Aslında mantıklı ve çabuk gerçekçiyim olamayacak bir şeye için kendimi kandırmam. Çözümüne çok net giderim. Genelde çözüyorum. Öyle yapım var yarım bırakmam beni rahatsız eder.” (A13)

“Kesinlikle pasif kalmıyorum. Bir sorunla karşılaştığımda da sığağı sığağına çözüme gitmiyorum. Sakin kafayla bir düşünürüm. Kendi kendime doğru yolu bulmaya çalışırım. Tüm seçenekleri değerlendiririm. Birden olayın içine girmem. Aktif olarak çözüme ulaşmaya çalışırım.” (A18)

“Problemin büyüklüğüne göre değişiyor eğer benim çözemeyeceğim bir durumsa pasif kalmak benim yararına oluyor bazen. Ama benim içinde olmam gereken bir problemse mecburen içinde bulunurum. Mesela evde de böyle çocukların kendi aralarında çözebileceği bir sorunsa onlara bırakıyorum ama müdahale etmem gerekiyorsa ben de müdahil oluyorum. Hareketli benim çocuklar ve birbirleriyle çatışıyorlar. Ben baştan onları uyarıyorum. Sonrasında da kendilerinin çözmelerini söylüyorum. Kendi problemlerini kendim çözerim. Hiçbir problem çözülmeden son bulmuyor ve sizi tekrar buluyor bu nedenle problem ne olursa olsun çözmeye çalışıyorum.” (A5)

“Genelde kendimi haksız çıkarırım ve pişman olurum. Karşımdaki kişi haksız olsa bile yine onu üzmemek için kendimi üzer pişmanlık duyarım. Bu yüzden de problemlerimin üstü kapanıyor çünkü ben karşımdakini kırmamak için her defasında susuyorum.” (A2)

“Çevremdeki problemleri daha çabuk çözebiliyorum kendi problemlerimi çok iyi biliyorum ama çözemiyorum. Kimse dışarıdan da yardımcı olmuyor ben başkaları için daha yapıcı ve olumlu çözümler bulabiliyorum. Kendi problemlerimi çözemiyorum. Genelde çözerim çok yardım almıyorum. Daha pozitif ve olumlu yaklaşıma çalışıyorum. Problemler genelde geçici çözümlüyor. Çözülemeyecek problemler için de yapacak bir şey yok. Kendi hayatımla ilgili problemlerde çok çözüme ulaşmıyorum” (A14)

4.4.2. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde annelerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuklarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 40

Annelerin Çocuklarının Problemlerini Tanımlamaya İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Evde		Evde	
Kardeş kıskançlığı, çatışması(A1,A2,A5,A6,A7,A9,A10)	7	Kardeş çatışması(A14,A15,A16,A17,A19,A20)	6
Kısıtlanma (A1,A2,A6,A7,A9,A10)	6	Kısıtlanma (A11,A13,A18)	3
İnatlaşma, kural tanımama (A1,A3,A7,A8,A10)	5	İnatlaşma (A12,A19)	2
Tutarsız ebeveyn tutumu (A6,A9,A10)	3	Öz bakım ihtiyaçlarını karşılayamama (A15)	1
Okulda		Okulda	
Arkadaşlarıyla tartışma (A2,A5,A6,A7,A8,A9)	6	Arkadaşlarıyla tartışma (A11,A13,A14,A15,A16,A17,A18,A19)	8
Oyun dışı bırakılma (A1,A6,A8)	3	Oyun dışı bırakılma (A12,A14,A15)	3
Kaynaştırma çocuğundan korkma (A4,A7,A10)	3	Oyuncak paylaşmama (A1,A16)	2
Alay edilmesi (A3,A10)	2	Yemek yememe (A19)	1
Oyuncak paylaşmama (A5,A10)	2	Oyununa müdahale edilmesi (A20)	1
Okulda aynı etkinliklerin yapılması (A4)	1		
Arkadaşının onu model alması (A3)	1		

Annelerin çocuklarının problemlerini tanımlamaya ilişkin görüşleri evde ve okulda olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Ev ortamında çocukların yaşadıkları problemleri dile getiren anneler, çoğunlukla kardeş çatışması ve kıskançlığı durumunu tekrarlamışlardır (toplam 13 kişi). Problem çözme becerisi düşük olan çocukların annelerine kıyasla yüksek olan çocukların anneleri çocuklarının kısıtlanmaları sonucu problem yaşadıklarını daha fazla dile getirmişleridir (6 kişi/ 3 kişi). Diğer yandan inatlaşma problemini de problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleri daha fazla tekrarlamışlardır (5 kişi/ 2 kişi).

Annelerin çocuklarının okulda karşılaştıkları problemleri sıralarken daha çok arkadaşlarıyla tartışma(toplam 14 kişi) ve oyun dışı bırakılma (toplam 6 kişi) durumunu dile getirdikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Çok kısıtlama olduğu için genelde koşma dökme dağıtma gibi çok kısıtlama oluyor. Kısıtlandığı zaman problem yaşıyor.” (A2)

“Aslında abisiyle sürekli problemleri varmış gibi sürekli çatışma içindeler ancak yaşının vermiş olduğu bir şey diye düşünüyorum ben bu konuda. Yemek yemiyor ben daha sağlıklı beslenmesini istiyorum çok abur cubur yemek istiyor. Babaanne bakıyor okula baba getirip götürüyor ve aslında kızımın çevresinde üçlü bir otorite var gibi ve tutarsızlık yaşıyor. Üç ayrı kişiyle ayrı diyalogu var. Benim kuralların daha katı ve babası daha esnek. Bu nedenle sıkıntı yaşıyoruz. Onlar her şeye evet diyor ancak ben her şeye evet diyen bir insan değilim.” (A6)

“Mesela evde konulan kurallarla. Bizimle de tartışma içindeyiz çocuğumuzla. Televizyon ve tv üzerine tartışıyoruz o onlarla oynamak istiyor ben istemiyorum. Ben o onlarla vakit geçirince içim içimi yiyor, sinirleniyorum sıkılıyorum bırakmasını istiyorum. Çizgi film izlemiyor büyüklere yönelik şeyler izliyor haber izliyor izlememesi gereken şeyler izliyor ve ben izlemesini istemiyorum.” (A7)

“Her şeyi benden bekliyor, tuvalete gidince çorabını giyene kadar benden bekliyor. Kendi ihtiyacını kendisinin görmesini söylüyorum. Üstünü giyinmede sıkıntı yaşıyoruz. Biraz da ağırcaınlıdır bir yere gidince hemen hazırlanmasını söylerim. Kardeşini çok kısıkanıyor. Mesela ben dün farkında olmadan kardeşıyla aynı eşofmanı giymişim. Onu görünce çok kızdı niye beraber giyindiniz ben neden giymedim diye.” (A15)

“Bir şeyi yapıyor ya arkadaşı aynısını yaptığıında hiç hoşuna gitmez. Arkadaşı onun yaptığı resmin aynısını yapıyor hiç sevmey. Aynı hareketi yapmasından da hoşlanmaz. İlkokula başladığında her yere öğretmeniyle birlikte gidiyormuş. Arkadaşları onun bebek diye dalga geçiyorlarmış.” (A3)

“Okula gitmek istemiyor nedenini biz de bilmiyoruz. Konuşarak çözmeye çalışıyorum ancak anlayamıyorum. Her şeye muhalefet oluyormuş okulda, ağlayarak gönderiyorum okula da. Akşamları yatarken konuşturmaya çalışıyorum. Oradaki oyuncakları sevmiyorum diyor, okulda sürekli aynı şeyler yapıyor diye sıkılıyor.” (A4)

“Üç senedir okula geliyor ilk iki sene çok fazla problem yaşadık. Yaşın verdiği sorunlar diye düşünüyorum. Arkadaş istemiyordu biriyle oynama evde de kimseyle oynamak istemiyordu. Yalnız kalmak istiyordu. Bu sene atlattı onu arkadaşlarıyla oynayabiliyor. Sınıfta kaynaştırma çocuktan çok korkuyordu. Benden de kaynaklı beraber oyna diyordum o da istemeyince uzak dur diyordum. Dokunsa çekiniyordu korkuyor. Yüzünü çizmişti bir keresinde. Öğretmen ile konuştuk ve o şekilde çözüldü. Kendini koruyamıyor. Ona yaklaşıcağı anda hayır dese kendini korusa gelmeyecek ama yapamıyor.” (A10)

Tablo 41

Annelerin Çocuklarının Problemlerini Kimin Çözdüğüne İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Evde		Evde	
Çocuk (A1, A3,A6,A10)	4	Anne (A12,A13,A15,A16,A17,A18,A20)	7
Anne (A2,A4,A7)	3	Çocuk (A11,A14,A19)	3
Birlikte (A8,A9)	2		
Baba (A5)	1		
Okulda		Okulda	
Çocuk (A2,A4,A5,A6,A7,A8)	6	Öğretmen (A12,A14,A15,A17,A18,A20)	6
Öğretmen (A1,A3,A10)	3	Anne (A13,A16,A19)	3
Anne (A9)	1	Çocuk (A11)	1

Annelerin, çocuklarının problemlerini kimin çözdüğüne ilişkin vermiş oldukları cevaplar evde ve okulda olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleri ev ortamında, problemleri daha çok çocuğun kendisinin çözdüğünü (4 kişi) söylerken; problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri problemlere kendilerinin (7 kişi) çözüm bulduğunu söylemişlerdir. Okul ortamında ise problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleri, problemlere çözüm bulan kişinin yine çocuk (6kişi) olduğunu söylerken; problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri okul ortamında çocukların problemlerine daha çok öğretmenin (6 kişi) çözüm bulduğunu söylemişlerdir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Kendi çözüyor genelde. Çok aşılamayacak bir şey olduğunda müdahale ediyorum ama daha çok kendisinin çözmesini söylüyorum. Okulda da şöyle çözebilirsin diye konuşuyorum çocuğumla ancak okula gidip onun yerine konuşmuyorum. Böyle durumlarda biraz hırçın davranıyor. Sınıf ortamında arkadaşıyla tartıştığında ağlıyor, benden destek görmeye çalışıyor.” (A1)

“Genelde bana söylüyor ben çözerim. Ben ona hep fırsat veriyorum. Ancak kendisi çözmeye çalışır ancak çözemeyince bana geliyor. Genelde bana danışır nasıl yapacağım diye sorar. Kuzeniyle tartışıyor. Ben kızımı uyarıyorum kuzeninın annesi de çocuğunu uyarır öylece çözülür problem. Genelde uyum sağlar benim çocuğum.” (A2)

“Okulda kendisi çözüyor. Ben müdahale etmiyorum. Kendi sorunlarını çözmelerinden yanayım çok fazla anne babaya başvurmamaları lazım, okulda çünkü çok büyük bir problem yaşamıyorlar, kendileri halledebilirler.” (A5)

“Ben çocuğumu büyütürken hiç karşılaştıkları engelleri ben kaldırmadım. Önünden almadım eşimde aynı şekilde. Bir engel varsa hep kendisinin aşmasına fırsat verdim. Her şeyi kendisi yaptı. Yürürken bile kızım kendi kendine ilerledi. Düştüğü zaman yanına gidip düştün diye mızızlanmadı veya merdivenden çıkarken ben hep sen yaparsın dedim onu çıkarmadım. Hep destek oldum. Parka çıkarken en yükseğe çıkmak istediğinde düşersin demedim çık kızım dedi destek oldum. Üzerine çok titremedim ve hep fırsat verdim.” (A6)

“Yani aslında bazen düşünüyorum çok aceleci davranıp onun çözüme gitmesini bekleyemiyorum tahammül edemiyorum diye. Ya genelde vermeye çalışıyorum o süreyi ama aceleci davranıp fırsat tanıyamayabiliyorum.” (A9)

“Bir şeyi yapmak istiyorsa kesinlikle yapacak ve her şekilde yaptırıyor ve öyle çözüyor. İkna etmeye çalışıyor ve yaptırıyor. Kendisi çözüyor. Ben de veriyorum ve özgüveni yerinde ve kendi halledebiliyor çoğu şeyi.” (A11)

“Ben çözerim. Tek başıma mücadele ediyorum ve yorgunum. Bütün evin yükü bende sabırsız ve sinirli bir insanım. Çocukların her biriyle ilgilenmek çok zor. Fırsat veremiyorum işte. Kendimi biliyorum yanlış yapıyorum, kendi başına bırakamıyorum bırakmak istiyorum bir şeyleri yapabilsin tek başına diye ama yapamıyorum.” (A13)

“Arkadaşı boyasını almaya çalışmıştı, başta arkadaşıyla vuruşup kavga ediyorlardı. Arkadaşı ona vurmuştu o ertesi gün okula gelmek istemedi. Ben geldim öğretmeniyle konuştum. Çözüldü. Öğretmenin gücüne çok inanırım ben. İki kez sorun yaşadı bir arkadaşıyla ben geldim okula konuştuk.” (A16)

Tablo 42

Annelerin Çocuklarının Problemlerini Hangi Yollarla Çözdüğüne İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Evde		Evde	
İnatlaşarak (A1,A8,A9,A10)	4	Yetişkine başvurarak (A13,A14,A15,A16,A19)	5
Bağırıp hırçınlaşarak (A2,A6,A7,A10)	4	İnatlaşarak (A11,A13,A17,A19)	4
Karşısındaki kişiye uyararak (A1,A4,A6)	3	Fiziksel tepki göstererek (A11,A16,A17,A20)	4
Konuşarak (A3,A6,A8)	3	Karşısındaki kişiye uyararak (A12,A14,A20)	3
İstedğini gizli yaparak (A1)	1	Ağlayarak (A17)	1
Yetişkine başvurarak (A4)	1	Oyuncaklarını konuşturarak (A18)	1
Sorun yaşadığı kişiye tepki göstererek(A5)	1		
Mantıklı çözüm (al-ver) (A10)	1		
Okulda		Okulda	
Pasif kalarak (A1,A2,A6,A7,A9,A10)	6	Öğretmene söyleyerek (A11,A14,A15,A16,A17,A18)	6
Konuşarak (A3,A5,A7,A8,A9)	5	Bağırıp ağlayarak(A12,A13,A19,A20)	5
Anne yönlendirmeleri (A1,A3,A4,A10)	4	Anne yönlendirmeleri (A12,A15)	2
Bilmiyorum (A6,A10,A12)	3	Konuşarak (A18)	1
Öğretmene söyleyerek (A5,A8)	2	Ortamdan uzaklaşarak (A20)	1
Bağırıp ağlayarak (A1)	1		
Arkadaşlarını model alarak (A8)	1		
Ortamdan uzaklaşarak (A9)	1		

Annelerin, çocuklarının problemlerini hangi yollarla çözdüklerine ilişkin cevapları evde ve okulda olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleri evde daha çok çocuklarının inatlaşarak, bağırarak problemlerini çözüm yoluna gittiklerini dile getirirken; problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri çocukları problemlerini çözerken daha çok yetişkine başvurdıklarını (5kişi) söylemektedirler. Ayrıca problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri çocuklarının fiziksel tepki göstererek de problemlerini çözdüklerini söylemişlerdir (4 kişi).

Problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleri; çocukları için okulda problemlere karşı çoğunlukla pasif kaldıklarını yani çözülmesini beklediklerini söylemişlerdir (6 kişi). Problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri ise çocuklarının daha çok öğretmene söyleyerek çözüme ulaştıklarını ifade etmişlerdir (6 kişi). Okul ortamında çözüme konuşarak ulaşıldığını söyleyen anneler daha çok problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anneleridir (5 kişi/ 1 kişi).

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Evde inatlaşarak ağlayarak çözme yoluna gidiyor. Ben de bu kez sussun da istediğini yapsın dediğim çok zaman oluyor doğru olmasa da.” (A1)

“Öğretmenine söylüyor, ast üst ilişkisi gibi düşünün biz de bir şey olunca hemen öğretmenine söylemesi gerektiğini söylüyoruz ona sürekli.” (A5)

“Arkadaşıyla sorun yaşayınca daha pasif durur aslında bana çok güçlü tepki veriyor gibi anlatıyor ancak ben öyle olmadığını biliyorum. Konuşabiliyor da aslında. Ancak daha çok bağırarak tepki gösteriyor. Okuldaki arkadaşına bu şekilde tepki vermiyor ama evde daha sert iken arkadaşlarıyla okulda öyle değil daha pasif.” (A7)

“Sıkıntısını ifade ediyor. Canını sıkan neyse direk söyleyebilir arkadaşına da. Şiddet uygulamıyor. Konuşarak hallediyor. Çok fazla gözlem yapıyor taklit ederek çözebiliyor. Arkadaşları nasıl çözüyorsa bunu gözlemleyip o da onları taklit ederek çözüm yoluna gidebilir. Çok gözlemliyor çünkü taklit ediyor.” (A8)

“Kardeşiyle sürekli boyama yapıyor kardeşine karşı çok tepkili kızarak yaklaşıyor ama arkadaşlarına öyle davranmıyordur. Tepki göstermez. Nasıl tepki verir sınıfta bilemiyorum. Akıllı bir çocuk bir şey isterken de sen bir şey ver o da sana versin gibi konuşuyorum onunla küçüklüğünden beri. Kardeşiyle de öyle yapıyor. Sınıfta nasıl çözer bilmiyorum. Akıllıca çözer problemlerini normalde çok akıllı bir çocuk. Çoğu zaman ben ona aferin çok mantıklı düşünmüşsün dediğim olmuştur ona.” (A10)

“Oyuncağını paylaşmak istemiyor arkadaşıyla. O an vermek istemediğini söyler, bağırır, ağlar. Surat asar, tavır yapar. Ben konuşarak çözmeye çalışıyorum. Bağırır kıyamet koparır çılgık atar. Hemen başvuramaz yetiştikine ben sorunca ancak anlatır.” (A12)

“Evde bana söyler, okulda öğretmenine söyler, tepki gösterdiği de oluyor. Bazen karşısındakinden bir şey isteyince onun suyunu gitmeyi de biliyor. Diliyle kandırmaya çalışıp arabayı alabilir. Veya ağlar bana sığınır bir şey yaşadığında.” (A16)

“Sevdiğine daha çabuk kabullenir ortama alır ama haz etmediği kişiye tepki gösterebiliyor. Problemlerle nadiren karşılaşırız. Kendini çekiyor, öğretmen de aynısını söylüyor. Kuzenleri baskın hareketler yapıyor o tamam diyor itiraz etmiyor ama belli itiraz etmek istiyor. Yaşları büyük olduğundan belki de kabulleniyor. Genelde çekimser oluyor ya da itekleyerek tepkisini belli ediyor. Uğraşiyor kendisi ancak sonunda çözemedince bana da söyler. Daha çok uzaklaşmayı tercih ediyor sorun yaşadığı kişi ve ortamdandır.” (A20)

Tablo 43

Annelerin Çocuklarının Problemlerini Çözmelerinde Destek Oldukları Hususlara İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Konuşarak/Yönlendirerek(A1 ,A2,A4,A5,A6,A7,A8,A10)	8	Konuşarak/Yönlendirerek (A11,A12,A13,A15,A17,A18,A19,A20)	8
Olaya müdahale ederek (A1,A2,A3,A9)	4	Olaya müdahale ederek(A16)	1
		Yapamadıklarında destek olarak (A14)	1

Tablo 43'te annelerin çocuklarının problemlerini çözmelerinde daha çok konuşarak destek oldukları görülmektedir (toplam 16 kişi). Problem çözme becerileri yüksek olan çocukların annelerinin düşük olan annelere kıyasla çocuğun problemlerine daha fazla müdahil oldukları ifade edilmiştir (4 kişi/1 kişi). Problem çözme becerisi yüksek olan çocukların annelerinin

problemlerin çözümünde çocuklarına daha fazla fırsat vermeleri beklenirken ulaşılan bu bulgu dikkat çekicidir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Bir şeye uzanırken alamadım sen alabilir misin diyor. Kendi yapabileceği bir şeyse pufu koyup üzerine çıkıp alabilirsin diyorum. Yapamayacağı bir şeyse yardımcı oluyorum.” (A8)

“Benden destek alır, mesela tuvalete gittik kendisi her şeyi yapabilecekken ben temizliyorum altını. Çok ısrar ediyor ve ilgiye aç bir çocuk, yanında olacak sürekli sarılacak, dokunacak. Temas istiyor. Okuldaki problemlerini bana aktarınca ben de öğretmenine söyleyeyim.” (A9)

“Öğretmeniyle konuşmasını söylüyorum, nasıl davranması gerektiğini ben ona anlatıyor yol gösteriyorum ve çözümü ona bırakıyorum arkadaşıyla konuşması gerektiğini söylüyorum.” (A10)

“Yapamadığı bir şey var mesela boyamak istediği nokta çok küçük benden yardım ister ben başka bir kağıtta onunla beraber deniyorum sonrasında o kendisi yapıyor. O şekilde çözüme gitmeye çalışıyoruz. Deney yapmak istiyor tek başına ulaşamıyor ısrarla yardımcı oluyorum.” (A14)

“Abilasından alıp ona verdiğim de oluyor kısa kesin çözümlerle. Ben hep konuşarak çözüyorum. Bazen ben bile tahammül edemiyorum. Sırf ağlamanın beni rahatsız etmesin diye yaptığım birçok şey oluyor yeri geliyor telefonu da veriyorum eline, çizgi film açıyorum. Doğru değil biliyorum ama yapıyorum.” (A16)

Tablo 44

Annelerin Problem Çözme Sürecinde Çocuklarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Problemlerini çözebilir (A2,A4,A5,A6,A8,A9,A10)	7	Problemlerini çözebilir(A11,A14,A15,A19,A20)	5
Problemleri devam eder(A1,A3,A7)	3	Problemleri devam eder(A12,A13,A16,A17,A18)	5

Tablo 45'e göre; annelerin çoğunluğu çocuklarının problemlerini çözebildiklerini söylemektedirler (toplam 12 kişi). Problemlerini çözüme kavuşturmayıp çocuğun probleminin devam ettiğini düşünen annelerin çoğunluğu, problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleridir (5 kişi/3 kişi). Bu bulgu, problem çözme becerisi düşük olan çocukların annelerinin de çocuklarına karşı problemlerini çözme konusunda yeterince güvenmediklerini düşündürebilmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Her zaman çözüme kavuşturamıyorum. Çünkü hep kendi istedikleri olsun istiyor ancak olmuyor. İkna olmuyor bu nedenle problem devam ediyor.” (A1)

“Evet çözüme ulaşıyor genelde. Öz güveni yüksek ve kendi başına her şeyi halleder.” (A4)

“Ben bazı problemlerinin kaldığını düşünüyorum çok hakkını arayabilen bir çocuk değil sonradan öğreniyoruz okulda daha pasif benim oğlum çok girişken değil.” (A7)

“Var olmaya devam ediyor bence çünkü kendisi çözmiyor ben de onun isteklerini erteliyorum sürekli ve o sonlandırmak istese de olay orada kapanıyor. Sonra o konu bir daha gündeme geliyor ve bu da benden kaynaklanıyor. Belki ona bıraksam çözecek ama ben de bırakamıyorum.” (A13)

Tablo 45

Annelerin Çocukları İle Hafta İçinde Birlikte Vakit Geçirmelerine İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
süre		süre	
Okul dışında devamlı (A1,A2,A3,A10)	4	Okul dışında devamlı(A11,A13,A15,A16,A17,A18,A19)	7
En fazla 1 saat (A5,A6,A8)	3	En fazla 3 saat (A12,A14,A20)	3
En fazla 3 saat (A4,A9)	2		
En fazla yarım saat (A7)	1		
Neler yapıyor		Neler yapıyor	
Resim yapma (A1,A3,A5,A8,A9,A10)	6	Oyun oynama (A11,A12,A13,A14,A15,A17,A19,A20)	8
Oyun oynama (A2,A4,A5,A7,A8,A10)	6	Etkinlik kitabı yapma (A16,A17,A20)	3
Sohbet etme (A1,A4,A6,A7)	4	Parka gitmek (A14,A18)	2
Kitap okuma (A4,A7,A9)	3	Mutfakta vakit geçirme(A11,A12)	2
Çizgi film izleme(A3)	1	Boyama yapma(A15)	1
Mutfakta vakit geçirme(A3)	1	Sohbet etme(A16)	1
Dans etme(A8)	1	Sosyal aktiviteler(A18)	1
Kim karar verir		Kim karar verir	
Çocuk (A1,A2,A3,A4,A5,A6,A8,A9)	8	Çocuk (A11,A12,A13,A15,A18)	5
Birlikte (A7,A10)	2	Birlikte (A16,A17,A20)	3
		Anne (A14,A19)	2
Oynanan oyunlar			
Kart oyunu, lego, misket, ip atlama, oyuncularla oynama, hamur, evcilik, saklambaç, körebe, koşmaca, tablette satranç, tablette kelime oyunu, tablette sayısal oyunlar, top			

Tablo 45 incelendiğinde, problem çözme becerileri düşük olan çocukların annelerinin yüksek olan annelere kıyasla hafta içinde çocuklarıyla bire bir daha fazla vakit geçirdikleri görülmektedir. Bu sürede anneler, genelde çocuklarıyla oyun oynadıklarını, resim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklere çoğunlukla çocukların karar verdiği söylenmiş (13 kişi) ancak problem çözme becerisi düşük olan çocukların anne grubunda yer alan annelerin bazıları sadece kendilerinin karar verdiğini dile getirmişlerdir (2 kişi).

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Sürekli beraberiz. Genelde oyuncularla oynuyorum. İsim olunca kardeşinle oynadığımı. Babaanne olmazsa evde saklambaç oynuyoruz, kovalamaca oynuyoruz. Ben hiç kızmam aman döküldü, saçıldı diye hatta ben daha çok bağırıyorum onlardan. Çocuklarla oynamayı çok seviyorum. Genelde ortak karar versek de daha çok çocuğun istediği oluyor.” (A2)

“Legolarla oynamaya dalıyor genelde. Yemek yediğimiz zamanlar en çok diyalog kurduğumuz zamanlardan biri ayrıca yatmaya geçince bir- bir buçuk saat kelime oyunu oynuyoruz. Sayısal oyunları seviyor. Yarışma programlarını çok sever. Zıt anlamlı kelimeler, falan çok iyi bilir. Evde kendisi karar veriyor.” (A4)

“Ben çok vakit geçirmiyorum. Özellikle 2 yıldır çok kaliteli zaman geçirmiyorum. Yarım saat kadar beraberiz. Sohbet ediyoruz. Toplu oyunlar oynamayı seviyor. Benimle daha çok oturarak oynanan şeyleri oynamasını söylüyorum. Uzun süredir oğlumla oyun da oynamıyorum. Kitap okuyoruz satranç oynuyoruz. Bazen ben istiyorum değişiyor bazen onun dediğini yapıyoruz.” (A7)

“Tüm gün beraberiz. Dışarı çıkarabiliyorum bazen, kek pasta börek yapmayı seviyor toka bandana yapıyoruz, oyuncaklarıyla oynar hamur oynamayı seviyor. Kendi karar veriyor. Uykusu gelince tablet ister ve onun önünde de uyur kalır.” (A11)

“Biz çocuğumla tüm gün evdeyiz. Evin rutinlerini yaparız beraber yemek, temizlik gibi. Arta kalan zamanda parka gidiyoruz. Haftada en az iki veya üç kez dışarı çıkıyoruz. Sinemaya ayda 2 kere gidiyoruz. Genelde çocuk karar veriyor yaptığımız şeylere. Oyun veya etkinlik olan şeylere çocuk karar veriyor. Bize sadece zaman ve yeri ayarlayıp isteğini yapmak kalıyor.” (A18)

Tablo 46

Annelerin Çocukları İle Hafta Sonunda Birlikte Vakit Geçirmelerine İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
süre		süre	
En fazla 3 saat (A1,A3,A5,A6,A7)	5	Tüm gün (A11,A12,A13,A14,A15,A17,A18,A20)	8
Tüm gün (A2,A9,A10)	3	En fazla 2 saat (A16,A19)	2
Yarım gün (A4)	1		
Neler yapılıyor		Neler yapılıyor	
Oyun oynama (A1,A2,A3,A4)	4	Parka gitme (A11,A12,A15,A17,A18,A20)	6
Avm gezileri (A4,A7,A8)	3	Oyun oynama (A13,A17,A19)	3
Parka gitme (A5,A6,A7)	3	Sosyal aktiviteler (A12,A14,A20)	3
Sosyal aktiviteler (A4,A10)	2	Çizgi film izleme (A13,A16)	2
Etkinlik kitabı (A1)	1	Pikniğe gitme (A12)	1
Ev işleri (A5)	1	Boyama yapma(A13)	1
Çizgi film izleme (A8)	1		
Ev gezmeleri (A9)	1		
Kim karar verir		Kim karar verir	
Anne (A1,A2,A4,A5)	4	Çocuk (A11,A13,A17,A18)	4
Birlikte (A7,A8,A9,A10)	4	Anne (A12,A14,A19)	3
Çocuk (A3,A6)	2	Birlikte (A15,A20)	2

Tablo 46’da de görüldüğü gibi problem çözme becerisi düşük olan çocukların anneleri hafta sonlarında çocukları ile daha fazla vakit geçirmektedirler. Çalışan annelerin yer aldığı üst gruptaki annelerin hafta sonu daha çok evle ilgili işler ile uğraşmaları sonucunda çocuklarıyla birebir zaman geçirememektedirler. Çocuklarıyla zaman geçirdikleri süre içinde anneler daha çok parka gittiklerini, oyun oynadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan etkinliklere problem çözme becerisi düşük olan çocukların annelerine kıyasla yüksek olan grupta yer alan annelerin daha fazla karar verdikleri görülmektedir (4 kişi/3 kişi). Bu bulgu da bu grupta yer alan annelerin genelde çalışan anneler olduğundan dolayı hafta içi tüm gün işte olduklarından hafta sonu yapılacak olan etkinlikleri kendilerinin yönetmek istedikleri yorumu yapılabilir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Genelde oyun oynuyoruz, evcilik oynuyoruz. Evin durumuna göre karar veriyoruz o her zaman oynamak istiyor ama işlere bağlı oluyor.” (A2)

“Çok uzun süre vakit geçiremiyoruz. Jimnastiğe gidiyor. Öğleden sonrası benle birlikte geçiyor. Çok beraber olamıyoruz. Dışarı çıkıyoruz zorla götürüyorum hava alsın diye. Değişik oyuncaklar yapıyor. Kalem defter görmek dahi istemiyor. Matematik kitapları almıştık dokunmadı bile. Alışveriş merkezlerinde sinemaya, tiyatroya gidiyoruz. Hafta sonu daha çok ben yönlendiriyorum.” (A4)

“Yemek problemi var. Yemeği bir saatte ancak yediriyor. 2-3 saat geçiriyoruz. Anneannesiyle de geziyor hafta sonu. Gezmeyi seviyor. Benle oturunca ev işleri yapıyoruz. Çamaşır katlamayı, kek yapmayı, ayran yapmayı, sebze yıkamayı sever, soğanları doğruyor, maydanoz ayıklıyor. Bazen ben istiyorum bunları oyalansın diye. Daha çok ben yönlendiriyorum.” (A5)

“Hafta sonu hep temizlik yapıyorum ben eşimle daha çok vakit geçirir. Kahvaltıda ve uyumadan önce beraberiz. Ayrıca parka, avm ye gitmek ister gideriz. Genelde beraber karar veriyoruz.” (A7)

“Pazar günümüz beraber geçiyor. Tiyatroya götürmeyi seviyoruz, yüzme kursuna gönderdik. Ben karar veriyorum şu an için, ilerde tabi onların istekleri olacak.” (A14)

“Genelde dışarı çıkıyoruz. Çok planımız var yüzme kursuna patene göndermeyi istiyoruz. Ailecek bir şeyler yaptığımızda inanılmaz eğleniyor. Yine çoğunlukla çocuk karar veriyor. Ancak bizim de yönlendirdiğimiz zamanlar oluyor tabi ki.” (A18)

Tablo 47

Annelerin Çocuklarının Televizyon İzleme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Üst grup			f	Alt grup			f	
Hafta içi				Hafta içi				
süre	4 saat (A3,A5,A6)		3	süre	1 saat (A14,A15,A19,A20)		4	
	3 saat (A1,A7,A10)		3		2 saat (A13,A16)		2	
	2 saat (A8,A9)		2		3 saat (A17,A18)		2	
	10 dakika (A2)		1		Hiç (A11,A12)		2	
	Hiç (A4)		1					
Hafta sonu				Hafta sonu				
süre	5 saat (A5,A7,A8,A10)		4	süre	1 saat (A15,A19,A20)		3	
					2 saat (A14,A16,A17)		3	
	1 saat (A2,A3,A9)		3		Hiç (A11,A12)		2	
	3 saat (A1,A6)		2		3 saat (A18)		1	
	Hiç (4)		1		4 saat (A13)		1	
İzlenme durumu	Birlikte izliyoruz (A2,A3,A5,A7,A8)		5	İzlenme durumu	Birlikte izliyoruz (A13,A14,A15,A17,A18,A19)		6	
	Tek başına izliyor (A1,A6,A9,A10)		4		Tek başına izliyor (A16,A20)		2	
Neler izliyor	Çizgi film (A1,A5,A6,A8,A9,A10)		6	Neler izliyor	Çizgi film (A13,A14,A15,A16,A18,A19,A20)		7	
	Dizi (A7,A9)		2		Dizi (A15,A17)		2	
	Hamur videoları (A1)		1		Sinema filmi (A20)		1	
	Müzik videoları (A9)		1		Survivor (A14)		1	
	Alt yazılı filmler (A5)		1					
	Yemek programları (A5)		1					
	Belgesel (A5)		1					
	Kim karar verir	Anne (A2,A3,A5,A7,A9)			5	Kim karar verir	Çocuk (A13,A16,A17,A19,A20)	
Çocuk (A1,A6,A8,A10)			4	Anne (A14,A15,A18)			3	
Çizgi film kodunda sayılanlar			Trt çocuk, rapunzel prenses elena, transformers, pijam askerler, Barbie, elsa, niloya, pepe, harika kanatlar, tobot, minika go, Oscar çöllerde, koyun shown, şimşek mcqueen, rafadan tayfa, bay becerikli, pony					

Tablo 47’de çocukların televizyon izlenme durumları hafta içi ve hafta sonu olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Hafta içi ve hafta sonunda problem çözme becerisi yüksek olan çocukların annelerine kıyasla problem çözme becerileri düşük olan çocukların anneleri çocuklarının gün içinde daha az süre televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Problem çözme becerisi düşük ve yüksek olan çocukların annelerinin çoğunlukla televizyon izlerken çocuklarıyla beraber oldukları görülmektedir. Çocuğun televizyonu tek başına izleme durumu problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anne grubunda daha fazla sıklıkta belirtilmiştir (4 kişi/ 2 kişi). İzlenen programa problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anne grubunda daha çok annelerin karar verdiği, problem çözme becerisi düşük olan anne grubunda ise daha çok çocuğun karar verdiği görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Zorla izletmeye çalışıyorum ama en fazla 5 dakika izliyor. Kardeşi doğduğundan beri televizyonu bıraktı hep oyun istiyor. Biraz da ben alıştırdım onu oyun oynamaya. Bazen sevdiği çizgi film olunca izler, hafta sonu daha çok izliyor. Ben oturup izlersem onlar da izliyorlar. Tek başlarına izlemiyorlar. Ben karar veriyorum. Korkunç çizgi filmler çıkarmışlar şimdi onlar seviyor ancak izlemelerini istemiyorum. Pony, trt çocuk, rafadan tayfa, bay becerikli izletiyorum.” (A2)

“Evet bana kalsa bir şey bulacağım ve izlemeyecek ama 2 saat kadar izliyor. Hasta sonu daha az izliyor. Birlikte izleriz. Birlikte izlediğimiz dizi var bizim hikaye dizini hepimiz birlikte izliyoruz. Ben karar veriyorum. Çizgi film izliyor, koreli gruplar dinliyor izliyor ablastıyla sürekli.” (A9)

“Evet. Bir saat izler. Televizyonu minimumda tutmaya çalışıyorum. Birlikte izlediğimiz program survivor izliyoruz. Çocuklara azim konusunda bir şeyle kazandırıyor, parkur oyunları seviyorlar. Trt çocuk izliyor, Elsa izliyor.” (A14)

“1-2 saat kadar izliyor, hafta içi ve hafta sonu bu süre değişmez. Babası olduğu zamanlar televizyon izlenmez. Tek izliyor. O arada ben fırsat bulup yemek yapıyor çamaşır asıyorum. Genelde çizgi film izliyor olumsuz bir şey görünce ben kapatıyorum. Ona hükmediyorum. Daha çok tobot izliyor. Sürekli onu taklit ediyor ve ben sevmiyorum o yüzden izlemesini istemiyorum. TRT çocuğun çizgi filmlerini izliyor.” (A16)

Tablo 48

Annelerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Görüşleri

Üst grup	f	Alt grup	f
Ne kullanılıyor		Ne kullanılıyor	
Telefon (A1,A4,A6,A7,A8,A9)	6	Tablet (A11,A12,A13,A14,A17,A18,A19)	7
Tablet (A3,A5,A10)	3	Telefon (A13,A14,A15,A16,A17)	5
Hiçbiri (A2)	1	Hiçbiri(A20)	1
Bilgisayar(A8)	1	Bilgisayar(A13)	1
Süre		Süre	
Yarım saat (A1,A5,A6,A8)	4	1 saat (A11,A12,A13,A14,A18,A19)	6
1 saat (A4,A7,A9)	3	Yarım saat (A15,A17)	2
2 saat (A10)	1	2saat (A16)	1
3 saat (A3)	1		
Neler yapılıyor		Neler yapılıyor	
Oyun oynama (A4,A6,A7,A8,A9,A10)	6	Oyun oynama (A14,A15,A16,A17,A18)	5
Video izleme (A1,A3,A5,A9)	4	Video izleme (A11,A12,A13,A19)	4
İzlenen Videolar	hamur videoları, lego, sürpriz yumurta, youtuber, slime, koreli müzik grupları, köpük videoları, oyun kurma videosu, çocuk şarkıları		
Oynanan oyunlar	Puzzle, makyaj oyunu, ev katlama, maymunluoyun, transformers, sayı oyunu, kelime oyunu, bulmaca, lego, futbol		

Tablo 48’de görüldüğü gibi problem çözme becerisi yüksek olan çocukların çoğunlukla telefon, problem çözme becerisi düşük olan çocukların ise çoğunlukla tablet kullandıkları görülmektedir. Ayrıca problem çözme becerileri düşük olan çocukların gün içinde teknoloji ile daha fazla vakit geçirdikleri ve teknolojiyi daha çok oyun oynama amacıyla kullandıkları belirtilmiştir.

Bu soruya ilişkin annelerin vermiş oldukları bazı cevaplar şunlardır:

“Tablet, bilgisayar kullanmasına izin vermiyoruz. Telefonda sadece video izliyor. Gün içinde yarım saat kadar ilgileniyor. Genelde interneti kapatıyorum bu nedenle çok izleyemiyor.” (A1)

“Akşamları telefonda oyun oynuyor, lego videolarını izliyor. 40 dakika bir saat gibi bir süre oynuyor, onu oyalamak için bazen ben de eline verebiliyorum.” (A4)

“Telefon kullanıyor bir oyun var onu oynuyor. Teyzesinin telefonunda oynuyor bir saat kadar. Bıraksam akşama kadar oynar. Video izlemiyor en fazla korelilerin müziklerini dinliyor izliyor.” (A9)

“Tablette gün içinde video izliyor; slime köpük yapan videolar izliyor. Gelip sorar karşılaşmadığı şeyler çıkınca izleyebilir miyim diye izin alır. Uygunsa izin veriyorum öyle izler.” (A11)

“Bir saat tablette bir şeyler izlemesine izin veriyorum. Bu ara İstanbul muhafızları dizisini izliyor. Kendisi karar veriyor. Gözetimimde izliyor. Youtube den izlediği için her şeye eli gidebilir ben izin vermediğim sürece başka bir şey izlemiyor, kabul ediyor.” (A12)

“Telefonu tableti aldıktan sonra hiç kullanamadı. Tablette de öğretmenin gönderdiği videoları izliyor şarkılar dinliyor okulda ezberlediği şarkıları açıyor. Kırmızı balık, küçük kurbağa. 3-5 kere izliyor sonra başka bir şeye geçiyor. Bazen ben de açıyorum gece yatarken dinliyor uyuyor.” (A13)

4.5. Anne Görüşlerine Göre 48-60 Aylık Çocukların ve Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Açıklanmasına İlişkin Bulgular

Çalışan annelerin ve eğitim durumu diğer gruplara kıyasla daha yüksek olan annelerin; ev hanımı olan annelere göre çocuklarının problem çözme becerileri toplam puanlarının daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular tablo 17 ve tablo 20’de sunulmuştur. Aynı şekilde çalışan annelerin nitel bulgularda da problem çözerken kullanmış oldukları çözüm yollarının ev hanımı olan annelere kıyasla daha çeşitli olduğu söylenebilmektedir (Tablo 35). Dolayısıyla eğitim seviyesi yüksek ve çalışan annelerin problem çözmede daha başarılı oldukları ve bu annelerin çocuklarının da problem çözme becerileri toplam puanlarının diğer çocuklara kıyasla yüksek olduğu hem nicel hem de nitel bulgularda desteklenmektedir. Ayrıca üst grupta yer alan annelerin problemlerini çözme sürecinde daha çözüm odaklı oldukları sunmuş oldukları görüşlerden anlaşılmaktadır (Tablo 36). Üst grupta yer alan annelerin eğitim seviyelerinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde problemleri çözme konusunda daha özverili davranan bu annelerin çocuklarının da problem çözme becerilerinin yüksek olduğu bulgusu tablo 25’te belirtilmiştir. Alt grupta yer alan annelerin problem çözme sürecinde yapmış oldukları hataları telafi etme konusunda daha çekingen davrandıkları ve problemlerinin çözüme ulaşmadan yaşanan bir sorun olmaya devam etmesi durumu görülmektedir (Tablo 37). Aynı şekilde alt grupta yer alan annelerin eğitim düzeyinin diğer gruba kıyasla daha düşük olduğu ve bu annelerin çoğunlukla ev hanımı oldukları düşünüldüğünde bu annelerin çocuklarının da problem çözme becerilerinin düşük olduğu nicel bulgularda da açıkça görülmüştür (Tablo 17 ve tablo 20). Dolayısıyla alt grupta yer alan annelerin problemlerini çözme yolunda çekingen davranmalarına ilişkin yapmış

oldukları yorumlar nicel sonuçları açıklar niteliktedir. Problem durumlarına mantıklı yaklaştıklarını dile getiren annelerin üst grupta daha fazla olduğu buna karşın problemlere duygusal yaklaşarak çözüme ulaşamadıklarını söyleyen annelerin alt grupta yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla annelerin belirtmiş oldukları bu görüşler tablo 25’de de görüldüğü gibi annelerin eğitim durumlarının problemlere olan yaklaşımlarını etkilediği söylenebilmektedir. Annelerin problemlere olan yaklaşımları, eğitim durumu ve meslek durumuna göre annelerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının farklılaşma durumunu nitel bulgularda açıkça ortaya koymaktadır (tablo 38).

Üst grupta yer alan annelerin, çocuklarının evde ve okulda yaşadıkları problemlerine yine çocuklarının çözüm bulabildiklerini belirtirken alt gruptaki annelerin problemlere çocukları yerine anne veya öğretmenlerinin çözüm bulduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla çocuklarını, problemlerinin çözümünde dıştan denetimli olarak değerlendirdikleri ve çocuklarına bu konuda güvenmedikleri görülmektedir (tablo 41). Üst grupta daha çok çalışan annelerin yer aldığı düşünüldüğünde bu annelerin çocuklarına problem çözmede daha fazla fırsat tanıdıkları yorumu yapılmaktadır. Dolayısıyla bu annelerin çocuklarının problem çözme becerilerine olduğu gibi kendi problem çözme becerilerine olan algılarının da daha yüksek olduğu nicel bulgularda açıkça tespit edilmiştir. Tüm bu nitel bulgular, çocukların problem çözme becerilerinin annelerin problem çözme becerilerinden etkilendiğini göstermekte ve tablo 32’de yer alan bulguyu kanıtlamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ilgili araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının, çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Tablo 9). Thornton (1999), tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet faktörünün problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak yaşın problem çözmede etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tavlı (2007); Bedge ve Özyürek (2016); Saracaloğlu vd. (2001); Çilingir (2006) ve Sungur ve Bal (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşı literatürde yer alan başka çalışmalarda 48-60 aylık kız çocukların erkek çocuklara oranla problem çözmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Crombia & Gold, 1988; Saygılı, 2000; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikongas, 2002). Değişken olan bu sonuçlar cinsiyetin problem çözme becerisini etkileyebilecek kesin bir belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 10 ve 11’de yer alan araştırma bulguları, okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerilerinin, kardeşleri arasında kaçınıcı sırada doğmuş olduklarına ilişkin anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu araştırma bulgularına göre ilk sırada doğan çocukların son sırada doğan çocuklara göre problem çözme becerileri toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin genellikle ilk çocukta beklentilerinin yüksek olduğu ve çocuklarını daha olgun yetiştirdikleri belirtilmektedir (Öztürk, 2009). Bu bulguya dayanarak aile içinde ilk sırada doğan çocuklara

daha fazla sorumluluk verilerek sorumluluklarını tek başlarına üstlendikleri ve problemlerini kendi kendine çözmelerine daha fazla fırsat verildiği ve tüm bunların böyle bir sonucu doğurabileceği yorumu yapılabilir. Bu bulguya karşın, Bedge (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortanca çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının ilk ve son çocuklara kıyasla daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bulguların, çalışmalarda farklılık göstermesi örneklem özelliklerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 12 ve 13’de okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri sürenin problem çözme becerileri toplam puanlarını etkilediği bulgusu yer almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlamış çocuklara kıyasla okul öncesi eğitim kurumuna iki veya üç yıldır devam eden çocukların problem çözme becerileri toplam puanları daha yüksek bulunmuştur. Durmaz vd. (2007) ve Altun (2003) yapmış oldukları çalışmalarda öğrenim yılının problem çözme becerilerinde farklılık yarattığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular eğitim yılı ilerledikçe bireylerin daha iyi problem çözebildikleri sonucunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Tablo 14 ve 15’te yer alan araştırma bulguları, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının annelerinin yaşından etkilenmediğini göstermektedir. Bedge’nin (2015) çalışması da bu bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak anne yaşının çocukların problem çözme becerilerini etkilemediği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, tablo 16 ve 17’de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları problem çözme becerileri ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır. Ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması, ailenin çocuk yetiştirme tutumundaki farklılığı da beraberinde getirirken çocuk eğitiminde ailenin demokratik bir tutum sergilemesine yol açabilmektedir. Tösten ve Anık (2017) tarafından yapılan çalışmada da demokratik ebeveyn tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Böyle bir ailede yetişen çocuğun; temel güven duygusu gelişmiş, araştıran, girişken ve kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olma olasılığı yüksektir. Ayrıca böyle bir çocuğun problemlerin çözümünde yetişkinlerden yardım almayan, problem çözmede farklı çözüm yolları geliştiren bir birey olma olasılığı da artmaktadır. Bu bağlamda annesi ile olumlu

iletişim içinde olan çocukların problemlere farklı çözümler bularak, daha fazla sayıda sosyal cevaplar verebileceği düşünülmektedir. Bozaslan ve Kaya (2011); Dşek ve Ayhan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da ebeveynlerin eğitim düzeyi çocukların problem çözme becerilerini etkilerken buna karşın Sungur ve Bal (2016) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili bir değişken olarak saptanmamıştır.

Tablo 18 ve 19’da ailenin sahip olduğu ocuk sayısının çocukların problem çözme becerileri toplam puanını etkilemediği bulgusu yer almaktadır. Bedge (2015) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların problem çözme becerileri ile kardeş sayıları arasında bir ilişki bulunmamışken Eroğlu (2001), ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; çocukların problem çözme becerileri ile ailenin sahip olduğu ocuk sayısı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulguların değişkenlik göstermesi örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanabilmektedir.

Araştırmanın bulguları, tablo 20’de okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının anne mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Mesleği memur olan annelerin çocukları ev hanımı olan annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar almışlardır. Saygılı (2000); Serin ve Derin’in (2008), Tümkaya ve İflazoğlu’nun (1999), Korkut’un (2002) alışma bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Buna karşın Bedge (2015) tarafından yapılan çalışmada anne mesleğinin çocuğun problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan annelerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının anne yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Tablo 24’e göre bu araştırmada yaşları 30-39 arasında değişen annelerin problem çözme becerileri algılarının yaşları 29 ve altı olan annelerin algılarından daha yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır. Korkut (2002) tarafından yapılan çalışmada problem çözme becerileri için yaş gruplarının karşılaştırılması sonucunda yaşları daha büyük olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, yaşantı arttıķa elde edilen deneyimler sayesinde, bireylerin kendi kullandıklarının yanı sıra başkalarının kullandıkları çeşitli problem çözme stratejilerini gözlemeleri sonucu yaşı büyük olanların problem çözme becerilerini daha olumlu algılayabilmeleri yorumu yapılabilir. Bunun tersine Pakaslahti, Karjalainan ve Keltikongas, (2002) tarafından yapılan bir araştırmada kk yaştaki bireylerin büyük

yaştaki bireylere göre bazı problem çözme becerilerini daha etkili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu daha küçük yaştaki bireylerin problem çözme becerilerini gerçekçi değerlendiremedikleri için bu becerilerini olduğundan daha iyi olarak algıladıkları ve ölçeği buna göre doldurdıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgulara karşın literatürde yer alan ve Volpe (2016) tarafından yapılan çalışmaya katılan yetişkinlerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin eğitim durumlarının problem çözme becerilerine olan algıları üzerinde etkili olduğu ancak anne mesleğinin problem çözme becerilerine etki etmediği bulgusu tablo 25 ve tablo 37’de görülmektedir. Ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan annelerin problem çözme becerileri algıları, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan annelerden daha düşüktür. Saygılı (2000); Korkut’un (2002) tarafından yapılan araştırmada da üniversite mezunu olan annelerin, ilk ve orta öğretim mezunu olan annelere göre problem çözme becerileri algılarının daha yüksek olduğu ve anne mesleğinin problem çözme becerilerine olan algısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Aile, çocukların problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun sosyal yaşamında fırsat ve imkanların yaratılabilmesi büyük ölçüde ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlıdır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, çocuklarının her türlü sosyal faaliyetlere katılmasını sağlamakta, farklı etkinliklere yönlendirmektedir (Eroğlu 2001). Tablo 26’da görüldüğü gibi annelerin problem çözme becerileri algısı toplam puanları gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır. Gelir durumu düşük olan annelerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları düşük, gelir durumu yüksek olan annelerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 28’de yer alan bulguya göre annelerin problem çözme becerileri algısı sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır. Tablo 31’te yer alan bulguya göre, çocukların problem çözme becerileri ile annelerin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tösten, Han ve Anık (2017) tarafından yapılan çalışmada da otoriter tutuma sahip olan anneler ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Görücü ve Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada anne tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özabacı (2006) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ancak araştırmanın bulguları özelleştirildiğinde annelerin Problem Çözme Envanterinden almış oldukları toplam puanlar kümelenmiş, yüksek ve düşük puan alan iki alt grup oluşturulmuş ve bu grupta yer alan annelerin çocuklarının Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden almış oldukları toplam puanların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 32). Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanlar sonucunda algısı yüksek olan annelerin çocukları Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden yüksek puan almışlardır. Samadi &Sohrabi (2016) tarafından yapılan çalışmada da aile yapısı ve çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuk üzerinde etkili olan ebeveynlik özelliklerini araştırmaya dönük literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Furnham &Cheng, 2000; Karim, Sharafat &Mahmud, 2013; Maccoby, 1992; Rivers, Mullis, Fortner & Mullis, 2012; Petit, Bates &Dodge, 1997; Tezel Şahin, 2014; Balcı &Yılmaz, 2000; Akgün &Yeşilyaprak, 2010). Benzer olarak Shokoohi-Yekta vd.. (2011) yaptıkları çalışmada, ebeveynlere verilen problem çözme becerileri eğitiminin çocukların yanlış davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Çalışma grubunda yer alan annelerin problem çözme becerilerine olan algıları ile çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi ve bu ilişkiyi etkileyebilecek faktörlerin açıklanabilmesi amacıyla alt grup ve üst grupta yer alan anneler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre üst grupta yer alan annelerin problemlerini çözerken kullanmış oldukları yöntemlerin alt grupta yer alan annelere kıyasla daha çeşitli olduğu belirlenmiştir (Tablo 35). Bu bulguya dayanarak annelerin problemlerine çeşitli yöntemler kullanarak çözüm yolu bulmalarının, çocuklarının da problem çözme becerilerinin yüksek olmasında etkisi olduğu söylenebilir. Valloton, Fusaro, Hayden, Decker & Gutowski (2015) yaptıkları çalışmada yetişkinlerin kullandıkları stratejilerin çocukların problem çözmeye öğrenmelerini desteklediğini belirlemişlerdir. Ebeveynlerin puzzle oyunu sırasındaki hareketleri gözlenerek sonuca ulaşılmaya çalışılan araştırmada, daha küçük çocukların ebeveynlerine daha yakın hareketlerde bulundukları gözlenmiştir. Ebeveynlerin oyun sırasında kullanmış oldukları stratejilerin çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu bulgular, ebeveynlerin problem çözme stratejilerinin çocukların problem çözme becerilerini etkilediğini düşündürmektedir.

Problem çözme yolunda gösterilen çabalar konusunda üst grupta yer alan annelere kıyasla alt grupta yer alan annelerin çözüm için ilk aklına geleni yapma eğiliminde oldukları ve problemin çözümü üzerinde uzun süre düşünmedikleri söylenebilir. Ayrıca problem

yaşandığında çözüme kavuşturmak yerine karamsarlığa kapılarak çözüme ulaşmayı reddeden annelerin sayısının da üst gruba kıyasla alt grupta daha fazla olduğu belirlenmiştir. Problemin bir kişi ile yaşanması durumunda ise problem yaşanan kişi ile konuşulması ve bu yolla çözüme gidilmesi eğilimi, alt gruba kıyasla üst grupta daha fazla görülmektedir (Tablo 36). Bu bulgular üst grupta yer alan annelerin alt gruba kıyasla daha çözüm odaklı olduklarını ve problemlerini çözüme kavuşturma konusunda daha özverili olduklarını düşündürmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması üst grupta yer alan annelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasına bağlanabilir. Annenin çocuk gelişimi konusunda bilgili olması, kendini geliştirmiş olması, anne çocuk arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması annenin çocuk yetiştirme tutumunda daha bilinçli olmasını sağlamakta ve bu ilişkiyi olumlu etkilemektedir (Öztürk, 2009). Ayrıca karamsarlığa kapılmak yerine problemlerini çözüme ulaştırmak için çaba gösteren ve çözüm için mantıklı yöntemler kullanan annelerin çocuklarının da problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre bir problem durumunda yaptıklarından pişmanlık duyan annelerin sonrasında bu durumu ortadan kaldırmaya dönük düzeltme çabalarının üst grupta yer alan annelerde daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 37’de yola çıkarak alt grupta yer alan annelerin üst gruba kıyasla pişmanlık duymaları sonucu üzüntü duydukları ve düzeltme çabasına girmedikleri söylenebilir. Üst grup ve alt grupta yer alan annelerin problemlere daha çok mantıklı yaklaştıkları bulgusunun yanında duygusal yaklaşan anne sayısının alt grupta daha fazla olduğu görülmektedir. *“Duygusal yaklaşıyorum ve duygusal olunca çözüme çok fazla ulaşamıyorum. Yani kendimi karşımdakine ifade edemiyorum.”* (A19) gibi örnek cümleler, problemlere duygusal yaklaşmanın çözüme ulaşma noktasında sağlıklı kararlar alınmasını engelleyen bir faktör olduğunu düşündürmektedir ve bu şekilde düşünen anne sayısının alt grupta daha fazla olduğu belirlenmiştir ve bu annelerin problem çözmede daha başarısız oldukları yorumu yapılabilir (Tablo 38).

Üst grup ve alt grupta yer alan annelerin çoğunlukla problemlerine çözüm bulabildikleri görülse de problemlerine çözüm bulamayan anne sayısının alt gruba kıyasla üst grupta daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 39). Bunun yanı sıra problemlerini çözüme kavuşturma konusunda kendini başarısız olarak değerlendiren anne sayısı üst gruba kıyasla alt grupta daha fazla iken problemlerin çözümünde kendilerini pasif ve içe kapanık olarak değerlendiren anneler de üst grupta daha fazladır. Eğitim seviyesi yüksek ve daha çok çalışan

annelerin yer aldığı üst grupta annelerin, kendi problem çözme becerilerine yönelik olan bu olumsuz algıları dikkat çekici bir bulgudur. Hayat şartlarının giderek zorlaşması, annenin çalışmasını zorunlu hale getirmiştir. Çalışan anne ve çocuk arasındaki en önemli problemlerden biri, annenin suçluluk duygusu içinde çocuğuna dengeli bir yaklaşımda bulunamamasıdır (Eroğlu, 2001). Bu bulgular neticesinde alt grup ve üst grupta yer alan annelerin vermiş oldukları bu değişken cevaplar ile çocukların problem çözme becerileri toplam puanları arasındaki ilişkiden söz edilememektedir. Bu durumda çocukların problem çözme becerileri üzerinde anne etkisinden farklı etkenlerin olabileceği akla gelmektedir. Kendini problem çözmede başarılı görmeyen annelerin, çocuklarının problem çözme becerilerinin yüksek olması, çocuk üzerinde etkisi olan baba, öğretmen, akran, arkadaş gibi farklı faktörlerin etkisine bağlanabilir. Dolayısıyla bu değişken bulgular, annelerin problem çözmede kendilerini değerlendirmelerinin, çocukların problem çözme toplam puanlarından bağımsız olduğuna işaret etmektedir.

Alt grupta yer alan annelere kıyasla üst grupta yer alan anneler, çocuklarının kısıtlanmaları sonucu problem yaşadıklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Bu bulgu annelerin çocuklarına ev ortamında daha fazla sınırlama getirdiklerini düşündürmektedir. Diğer yandan çocukların anne ile inatlaşmalarını problem olarak öne süren anneler yine üst grupta daha fazladır (Tablo 40). Dolayısıyla üst grupta yer alan annelerin çocuklarını daha fazla kontrol altına almak istedikleri ve bu sebeple çocuklarıyla çatışma yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgunun tersine çalışan anneler ile çocuklarının arasındaki en önemli sorun, gün içinde sürekli işte olan annenin suçluluk duygusuyla eve geldikten sonra çocuğu kısıtlamak yerine aşırı hoşgörü ile davranabilmesidir. Oysa önemli olan çocukla geçirilen zamanın süresi değil, nasıl geçirildiğidir. Anne evinde geçirdiği zamanı iyi değerlendirmeli, çocuğu ile ilgilenmeli, onunla bütünleşip yararlı etkinliklerde bulunmalıdır (Eroğlu, 2001). Çocukların bilişsel gelişimlerinde yaşadıkları zorluklar daha çok çocukların ilk yaşam deneyimleri ile ilişkilendirilmektedir. Anne çocuk ilişkisi konusunda yapılan çalışmalar, çocuklarıyla ilişkileri olumlu olan ve ev ortamında zengin uyarıcı sunan annelerin çocukların gelişim alanlarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Pancsofar, Vernon-Feagansa, Odoma& Roe, 2008).

Çocukların evde yaşadıkları problemleri üst grupta yer alan anneler çocukların kendi başlarına çözdüğünü söylerken, alt grupta yer alan anneler ise çocuklarının problemlerine kendilerinin (annelerin) çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan okul ortamında

yaşanan problemlere, üst grupta yer alan annelere göre çocuklar çözüm bulurken alt grupta yer alan annelere göre öğretmen çözüm bulmaktadır (Tablo 41). Üst grupta yer alan annelerin daha çok çalışan anneler oldukları düşünüldüğünde bu bulgu; Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2009) tarafından yapılan çalışmada, çalışan ebeveynlerin çocuklara daha fazla sorumluluk verdiği ve böylece çocukların sorun çözme konusunda daha başarılı oldukları bulgusunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla çalışan annelerin problem çözerken çocuklarına daha fazla fırsat tanıma durumunda kalmaları, annelerin problem çözmede çocuklarına olan güvenlerini de arttırmaktadır. Oysa ev hanımı olan annelerin gün içinde sürekli çocukla beraber olduklarından dolayı çocuğun her davranışına müdahale etme eğilimlerinin daha fazla olduğu ve çocukların kendi başlarına problemlerini çözebilme fırsatlarının azaldığı söylenebilmektedir.

Çocuklarının problemlerine çözüm bulma yollarını açıklarken yine üst gruptaki annelere göre çocuklarının inatlaşma yoluna giderek çözüme ulaşmaya çalıştıkları diğer yandan alt gruptaki annelerin de çocuklarının daha çok yetişkine başvurarak çözüme ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Okul ortamında ise üst grupta yer alan annelere göre çocukları problem karşısında pasif kalmakta iken alt gruptaki annelere göre çocuklar, problemlerini öğretmene söyleyerek çözmektedirler. Ayrıca okul ortamında çocukların problemlerini konuşarak çözme yoluna gittiğini söyleyen anne sayısı alt gruba kıyasla üst grupta daha fazladır (Tablo 42). Bu bulgulara bakılarak üst grupta yer alan annelerin, problemlerin çözümünde çocuklarına olan güvenlerinin daha fazla olduğu, alt grupta yer alan annelerin ise problemlerin çözümünde daha çok yetişkinlerin müdahalesini ön planda tuttıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların problemlerine çözüm yolu bulmaları konusunda Raikes & Tompson (2008) yaptıkları çalışmada annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde duyarlı davranışlar sergilemelerinin çocuğun problem çözme yeteneğini desteklediğini belirlemişlerdir. Dolayısıyla annelerin problem çözme konusunda çocuklarına olan güvenlerini hissettirmeleri çocuğun problem çözme becerisini etkileyecektir. Ayrıca Ömeroğlu ve Turla (2001) yaptıkları çalışmada, çocuklar için öğrenme ve problem çözme fırsatlarının sadece okul ortamında değil evde de oluşturulması gerektiği vurgulamışlardır. Bu nedenle, her türlü materyali çocuklar için öğrenme materyaline dönüştürmenin yolunu ve çocukların problem çözme becerilerini destekleyecek rolleri bilmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle yetişkinler çocukların problemlerine çözüm bulmak yerine, çözüme ulaşma yolunda yardımcı olmalıdırlar. Bu davranışın daha çok üst grupta yer alan annelerde olduğu

görülmekte ve dolayısıyla üst grupta yer alan annelerin çocuklarına problem çözmede daha fazla fırsat sundukları görülmektedir.

Üst grup ve alt grupta yer alan annelerin çoğunluğu çocuklarına problemlerini çözerken konuşarak destek olduklarını belirtmişlerdir. Ancak çocuğun problemlerine müdahale ettiğini dile getiren anneler alt gruba kıyasla üst grupta daha fazladır (Tablo 43). Problem çözme becerisi yüksek olan çocukların annelerinin, problemlerin çözümünde çocuklarına daha fazla fırsat vermeleri beklenirken ulaşılan bu bulgu dikkat çekicidir. Ayrıca problem çözme sürecinde çocuğunu değerlendiren annelerin çoğunluğu çocuklarının problemlerini çözebildiklerini düşünürken problemlerini çözüme kavuşturmayıp çocuğunun probleminin devam ettiğini düşünen anne sayısı üst gruba kıyasla alt grupta daha fazladır (Tablo 44). Dolayısıyla alt grupta yer alan anneler, üst grupta yer alan annelere kıyasla çocuklarının problemlerini çözemediklerini düşünmektedirler. Frankel ve Bates (1990) tarafından yapılan çalışmada da her yaştaki çocuk için ev ortamında problem çözme davranış ve uygulamalarının önemli olduğu belirlenmiş ve problem çözerken annenin, çocuğuna yardımcı olmasına veya yeni deneyimleri araştırmadaki rolüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca Conner, Knight ve Cross (1997) yapmış oldukları araştırmada anne babanın bir blok oyununda problem çözme davranışı sırasında çocuklara sağlamış oldukları yapı iskelesinin çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple annelerin çocuklarının problem çözme sırasında olaya dahil olmaktan çok çocuğun çözüme ulaşmasında yapı iskelesi görevini görmesi önemlidir. Dolayısıyla üst grupta yer alan annelerin çocuklarına, problemlerini çözme konusunda alt gruptaki annelere kıyasla daha fazla güven duymalarının yanı sıra çocuklarının problemlerine daha fazla müdahale ettiklerini söylemeleri dikkat çekicidir.

Okul öncesi dönem yılları çocuğun gelişimi için kritik yıllardır. Bu nedenle anne ve babalar bu dönemde çocukları ile bolca vakit geçirmektedirler. Çocuklar bu dönemde akranlarıyla birlikte vakit geçirseler de en çok vakit geçirdikleri kişiler anneleridir (Kılıç, 2016). Araştırmanın bulgularına göre alt grupta yer alan annelerin üst gruptaki annelere kıyasla hafta içinde çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri görülmektedir (Tablo 45). Bu bulgu alt grupta yer alan annelerin çoğunlukla ev hanımı olup gün içinde sürekli çocuklarıyla vakit geçirmeye fırsatlarının olmasından kaynaklanmaktadır. Çocukların hafta içinde anne ile birebir vakit geçirmeleri sırasında yaptıkları etkinliklere kimin karar verdiği konusunda alt grupta yer alan anneler üst gruba kıyasla daha çok kendilerinin karar verebildiklerini

belirtmişlerdir. Hafta sonunda çocuğun anne ile geçirdiği süre yine alt grupta yer alan anneler için daha fazladır (Tablo 46). Ancak bu sürede yapılacak olan etkinliklere hafta sonunda daha çok üst grupta yer alan annelerin karar verdikleri görülmektedir. Bu durum da hafta içi sürekli çalışan annelerin hafta sonunda ev ortamının kendilerinin denetiminde olmasını istemelerinden kaynaklanmış olabilmektedir. Ayrıca anne ile birebir geçirilen zamanın çocuğun problem çözme becerileri toplam puanlarında doğrudan etkisinin olmadığı da söylenebilir. Alt grupta yer alan annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmelerine rağmen problem çözme becerileri toplam puanlarının düşük olduğu bulgusu bu düşüncüyü kanıtlamaktadır.

Çocukların problem çözme becerilerini etkileyebilmesi yönüyle çocukların teknoloji kullanımlarına ilişkin elde dilen bulgularda, üst grupta yer alan annelere kıyasla alt gruptaki anneler çocuklarının gün içinde daha az süre televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çoğu anne çocuğu televizyon izlerken yanında olduğunu belirtirken çocuğun tek başına televizyon izlediğini söyleyen annelerin sayısı alt gruba kıyasla üst grupta daha fazladır. İzlenen programa üst grupta daha çok annelerin karar verdiği görülürken alt grupta çocuk karar vermektedir (Tablo 47). Bu bulgular, alt gruptaki annelerin daha çok ev hanımı olmaları dolayısıyla gün içinde çocuklarıyla fazla vakit geçirebildikleri ve bu sayede çok fazla televizyon izlemedikleri, izleseler bile annelerinin kontrolünde izledikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca üst grupta yer alan anneler çalıştıkları için çocuklarının tek başlarına televizyon izleme durumları daha fazla olmaktadır. Bu bulgular ışığında, çocukların televizyon izleme sürelerinin problem çözme puanlarına etki etmediği söylenebilir. İki yaşın altındaki çocukların TV izlememeleri, daha büyük çocukların ise günde bir-iki saatten daha fazla izlememeleri ve anne babaların, çocukların izledikleri programları denetlemeleri önerilmektedir. Oysaki araştırmalar çocukların uzun süre ekran başında durduklarını ve TV’de yalnız çocuk izleyici kitlesi dikkate alınarak hazırlanmış çocuk programlarını değil, yetişkinlere yönelik programları da izlediklerini ortaya koymaktadır (Kurugöl, Yenigün, Kusin & Özgür, 1994; Kourlaba, Kondagi, Liarigkovinos & Manios, 2009).

Artık çocuklar doğdukları andan itibaren teknolojiyle karşılaşmakta ve küçük yaşlardan itibaren onları kullanabilmektedirler. Televizyon, video, mikrodalga fırınlar ve bilgisayarlar modern dünyadaki çocukların yaşantısının bir parçası olmuştur. Hatta bu teknolojiye günlük yaşantısında sahip olmayan çocuklar bile süper marketler, alışveriş merkezleri ya da bankalarda teknoloji ile karşılaşmaktadırlar (Haughland, 1999).

Çocukların teknoloji kullanımlarına ilişkin üst gruptaki anneler, çocuklarının çoğunlukla telefon; alt gruptaki anneler ise çocuklarının daha çok tablet kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca alt gruptaki annelerin çocukları üst gruptaki annelerin çocuklarına kıyasla teknoloji ile daha uzun süre vakit geçirmektedirler (Tablo 48). Dolayısıyla alt gruptaki annelerin, çocuklarının televizyon izleme sürelerini kısıtlamaya çalışsalar da teknolojiden uzak tutamadıkları yorumu yapılabilir. Üst grupta yer alan annelerin çocuklarının daha çok yetişkinlerin telefonu ile vakit geçirdikleri ve kendilerine ait bir teknolojik aletin olmadığı görülürken alt grupta yer alan çocukların beşinin tablete sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, alt grupta yer alan çocukların televizyona üst gruptaki çocuklar kadar ilgi göstermemesinin bir nedeni olarak da açıklanabilir. Ayrıca problem çözme becerisi düşük olan çocukların yüksek olan çocuklara kıyasla teknoloji ile daha fazla vakit geçirdikleri belirlenmiştir.

Küçük çocukların teknoloji kullanmalarına ilişkin yapılan araştırmalar azdır. Sadece bazı araştırmalarda, okul öncesi çocukların yüzde doksanının zamanlarının çoğunu ekran karşısında geçirdikleri belirlenmiştir. AAP (2011), tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, anne babaların çocuklarının ekran karşısında olmasına razı olmalarının nedenini; oyalayıcı olması, sükûneti sağlaması ve onlar ev işleriyle uğraşırken bakıcı görevini yapması ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırma bulgularında da annelerin teknolojiyi çocuklarını oyalamak amacıyla kullandırdıklarına yönelik birçok ifadeye rastlanılmıştır. (“Akşamları telefonda oyun oynuyor, lego videolarını izliyor. 40 dakika bir saat gibi bir süre oynuyor, onu oyalamak için bazen ben de eline verebiliyorum.” (A4)

Elde edilen bulgularda, alt grupta yer alan çocukların üst grupta yer alan çocuklara kıyasla daha az televizyon seyrederken teknolojik araçlarla daha fazla zaman geçirdikleri yine aynı şekilde üst gruptaki çocukların da alt gruptaki çocuklara kıyasla daha fazla süre televizyon izlerken telefon ve tablet ile daha az zaman geçirdikleri görülmektedir. Bu durumda çocukların teknoloji kullanımları ile problem çözme becerileri arasında doğrudan bir etkiye rastlanıldığı söylenemez. Yani problem çözme becerileri toplam puanı düşük olan çocukların teknoloji ile daha az/çok vakit geçirdiği veya problem çözme becerileri toplam puanları yüksek olan çocukların teknoloji ile daha uzun süre vakit geçirdikleri gibi bir çıkarımda bulunulamaz. Mertoğlu ve Öztuna (2004), tarafından yapılan çalışmada da problem çözme ve teknoloji kullanımı arasında düşük bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Teknolojinin problem çözmeye olan etkisini belirlemeye dönük McCarick ve Xiaoming (2007) yaptıkları

bir başka çalışmada bilgisayar üzerinde etkinlik yapan çocuklarda kendine güven duygusu geliştirdikleri ve problem çözme becerileri kazandırdığı belirtilmiştir. Bu durumda, çocukların teknoloji kullanım sürelerinden çok teknolojik araçları kullanırken neler yaptıklarının daha önemli olduğu söylenebilir. Televizyon izleme veya tablet, telefon, bilgisayar kullanımı durumunda çocuğun izlediği programların veya oynadıkları oyunların gelişimi için uygun olup olmadığı konusu tartışılmalıdır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, üst grup ve alt grupta yer alan çocukların genelde TRT çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmleri izledikleri, tablet ve telefonlarda youtube kanalında paylaşılan hamur, slime, oyun kurma videolarına ilgi duydukları görülmektedir. Bunun dışında yetişkinlere yönelik yayınlanan dizilerin ve müzikli kliplerinin de çocuklar tarafından izlendiği belirtilmiştir. Dolayısıyla çocukların popüler programlara olan bu ilgilerinin ebeveynler tarafından kontrol edilmesi durumu çocuğun gelişimi açısından önem taşımaktadır. Teknolojik araçlar ile çocuk arasındaki iletişim doğru bir şekilde kurulursa, bu araçlar işlevsel ve problem çözmeye yarayan bir araç haline gelebilecektir. Problem çözme programlarıyla çocuklar keşfederek öğrendikleri için de daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabileceklerdir (Sayan, 2016). Ayrıca çocukların televizyona ve teknolojik araçları kullanmaya ilişkin durumları ebeveynlerin teknoloji kullanımlarından da etkilenmektedir. Akçay ve Özcebe (2012) yaptıkları çalışmada çocukların bilgisayar oyunu oynama durumları ile anne ve babalarının bilgisayar oyunu oynama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anne - babaları bilgisayar kullanan çocukların bu teknolojiyi kullanmak istemeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır (Haughland,1999). Bu nedenle ebeveynler, çocukları için önemli rol model olduklarının farkında olmalı ve okulöncesi dönem çocuklarının televizyon izleme süreleri konusunda ebeveynler çocuklarını bilgilendirmeli, denetlenmeli ve önlem almalıdır. Aşırı televizyon izleme, ileriki yıllarda okul başarısı, duygusal zeka gelişimi ve odaklanma konularında başarıyı düşürmektedir. Bunun nedeni, televizyonun yoğun olarak görsel algıya hitap etmesi, tek yönlü iletişim biçimiyle beynin sağ yarım küresindeki dille ilgili bölgenin gelişimini engellemesidir. Özellikle aşırı uyarıcı öğelerle donatılmış çocuk programlarının uzun süre izlenmesi dikkat eksikliği, odaklanamama gibi problemlerin baş göstermesine neden olmaktadır (Gündüz Kalan, 2011).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında eğitim gören 48-60 aylık 283 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Karma yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” annelerin problem çözme becerilerine olan algılarını ortaya koymak amacıyla Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” çocukların problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)” ve annelerin kendi problem çözme becerileri ile çocuklarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların % 42,8'si dört yaş, %57,2'si beş yaş grubu iken %50,5'i kız ve %49,5'i erkek çocuklardan oluşmaktadır. Ayrıca çocukların %27,6'sı ilk sırada, %44,2'si son sırada doğmuştur ve %8,5'i ortanca çocuklardan biri iken %19, 8'i tek çocuktur. Çocukların %55,5'i daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmemişken %26,1'i iki yıl ve %11'i en

az üç yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardır. Çalışma grubunda yer alan annelerin %27,2'si 29 yaş ve altı, %62,9'u 30-39 yaş arası ve %9,9'u 40 yaş ve üstündedir. Çalışma grubundaki çocukların annelerinin %18'inin ortaokul ve altı eğitim düzeyine, %37,1'inin lise ve %44,9'unun üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki ebeveynlerin gelir düzeyi incelendiğinde %9,2'sinin 500-1500 tl arasında, %43,1'inin 1500-3000 tl arasında, %32,5'inin 3000-5000 tl arasında ve %15,2'sinin 5000 ve üstü gelire sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca annelerin %71'i ev hanımı iken %29'u çalışan annedir. Çalışma grubundaki annelerin %19,1'i bir çocuğa sahipken %62,5'i iki çocuk sahibi ve %18,4'ü üç çocuk ve fazlasına sahiptir. Bu annelerin %3,2'si özel gereksinimli çocuğa sahipken %96,8'inin özel gereksinimli çocuğu yoktur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş)'nden aldıkları en düşük puanın 15 ve en yüksek puanın 41 olduğu görülmektedir ($\bar{x}=28$). Ayrıca çalışma grubunda yer alan çocukların en düşük puan aldıkları alt boyutun "Problem hakkında soru sorma" olduğu ve en yüksek puan aldıkları alt boyutun ise "Bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme" olduğu belirlenmiştir (Tablo 8).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocukların problem çözme becerileri ile çocuğun yaşı ve cinsiyeti arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına göre çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden elde edilen toplam puanlar, 4 yaş ve 5 yaş gruplarında anlamlı bir farklılık gösterirken cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo 9). Dolayısıyla cinsiyetin 48-60 aylık çocukların problem çözme becerilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların problem çözme becerileri ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucuna göre, çocukların çocuk sırası değişkeni için problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen veriler, ilk çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların son çocukların puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermiştir (Tablo 10-11).

Çocukların problem çözme becerileri ile çocukların öğrenim durumu değişkeni arasında yapılan varyans analizine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu verilere göre okul öncesi eğitime hiç devam etmeyen çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanların okul öncesi eğitime iki ve daha fazla yıldır devam edenlerden daha az olduğu

bulunmuştur (Tablo 12-13). Dolayısıyla okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların problem çözme becerileri ile anne yaşı arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre çocukların problem çözme becerileri ile anne yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 14-15). Dolayısıyla anne yaşının çocuğun problem çözme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların problem çözme becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre çocukların problem çözme becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anneleri üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip olan çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanlar, anneleri lise mezunu olan çocukların puanlarından ve anneleri ortaokul ve altı eğitim durumuna sahip olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha fazladır (Tablo 16-17). Dolayısıyla annelerin eğitim seviyesinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır. Çocukların problem çözme becerileri ile ailenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 18-19). Bu durumda kardeş sayısının çocuğun problem çözme becerisini etkilemediği belirlenmiştir.

Çocukların problem çözme becerileri ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesi memur olan çocukların problem çözme becerileri, annesi en hanımı olan çocuklardan anlamlı olarak daha fazladır (Tablo 20-21). Dolayısıyla anne mesleğinin çocuğun problem çözme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların problem çözme becerileri ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo 22-23). Bu durumda ailenin gelir düzeyinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların annelerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının bağımsız değişkenlere göre incelenmesi durumunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Annelerin PÇE'den aldıkları toplam puan ortalamasının ve alt boyutlardan aldıkları toplam puan ortalamalarının sırasıyla aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım olduğu görülmüştür (Tablo 24). Annelerin problem çözme becerileri algısı ile anne yaşı arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yaşları 29 ve altı olan annelerin problem çözme becerileri algısı, yaşları 30-39 arasında değişen annelerin problem çözme becerileri algısından daha düşüktür. (Tablo 25). Dolayısıyla anne yaşının problem çözme becerilerini algılamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin problem çözme becerileri algısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan annelerin problem çözme becerileri algıları üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan annelerden daha düşüktür (Tablo 26). Bu durumda eğitim düzeyinin problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olduğu saptanmıştır.

Annelerin problem çözme becerileri algısı ile gelir durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir durumu düşük olan annelerin problem çözme becerileri algıları gelir durumu yüksek olan annelere göre daha düşüktür (Tablo 27). Dolayısıyla gelir durumunun problem çözme becerileri algısı üzerinde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Annelerin problem çözme becerileri algısı ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 28). Bu durumda anne mesleğinin problem çözme becerileri algısını etkilemediği saptanmıştır. Annelerin problem çözme becerileri algısı ile annenin sahip olduğu çocuk sayısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 29). Dolayısıyla annelerin sahip oldukları çocuk sayısının problem çözme becerileri algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

4-5 yaş grubu çocukların problem çözme becerileri ile annelerin problem çözme becerilerine olan algıları arasında bir ilişki olup olmamasına yönelik hesaplanan Spearman korelasyon katsayılarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ile annelerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında alt

boyutlar ve genel toplam açısından herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır (Tablo 32). Ancak problem çözme envanteri kullanılarak annelerden elde edilen puanların kümeleme analizi ile gruplara ayrılması sonucu ilgili gruplarda yer alan annelerin çocuklarına ait problem çözme becerileri ölçeği puanları da bu kümelere göre gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar arasında bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına göre bu iki küme arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 33). Dolayısıyla annelerin ve 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri arasında korelasyonel bir ilişki saptanamamışken grupların problem çözme becerileri ölçeklerinden almış oldukları puanların birbirinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara göre oluşturulan alt grup ve üst grup annelerin kendi problem çözme becerileri ile çocuklarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Anneler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre üst grupta yer alan annelerin problemlerini çözerken kullanmış oldukları yöntemlerin alt grupta yer alan annelere kıyasla daha çeşitli olduğu belirlenmiştir (Tablo 36). Problem yaşandığında çözüme kavuşturmak yerine karamsarlığa kapılarak çözüme ulaşmayı reddeden anne sayısının, üst gruba kıyasla alt grupta daha fazla olduğu belirlenmiştir. Karamsarlığa kapılmak yerine problemlerini çözüme ulaştırmak için çaba gösteren ve çözüm için mantıklı yöntemler kullanan annelerin çocuklarının da problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 37). Eğitim düzeyi yüksek olan üst gruptaki annelerin alt gruba kıyasla daha çözüm odaklı oldukları ve problemlerini çözüme kavuşturma konusunda daha özverili oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 37).

Bir problem durumunda yaptıklarından pişmanlık duyan annelerin sonrasında bu durumu ortadan kaldırmaya dönük düzeltme çabalarının üst grupta yer alan annelerde daha fazla olduğu ve alt grupta yer alan annelerin üst gruptakilere kıyasla problemlere daha duygusal yaklaştıkları görülmüştür (Tablo 38-39). Eğitim seviyesi yüksek ve daha çok çalışan annelerin yer aldığı üst gruptaki annelerin, kendi problem çözme becerilerine yönelik kendilerini olumsuz algıladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla annelerin problem çözmede kendilerini değerlendirmelerinin, çocukların problem çözme toplam puanlarından bağımsız olduğu saptanmıştır (Tablo 40). Eğitim düzeyi yüksek olan anneler, çocuklarına

problemlerini çözmelerinde daha fazla güven duyarken alt grupta yer alan annelerin çocukların problemlerine daha fazla müdahale ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 41- 42). Çocuklarını problem çözücü olarak değerlendirirken, problemlerini çözme konusunda çocuklarına daha fazla güven duyan annelerin üst grupta yer aldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla problem çözme becerileri algısı yüksek olan anneler çocuklarının problemlerine çözüm bulmaları konusunda daha emin cevaplar vermişken, algısı düşük olan anneler çocuklarının da problemlerine çözüm bulamadıklarını düşünmektedirler (Tablo 44-45).

Araştırmanın bulgularına göre alt grupta yer alan annelerin üst gruptaki annelere kıyasla hafta içinde çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri görülmüşken hafta sonunda çocuğun anne ile geçirdiği süre yine alt grupta yer alan anneler için daha fazladır. Bu sürede annelerin, genelde çocuklarıyla oyun oynadıkları, resim yaptıkları belirlenmiş ve yapılan etkinliklere hafta içinde çocukların, hafta sonlarında ise annelerin karar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 46-47). Üst grupta yer alan annelere kıyasla alt gruptaki annelerin çocuklarının gün içinde daha az süre televizyon izledikleri belirlenmiştir. Ayrıca çoğu annenin, çocuğu televizyon izlerken birlikte oldukları ve çocuğun tek başına televizyon izlemesi durumunun alt gruba kıyasla üst grupta daha fazla olduğu saptanmıştır. İzlenen programa üst grupta daha çok annelerin karar verdiği görülürken alt grupta çocuk karar vermektedir (Tablo 48).

Alt grupta yer alan annelerin gün içinde çoğunlukla çocuklarıyla vakit geçirmeleri neticesinde çocuklarının TV karşısında çok fazla vakit geçirmediği belirlenmiştir. Ancak TV izlemeyen çocukların tablet veya telefon ile fazla zaman geçirmeleri ve alt grup ve üst grupta yer alan annelerin çocuklarının teknoloji ile geçirdikleri süreler arasında fazla bir farkın olmaması durumu, teknolojik araçlar ile geçirilen sürenin çocukların problem çözme becerilerini doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani problem çözme becerileri toplam puanı düşük olan çocukların teknoloji ile daha az/çok vakit geçirdiği veya problem çözme becerileri toplam puanları yüksek olan çocukların teknoloji ile daha uzun süre vakit geçirdikleri gibi bir çıkarımda bulunulamamaktadır (Tablo 48-49).

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması her iki araştırma yönteminin doğasında var olan sınırlılıkları en aza indirmesi yönüyle net bulguların elde edilmesini sağlamıştır. Ancak ardışık sıralı desende iki farklı araştırma art arda yürütüldüğü için uygulanması zaman almaktadır ve bu nedenle güçlük yaşanmaktadır. Bir başka araştırma yöntemi kullanılarak daha kısa sürede net sonuçlar elde edilebilir.

Bu araştırmada anneler ile 48-60 aylık çocukların problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Başka araştırmalarda babalar ve öğretmenler ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, envanterin annelere verilerek eve gönderilmesi ve araştırmacıdan uzak bir ortamda doldurulması birçok ölçeğin geri gelmemesi veya gelse bile formların okunmadan doldurulması gibi sıkıntılar yaşanmıştır. Bu sebeple ölçeklerin araştırmacının gözetiminde veya bizzat araştırmacı aracılığıyla doldurulması daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Problem çözme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de geliştirilen yetişkinlere yönelik problem çözme becerileri ölçeğinin olmadığı görülmektedir. Problem çözme envanterinin Türkçe ‘ye uyarlanan bir ölçek olması nedeniyle çalışma grubunda yer alan bazı annelerin, ölçekteki maddeleri anlamakta zorluk yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle Türkiye’de yetişkinlerin problem çözme becerilerini ölçen güncel nitelikte ölçekler geliştirilebilir.

Yapılan araştırma Ankara’da okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocuklar ile sınırlıdır. Bu araştırmanın farklı illerde ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabilme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışmayan annelerin, çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik daha kontrollü oldukları, yeterince fırsat tanımadıkları, çocuklarının tek başlarına problemlerini çözebileceklerine inanmadıkları görülmüştür. Bu sebeple eğitim düzeyi nispeten düşük olan annelere veya ebeveynlere yönelik çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim programları hazırlanabilir ve çocuğun problem çözme becerileri üzerindeki etkisine bakılarak deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AAP. (American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media). (2011). Policy statement: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040–1045. doi: 10.1542/peds.2011-1753.
- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Akçay, D. & Özcebe, H.(2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010). Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 123-147.
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, İ. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23(8), 575–584.
- Anliak, Ğ. & Dincer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Arık, A. (1987). “*Muhakeme ve Problem Çözme*”. Ankara: Yaratıcı Düşünce, Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum*, 8 (3), 27-33.

- Aydoğan, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi. E. Ömeroğlu (Ed.), *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi* içinde (s.18-44). Ankara: Kök.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. & Özyürek, Ö. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitap*. Ankara: Mavi Yunus.
- Bağcıoğlu Ünver, G.(2015). Gestalt kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 246-253). Ankara: Anı.
- Bakar, K. A., Way, J., & Bobis, J. (2016). Young children's drawings in problem solving. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 86-93.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S. &Yılmaz, M. (2000). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 2(14), 17-24.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi: eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Yargıcı.
- Baykul, Y. (1995). *Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Bedge, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Bedge, Z., & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N., & Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 31(4), 377-384.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı.

- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Bozaslan, H. & Kaya, A. (2011, May). Analysis of university students' parents in terms of problem solving, social anxiety and academic success. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 1394-1403.
- Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.
- Britz, J. (1993). "Problem solving in early childhood classroom". *University at Urbana-Champaign Childrens Research Center. ERIC Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf> sayfasından 11.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. New York: Vintage.
- Bullock, Janis. (1988). Encouraging problem solving. *Day Care and Early Education*, 5(16), 24-27.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem.
- Casey, M. B. (1990). A planning and problem solving preschool model: the methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(5), 53-67.
- Cartıllı, K., & Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 155-167.
- Chadwick, C. (2014). *Teaching kids to think critically*. London: Rowman & Littlefield.
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2013). Young children's analogical problem solving: Gaining insights from video displays. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 904-913.

- Conner, D. B., Knight, D. K. & Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 323–338.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara:Pegem.
- Crombia, G. & Gold, D. (1988). Compliance and problem-solving competence in girl and boys. *Journal of Genetic Psychology*, 150 (3), 281-291.
- Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child*. Routledge.
- Çakmak, M. (2003). Beyin fırtınası. T. Çalık (Ed.), *Yönetimde problem çözme teknikleri* içinde (s. 110-115). Ankara:Nobel.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek öğrencilerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dağlı, A. 2004. Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (7), 41-49.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 177–198.
- Diken, Ö. Topbaş, S. & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (eddö) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (çddö)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41-60.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinwiddie, S. A. (1994). "The saga of saaly, sammy and the red pen: facilitating children's social problem solving". *Young Children*, 49(5), 1319.

- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Durmaz, Ş., Kaçar, Z., & Can, S. vd. (2007). Çanakkale sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri (PÇB) ve etkileyen bazı faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(4), 63- 71.
- Düşek, G. & Ayhan, A. B. (2014). A study on problem solving skills of the children from broken family and full parents family attending regional primary boarding school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (8), 137 – 142.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi/ Gelişim- öğrenme- öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. & Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi/ Gelişim- öğrenme- öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s.41). Ankara: Anı.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Fessakis, G., Gouli, E. & Mavroudi, E. (2012). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education* 63, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.016>
- Frankel, Karen, A.&Bates, J. E. (1990). Mother- toddler problem solving: antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61, 810-819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02823.x>
- Furnham, A. & Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463 - 470. doi:10.1007/s001270050265.
- Garton, A.F. (2004). *Exploring cognitive development*. Malden: Blackwell.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.

- Griffin Shari, L. (2005). *It's the thought that counts: the portrayal of problem solving in children's literature*. Doctoral Dissertation, University of Wyoming Department of Curriculum and Instruction, Wyoming.
- Gökbüzoğlu B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Görücü, A., & Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 316-326. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1365/1117> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz Kalan, Ö. (2011). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019004826/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Yapa.
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children's learning?, *Young Children*, 54 (9), 26- 30.
- Heppner, P.P. (1988). *Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal: Helping normal people lead better lives. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 466-472.
- Horodyski, M. A., & Gibbons, C. (2004). Rural low-income mothers' interactions with their young children. *Pediatric Nursing*, 30(4), 299- 306.
- Hunt, E. (1994). Problem solving. R. J. Stenberg (Ed.), *Thinking and problem solving* içinde (s. 215-217). California: Academic press.

- Işıktekiner, F. S. (2014). *Anne baba destek programının okul öncesi dönem(48-60 aylık) çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, N. (2006). Problem çözme. F. D. Gözütok (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 372). Ankara: Ekinoks.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Sanem.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karim, R. A. K. M., Sharafat, T., & Mahmud, A. Y. (2013). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type, and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science*, 39(2), 211 - 220. doi:10.3329/jasbs.v39i2.17860
- Kayan, F. & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 218-226.
- Kemertaş, İ.(2001).*Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsel.
- Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 161, 31.
- Kesicioğlu OS. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Kılıç, Ş. (2016). Çocuk ruh sağlığına etki eden faktörler: anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. A. Güngör Aytar (Ed.), *Çocuk ruh sağlığı içinde* (s. 41-64). Ankara: Hedef.
- Kneeland, S. (2001). Problem çözme. (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Kocaçınar, M. (1969). Genel öğretim metodu. İstanbul:As.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048860/5000046180> sayfasından erişilmiştir.

- Koruklu & Yılmaz (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 252-260.
- Kourlaba, G., Kondaki, K., Liargkovinos, T. & Manios, Y. (2009). Factors associated with television viewing time in toddlers and preschoolers in Greece: the GENESIS Study. *J. Public Health*, 31, 222–230.
- Köksal Akyol, A. (2015). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 59). Ankara: Anı.
- Kurugöl, Z., Yenigün, A., Kusin, N. & Özgür, T. (1994). Üç-on iki yaş grubu çocuklar üzerine televizyonun etkileri ve ailelerin televizyon hakkındaki düşünceleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 29(1), 23–29.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview, *Developmental Psychology*, 28(6), 1006 - 1017. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1006
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2008). *Techniques for teaching young children: Choices for theory and practice*. New York: Open University.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker D., & Wheeden, C.A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Maier, N. R. F. (1963). *Problem solving discussions and conferences: Leadership methods and skills*. United States of America: McGraw-Hill Book.
- Manassis, K. (2012). *Problem solving in child and adolescent psychotherapy. A skills-based, collaborative approach*. New York: Guilford.
- McCarick, K. and Xiaoming, L. (2007). Buried treasure: the impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.
- Mertoğlu, H. & Öztuna, A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 1303-6521.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Morgan, C.T. (1998). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Meteksan.
- Neyen, J. (2016). *Correlates of problem solving styles: the impact of parenting styles and sex typing*. Doktoral Dissertation, Fordham University Department of Philosophy, New York.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OECD. (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris, France: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Olivera, E.A. & Jackson, E.A. (2017). The moderation role of self-perceived maternal empathy in observed mother-child collaborative problem solving. *Journal Citation Reports*. 1522-7219.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Babil.
- Ömeroğlu, E. (Ed.). (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara:Kök.
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. & Özyürek, A. (2009). Determining the views of preschool and primary school Teachers over the support of problem solving skills at children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1969–1974.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özgüven,İ. E., (1994). *Psikolojik Ölçekler*. Ankara: Yeni Doğmuş.

- Öztürk, B.(2009). *Bingöl ili örnekleminde geniş ve çekirdek aile yapılarında anne çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pakaslahti L., Karjalainen A., Keltikongas, L. (2002). "Relationships between adoslescent prosocial problem solying strategies, prosocial behavior and social acceptance", *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagansa, L., Odom, E. & Roe J. R. (2008). Family relatonships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4),493-503.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68 (5), 908 - 923. doi:10.2307/1132041
- PISA. (2003). "Problem Solving for Tomorrow's World First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003" [Online] Retrieved on 18-November-2008, at URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- PISA Ulusal Raporu. (2015). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden 07.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Pressley, M.& Woloshyn, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Massachusetts: Brookline Boks.
- Raikes, H. A. ve Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10(3), 319-344.
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., & Mullis, R. L. (2012). Relationships between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15, 202 - 216. doi:10.1080/10522158.2012.666644

- Samadi, M. & Sohrabi, N. (2016). Mediating Role of the Social Problem Solving for Family Process, Family Content, and Adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 1185 – 1188. <https://www.sciencedirect.com/journal/procedia-social-and-behavioral-sciences/vol/217/suppl/C?page-size=100&page=2> sayfasından erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14),121-134.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Serin, N. B., Derin, R. (2008) İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sezen, G. & Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, Turkey.
- Shewchuk, R., Johnson, M., & Elliott, T. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions, and actual problem solving performance. *Behavior Research and Therapy*, 38(7), 727-740.
- Shokoohi-Yekta,M. , Parand, A., Zamani, N., Lotfi, S. & Ayazi, M. (2011). Teaching problem-solving for parents: effects on children's misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 163 – 166. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.032>
- Shure, M. (1981). Social competence as a problem solving skill. In J.D. Wine & M.D. Syme (Eds.), *Social competence* (pp. 158-188). New York: The Guilford.

- Stevens, M. (1998). *Daha iyi nasıl sorun çözümleme* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş yayınları.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür.
- Sungur, G. & Bal, N. (2016). Analysis of 4th grade students' problem solving skills in terms of several variables. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 2222-1735.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2016). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 233-248.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şimşek, N., & Çınar, Y. (2008). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı.
- Tavlı, B. (2007). *6 yaş grubu ana sınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teare, B.(2006). *Problem-solving and thinking skills resources for able and talented children*. London: First.
- Tertemiz, N. & Çakmak, M. (2003). *Problem çözme İlköğretim I. kademe matematik dersi örnekleriyle*. Ankara: Gündüz.
- Tezel Şahin, F. (2014). Mother-child relation and factors affecting this relation. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(3), 79-88.
- Thornton, S. (1995). *Children solving problems*. London: Harvard University.

- Thornton, S.(1998). “Çocuklar problem çözüyor,” (Çev. Kumrular, Ö.) İstanbul: Gendaş.
- Thornton, S. (1999). Creating the conditions for cognitive change: The interaction between task structures and specific strategies. *Child Development*, 70(3), 588-603.
- Tösten, R., Han, B., & Anik, S. (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- Tümkiye, S. & İflazoğlu, A., (1999) Ç. Ü. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve Problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme kuram ve uygulamalar*. Ankara: Setma.
- Ülkür, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır?. *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-31.
- Vallotton, C., Fusaro, M., Hayden, J., Decker, K. & Gutowski, E. (2015). Give me a hand: differential effect of gesture type in guiding young children’s problem- solving. *Instructional science*, 43(6), 709-735.
- Volpe, C.A. (2016). *The Relationship Of Parenting Styles And Birth Order To Problem Solving Styles*. Fordham University, Degree Of Doctor Of Philosophy In The Graduate School Of Education.
- Wadsworth, B.J. (2004). *Piaget’s theory of cognitive and affective development*. USA: Pearson Education.
- Yıldırım, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., Şimşek. H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 221-229). İstanbul: Morpa.

EKLER

EK 1. Örnek Ek 1

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 14588481-605.99-E.17011141 Konu : Araştırma İzni	18.10.2017
GAZİ ÜNİVERSİTESİNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)	
İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi. b) 12/10/2017 Tarihli ve E.38690 sayılı yazınız.	
Enstitünüz Temel Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rukiye YILDIZ'ın "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Grubu Çocukların ve Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.	
Görüşme formunun (67 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir deneyinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.	
Vefa BARDAKCI Vali a. Milli Eğitim Müdürü	
18/10/2017  Mehmet ÖZDEMİR	
Kurum yolu Başbakanı Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA e-posta: istisnai06@meb.gov.tr	
Ayrıntılı bilgi için Tel: 03 123 221 02 17/135-134	
Bu evrak gizli olarak tutulmaktadır. https://evrak.meb.gov.tr adresinden 23e0-7a2a-30d2-b622-28c8 şifre ile erişilebilir.	

PÇE

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. <i>Hep böyle davranırım</i> | 4. <i>Arada sırada böyle davranırım</i> |
| 2. <i>Çoğunlukla böyle davranırım</i> | 5. <i>Ender olarak böyle davranırım</i> |
| 3. <i>Sıklıkla böyle davranırım</i> | 6. <i>Hiç böyle davranmam</i> |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Annelerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Sorular:

1. Günlük yaşamınızda en sık hangi problemlerle karşılaşıyorsunuz?
2. Karşılaştığınız bu problemleri nasıl çözüyorsunuz? Hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
3. Karşılaştığınız problem durumlarına nasıl bir tutumla yaklaşıyorsunuz? (pozitif, karamsar, mantıklı, duygusal vs.)
4. Bir problem karşısında başarısız ve yetersiz olduğunuzu hissettiğinizde neler yaparsınız?
5. Problemlerinizi çözüme kavuşturmak konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (kendine güvenli, pasif vs.)
6. Problemlerinizi çözerken ilk aklınıza gelen fikri mi uygulamayı tercih edersiniz yoksa sonuçları değerlendirerek mi davranırsınız? Neden?
7. Problemleri çözerken almış olduğunuz kararlardan pişmanlık duyar mısınız? Neden? Sonrasında ne yaparsınız?
8. Tüm bu çabalarınız sonucunda problemlerinizi çözüme kavuşturuyor musunuz yoksa problem var olmaya devam mı ediyor?

Şimdi size çocuğunuzun evde ve okulda yaşadığı veya yaşıyor olduğu problem durumlarıyla ilgili bazı sorular soracağım.

Çocukların Problem Çözme Becerilerine Yönelik Sorular:

9. Çocuğunuz evde ne tür problemlerle karşılaşıyor?
- Evde yaşadığı problemleri kim çözüyor?
- Çocuğunuzun evde problemlerini kendisinin çözümlemesine ne kadar fırsat veriyorsunuz?
10. Çocuğunuz okulda ne tür problemlerle karşılaşıyor?
- Okulda yaşadığı problemleri kim çözüyor?
- Çocuğunuzun okulda problemlerini kendisinin çözümlemesine ne kadar fırsat veriyorsunuz?
- Çocuğunuz okulda bir arkadaşıyla problem yaşadığında problemini nasıl çözüyor/ neler yaparsınız?

11. Çocuğumuz (evde ve okulda karşılaştığı) kendisiyle ilgili problemleri hangi yollarla çözer?
12. Çocuğumuz (evde ve okulda karşılaştığı) problemlerini çözerken sizden destek alıyor mu, nasıl destek oluyorsunuz?
13. Çocuğumuz tüm bu çabaları sonucunda problemlerini çözüme kavuşturuyor mu yoksa problem var olmaya devam mı ediyor?
14. Çocuğumuzla hafta içinde ne kadar süre vakit geçiriyorsunuz?
Bu sürede neler yapıyorsunuz?
Yaptığınız etkinliğe kim karar veriyor? (anne/baba/ çocuk veya birlikte)
15. Çocuğumuzla hafta sonları ne kadar süre vakit geçiriyorsunuz?
Bu sürede neler yapıyorsunuz?
Yaptığınız etkinliğe kim karar veriyor? (anne/baba/ çocuk veya birlikte)
16. Çocuğumuz gün içinde TV izliyor mu?
Gün içinde ne kadar süre Televizyon izliyor? Hafta içi ve hafta sonu bu süre değişiyor mu? Ne kadar izliyor?
Birlikte mi izliyorsunuz yoksa çocuk tek başına mı izliyor? İzleyeceği programa kim karar veriyor? Neler izliyor?
17. Telefon, tablet, bilgisayar kullanmasına izin veriyor musunuz? Gün içinde bunlarla ne kadar süre ilgileniyor? Bu sürede ne yapıyor?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..