

T.C

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BAĞIMSIZ
ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DAMLA ETGÜER

1412010049

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Mayıs, 2025

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BAĞIMSIZ
ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DAMLA ETGÜER

1412010049

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN

Mayıs, 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Çocukların Problem Çözme Becerileri İle Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Enstitü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Damla ETGÜER

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, akademik yolculuğumun en önemli basamaklarından biri olurken, aynı zamanda bana destek olan değerli insanlara duyduğum minnettarlığın bir ifadesi olarak da anlam kazanmıştır.

Öncelikle, kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mehmet TORAN'a, yalnızca bu tez çalışmamda değil, akademik yolculuğumun her anında sunduğu eşsiz rehberlik, ilham ve desteği için en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun bilgisi, anlayışı ve sabrı, karşılaştığım her zorluğu aşmamda bana güç verirken, akademik hayatıma da derin anlamlar katmıştır. Var olan potansiyelimi keşfetmemde ve kendime güvenmemde sağladığı katkılar için minnettarım.

Bu süreçte en büyük destekçilerimden biri olan ve her daim yanımda duran Dr. Öğr. Gör. Ebru AYDIN YÜKSEL'e özel bir teşekkür borçluyum. Akademik birikimi ve ilham veren duruşu ile yalnızca bu tez sürecinde değil, hayatımın pek çok anında yolumu aydınlatmıştır. Yerinde ve zamanında olan motivasyon konuşmalarıyla farklı bakış açısı sunan Dr. Öğr. Gör. Şerif YÜKSEL'e de sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte bana yalnızca akademik değil, aynı zamanda yaşamın her alanında ilham veren mükemmel bir çift olduklarını bir kez daha göstermişlerdir.

Hayatım boyunca bana eşlik eden, her zaman yanımda duran ve en büyük güç kaynaklarımdan biri olan sevgili ağabeyim Gökhan ETGÜER'e de teşekkür etmek isterim. Kardeşlik bağımız, sadece kan bağıyla değil, destek ve güvenle güçlenmiş bir yol arkadaşlığıdır. Hayat boyu süren bu bağ, bana yalnızca akademik değil, duygusal anlamda da en büyük desteği sunmuştur. Ayrıca, bu süreçte ağabeyimin yanındaki değerli eşi Fadime ETGÜER'in de sıcak gülümsemesi ve her zaman hissettirdiği samimi destek için minnettarım.

Beni her koşulda koşulsuz sevgisiyle saran ve varlığıyla güç veren canım annem Mukaddes ETGÜER'e ve tabii ki, bu satırları yazarken tarifsiz bir özlemle andığım, sevgili babam Hamdi Zafer ETGÜER'e... Dürüstlüğü, çalışkanlığı ve hayata olan inancı benim için her zaman ilham kaynağı oldu. Ona duyduğum minnettarlığı her zaman kalbimde taşıyor ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, bu sürecin zorluklarını benimle göğüsleyen, bazen sabırla dinleyerek bazen de küçük motivasyonlarla destek olan değerli iş arkadaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Bu tez, yalnızca bireysel bir akademik çaba değil, aynı zamanda değerli insanların desteğiyle şekillenen bir emeğin ürünüdür. Hepinize sonsuz teşekkürlerimle...

Mayıs, 2025

Damla ETGÜER

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
BÖLÜM 2.....	7
2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Erken Çocukluk Döneminin Önemi	7
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimindeki Rolü	9
2.3. Problem ve Problem Çözme Becerileri	13
2.4. Problem Çözme Aşamaları.....	18
2.5. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Teorik Dayanaklar	21
2.5.1. Polya'nın Problem Çözme Modeli.....	21
2.5.2. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünme Modeli	22

2.5.3. Thorndike’ın Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli	24
2.5.4. Karl Popper Problem Çözme Kuramı	27
2.5.5. Bandura’nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	28
2.6. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi	30
2.7. Öğrenme Stratejileri	31
2.8. Bağımsız Öğrenme	32
2.9. Bağımsız Öğrenme Becerilerine İlişkin Teorik Dayanaklar	33
2.9.1. Yapılandırmacı Kuram.....	33
2.9.2. Sosyokültürel Kuram	35
2.9.3. Kendi Kendine Yönelimli Öğrenme Kuramı (Self-Directed Learning Theory).....	38
2.9.4. Öz Düzenleme Kuramı (Self-Regulated Learning Theory)	39
2.9.5. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)	40
2.10. İlgili Araştırmalar	41
2.10.1. Problem Çözme Becerilerini Konu Alan Çalışmalar	41
2.10.2. Bağımsız Öğrenme Becerilerini Konu Alan Çalışmalar	46
BÖLÜM 3.....	50
3.1. Yöntem	50
3.1.1. Araştırmanın Modeli	50
3.1.2. Çalışma Grubu	51

3.1.3. Veri Toplama Araçları	53
3.1.3.1. Demografik Bilgi Formu	53
3.1.3.2. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)	53
3.1.3.3. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği.....	54
3.1.4. Veri Toplama Süreci	55
3.1.5. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM 4.....	60
4.1. Bulgular	60
BÖLÜM 5.....	66
5.1. Tartışma.....	66
5.1.1.Problem Çözme Becerilerinde Demografik Farklılıklar	66
5.1.2. Bağımsız Öğrenme Davranışlarında Demografik Farklılıklar	71
5.1.3. Problem Çözme Becerileri ile Bağımsız Öğrenme Arasındaki İlişki	74
5.1.4. Regresyon Analizi: Problem Çözmenin Bağımsız Öğrenmeyi Yordama Gücü	76
5.2. Sonuç	77
5.3. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	99
EK A.1. Etik Kurul İzni.....	99
EK A.2. Ölçek Kullanım İzin Talebi.....	100

EK A.3. Ölçek Kullanım İzin Talebi.....	101
---	-----



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri ..	51
Tablo 3.2 PBÇÖ ve BÖD Toplam Puanları için Shapiro-Wilk's Analizi Sonuçları..	57
Tablo 4.1 PÇBÖ ve BÖD Toplam Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.2 PÇBÖ ve BÖD Toplam Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 4.3 PÇBÖ Toplam Puanları ile BÖP Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Kolerasyon Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.4. Bağımsız Öğrenme Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	63
Tablo 4.5. Çocukların Problem Çözme Becerilerine ile Bağımsız Öğrenme Davranışlarına Ait Model Özeti	64
Tablo 4.6. Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ...	64

KISALTMALAR

PÇBÖ: Problem Çözme Becerileri Ölçeği

BÖD: Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş)



Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans- Mayıs 2025

ÖZET

Çocukların Problem Çözme Becerileri İle Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Damla ETGÜER

Erken çocukluk dönemi, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimin hızlı olduğu kritik bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde desteklenen problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları, çocukların hem gelecekteki akademik yeterliliklerinin hem de öğrenmeye karşı tutumlarında belirleyici bir role sahiptir. Bu çalışmada çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kartopu ve uygun örnekleme yöntemleri bir arada kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemlerine göre araştırmanın çalışma grubu, 60-72 ay aralığındaki 75 kız ve 61 erkek olmak üzere toplam 136 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin normallik testlerine göre normal dağılım gösterdiği, dolayısıyla parametrik testler ile veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizlere göre çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi ve günlük eğitim süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, baba öğrenim düzeyi üniversite ve üzeri olan çocukların problem çözme becerilerinin, lise ve altı düzeyde eğitime sahip babaların çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile ilgili yapılan analizler sonucunda bağımsız öğrenme davranışlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın temel sorusuna yönelik yapılan analizde, çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin yordama gücünü anlamak için regresyon analizi yapılmış ve çocukların problem çözme becerilerinin onların bağımsız öğrenme davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları arasında manidar bir ilişkinin olduğu ve bunun çocuğun akademik yaşantısında belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Erken Çocukluk Dönemi, Problem Çözme Becerileri, Bağımsız Öğrenme

University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Basic Education

Programme: Preschool Education

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Degree Awarded and Date: Master Thesis-May 2025

ABSTRACT

Investigation Of The Relationship Between Children's Problem Solving Skills And Independent Learning Behaviours

Damla ETGÜER

Early childhood is considered a critical period of rapid cognitive, language, social, emotional and psychomotor development. The problem-solving skills and independent learning behaviours fostered during this period play a crucial role in children's future academic competence and attitudes towards learning. This study aimed to investigate the relationship between children's problem-solving skills and independent learning behaviours. The method of the study was a relational survey. The study group was formed by using snowball and convenience sampling methods together. According to these sampling methods, the study group of the research consisted of a total of 136 children, 75 girls and 61 boys, aged 60-72 months. In order to accomplish the objective of the study, demographic information form, Problem Solving Skills Scale and Independent Learning Behaviour Scale (3-5 years) were used as data collection tools. The data of the study were found to be normally distributed according to normality tests, so the data were analysed using parametric tests. According to the analyses, no statistically significant difference was found in the children's problem-solving skills according to the variables of gender, birth order, number of siblings, mother's education level, mother's employment status, child's school attendance period and daily education period. However, it was found that there was a statistically significant difference in the problem-solving skills of children whose fathers had a university degree or higher compared to children whose fathers had a high school degree or lower. Furthermore, as a result of the analyses related to children's independent learning behaviour, it was found that independent learning behaviour did not show a significant difference according to demographic variables. In the analysis conducted for the main question of the study, it was found that there was a low-level significant relationship between children's problem-solving skills and their independent learning behaviours. Regression analysis was carried out to understand the predictive power of this relationship and it was found that children's problem-solving skills significantly predicted their independent learning behaviours. As a result, it can be said that there is a significant relationship between problem solving skills and independent learning behaviours and that this relationship plays a crucial role in children's academic performance.

Keywords: Child, Early Childhood, Problem Solving Skills, Independent Learning

BÖLÜM 1

Bu bölümde giriş, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir süreçtir. Bu süreç, bireyin bilgi edinmesini, problem çözme becerilerini geliştirmesini ve öğrenme sürecinde bağımsız hareket edebilmesini gerektirir. Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişiminin en hızlı ilerlediği dönemlerden biridir (Belsky, 2006). Bu dönemde, çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları onların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve öğrenme sürecine yaklaşımlarını şekillendiren kritik faktörler arasında yer almaktadır (Felfe ve Lalive, 2018).

Problem çözme becerileri, bireyin karşılaştığı durumları analiz edebilmesi, çözüm yolları üretebilmesi ve bu süreçte stratejik düşünme yetisini kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Siegler ve Alibali, 2005). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların oyun oynarken, günlük aktiviteleri gerçekleştirirken veya öğretmenleriyle etkileşim halindeyken problem çözme becerilerini aktif olarak geliştirdiği bilinmektedir (Hutt ve diğerleri, 2022). Bu beceriler, çocukların eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmelerine ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaşacakları problemlere daha sistematik ve bilinçli bir şekilde yaklaşımlarına yardımcı olmaktadır.

Bağımsız öğrenme davranışları; bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almasını, kendi öğrenmesini yönetmesini ve dışarıdan yönlendirme olmaksızın yeni bilgi ve beceriler edinmesini ifade etmektedir (Zimmerman, 1990). Bağımsız öğrenen bireyler, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alarak, meraklarını geliştirerek ve bilgiyi araştırarak öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaktadırlar (Pintrich ve De Groot, 1990). Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenme davranışlarının desteklenmesi,

çocukların ilerleyen yıllarda daha başarılı, öz güvenli ve öğrenmeye açık bireyler olmalarına katkı sağlayabilir (Deci ve Ryan, 1985).

Bağımsız öğrenme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki, eğitim bilimleri açısından oldukça önemli bir konudur. Bağımsız öğrenen bireylerin genellikle problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları ve karşılaştıkları sorunları daha etkin bir şekilde çözebildikleri düşünülmektedir (Winne ve Hadwin, 1998). Okul öncesi dönemde bu iki becerinin nasıl bir ilişki içinde olduğu, çocukların eğitim süreçlerine nasıl yansıdığı ve öğretmenlerin bu becerileri destekleme yöntemleri henüz yeterince incelenmemiştir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, çocukların bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için onlara güvenli bir öğrenme ortamı sunulması, merak duygularının desteklenmesi ve problem çözme süreçlerinde aktif rol almalarının sağlanması gerektiğini göstermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Bu süreçte öğretmenler ve ebeveynler, çocuklara rehberlik ederken onların problem çözme süreçlerine katılımını teşvik eden etkinlikler sunmalı ve çocukların kendi başlarına öğrenmelerini destekleyecek bir eğitim ortamı oluşturmalıdır (Perry, 2002). Özellikle okul öncesi eğitimde kullanılan oyun temelli öğrenme, problem çözme becerilerinin ve bağımsız öğrenme süreçlerinin desteklenmesi açısından büyük bir potansiyele sahiptir (Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006).

Bu çalışmada, okul öncesi dönem problem çözme becerileri ile çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, çocukların problem çözme sürecinde hangi stratejileri kullandıkları, bağımsız öğrenme davranışlarının nasıl şekillendiği ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin niteliği analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki etkileşimi anlamaya yönelik önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırma, çocukların bağımsız öğrenme süreçlerini nasıl

deneyimlediklerini, problem çözme becerilerini nasıl geliştirdiklerini ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin nasıl yapılandığını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, eğitimcilerin ve araştırmacıların okul öncesi dönemde çocukların öğrenme süreçlerini desteklemelerine yardımcı olacak yeni bakış açıları sunulması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde, çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları, ilerleyen akademik yaşamları ve günlük hayatta karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Beisly ve diğerleri, 2022). Problem çözme becerileri, bireyin karşılaştığı sorunları analiz edebilmesi, alternatif çözüm yolları üretebilmesi ve bu süreçte eleştirel düşünme stratejilerini kullanabilmesi anlamına gelir (Siegler ve Alibali, 2005). Bağımsız öğrenme davranışları ise bireyin öğrenme sürecini kendi başına yönetebilmesi, merak duygusuyla bilgiye ulaşma çabası göstermesi ve dış yönlendirme olmaksızın öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Literatürde, problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği yönünde bulgular mevcuttur. Problem çözme becerileri yüksek bireylerin bağımsız öğrenme davranışları sürecinde daha yaratıcı ve esnek düşünebildikleri, karşılaştıkları sorunlara karşı daha fazla inisiyatif olarak çözüm üretebildikleri belirtilmektedir (Perry, 2002; Winne ve Hadwin, 1998). Ancak, okul öncesi dönem çocuklarında bu iki beceri arasındaki ilişkinin nasıl geliştiği, problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını nasıl etkilediği ve bu süreçte öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerinin ne olduğu henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel problemi okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri çocukların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, anne çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi, günlük eğitim süresi) anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları çocukların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, anne çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi, günlük eğitim süresi) anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Problem çözme becerileri, çocukların öğrenme yapılarını oluşturmalarını, öğrenmelerinde aktif rol almalarını ve öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarını destekleyerek bağımsız öğrenmeyi mümkün kılma potansiyeline sahiptir (Aydın, Adıgüzel ve Ünsever, 2024). Problem çözme becerilerini de içerisinde barındıran erken düşünme becerilerini edinen çocuklar, zihinsel yapılarını erken oluştururlar ve öğrenme süreçlerinde aktif rol alırlar. Çocukların bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturan erken düşünme becerilerini geliştirmek için problem çözme ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi önem taşımaktadır (Butterworth ve Thawaites, 2013).

Problem çözme becerilerinin desteklenmesinde, erken yaşta sunulan nitelikli zengin uyaranlara sahip ortamlar ile çocukların çevrelerini ve yaşadıkları dünyayı tanıma ve anlamlandırma fırsatları vermek; keşif ve yorumlama süreçlerini

desteklemek ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak önem taşımaktadır. Nitekim Piaget, çocukların aktif öğrenenler olduğunu ve kendi öğrenme yapılarını oluşturdıklarını vurgulamaktadır (Spencer, Farrell ve Moog, 1999). Öğrenme süreçlerini bu doğrultuda yapılandırmak, çocukların problem çözme deneyimleri edinmesini sağlayarak bağımsız öğrenme davranışları desteklenebilir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim ortamını ne şekilde yapılandırıdıkları, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ve öğrenme sürecinin nasıl şekillendirildiği çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını etkileyebilmektedir.

Bağımsız öğrenme, kendiliğinden gelişen bir süreç değildir; çocukların aktif deneyimlerine dayanarak zamanla bir beceri haline gelir (Butler, 2002; Zimmerman, 2002). Bu nedenle, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için planlı ve sistematik eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, bu konu büyük önem taşımasına rağmen, bağımsız öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla ilkokul ve üzeri kademedeki öğrencilerle sınırlı kaldığı görülmektedir (Aydın, Adıgüzel ve Ünsever, 2024).

Çocukların, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, aktif birer bağımsız öğrenen olabilmeleri için hali hazırda sahip oldukları problem çözme becerilerinin ve bağımsız öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi; ileriki eğitimsel süreçlerin planlanması ve uygulanması noktasında önem taşımaktadır. Literatürde, problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri süren teorik çalışmalar bulunmasına rağmen özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların bu beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı hedefleyen araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma literatürdeki bu sınırlılığa yönelik bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Yukarıdakilere ek olarak 60-72 ay grubu çocukların problem çözme becerilerini ve bağımsız öğrenme davranışlarını etkileyen değişkenlerin ortaya konması, çocukların yaş grubuna ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun eğitim yaklaşımlarının ilgili değişkenlerin etkisi göz önünde bulundurularak düzenlenmesi noktasında da önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, problem çözüme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışlarını ölçmeyi amaçlayan iki ayrı ölçme aracının birbirinden bağımsız olarak işlediğı ve bir ölçekten elde edilen sonuçların diğerk ölçek üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı varsayılmaktadır.

Öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulan ve öğretmenlerin uzun süreli gözlemlerine dayalı olan ölçme aracı Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğı'nin (BÖD 3-5) objektif ve gerçeğı yansıtır şekilde doldurulacağı varsayılmıştır. Benzer şekilde, çocuklara birebir uygulamayı içeren Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeğı uygulama sürecinde çocukların gerçeğı yansıtır cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya çocuğunun katılması noktasında gönüllülük gösteren ebeveynlerin 60-72 ay grubundaki çocukları ile,
- Yine araştırmanın çalışma grubu, normal gelişim gösteren ve herhangi bir şekilde özel gereksinimi bulunmayan 60-72 aylık çocuklar ile,
- Araştırmanın sonuçları ise Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeğı ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmaya konu olan; Erken Çocukluk Dönemi ve Erken Çocukluk Döneminin Önemi, Okul Öncesindeki Eğitimin Çocuğun Gelişimindeki Rolü, Erken Çocukluk Döneminde Problem Çözme ve Bağımsız Öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilerek araştırmanın teorik dayanağı açıklanmıştır.

2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Erken Çocukluk Döneminin Önemi

Çocuklar doğuştan gelen bir merak duygusuyla çevrelerini tanımaya ve anlamaya yönelik güçlü bir motivasyon sergilemektedirler. Bu keşfetme eğilimi, öğrenme sürecinin daha yaşamın ilk anlarında başladığını göstermektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu erken dönem aynı zamanda beynin en hızlı gelişim gösterdiği zaman dilimidir; özellikle sinaptik bağlantıların yoğun biçimde kurulduğu bu süreç, çocuğun zihinsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Center on the Developing Child, 2007). Bu gelişim süreçleriyle birlikte, çocukluğun yalnızca biyolojik temellerle açıklanamayacağı; aynı zamanda sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Nitekim çocukluk, her ne kadar yaşam sürecinin evrensel ve değişmez bir evresi olarak kabul edilse de tarihsel süreçte ve farklı toplumsal yapılarda farklı anlamlar kazanmıştır. Bu nedenle çocukluk, yalnızca biyolojik bir dönem değil, aynı zamanda toplumsal normlar ve kültürel bağlamlar tarafından şekillendirilen sosyal bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Toran, 2012).

Bu toplumsal ve tarihsel bakış açısı, çocukluğun her dönemde aynı biçimde algılanmadığını göstermektedir. Antik Çağ'da çocukluk kavramına dair net ve sistematik bir tanımlamadan söz etmek güçtür. Ancak dönemin filozoflarının eserleri ile arkeolojik veriler, çocukların toplum içerisinde yer edindiğini göstermektedir. Bununla birlikte, yaşam sürecinin hangi kısmının çocukluk olarak değerlendirildiği konusunda kesin bir bilgiye ulaşmak mümkün değildir (Postman, 1995). Ayrıca, Antik Yunan'dan Sanayi Devrimine kadar düşünürlere bakıldığında düşünürlerin yaşadıkları dönemin ötesinde bir yaklaşımla çocuklara yönelik çeşitli değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Örneğin, Platon, çocukların bilgi yetkinliği bağlamında sınırlı, saf ve yönlendirilmeye açık olduklarını; karar verme ve kavrama yetilerinin gelişmemiş olması sebebiyle güvenilir kararlar alamadıklarını ifade etmiştir (Krogh ve Slentz, 2001). Bu bağlamda

Platon, çocukların ahlaki gelişimlerine yönelik eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca çocukların gelişiminde toplumun bütününe sorumluluğu olduğunu savunmuş, öğrenmenin baskı altında gerçekleşmeyeceğini ve oyunun çocuklar için en etkili öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamıştır (Hewes, 1995).

Erken çocukluk eğitiminin temelleri 14. Yüzyıl ile 16. Yüzyıl arasında Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Owen ve Froebel gibi düşünürlerin çalışmalarıyla şekillenmiştir. Comenius eğitimi tüm bireyler için gerekli bir süreç olarak tanımlarken, Locke çocuğun zihnini boş bir levha olarak görüp çevresel deneyimlerin etkisini vurgulamıştır (Krogh ve Slentz, 2001; Morrison, 2004). Rousseau, çocuğun doğuştan iyi olduğunu savunmuş ve eğitimin doğaya uygun ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir (Gordon ve Browne, 2011). Pestalozzi duyuşal deneyimlere dayalı eğitimi savunurken, Owen çevrenin çocuk gelişimindeki belirleyici rolünü öne çıkarmıştır (Hewes, 1995). Froebel ise oyunu öğrenmenin merkezine alarak “Kindergarten” kavramını geliştirmiştir (Krogh ve Slentz, 2001). Bu görüşler, erken çocukluk eğitime dair çağdaş anlayışların oluşmasında önemli bir zemin hazırlamıştır.

Geçmişte çocuklar, yetişkinlerin mutlak otoritesine tabi, yönlendirilmeye ve denetlenmeye ihtiyaç duyan bireyler olarak değerlendirilirken, modernitenin ilk dönemleriyle birlikte çocukluk, pasif, itaatkâr ve yetişkinliğe hazırlık evresi olarak kabul görülmüştür. 20. yüzyıla gelindiğinde ise bu anlayış, yerini çocukların kırılğan, korunmaya muhtaç bireyler olarak konumlandırıldığı korumacı paradigmaya bırakmıştır. Bu paradigma, çocuğun refahını öncelemekle birlikte, onu edilgen bir nesne olarak konumlandırır (James ve diğerleri, 1998). Ancak 1990’ların sonlarından itibaren, çocukluk anlayışında önemli bir paradigma değişimi yaşanmış; bu değişim özellikle Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (1989) uygulanma süreci ve sonrasında gelişen çocuk hakları söylemleriyle birlikte ivme kazanmıştır. Bu dönemde çocuklar yalnızca korunması gereken bireyler değil; aynı zamanda hak sahibi, kendi görüşlerini ifade edebilen ve karar süreçlerine katılım sağlayabilen aktif toplumsal özneler olarak tanımlanmaya başlanmıştır (James ve diğerleri, 1998; Lansdown, 2005; Thomas, 2007). Bu yaklaşım, katılım paradigması olarak adlandırılmakta ve çocukların toplumsal yaşamda söz sahibi olma hakkını temel bir ilke olarak benimsemektedir (Lundy, 2007; Thomas, 2007). Bu yeni paradigma, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına

Dair Sözleşme'nin özellikle 12. maddesiyle de uyumludur; zira söz konusu madde, çocuğun kendisini etkileyen konularda görüş bildirme hakkını tanımakta ve bu görüşlerin yaşına ve olgunluk düzeyine göre dikkate alınmasını öngörmektedir (UNCRC, 1989).

Çocukluk kavramında yaşanan dönüşümle birlikte, erken çocukluk eğitiminin kuramsal temelleri daha belirgin hâle gelmiş; bu sürecin özellikle Friedrich Froebel'in çalışmalarıyla birlikte önemli ölçüde ivme kazandığı görülmüştür. Froebel, çocukların doğal gelişim süreçlerinin dikkatle izlenmesi gerektiğini ve öğrenmeye hazır olduklarında, bireysel gelişimlerine uygun öğretim etkinliklerinin sunulmasının önemini vurgulamıştır. Eğitime yönelik yaklaşımında, çocukların karar alma ve sorumluluk üstlenme becerilerini desteklemek amacıyla yapılandırılmamış oyunlara merkezi bir rol vermiştir (Gordon ve Browne, 2011). Ayrıca öğretmenlerin, çocukların yaratıcılıklarını desteklemede ve onları kültürel yaşama etkin bireyler olarak kazandırmada önemli sorumluluklar taşıdığını ifade etmiştir (Krogh ve Slentz, 2001).

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimindeki Rolü

Çocukluk kavramında yaşanan dönüşüm ve çocuk gelişimine ilişkin bilimsel bulgular, erken çocukluk eğitimi anlayışının yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Günümüzde erken çocukluk eğitimi; yalnızca akademik hazırlık süreci olarak değil, çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayan bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır. Bu anlayışla birlikte erken çocukluk eğitimi, doğumdan ilkokula geçişe kadar uzanan dönemi kapsayan; çocuğun bireysel özellikleri ve gelişimsel gereksinimlerine uygun olarak planlanan, zengin ve uyarıcı öğrenme ortamları sunmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Britto ve diğerleri, 2011; OECD, 2017). Bu süreçte temel amaç; çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda onları toplumun kültürel değerleriyle bütünleşmiş bireyler olarak yetiştirmelerine katkı sunmaktır (UNESCO, 2022). Nitelikli erken çocukluk eğitimi, yalnızca bireysel gelişimi değil, uzun vadede toplumsal eşitliği ve ekonomik kalkınmayı da destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2017). Bu nedenle erken çocukluk dönemine yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi, çağdaş eğitim anlayışının temel bir bileşeni hâline gelmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş grubundaki çocukların bedensel, bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, bu gelişim alanlarını güvenli ve sağlıklı bir ortamda yapılandırılmış eğitim programları aracılığıyla yönlendiren kurumlardır. Bu kurumlar, alanında yetkin eğitimcilerden oluşan uzman kadrolarıyla hizmet verirken, temel işlevleri ise çocukların çok yönlü gelişimlerini eğitim yoluyla desteklemektir (Aral ve diğeleri, 2000).

Çocuğun gelişimsel özellikleri, yalnızca eğitim hedeflerinin belirlenmesinde değil; aynı zamanda öğretim sürecinin planlanması, içerik seçimi ve değerlendirme yaklaşımlarının şekillendirilmesinde de temel belirleyici olarak kabul edilmektedir (Copples ve Bredekamp, 2009). Bu doğrultuda erken çocukluk eğitimi, çocuğun yaşına, bireysel gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına uygun olarak yapılandırılmakta; fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve psikomotor gelişimini desteklemeye yönelik bütüncül hedefler çerçevesinde uygulanmaktadır (NAEYC, 2020). Bu hedefler arasında; çocuğun beden farkındalığını kazanması ve motor becerilerini geliştirmesi amacıyla zengin, uyarıcı ve güvenli bir fiziksel çevre sunulması; duygusal güven duygusunu geliştirecek sevgi temelli ilişkilerin desteklenmesi ve olumlu benlik algısının güçlendirilmesi öne çıkmaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Ayrıca, akran etkileşimlerine dayalı öğrenme ortamları aracılığıyla çocukların sosyal becerileri gelişmekte; iş birliği, empati ve problem çözme gibi yaşam boyu gerekli sosyal yeterlikler kazandırılmaktadır (OECD, 2020). Bunun yanı sıra, çocukların yaratıcı düşüncelerini destekleyen, dil gelişimini teşvik eden ve eleştirel düşünme ile akıl yürütme becerilerini güçlendiren öğrenme ortamları, bilişsel gelişim açısından önemli bir rol oynamaktadır (Siraj-Blatchford ve diğeleri, 2015). Bu kazanımlar, çocuğun ilkokula geçiş sürecinde hazır bulunuşluğunu artırmakta ve daha sağlıklı bir okul yaşamı geçirmesine olanak sağlamaktadır (OECD, 2020).

Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen oyun, drama ve dil etkinlikleri gibi uygulamalar, çocukların karar verme, problem çözme ve çatışma durumlarına yönelik çözüm üretme gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu tür etkinliklerin planlanmasında, çocuklara soru sorma, düşüncelerini ifade etme, merak duyma ve araştırma yapma gibi becerileri kazandıracak biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Katz ve Chard, 2000). Çocukların somut yaşantılar yoluyla öğrenme

sürecine katılımı desteklenerek, mevcut bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı bağlantılar kurmaları ve bu yolla özgün fikirler geliştirmeleri teşvik edilmektedir.

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi, çocuğun sosyal etkileşim kurma, düşüncelerini ifade etme ve çevresiyle anlamlı ilişkiler geliştirme becerileri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuklar, çevreden aldıkları sözel uyarılar ve etkileşimlerle dili edinir, kullanır ve geliştirirler. Özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında sunulan nitelikli dil girdileri, çocukların kelime dağarcığını ve anlatım yetilerini zenginleştirerek dil gelişimini destekler (Snow, 1999). Vygotsky'nin sosyal etkileşimci kuramına göre dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin temelidir; çocuklar, yetişkinlerle ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler aracılığıyla dili öğrenir ve düşüncelerini organize eder (Vygotsky, 1978). Nitekim yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programlarında yer alan hikâye anlatımı, şarkılar, şiirler, drama ve diyalog temelli etkinlikler, çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Dickinson ve Tabors, 2001). Bu bağlamda, erken yaşlarda sunulan dil odaklı eğitimsel desteklerin, ileriki akademik başarılar ve sosyal uyum üzerinde de belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Wasik ve Hindman, 2011).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim, çocuğun hem kendini hem de başkalarını anlama, duygularını yönetme, sosyal kuralları öğrenme ve olumlu sosyal ilişkiler kurabilme becerilerini kapsamaktadır. Bu gelişim alanı desteklendiğinde, çocukların grup içerisinde sorumluluk alma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarının duygularına karşı duyarlılık geliştirme gibi becerileri kazanması desteklenmektedir (Denham ve diğerleri, 2007). Özellikle okul öncesi dönemde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sosyal etkileşim ortamları, çocukların sosyal problemleri çözme ve çatışma durumlarına uygun tepkiler verme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Bierman ve diğerleri, 2008). Ayrıca güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı, çocukların öz düzenleme, sabır, iş birliği ve empati gibi duygusal becerilerini geliştirerek bağımsız öğrenme ve sorumluluk alma kapasitelerini artırır (Raver, 2002). Araştırmalar, sosyal-duygusal becerilerin sadece duygusal dengeyi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme tutumu üzerinde de belirleyici etkiler yarattığını göstermektedir (Zins ve diğerleri, 2007). Sosyal-duygusal becerilerin gelişimi, fiziksel gelişimle de doğrudan ilişkilidir; zira motor

beceriler aracılığıyla gerçekleşen deneyimsel öğrenmeler, çocukların hem duygusal ifadelerini somutlaştırmalarına hem de sosyal ortamlarda etkili etkileşimler kurmalarına olanak tanımaktadır (Pellegrini ve Smith, 1998).

Okul öncesi dönemde psikomotor gelişim, yalnızca bedensel yeterliklerin artması açısından değil, aynı zamanda çocuğun bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerinin gelişimi bakımından da önemli bir rol oynamaktadır. Kaba ve ince motor becerilerdeki ilerlemeler, çocukların çevreyle aktif etkileşime girerek öğrenme sürecine katılmalarını kolaylaştırmakta; bu durum da onların bağımsız düşünme ve problem çözme yetilerini desteklemektedir (Gallahue ve Ozmun, 2006). Örneğin, yapı inşa etme, bloklarla oynama veya nesneleri sıralama gibi fiziksel aktiviteler, çocukların mantıksal ilişkiler kurma, neden-sonuç bağlantıları oluşturma ve strateji geliştirme becerilerini pekiştirir (Frost ve diğerleri, 2012). Ayrıca fiziksel hareketlilik, çocuğun çevresini keşfetme fırsatlarını artırarak merak ve araştırma davranışlarını tetikler; bu da bağımsız öğrenme sürecine önemli bir katkı sağlar (Pellegrini ve Smith, 1998). Nitekim aktif oyun yoluyla edinilen somut deneyimler, çocukların önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirmesine ve yeni fikirler üretmesine olanak tanır (Ginsburg, 2007). Bu bağlamda, fiziksel gelişim yalnızca motor becerilerle sınırlı kalmamakta, çocuğun bilişsel etkinliğini destekleyen temel bir unsur olarak eğitim sürecine entegre edilmektedir. Çocukların çevreyle etkileşimini ve öğrenme süreçlerine aktif katılımını belirleyen bir diğer temel unsur ise fiziksel gelişimdir; zira motor beceriler, bilişsel işlevlerin uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen yapılarla ilişkilidir.

Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim, çocukların çevrelerini algılama, düşünme, öğrenme ve problem çözme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreci ifade eder. Bu dönemde çocuklar, özellikle aktif katılıma dayalı öğrenme ortamlarında, dikkatlerini toplama, sınıflandırma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve basit akıl yürütme gibi zihinsel becerileri geliştirirler (Frost ve diğerleri, 2012). Bu gelişim süreci, oyun temelli etkinlikler, araştırma yapmaya teşvik eden deneyimler ve çocukların merak duygusunu besleyen sorular aracılığıyla desteklenebilir. Özellikle yapılandırılmamış oyunlar ve açık uçlu sorular, çocukların hipotez kurma, çözüm önerileri geliştirme ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Ginsburg, 2007). Bilişsel gelişim aynı zamanda çocukların öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlenmelerini sağlayarak, bağımsız

düşünme ve öğrenme becerilerini pekiştirir (Pellegrini ve Smith, 1998). Böylece, erken yaşlarda kazandırılan bilişsel beceriler, ileriki eğitim kademelerinde akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları açısından sağlam bir temel oluşturmaktadır (Gallahue ve Ozmun, 2006).

2.3. Problem ve Problem Çözme Becerileri

Problem çözme, bireyin mevcut durum ile ulaşmak istediği hedef arasında var olan farklılıkları algılayarak bu farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik zihinsel ve davranışsal stratejileri kapsayan karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006). Bu süreçte birey, düşünme yetisini aktif biçimde kullanır ve karşılaştığı problemi analiz ederek çözüm üretmeye yönelik çeşitli stratejiler geliştirir. Düşünme ise, kavramlar ve önermeler arasında ilişki kurma, akıl yürütme ve çıkarımda bulunma gibi zihinsel işlevleri içeren bir süreç olarak tanımlanmakta olup (Duman, 2009), problem çözmenin temelini oluşturmaktadır. Literatürde problem çözme becerisi yalnızca sonuca ulaşmayı hedefleyen bir çaba değil, aynı zamanda bireyin bilgi işleme biçimini, akıl yürütme yetisini, bilişsel esnekliğini ve üstbilişsel farkındalığını içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Efklides, 2008; OECD, 2019). Özellikle üstbilişsel stratejilerin problem çözme sürecindeki rolü vurgulanmakta; bireylerin hangi bilgiyi, ne zaman ve nasıl kullanacaklarına ilişkin karar alma becerilerinin, etkili problem çözme performansının belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Zohar ve Barzilai, 2013). Bu bağlamda problem çözme, bireyin yalnızca mevcut bilgilerini kullanarak çözüm üretmesi değil; aynı zamanda yeni durumlara uyum sağlayabilmesi, esnek düşünme becerileri geliştirebilmesi ve çözüm sürecini izleyip değerlendirebilmesi açısından da kritik bir bilişsel yeti olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların, yetişkinlere kıyasla henüz tam olarak gelişmemiş düşünme becerilerine sahip olmaları, bu alanda pedagojik destek sunulmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirebilmeleri için, erken yaşlardan itibaren onları düşünmeye teşvik eden problem durumlarıyla karşılaştırmak büyük önem taşımaktadır. Problemlerle karşı karşıya kalan çocukların bilişsel süreçleri etkin hâle gelir; çözüm üretmeye yönelik girişimlerde bulunarak alternatif stratejiler geliştirme eğilimleri artar. Bu süreçte çocuğun öğrenmesini desteklemenin en etkili yolu, problem

özme sürecini aşamalı ve sistematik bir şekilde deneyimlemesini sağlamaktır (Fisher, 2013).

Düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi, tıpkı yazı yazma ya da resim yapma gibi sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla edinilen beceriler arasında yer almaktadır. Vygotsky'nin sosyal etkileşimci kuramına göre çocuklar, daha yetkin bireylerle kurdukları etkileşimler sayesinde kendi bilişsel yapılarını geliştirirler; bu bağlamda öğretmen ve yetişkin rehberliği, çocukların üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarında belirleyici rol oynamaktadır (Daniels, 2016). Bu yaklaşıma göre, yapılandırılmış rehberlik ve modelleme süreçleri çocukların problem çözme yaklaşımlarını gözlemlemelerine, içselleştirmelerine ve zamanla bağımsız olarak uygulamalarına olanak tanır. Aksi hâlde, çocukların daha önce karşılaşmadıkları problem durumlarıyla başa çıkmalarını beklemek, onların bilişsel gelişimlerine sınırlı katkı sağlayacaktır.

Erken ocukluk döneminde problem çözme becerilerinin gelişimi, yalnızca bireyin bilişsel ve dil yeterliliklerine değil; aynı zamanda sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimlere ve bu etkileşimler sonucu edindiği yaşantılara da bağlı olarak şekillenir (Whitebread ve Coltman, 2015). Sosyal etkileşimler, çocukların farklı bakış açılarıyla tanışmalarını, alternatif çözüm yolları geliştirmelerini ve strateji esnekliği kazanmalarını sağlar. Özellikle akranlarıyla kurdukları iş birliğine dayalı problem çözme etkinlikleri, çocukların hem düşünme becerilerini hem de iletişim yetilerini eş zamanlı olarak geliştirmelerine imkân tanır (Barron, 2003).

Araştırmalar erken yaşlardaki grup temelli problem çözme deneyimlerinin, çocukların yalnız çalıştıkları durumlara kıyasla daha fazla yaratıcı düşünce üretmelerine olanak sağladığını göstermektedir (Miyake ve Kirschner, 2014). Grup içindeki fikir paylaşımı ve karşılıklı açıklamalar yoluyla çocuklar, kendi düşüncelerini yapılandırmakta ve akıl yürütme stratejilerini daha net biçimde ifade edebilmektedirler. Bu süreç içerisinde çocuklar başlangıçta daha basit ve sezgisel yöntemlerle çözüm ararken; zamanla deneyim kazandıkça problem çözme yaklaşımlarını daha sistematik, mantıklı ve stratejik hâle getirirler (Fisher, 2013). Ayrıca, Piaget'nin bireysel keşif yaklaşımına dayanan anlayış günümüzde aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımlarla bütünleşmiş; çocukların kendi deneyimlerinden hareketle anlam üretmeleri, kalıcı öğrenme açısından

temel bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır (OECD, 2020). Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış ancak çocuk merkezli öğrenme ortamlarında sunulan problem çözme etkinlikleri, bireysel anlamlandırma süreçlerini destekleyerek çocukların bilişsel gelişimine anlamlı katkılar sunmaktadır.

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim anlayışının öncelikli hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede Erden ve Akman (2011), öğretmenlerin bu süreci destekleyebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Etkili problem çözmenin temelinde bireyin sahip olduğu ön bilgiler ve bu bilgileri zihinsel olarak organize edebilme kapasitesi yer almaktadır. Bu nedenle kavram ve ilkelerin öğretiminde uygun zihinsel şemaların oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere hazırlıklı olabilmeleri için eğitim ortamlarında çeşitli problem türlerine yer verilmeli ve çözüm süreçlerine aktif katılımları desteklenmelidir. Öğrencilerin problem çözmeye istekli hale gelebilmeleri için merak uyandıran, ilgi çekici problem durumları sunulmalı ve bu süreçte başarıları desteklenerek motivasyonları artırılmalıdır. Son olarak, öğrencilerin problemi anlayabilmeleri ve problemin amacıyla çözüm yolları arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri, problem çözme sürecine daha etkin bir biçimde dahil olmalarını sağlayacaktır (Erden ve Akman, 2011).

20. yüzyıldan itibaren eğitimciler, problem çözme becerilerini açıklamaya ve öğretmeye yönelik çalışmalara ağırlık vermeye başlamıştır. 1960'ların başında problem çözme süreci; mekanik, sistematik ve bazı bilişsel becerilerden oluşan bir yapı olarak değerlendirilmiştir (Chuang, 2021). Ancak bilişsel öğrenme kuramlarının etkisiyle problem çözme, zamanla görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, kavrama, analiz, sentez ve genelleme gibi üst düzey zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir entelektüel faaliyet olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Kirkley, 2003). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, Bruner'in keşfederek öğrenme yaklaşımı ve Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı gibi bilişsel temelli yaklaşımlar, problem çözme sürecinde çocuğun aktif zihinsel katılımının önemini vurgulamaktadır (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Bruner, 1961; Ausubel, 1968). Günümüzde bu süreç, yalnızca bilişsel değil; davranışsal ve duyuşsal bileşenleri de kapsayan çok boyutlu bir beceri grubu olarak değerlendirilmektedir (Garofalo ve Lester, 1985; Kirkley, 2003).

Problem çözme sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri, çocuğun aldığı geri bildirimleri nasıl yapılandığı ve bu geri bildirimlerden elde ettiği bilgileri farklı durumlara ne ölçüde transfer edebildiğidir. Geri bildirimin etkili biçimde kullanılması, yalnızca hataların düzeltilmesini değil, aynı zamanda bu hataların öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil edilmesini gerektirir. Bu süreç, çocuğun zihinsel temsillerini yeniden yapılandırmasını ve yeni problemlere yönelik strateji üretme kapasitesini artırmasını sağlamaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Hatalardan öğrenmenin etkili olabilmesi için, çocukların bu hataları anlamlandırmasına yardımcı olacak üstbilişsel yönlendirmelerin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Zohar ve Barzilai, 2013). Üstbilişsel destekler aracılığıyla çocuklar; hatalarının nedenlerini analiz edebilmekte, düşünme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmekte ve bu bilgiyi yeni görevlerde stratejik biçimde kullanabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin rolü, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp, çocukların düşünme süreçlerini yönlendirecek anlamlı geri bildirimler sunmak ve bilişsel esnekliği teşvik edecek ortamlar hazırlamak olmalıdır (Dignath ve Veenman, 2021).

Araştırmalar, yaşla birlikte çocukların problem çözme stratejilerinde artan bir sistematiklik sergilediklerini, özellikle ileri yaş gruplarındaki çocukların planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri daha etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2008). Bu da problem çözme becerilerinin gelişimsel olarak ilerleyen bir yapı sergilediğini ve deneyimle birlikte zenginleştiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, çocukların problem çözme sürecinde bilgiye dayalı çıkarımlar yapabilmelerini destekleyecek stratejilerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Ancak bilişsel öğrenme kuramlarının etkisiyle problem çözme, zamanla görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, kavrama, analiz, sentez ve genelleme gibi üst düzey zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir entelektüel faaliyet olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Kirkley, 2003). Özellikle tek bir hipotezi test ederek öğrenme yerine, birden fazla hipotezin sistematik biçimde test edilmesini temel alan çoklu hipotez stratejileri, çocukların problem çözme becerilerinde önemli bir gelişim sağlamaktadır (Rumjaun ve Narod, 2025). Bu tür stratejiler, yalnızca anlık çözümler üretmekle kalmaz; aynı zamanda çocukların üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerine, öğrenme süreçlerinde daha aktif

rol almalarına ve hatalardan anlamlı sonuçlar çıkarmalarına olanak tanımaktadır (Flavell, 1985; Kuhn, 2000; Siegler, 1991).

Problem çözme deneyimleri, çocukların araştırma yapmalarını, çözüm önerileri sunmalarını, bu çözümleri tartışmalarını, planlarını uygulamalarını ve çevreleriyle iş birliği kurmalarını gerektirir. Bu bağlamda erken yaşta problem çözme deneyimlerine katılan çocukların bilişsel gelişimleri desteklenmekte, çok yönlü düşünme, analiz ve sentez becerileri gelişmektedir (Zembat ve Unutkan, 2003). Piaget'ye göre çocukların yaptıkları hatalar, onların düşünme biçimleri hakkında ipuçları sunar ve bu ipuçları çocukların zihinsel yetilerini fark etmelerini ve akademik başarıya taşımalarını sağlar. Problem çözme becerilerini kazanmış ve bundan keyif alan bir çocuk, okul başarısında da olumlu yönde gelişim gösterebilir (Düzakın, 2004).

Erken çocukluk döneminde problem çözme sürecinin gelişimine yönelik kuramsal bir temel sunan önemli çalışmalardan biri Bruner'e (1973) aittir. Bruner, problem çözme davranışını yalnızca bir sonuca ulaşma süreci olarak değil, belirli bilişsel aşamaların bir araya gelerek oluşturduğu karmaşık bir yapı olarak ele alır (Bruner, 1973). Bu süreçte ilk aşama, çocuğun belirli bir amaca ulaşmaya yönelik niyet geliştirmesidir. Ardından, bu amaca ulaşmak için gerekli olan bileşen davranışlar (örneğin, uzanma, sürünme gibi motor hareketler) rastlantısal bir sırayla ortaya çıkar (Bruner, 1973; Lockman, 2000). Zamanla çocuk, bu davranışları anlamlı ve işlevsel bir sıraya koyarak hedefe yönelik daha sistematik çözümler geliştirmeye başlar (Gibson ve Pick, 2000).

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde çocukların çevrelerini keşfederek, karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları arayarak, çeşitli denemeler yaparak problem çözme sürecine doğal olarak katıldıklarını göstermektedir (Akkaya, 2006; Korkmaz, 2002). Bu süreçte çocuklar daha önce kullandıkları çözümleri tekrar etmeyi ya da yeni çözüm yolları aramayı tercih etmektedir (Dinçer, 1995). Çocukların problemle karşılaşma fırsatı elde ettikleri her deneyim, onların yeni beceriler kazanmalarına ya da önceki becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bruner'in modelinde dikkat çeken bir diğer unsur, çocukların problem çözme süreçlerinde sergiledikleri davranışların yeniden yapılandırılarak esnek biçimlerde başka problemlere de uygulanabilmesidir. Bu durum, çocukların daha karmaşık problemleri

özme yetisinin temelini oluşturur (Bruner, 1973). Ayrıca Bruner, bu sürecin gelişiminde keşif ve oyun davranışlarının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Lockman, 2000). Çocuklar, oyun yoluyla çeşitli çözüm yollarını deneyimleme ve değerlendirme fırsatı bulurlar. Böylece hem problem çözme stratejilerini zenginleştirir hem de yeni durumlara uyarlayabilecekleri zihinsel şemalar geliştirirler (Zosh ve diğerleri, 2018).

Bu yaklaşım, problem çözme becerilerinin yalnızca yaşla birlikte gelişmediğini, aynı zamanda çocuğun çevresiyle olan etkileşimleri, oyun deneyimleri ve keşif davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gibson ve Pick, 2000; Lockman, 2000). Bruner'in kuramsal çerçevesi, erken çocukluk dönemindeki problem çözme süreçlerini anlamlandırmada önemli bir referans noktası oluşturmaktadır (Bruner, 1973).

2.4. Problem özme Aşamaları

Problem özme, bir problemi analiz etmek ve çözümüne ulaşmak için mantıksal bir sırayı takip eden aşamalardan oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2001). Eğitimde problem çözme kavramının sistematik bir yapıya kavuşturulması, ilk kez John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Sungur (1992), günümüzde literatürde yer alan problem çözme modellerinin, Dewey'in 1910 yılında ortaya koyduğu problem çözme basamaklarının farklı biçimlerdeki uyarlamaları olduğunu belirtmiştir. Dewey'e göre problem çözme süreci, problemi tanımlama, çözüm için seçenekler arama, bir eylem planı oluşturma, bu eylemi uygulama ve sonuçları değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (akt. Sungur, 1992). Morgan (2015)'e göre bu aşamalar, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmış olsa da üzerinde hemfikir olunan temel basamaklar şu şekilde sıralanmıştır:

Hazırlık (Preparation): Bu ilk aşamada, problemin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği belirlenir. İlgili bilgi ve materyaller toplanarak sorunun çözümü için ön çalışmalar yapılır. Ancak, bu süreçte yoğun bir çaba harcanmasına rağmen sorun çözülemez. Bu durumda, problemin çözümü ileri bir zamana ertelenir; bu ertelenmenin gelecekte daha etkili sonuçlar sağlayacağı varsayılmaktadır.

Kuluçka (Incubation): Bu aşamada, çözümü engelleyen bazı etkenlerin ortadan kalkmaya başladığı görülür. Birey, problem çözümüne katkı sağlayabilecek etkinliklerde bulunur ve yeni bilgiler edinir. Bu süreçte bilinçli bir çabadan çok bilinçaltı süreçler devreye girer.

Kavrayış veya Aydınlanma (Insight or Illumination): Bu aşama, bireyin problem çözümüne yönelik yeni bir fikir veya çözüm yolu geliştirdiği kritik bir noktadır. Sorunun çözümü için daha önce düşünülmemiş bir yaklaşım keşfedilir.

Değerlendirme ve Düzeltme (Evaluation and Revision): Son aşamada, birey bulduğu çözüm yolunun geçerliliğini test eder. Eğer çözüm yolu başarılı değilse süreç tekrar başa döner. Ancak çözüm etkili bulunduğunda sorun ortadan kaldırılarak süreç tamamlanır (Morgan, 2015).

Rosen, Morse ve Reynolds'a (2011) göre problem çözme süreci şu adımları içermektedir: i) problemin seçimi ve tanımlanması, ii) gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi, iii) alternatif çözüm yollarının üretilmesi, iv) çözüm seçeneklerinin artı ve eksilerinin değerlendirilmesi, v) en uygun çözüm seçeneğinin tercih edilmesi, vi) eylem planının geliştirilmesi, vii) sonuçların değerlendirilmesi. Bu aşamalar, bireylerin farklı problem durumlarında etkin bir şekilde çözüm üretmelerine rehberlik etmektedir.

Problemi Tanımak ve İlgilenme Gereksinimi Hissetmek; Bingham (1971), her problemi etkili bir şekilde çözmeye yarayacak tek bir yöntemin bulunmadığını ve problem çözme sürecinde izlenen adımların probleme göre değişebileceğini belirtmiştir. Bu süreçte ilk adım, problemi tanımak ve onunla ilgilenme gereği duymaktır. Bazı problemler aniden ortaya çıkabilirken, bazıları günlük yaşamın doğal akışı içinde yavaş yavaş şekillenmektedir. Ayrıca, belirsiz durumların bir sonucu olarak ortaya çıkan problemler, belirginleşmeleri için bir araştırma sürecini gerektirebilmektedir.

Problemi Anlamak ve Alt Problemleri Kavramak; bir sonraki aşama, problemin doğasını ve ilişkili alt problemleri anlamaktır. Problem fark edildikten sonra, birey her zaman problemin niteliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Ancak, etkili bir

özüm için problemin niteliğinin ve zorluklarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bu süreç, problemin gerçekten bir sorun teşkil ettiğinin ve çözüm gerektirdiğinin anlaşılmasını sağlar.

Problemle İlgili Veri ve Bilgi Toplamak; problem çözüm sürecinde kritik bir diğerk adım, problemin çözümüne yönelik tüm yolları araştırarak gerekli veri ve bilgileri toplamaktır. Bu aşamada, nasıl bir yardım gerektiğii ve bu yardımın nasıl sağlanabileceğii belirlenmelidir. Yapılan araştırma, problemin çözümüne yönelik yeni görüşlerin ve anlayışların geliştirilmesine olanak tanır.

Verileri Seçmek ve Düzenlemek; toplanan veriler genellikle işlenmemiş materyallerdir ve bu verilerin düzenlenmesi gerekmektedir. Problemle ilgili faydalı bilgiler korunurken, gereksiz olanlar elenmelidir. Bu süreç, problemin sonuçlarıyla ilgili olabilecek verilerin seçilmesini ve anlamlı bir şekilde düzenlenmesini içerir.

Olası özüm Yollarını Tespit Etmek; verilerin toplanması ve düzenlenmesinin ardından, olası tüm çözüm yolları tespit edilmelidir. Bu aşamada, hiçbir çözüm yolunun göz ardı edilmemesi ve çeşitli seçeneklerin üretilmesi önemlidir. Bu süreç, en uygun çözümün seçilmesine olanak sağlayacak bir temel oluşturur.

özüm Yollarını Değerlendirmek ve En Uygununu Seçmek; özüm yolları belirlendikten sonra, eleştirel bir değerlendirme ve objektif bir düşünme süreciyle bu seçeneklerin olası sonuçları incelenir. Tüm özüm yollarının etkileri değerlendirildikten sonra, en uygun olanı seçilir.

Seçilen özüm Yolunu Uygulamak; bu aşamada, belirlenen çözüm yolu uygulamaya konulur ve sonuçları gözlemlenir. özümün ne derece etkili olduğı bu aşamada netlik kazanır.

Kullanılan Problem özme Yöntemini Değerlendirmek; son aşama, kullanılan yöntemin etkinliğini değerlendirmektir. Bu süreç, sorunun tamamen özölüp özölmediğini veya yalnızca geçici bir süreliğine hafifletilip hafifletilmediğini anlamayı amaçlar. Geçici özömler, etkili bir problem çözme yöntemi olarak kabul edilmemektedir.

2.5. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Teorik Dayanaklar

2.5.1. Polya'nın Problem Çözme Modeli

George Pólya (1957), problem çözmei matematiğin kalbi olarak tanımlamış ve bu süreci bir sanat formu olarak görmüştür. Ona göre problem çözme, yalnızca bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda öğrenmenin kendisidir. Bu yaklaşım, problem çözenin öğretim sürecinde bağımsız bir beceri olarak, diğer becerileri geliştirmeye yardımcı bir araç olarak ve öğretim sürecinin temel itici gücü olarak kullanılabileceğini ifade eden Stanic ve Kilpatrick'ın (1989) sınıflandırmalarıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi dönemde problem çözme becerileri, çocukların yalnızca matematiksel kavramları öğrenmelerini değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerini geliştirmelerini, motivasyonlarını artırmalarını ve sosyal etkileşim yoluyla kültürel bilgilerini de zenginleştirmelerini sağlayacak şekilde ele alınmaktadır (Clements ve Sarama, 2004). Bu bağlamda, Pólya'nın dört aşamalı modelinin (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve çözümü gözden geçirme) okul öncesi matematik etkinliklerine entegre edilmesi, çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir.

Araştırmalar, küçük yaştaki çocukların da büyük öğrencilerle benzer problem çözme stratejilerini kullanabildiğini; ancak yaş ve deneyim eksikliği nedeniyle bu stratejileri farklı şekillerde uyguladıklarını ortaya koymuştur (Chen ve Siegler, 2013). Bu durum, okul öncesi çocukların problem çözme süreçlerinde öğretmen rehberliğine ve somut materyallere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle tanıdık ve anlamlı problem durumlarının, çocukların dikkatini çekerek problem çözmeye yönelik meraklarını artırdığı ve aktif katılımlarını teşvik ettiği vurgulanmaktadır.

Hattie (2017), çocukların karşılaştıkları görevleri çözmek için hâlihazırda sahip oldukları stratejileri kullandıklarında bunun rutin bir görev, ancak çözüm için yeni yollar bulmaları gerekiyorsa bunun problem durumu olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede, okul öncesi sınıflarda çocukların aşina oldukları bağlamlarda anlamlı problemlerle karşılaştırılması, hem mevcut bilgi ve becerilerini kullanmalarına hem de yeni stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Smith ve Stein (2014), erken yaşlarda öğrenmeyi destekleyen problem

durumlarının, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmasının yanı sıra, farklı çözüm yollarına olanak tanıyan, çok yönlü ve gerçek yaşamla ilişkili yapılar taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca çocuğun bilişsel kapasitesini zorlamadan gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda çocuğun ilgisini çekecek nitelikte yapılandırılmış görevler aracılığıyla öğrenme sürecine aktif katılımını da teşvik etmektedir. Bu doğrultuda, Pólya'nın dört aşamalı problem çözme modeli (problemi anlama, plan yapma, uygulama ve çözümü gözden geçirme) okul öncesi eğitim bağlamında yeniden yapılandırılarak kullanılabilir.

Örneğin, problemi anlama aşamasında çocuklara görsel destekli hikâyeler sunularak, neyin bir sorun teşkil ettiğini kendi ifadeleriyle keşfetmeleri sağlanabilir (Charlesworth ve Lind, 2012). Plan yapma sürecinde ise çocukların kendi çözüm fikirlerini ifade etmelerine olanak tanınarak yaratıcı düşünceleri teşvik edilebilir (Worthington ve Carruthers, 2003). Uygulama aşamasında, somut materyaller (örneğin bloklar, oyun hamurları, sayı çubukları gibi) ile problem senaryoları deneyimsel şekilde çalışılabilir (Copley, 2010). Son olarak, çözümü gözden geçirme sürecinde çocuklara çözümlerini başkalarıyla paylaşma, benzer sorunları yeniden deneme ve alternatif yolları değerlendirme fırsatı sunulabilir (Charlesworth ve Lind, 2012).

Bu yapı, öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocukların problem çözme sürecini destekleyici ve geliştirici biçimde planlamalarına yardımcı olabilecek bir rehberlik çerçevesi sunmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım, çocukların üstbilişsel becerilerinin gelişimi ve öz düzenleme davranışlarının desteklenmesi açısından da önem taşımaktadır (Bryce ve Whitebread, 2012; Whitebread ve diğerleri, 2009).

2.5.2. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Modeli

John Dewey'in eğitim felsefesi, bireyin çevresiyle kurduğu sürekli etkileşim yoluyla öğrenmesini esas alır ve bu süreci toplumsal yaşamla bütünleşik bir gelişim olarak değerlendirmektedir. Dewey'e göre eğitim, bireyin yaşantılarından anlam üretmesini sağlayan bir dönüşüm sürecidir. Bu dönüşümün temelini ise yansıtıcı düşünme (reflective thinking) oluşturur. Yansıtıcı düşünme, bireyin karşılaştığı bir problemi yalnızca çözmeye çalışmakla kalmayıp, aynı zamanda bu problemi daha derinlemesine anlamaya ve çözüm yolları üzerine bilinçli ve sistematik biçimde düşünmeye yönelik

zihinsel bir süreçtir (Rodgers, 2002).

Dewey'in yansıtıcı düşünmeye ilişkin yaklaşımı, yalnızca bilişsel bir süreçten ibaret değildir; aynı zamanda ahlaki, toplumsal ve estetik boyutlar da içerir. Yansıtıcı düşünme, bireyin deneyimlerinden anlamlı öğrenmeler elde etmesini ve bu deneyimleri hem içsel olarak değerlendirmesini hem de başkalarıyla paylaşarak anlamlandırmasını sağlayan bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir bağlam içerisinde geliştiğini savunur. Yansıtıcı düşünme süreci, bireyin önceki yaşantılarıyla yeni deneyimlerini ilişkilendirerek bilgi yapılandırmasına olanak tanır (Zeichner ve Liston, 2014). Bu süreçte birey, yaşadığı durumlara eleştirel bir gözle yaklaşır, sorgulayıcı düşünme becerilerini kullanır ve edindiği bilgileri gelecekteki durumlara uyarlayabilecek şekilde yeniden yapılandırmaktadır.

Rodgers (2002), Dewey'in yansıtıcı düşünme yaklaşımını çağdaş eğitim anlayışıyla birleştirerek bu süreci dört temel ölçütle tanımlamaktadır. İlk olarak, yansıtma; bireyin yaşadığı deneyimleri anlamlandırarak yeni öğrenmelere zemin hazırlayan bilişsel bir süreçtir. İkinci olarak, bu süreç sistematik ve disiplinli bir düşünme gerektirir; yani birey düşüncelerini rastlantısal değil, bilinçli ve yapılandırılmış biçimde ele alır. Üçüncü olarak, yansıtma sosyal bir bağlamda gelişir; birey başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde düşünsel gelişimini derinleştirmektedir. Son olarak ise yansıtıcı düşünme hem kişisel hem de toplumsal gelişimi önemseyen bir tutumu içermektedir; bireyin yalnızca kendini geliştirmesi değil, aynı zamanda toplum içinde sorumluluk sahibi bir birey olarak davranması da bu sürecin bir parçası olarak görülmektedir.

Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, okul öncesi eğitimde çocukların eleştirel düşünme becerilerinin temellerinin atılmasına, sosyal etkileşimle öğrenmeye açık bireyler olarak yetişmelerine ve deneyimlerini anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına katkı sağlayan güçlü bir öğrenme yaklaşımı olarak görülmektedir.

Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların dünyayı anlamlandırma süreci oyun, sosyal etkileşim ve somut deneyimler aracılığıyla şekillenmektedir. Bu yaklaşıma göre, çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları deneyimler hem zihinsel becerilerini geliştirmekte hem de sosyal rollerini anlamalarına ve toplumsal etkileşim becerileri kazanmalarına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla bu dönem, çocuğun psikolojik ve sosyal

gelişiminin eş zamanlı olarak desteklendiği kritik bir gelişimsel evre olarak kabul edilmektedir (Essa ve Young, 2019). Dolayısıyla eğitim ortamlarının, çocuklara kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri, sorgulayabilecekleri ve başkalarının fikirlerini dikkate alabilecekleri sosyal alanlar sunulması gerekmektedir (Luff, 2018). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme yalnızca bilişsel bir beceri değil, aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir öğrenme biçimi olarak değerlendirilebilmektedir.

Dewey, öğretmeni bilgi aktarıcı bir figür olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak tanımlamaktadır. Öğretmen; çocukların ilgi alanlarını gözlemlemeli, öğrenme süreçlerini bu gözlemler doğrultusunda planlamalı ve çocuklara açık uçlu sorular sorarak düşünme süreçlerini harekete geçirmelidir (Meadows, 2006). Bu yaklaşım hem çocuğun bağımsız düşünme becerisini hem de öğrenmeye duyduğu içsel motivasyonu beslemektedir. Dewey'in bu görüşü, çağdaş erken çocukluk eğitim programlarının yapılandırmacı doğasıyla da örtüşmektedir (Sousa, 2000).

Özetle, John Dewey'in yansıtıcı düşünme modeli, okul öncesi eğitimde çocuğun aktif katılımını, deneyimlerine dayalı öğrenmesini, sosyal etkileşim yoluyla düşünmesini ve yaşamla bağlantı kurmasını mümkün kılan kapsamlı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu model, sadece bireyin öğrenme sürecini değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü hedefleyen bir eğitim anlayışını da içinde barındırmaktadır.

2.5.3. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Edward L. Thorndike (1874–1949), öğrenmenin en temel biçiminin deneme-yanılma yoluyla gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Aydın ve Bağçeci, 2017). Thorndike'a göre ister hayvan ister insan olsun, bir problemle karşılaşan organizma çözüm yolunu sistematik olmayan deneme-yanılma davranışlarıyla keşfeder. Bu süreçte “etiketleme” (stamping in) adı verilen mekanizma devreye girer; doğru tepkiler hoş sonuçları nedeniyle pekiştirilirken, yanlış tepkiler zamanla ortadan kalkar. Böylece öğrenme, etki yasası (law of effect) kapsamında şekillenir; organizma, başarıya ulaştıran davranışları tekrar ederken, başarısız sonuç verenleri terk eder (Gündüz ve Gültekin Akduman, 2015).

Thorndike'ın geliştirdiği bu bağlantıcılık (connectionism) kuramı, başlangıçta

hayvanlar üzerinde yapılan deneysel çalışmalarla temellendirilmiş olsa da sonrasında insan davranışlarına da uyarlanabilecek genel bir öğrenme kuramı haline gelmiştir. Nitekim problem çözmeye ilişkin ilk sistematik deneysel araştırmalar Edward L. Thorndike tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrenmenin davranışsal temellerine ışık tutmuştur (Ormrod, 2020; Slavin, 2021). Bu çerçevede, öğrenmenin yalnızca dışsal pekiştirmelerle değil, aynı zamanda tekrar yoluyla oluşan davranış kalıplarıyla gerçekleştiği savunulmaktadır. Özellikle anlamlı ilişki kurulması zor olan problem durumlarında veya yeterli ön bilgilerin bulunmadığı durumlarda bireyin, çözümü deneme-yanılma yöntemiyle elde etmesi olasıdır (Gündüz ve Gültekin Akduman, 2015).

Thorndike’ın deneme-yanılma ile öğrenme prensipleri, okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme davranışlarını anlamada önemli bir teorik temel sunmaktadır. Bu noktada, gelişim psikolojisinin önemli isimlerinden biri olan Jean Piaget de çocukların öğrenme sürecine ilişkin benzer çıkarımlarda bulunmuştur. Piaget, çocukların yalnızca öğretmeni izleyerek ya da hazır bilgileri edinerek öğrenemeyeceğini; bunun yerine, aktif olarak kendi çevresini keşfetmesi ve yaptığı hatalardan öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır (Copley, 2010). Çocuğun bilişsel gelişimi açısından en etkili öğrenme biçimi, kendi deneyimleriyle ve özgürce hatalar yaparak gerçekleştirilen öğrenmedir. Piaget’ye göre çocuk, sınırsız ve yapılandırılmamış bir ortamda, aktif ve bağımsız şekilde çözüm üretme çabaları yoluyla problem çözme becerisini geliştirmektedir (Saracho ve Spodek, 2008).

Bu kuramsal yaklaşımlar, erken çocukluk eğitiminde keşfederek öğrenme, oyun yoluyla öğrenme ve hata yapma yoluyla öğrenme gibi çağdaş pedagojik yaklaşımların temelini oluşturmuştur. Günümüzde erken çocukluk eğitiminde çocukların çevresini araştırma, deneme yapma ve hata yaparak öğrenme hakkı olduğu kabul görmektedir. Öğrenme süreci, çocuğun pasif bir bilgi alıcısı değil, aktif bir öğrenen olarak sürece dahil olmasıyla anlam kazanmaktadır (Copley, 2010; Saracho ve Spodek, 2008). Bu doğrultuda, Montessori yaklaşımında yer alan “hata kontrolü” mekanizmaları ya da Reggio Emilia yaklaşımında görülen keşif temelli etkinlikler, çocuğun öğrenme sürecini doğrudan destekleyen örneklerdir. Erken yaşta oyun ve materyal manipülasyonu aracılığıyla çocuklara deneme-yanılma yapma fırsatları sunmak, onların bilişsel gelişimini ve problem çözme becerilerini temelden destekleyen önemli bir ilkedir

(Morrison, 2018).

Thorndike’ın deneme-yanılma yoluyla öğrenme kuramı, günümüzde erken çocukluk dönemine yönelik yapılan araştırmalarda da önemli bir referans noktası olmaya devam etmektedir. Özellikle okul öncesi çocukların problem çözme süreçlerinde planlı stratejilerden ziyade sezgisel ve deneyim temelli tepkilerle hareket ettikleri; bu süreçte yaptıkları hatalardan dönüt alarak öğrenmeyi gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Nitekim güncel literatürde, küçük yaştaki çocukların problem çözme davranışlarının genellikle yapılandırılmamış görevlerde serbestçe deneme yaparak geliştiği vurgulanmakta, bu da Thorndike’ın yaklaşımının halen geçerli olduğunu göstermektedir (Whitebread, 2014).

Deneyisel çalışmalar, okul öncesi çocuklarının planlı ve bilişsel olarak organize edilmiş problem çözme becerilerinin sınırlı olmasına rağmen, yüksek düzeyde deneme yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Özellikle mikrogenetik çalışmalar, çocukların sistematik yönlendirme olmaksızın kendi kendilerine daha etkili problem çözme stratejileri geliştirebildiklerini ve bu stratejilerin zaman içinde olgunlaştığını göstermektedir (McCormick ve diğeleri, 2015)

Bununla birlikte, uygulamaya dönük araştırmalar, eğitim ortamlarının ve öğretmenlerin bu doğal süreci her zaman etkin biçimde desteklemediğini ortaya koymaktadır. Gündüz ve Gültekin Akduman (2015) tarafından yapılan sınıf içi gözlemler, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara problem çözme sürecinde hata yapma ve yeni yollar deneme fırsatlarını sunmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin deneme-yanılma temelli öğrenme yaklaşımı konusunda farkındalıklarının artırılması ve eğitim ortamlarının bu süreci destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu doğrultuda geliştirilen program temelli müdahale çalışmaları, deneme-yanılma süreçlerinin sistematik olarak çocuklara sunulmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Örneğin Alemdar Coşkun (2016) tarafından geliştirilen yapılandırılmış program, çocukların yalnızca bilişsel problem çözme becerilerinde değil, aynı zamanda sosyal problem çözme becerilerinde de anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Haenilah ve arkadaşlarının (2021) çalışması da deneme-yanılma temelli etkinliklerin çocukların strateji geliştirme ve bağımsız karar verme becerilerini

desteklediğini göstermiştir.

Genel olarak, Thorndike'ın öğrenme kuramı, erken çocukluk döneminde hem teorik hem de uygulamalı düzeyde güçlü bir temel sunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde yapılan çalışmalar, çocukların öğrenme sürecine aktif katılım gösterebilecekleri, kendi hatalarından öğrenebilecekleri ve güvenli bir ortamda deneyimleyerek öğrenebilecekleri fırsatlar yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır (Saracho ve Spodek, 2008; Morrison, 2018). Bu ortamlar, çocukların yaratıcı düşünme, kendi kendine öğrenme ve içsel motivasyon geliştirme gibi becerilerini desteklemektedir.

Öte yandan, öğrenme sürecinin tamamen başıboş bırakılması da önerilmemektedir. Foti ve arkadaşları (2018), deneme-yanılma temelli öğrenmenin etkili olması için öğretmenlerin gerektiğinde rehberlik sunması ve öğrenme sürecine anlamlı modellemelerle katkıda bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, deneme-yanılma yoluyla problem çözme, okul öncesi dönemde çocukların doğal öğrenme süreçlerinin merkezinde yer almakta ve eğitim programlarının bu süreci destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

2.5.4. Karl Popper Problem Çözme Kuramı

Karl Popper, yaratıcı problem çözme süreçlerini bilimsel yöntemin temeline koymuştur. Ona göre, bilginin gelişimi, problemleri çözme süreciyle doğrudan ilişkilidir ve bu süreç, sürekli olarak bir yanlışlama ve eleştirel değerlendirme döngüsüne dayanmaktadır. Bu bağlamda Popper, bilimsel teorilerin değerini, onların yanlışlanabilirlik ölçütü üzerinden değerlendirmiştir. Ona göre bir teori, ne kadar çok problem çözme kapasitesine sahipse ve yanlışlanabilirliği ne kadar yüksekse, bilimsel bilgiye katkısı da o kadar büyük olacaktır (Popper, 1999).

Popper'ın yaklaşımı, sadece bilimsel araştırma yöntemlerinde değil, aynı zamanda eğitim ve öğretim süreçlerinde yaratıcı problem çözme yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar için de bir temel oluşturmaktadır. Popper'ın yanlışlanabilirlik ilkesine dayalı problem çözme modeli, özellikle eleştirel düşünme, mantıksal analiz ve hipotez test etme gibi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilir. Ona göre problem çözme süreci, hayata karşı bir yaşam görüşünü içermektedir.

İnsanlar problem durumlarını deneyimleyerek, aşmak için çaba göstererek, deneyip yanılarak bu süreci öğrenmektedirler. Dolayısıyla Popper'e göre problem çözme yaşamın kendisidir (Gladish, 2019).

2.5.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının önemli bir bileşeni olan öz-yeterlik (kendine yeterlik), bireyin belirli bir görevi başarma kapasitesine dair inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Bandura, öz-yeterliği "bir kişinin belirli bir sonucu üretmek için gereken eylem süreçlerini organize edip uygulama kapasitesine dair inancı" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu inanç, motivasyonu, dayanıklılığı ve başarıyı önemli ölçüde etkiler; yüksek öz-yeterlik bireyin zorluklar karşısında daha ısrarcı ve başarılı olmasını sağlarken, düşük öz-yeterlik görevlere başlamaktan kaçınma veya çabuk vazgeçme ile ilişkilidir (Bandura, 1997).

Erken çocukluk yıllarında (okul öncesi dönemde) çocuklar henüz çok fazla ustalık deneyimine sahip olmadıklarından, öz-yeterlik inançlarının kaynakları daha farklıdır. Örneğin, küçük çocuklar somut başarılarından ziyade duygusal-durum ipuçlarına (kendini rahat/güvende hissetme gibi) daha fazla dayanırlar (Franks ve diğeleri, 2023). Araştırmalar, 2-5 yaş aralığında çocukların başarı ve başarısızlık deneyimleriyle başa çıkmayı öğrendikçe kontrol ve yeterlik inançlarının temellerini geliştirmeye başladığını göstermektedir (Flammer, 1995; Hoskovcová, 2006;).

Bandura'nın modeline göre öz-yeterliği geliştiren dört temel kaynak vardır: yaşantılanan başarılar (ustalık deneyimleri), model gözlemi (başkalarının deneyimleri), sözel ikna (teşvik edici geri bildirim) ve duygusal/fizyolojik durumlar (Bandura, 1997). Okul öncesi eğitimde, çocukların problem çözme becerilerini ve öz-yeterlik duygusunu geliştirmek için bu kaynaklar bilinçli olarak kullanılabilir. Örneğin, çocuklara başarı hissi verecek uygun zorluktaki görevler vermek (ustalık deneyimi), rol model olacak davranışlar sergilemek (öğretmenin veya akranın bir problemi çözmesi gibi) ve cesaretlendirici bir dil kullanmak (sözel ikna) öz-yeterlik gelişimini destekleyebilmektedir (Franks ve diğeleri, 2023).

Ayrıca, okul öncesi ortamda çocukların duygusal açıdan güvende hissetmeleri,

sakin ve destekleyici bir atmosferde bulunmaları da kendine güvenlerini artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öz-yeterlik kazanımı, okul öncesi çocukların problemlere yaklaşma şekillerini etkileyebilmektedir. Kendine güveni yüksek bir çocuk yeni bir problemi çözmek için istekli ve sebatkâr olurken, öz-yeterlik inancı düşük bir çocuk zorlandığında kolayca pes edebilir (Bandura, 1997). Bu nedenle, Bandura'nın modeli, okul öncesi eğitimciler için çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, bireyin öğrenme sürecinde yalnızca dışsal pekiştirmelerle değil, aynı zamanda gözlem, düşünme ve öz-yeterlik inançlarıyla da motive olduğunu öne sürer. Bu kuramın temel bileşenlerinden biri olan öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, bireyin sadece mevcut becerilerini kullanma kapasitesini değil, aynı zamanda zorluklar karşısında ne kadar direnç göstereceğini ve başarıya ulaşmak için ne ölçüde çaba harcayacağını da belirler (Usher ve Pajares, 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların öz-yeterlik inançları, henüz gelişimin erken safhalarında olduğu için daha çok dolaylı deneyimlere, çevresel desteklere ve duygusal ipuçlarına dayanır (Reyhing, ve Perren, 2021). Bu yaş grubundaki çocuklar, başarıdan çok öğrenme sürecinde hissettikleri destek, rahatlık ve teşvik aracılığıyla kendilerine olan güveni inşa ederler.

Araştırmalar, 3-6 yaş aralığındaki çocukların, önce küçük başarılarla teşvik edilmesi durumunda daha karmaşık görevlerde de daha yüksek öz-yeterlik geliştirdiklerini göstermektedir (Reyhing, ve Perren, 2021). Öz-yeterlik inancı yüksek olan çocuklar, problemle karşılaştıklarında daha dirençli davranmakta, farklı çözüm yolları denemekte ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermektedir (Usher ve Pajares, 2008). Öte yandan, düşük öz-yeterlik inancına sahip çocuklar, problem çözme sürecinde hızlıca pes etme, yardım talep etme veya görevden kaçınma eğilimi gösterebilirler.

Okul öncesi eğitim ortamında Bandura'nın öz-yeterlik kuramının uygulanabilirliği oldukça yüksektir. Örneğin, öğretmenin bir problemi çözerken yüksek sesle düşünmesi, çocukların model alma yoluyla öğrenmelerini destekler. Benzer şekilde, bir çocuğun başarılı olduğu bir etkinlik sonrasında aldığı olumlu geri bildirim, onun öz-yeterlik

düzeyini doğrudan etkileyebilir. Çocukların başarıya ulaşmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmış görevler sunmak (örneğin, önce kolaydan zora giden basamaklı problem çözme etkinlikleri), öz-yeterliğe dayalı bir öğrenme iklimi oluşturulmasına yardımcı olur (Bandura, 1997).

Bu kapsamda, öz-yeterlik gelişimi ile problem çözme becerileri arasında doğrudan bir etkileşim söz konusudur. Öz-yeterlik düzeyi arttıkça çocuğun yeni problem durumlarına karşı ilgisi, strateji geliştirme kapasitesi ve çözüm sürecine katılımı da artmaktadır (Usher ve Pajares, 2008). Özellikle oyun temelli etkinlikler, sosyal etkileşim içeren grup görevleri ve yaratıcı problem çözme atölyeleri, çocukların hem bireysel başarısını pekiştirmekte hem de grup içindeki başarıyı deneyimleyerek sosyal öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Copley, 2010).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi

Çocukların, doğdukları andan itibaren çevrelerini keşfetmeye, öğrenmeye ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye doğal bir eğilim gösterdikleri bilinmektedir (Bonawitz ve diğerleri, 2011). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ifade edilen bilişsel gelişim evrelerine göre, erken çocukluk döneminde çevreden gelen problem durumları ve uyaranlar, çocuğun bilgiyi özümseme sürecinde dengesizlik yaşamasına neden olur. Bu dengesizlik, çocuğu düşüncelerini yeniden yapılandırmaya ve çevresiyle uyum kurmaya motive eder, böylece akıl yürütme becerileri gelişir (Gander ve Gardiner, 2004). Akıl yürütme becerileri sayesinde çocuklar, bir problemle karşılaştıklarında öncelikle problemi analiz eder, ardından olası çözüm yollarını araştırır ve bu yollar arasından en uygun olanını seçerek uygulamaya koyarlar (Yurdakul ve Bütün Ayhan, 2016).

Özellikle okul öncesi dönemde bu beceri, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar (Güven ve Ömeroğlu, 2006). Ayrıca problem çözme mantık, analiz, matematik ve bilim gibi birçok bilişsel yetenekle de ilişkilidir (Aslan, 2002). Problem çözme becerileri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları durumlara uyum sağlamalarını ve bu durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırır (Aktaş ve Arnas, 2009).

Okul öncesi dönemde problem çözme becerisinin gelişimi, çocuğun çevresel uyaranlara tepkisi, merak duygusu ve eleştirel düşünme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir (Sungur ve Tekkaya, 2006). Çocukların bu dönemde kazandıkları problem çözme becerileri, ilerleyen yıllarda daha karmaşık problemlere yaklaşıırken kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar. Bu dönemde çocuklar, karşılaştıkları sorunları çözmek için keşfetme, deneme-yanılma ve sosyal etkileşim gibi yöntemleri kullanır (Yıldırım ve Özer, 2019).

Problem çözme sürecinde çocukların kullandığı temel aşamalar; problemi tanımlama, çözüm yolları üretme, uygun bir çözüm yolu seçme ve çözümün etkisini değerlendirme gibi adımları içerir. Bu süreç, çocukların mantıklı düşünme, karar verme ve sorumluluk alma gibi temel becerileri kazanmalarına katkı sağlar (Özsoy, 2010). Bu nedenle, okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin desteklenmesi, çocukların ilerleyen yaşlardaki akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Kandır, 2011). Yapılan araştırmalar incelendiğinde problem sürecinin önemli yönlerinden biri, bilinen ile bilinmeyi ayırt etmek olduğu belirtilmiştir. (DeBellis ve Goldin, 1997; Goldin, 1988).

Öğretmenler, çocuklara anlamlı deneyimler sunarak onların gözlem yapma, soru sorma, deneme, akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, çocukların farklı kaynaklardan gelen bilgileri tanıma, anlama, edinme ve işleme süreçlerini destekleyerek problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilirler (Haenilah ve diğerleri, 2021).

2.7. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme, Senemoğlu (2010) tarafından büyüme ya da vücutta farklı etkilerle ortaya çıkan geçici değişimlerle ilişkilendirilmeyen, bireyin yaşantılarının sonucu olarak davranışlarında veya potansiyel davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı değişim olarak tanımlanmaktadır. Strateji ise, belirli bir hedefe ulaşmak için oluşturulan bir planın uygulanması ya da bir amaca ulaşmak için izlenen yöntem olarak ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2007). Ayrıca, De Villers (1992; Akt. Atan, 2005), stratejiyi

bir hedefe ulaşmak için gerekli süreçlerin planlanması ve koordine edilmesi sanatı olarak açıklamaktadır. Öğrenme stratejileri ise genellikle bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejilerin yararları ve önemi konusunda genel bir fikir birliği olmasına karşın, net bir sınıflama ve tanımlama yapılması konusunda ortak bir görüş oluşturmak güçtür. Bu belirsizlik, öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Güven, 2004).

Ertürk (1972) tarafından “bireyin kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istenen doğrultuda kalıcı davranış değişiklikleri oluşturma süreci” olarak tanımlanan eğitim, özünde “öğretim ve öğrenim” unsurlarının birleşimini ifade etmektedir. Eğitimin bu tanımında yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda sınıflandırılan davranışların (Taşpınar, 2012), arzu edilen şekilde değişimi, öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bir bütün olarak ele alındığında, eğitim sistemleri girdileri, süreçleri ve çıktılarıyla birbirini tamamlayan bir yapı sunar. Bu sistemlerin temel amacı, ders içerikleri, öğretim programları, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar aracılığıyla öğrencinin davranışlarında beklenen ve istenen yönde değişiklikler yaratmaktır. Bu bağlamda, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, hangi koşullarda etkili olduğu ve öğrenmeyi etkileyen unsurların neler olduğuna dair bilgi edinmek kritik bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2010; Seven ve Engin, 2008).

2.8. Bağımsız Öğrenme

Bağımsız öğrenme, en genel anlamıyla bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etme ve yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2021). Eğitim literatüründe bu kavrama ilişkin farklı tanımlamalar bulunmakla birlikte, tüm tanımların ortaklaştığı nokta; bireyin öğrenme sürecinde aktif bir özne olarak yer alması, kendi öğrenmesini planlama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerinde etkin olmasıdır (Aslan ve Doğanay, 2020). Bu çerçevede, bağımsız öğrenme yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda bireyin öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini gerektiren dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır (Kaya ve Gülay Ogelman, 2023). Bu yaklaşım doğrultusunda modern eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireylerin bağımsız öğrenen kimliğini kazanmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, bireylerin “kendi kendine öğrenmelerini destekleyerek bağımsız birer öğrenen olmaları” eğitimin temel amaçlarından biri olarak açıkça ifade edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973/2023). Bu durum, bağımsız öğrenmenin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda ulusal eğitim politikaları bağlamında da stratejik bir önem taşıdığını göstermektedir.

Bağımsız öğrenme yaklaşımı, bireyin yaşam boyu öğrenen olma kapasitesini güçlendirmekle birlikte, bu becerilerin erken yaşlarda gelişiminin desteklenmesi gerektiği yönünde giderek artan bir akademik uzlaşa söz konusudur. Özellikle okul öncesi eğitim bağlamında, çocukların doğuştan getirdikleri merak ve keşfetme güdüsünün desteklenmesi, onların bağımsız öğrenen bireyler olarak gelişmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu dönemde kullanılan öğretim yöntemleri farklılık gösterebilmekle birlikte, öğrenme sürecinin en belirleyici unsuru, çocuğun bireysel öğrenme deneyimidir (Bredekamp ve Copple, 2009). Planlı öğretim etkinlikleri, öğrenme sürecinin yalnızca görünen kısmını oluştururken, oyun temelli etkinlikler, deneyim yoluyla öğrenme ve bağımsız keşif gibi süreçler çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin çok daha geniş bir kısmını şekillendirmektedir (Gopnik ve diğerleri, 1999).

Rogoff’un (2003) kültürel-bilişsel gelişim yaklaşımına göre de çocuklar öğrenme süreçlerinde sadece bireysel değil, sosyal ve kültürel bağlamda aktif katılımcılar olarak değerlendirilmeli; bağımsız öğrenme, çocuğun hem kendi başına öğrenme deneyimi yaşamasını hem de çevresiyle etkileşim içinde bilişsel gelişimini sürdürmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim ortamlarında, çocuklara problem çözme, karar verme, hedef belirleme ve süreci değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazandıracak öğrenme deneyimlerinin sunulması büyük önem taşımaktadır.

2.9. Bağımsız Öğrenme Becerilerine İlişkin Teorik Dayanaklar

2.9.1. Yapılandırmacı Kuram

Yapılandırmacı kuram, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan ve bilginin dışsal biçimde doğrudan aktarılmadığını, aksine bireyin kendi deneyimleri, gözlemleri ve çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla bilgiyi yapılandırıldığını savunan bilişsel bir yaklaşımdır. Bu kurama göre öğrenme, yalnızca bilgi edinme değil, aynı

zamanda anlam oluşturma süreci olarak değerlendirilir (Schunk, 2020). ğrenme ortamlarının bireyin önceki bilgi birikimini harekete geçirecek biçimde düzenlenmesi ve çocuğun yeni bilgileri kendi zihinsel yapısına entegre etmesine fırsat tanınması, yapılandırmacı ğretim uygulamalarının temelini oluşturur (Richardson, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım, özellikle ğrenci merkezli ğretim modellerinin yaygınlık kazandığı 21. yüzyılda eğitim programlarının teorik temellerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrenme süreci, öğrencilerin aktif katılımıyla, sorgulama, keşfetme ve yeniden yapılandırma temelli deneyimlerle zenginleştirilmektedir (Jordan ve diğerleri, 2008). Öğrencinin ğrenmeye yönelik öz düzenleme becerilerini kullanabilmesi, st düzey düşünme süreçlerine dâhil olması ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi derinleştirmesi yapılandırmacı öğrenme ortamlarının hedefleri arasında yer almaktadır (Simons ve diğerleri, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin pasif olarak bilgi almasıyla değil, aktif olarak bilgi üretmesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenci, anlamlandırma sürecinde aktif rol oynamakta ve öğrenme bireyin n bilgileriyle yeni bilgiyi ilişkilendirmesiyle daha kalıcı hâle getirmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacı kuramın temel ilkeleri; aktif öğrenme, anlamlandırma, sosyal etkileşim, deneyim yoluyla öğrenme ve problem çözmeye dayalı öğrenme olarak özetlenebilir (Demirel, 2007). Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak, öğrenme ortamlarının bu süreci destekleyecek şekilde esnek ve etkileşimli biçimde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı ğrenme yaklaşımlarının temel dayanaklarından biri, Jean Piaget'nin bilişsel geleişim kuramıdır. Piaget, ğrenmeyi bireyin aktif bir şekilde bilgi inşa ettiği, çevresiyle etkileşim hlinde deneyim kazandığı ve bu deneyimlerle zihinsel yapılarında değişiklik yaptığı dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte çocuklar, mevcut zihinsel şemalarını ya yeni bilgileri var olan yapılarla bütünleştirerek (asimilasyon) ya da bu yapıları değiştirip yeniden organize ederek (uyum sağlama) geliştirirler (Mooney, 2013; Bodrova ve Leong, 2020).

Yapılandırmacı kuramın okul öncesi döneme yansımaları, özellikle çocuğun

bireysel öğrenme yollarını takip etmesine olanak tanıyan öğrenme ortamlarının tasarlanmasını gerekli kılar. Bu yaş grubundaki çocuklar, doğaları gereği meraklı, hareketli ve keşfetmeye açıktır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, çocuğun bu özelliklerini destekleyerek serbest zaman uygulamaları, oyun temelli öğrenme, keşfe dayalı materyal kullanımı ve öğretmen rehberliğinde deneyimleme gibi yöntemlerle eğitsel sürece katkı sağlar (Mills, 2003). Öğrenme merkezlerinde çocuklara materyal seçme ve kullanma özgürlüğü tanınması, sosyal etkileşim yoluyla iş birliği yapılması ve öğretmenin bilgi aktarıcı değil rehber rolünde olması yapılandırmacı kuramın sınıf içi uygulamalarına örnek teşkil etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, aynı zamanda bağımsız öğrenmenin de temel teorik dayanaklarından biridir. Çünkü öğrenmenin bireysel düzeyde gerçekleşmesi, öğrencinin kendi öğrenme sürecine dair farkındalığının artmasını, öğrenmeyi planlama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Zimmerman, 2002). Yapılandırmacı sınıflarda çocuklar kendi öğrenmelerine yön vermekte, sorular sormakta, çözüm yolları geliştirir ve öğrenme sürecini içselleştirmektedir. Bu ortamlar, çocuğun öz düzenleme ve öğrenme sorumluluğu kazanmasını destekleyerek bağımsız öğrenme davranışlarının gelişimini teşvik etmektedir (Whitebread ve Basilio, 2012). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların materyallerle etkileşim içinde öğrenmeleri, kendi öğrenme yollarını keşfetmelerini ve hata yaparak öğrenmelerini, yaşam boyu öğrenme alışkanlığının temellerini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak yapılandırmacı kuram, çocuğun kendi öğrenmesini deneyim yoluyla yapılandırmasını esas alarak, okul öncesi dönemde öğrenen özerkliğini geliştirmek isteyen tüm pedagojik yaklaşımlar için güçlü bir teorik temel sunmaktadır. Bu kuramın benimsendiği eğitim ortamlarında, çocuklar sadece bilgi alan değil, bilgiyi araştıran, yorumlayan ve kullanan bireyler olarak yetiştirilebilmektedir.

2.9.2. Sosyokültürel Kuram

Sosyokültürel kuram, öğrenme sürecini yalnızca bireyin zihinsel etkinlikleriyle sınırlı olmayan, sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda şekillenen bir etkileşim süreci olarak ele alır. Bu yaklaşımın temelini atan Lev Vygotsky'nin görüşleri, günümüzde yapılandırmacı eğitim anlayışının sosyal boyutunu desteklemekte ve özellikle erken

çocukluk dönemindeki öğrenme deneyimlerine güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır (Daniels, 2017; Flear, 2018). Vygotsky'ye göre bilgi, öncelikle sosyal bir ortamda paylaşılır ve ardından birey tarafından içselleştirilerek kişisel öğrenmeye dönüşmektedir. Bu yönüyle öğrenme, bireyin yalnız başına gerçekleştirdiği bireysel bir faaliyet olmaktan çıkmakta, sosyal etkileşim yoluyla biçimlenen toplumsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Vygotsky'nin kuramında sosyal çevre, araçlar ve özellikle dil, çocuğun bilişsel gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Dil, yalnızca iletişim kurma aracı değil; aynı zamanda düşünme, planlama ve problem çözme süreçlerinin düzenlenmesinde işlevsel bir zihinsel araç olarak görülmüştür. Erken çocukluk döneminde gelişen içsel konuşma (inner speech), çocuğun kendi davranışlarını yönlendirmesi, dikkatini yönetmesi ve öğrenme sürecini yapılandırması açısından temel bir beceri olarak kabul edilmiştir (Whitebread, 2014). Bu bağlamda, öğretmenler ve akranlarla kurulan etkileşimler, çocuğun öğrenme potansiyelini ortaya çıkaran ve destekleyen en önemli faktör olarak görülmektedir.

Sosyokültürel kuramın en özgün ve etkili bileşenlerinden biri olan yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development – ZPD), çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile yetişkin veya yetkin bir akran desteğiyle ulaşabileceği potansiyel düzey arasındaki farkı ifade etmektedir. Bu alan, bireyin öğrenme kapasitesini doğrudan etkileyen dinamik bir gelişim aralığıdır ve özellikle okul öncesi dönemde öğretmen rehberliğinin önemi bu bağlamda daha da belirginleşir (Daniels, 2017; Flear, 2018). Yakınsal gelişim alanı çerçevesinde öğretmenin temel rolü, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek biçimde uygun stratejilerle sürece müdahil olmak, ancak zamanla bu desteği azaltarak çocuğun öğrenme sürecinde bağımsızlaşmasına olanak tanımadır.

Sosyokültürel kuramın okul öncesi eğitime yansımaları, öğretmen-çocuk ve çocuk-akran etkileşimlerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu kurama göre, çocuklar problem çözme, kavram geliştirme ve sosyal beceri edinme gibi öğrenme süreçlerini büyük ölçüde sosyal ortamda, rehberli etkileşimlerle gerçekleştirirler (Bodrova ve Leong, 2007). Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme sürecinde yalnızca bilgi aktaran bir figür değil, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber ve destek sağlayıcı rolü üstlenmektedir.

Öğretmen, öğrenciye gerektiği kadar rehberlik ederek, ilerlemeyi izler ve öğrenme süreci geliştikçe sunduğu desteği aşamalı olarak geri çeker. Bu yaklaşım, çocuğun bağımsız öğrenme yeteneğini geliştirmeyi ve öz düzenleme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Hammond ve Gibbons, 2005; Whitebread, 2014).

Bu yaklaşım doğrultusunda okul öncesi eğitimde, çocuklara bireysel öğrenme yollarını keşfetme ve öğrenme sürecini yönlendirme fırsatı tanıyan ortamlar oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda, iş birliğine dayalı grup etkinlikleri, akran öğrenmesi, oyun temelli öğrenme ve dil gelişimini destekleyici çalışmalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle hikâye anlatma, rol yapma oyunları, açık uçlu sorular ve öğretmen rehberliğinde yürütülen konuşmalar, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini desteklerken, kendi öğrenme süreci üzerindeki kontrolünü artırmasına da katkı sağlar (Bodrova ve Leong, 2007).

Sosyokültürel kuram, bağımsız öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı ve iskele kurma yaklaşımları, çocuğun öğrenme sürecinde giderek daha fazla sorumluluk almasını ve destekten bağımsız bir biçimde öğrenme davranışları geliştirmesini hedeflemektedir. Bu süreçte çocuk, önce rehberlik eşliğinde bir öğrenme deneyimi yaşar; ardından bu deneyimi içselleştirerek benzer görevleri tek başına gerçekleştirebilir hâle gelir. Böylece öğrenmeye ilişkin farkındalık, öz düzenleme ve içsel motivasyon gibi bağımsız öğrenmenin temel bileşenleri gelişmiş olur (Whitebread ve Basilio, 2012).

Sonuç olarak sosyokültürel kuram, okul öncesi dönemde öğrenmenin sosyal etkileşimler aracılığıyla geliştiğini vurgularken; çocuklara sunduğu yapısal desteklerle bağımsız öğrenme becerilerinin temellerinin atılmasını da mümkün kılmaktadır. Çocuğun kendi öğrenmesini anlamlandırma, düzenleme ve sürdürme kapasitesi, sosyal çevreyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla gelişir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde öğrenmenin bireysel olduğu kadar sosyal bir süreç olarak da yapılandırılması, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır.

2.9.3. Kendi Kendine Yönelimli Öğrenme Kuramı (Self-Directed Learning Theory)

Kendi kendine yönelimli öğrenme yaklaşımı, bireyin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenerek, kendi öğrenmesini planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme becerisi kazanmasını esas almaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel olarak yetişkin eğitimiyle ilişkilendirilmiş olsa da son yıllarda yapılan araştırmalar, bu becerilerin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığını ortaya koymaktadır (Candy, 2020; Zhang ve Wang, 2022).

Kendi kendine yönelimli öğrenmeyi, bireyin öğrenme ihtiyacını fark etmesiyle başlayan, öğrenme hedefleri koyma, kaynak belirleme, öğrenme stratejilerini seçme ve sonuçları değerlendirme adımlarından oluşan dinamik bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç, bireyin hem içsel motivasyonunu hem de öz düzenleme becerilerini harekete geçirir. Öğrenen kişi artık dışsal yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın kendi öğrenmesini sürdürebilecek bir yetkinliğe ulaşır. Bu açıdan bakıldığında, kendi kendine yönelimli öğrenme, bağımsız öğrenmenin teorik temel taşlarından biri olarak kabul edilebilir (Merriam ve diğerleri, 2007).

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların merak, seçim yapma ve sorumluluk alma gibi davranışları desteklendiğinde; öz düzenleme, öz farkındalık ve öğrenme sorumluluğu gibi bireysel öğrenme becerileri gelişmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin rolü, çocuğa kendi öğrenme sürecini keşfetme fırsatları sunmak, yönlendirmekten çok rehberlik etmek ve çocuğun özerkliğini destekleyecek öğrenme ortamları yaratmaktır (Brockett ve Hiemstra, 2018). Erken yaşta geliştirilen bu beceriler, çocukların ileriki yaşamlarında bağımsız öğrenme davranışları göstermeleri açısından temel bir alt yapı oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim bağlamında bu kuramın doğrudan uygulanabilirliğine dair sınırlı sayıda çalışma bulunsa da çocukların özerklik ihtiyacının desteklenmesi, merak duygularının teşvik edilmesi ve kendi seçimlerini yapmalarına olanak sağlanması, bu öğrenme yaklaşımının önemli yapı taşlarını oluşturmaktadır (Loyens ve diğerleri, 2008). Özellikle serbest zaman etkinliklerinde, çocukların kendi ilgi alanlarına göre materyal seçmelerine ve kendi öğrenme yollarını deneyimlemelerine izin verilmesi, onların bağımsızlık duygularını geliştirerek kendi kendine yönelimli öğrenme davranışlarının

temellerini atmaktadır.

Sonuç olarak, Knowles'un kendi kendine yönelimli öğrenme kuramı, bireyin öğrenme sürecinde bağımsızlık, sorumluluk ve içsel motivasyon geliştirmesini hedeflerken, bu becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Çocuğun kendi öğrenmesini yönlendirebilme becerisi, gelişiminin erken dönemlerinde fark edilip uygun yöntemlerle desteklendiğinde, uzun vadede hem akademik başarıyı hem de öz yeterlik algısını artırıcı etkiler yaratmaktadır.

2.9.4. Öz Düzenleme Kuramı (Self-Regulated Learning Theory)

Öz düzenleme kuramı, öğrenmenin yalnızca öğretmenden alınan bilgiyle değil, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif olarak yönetmesiyle gerçekleştiğini savunan çağdaş bir öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre birey, öğrenme sürecinde hedef belirleme, strateji geliştirme, motivasyon sağlama, kendi ilerlemesini izleme ve değerlendirme gibi bilişsel ve metabilişsel süreçleri kontrol eder. Kuramın önde gelen temsilcileri olan Barry Zimmerman ve Dale Schunk, öğrenmeyi yönetebilme becerisinin öğrenenin akademik başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bağımsız öğrenen birey olma yolculuğunu da desteklediğini ileri sürmüşlerdir (Zimmerman, 2002).

Zimmerman (2002), öz düzenlemeyi bireyin kendi öğrenme sürecini bilinçli ve stratejik olarak kontrol etme becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Bu beceri, üç temel aşamada incelenmektedir: ön-düşünme (forethought), performans/izleme (performance monitoring) ve öz-yansıtma (self-reflection). Öğrenme süreci öncesinde birey kendine bir hedef koyar ve strateji seçer; süreç esnasında uygulamayı izler ve gerekirse düzenler; son aşamada ise öğrenme çıktısını değerlendirerek sonraki süreç için çıkarımlarda bulunur. Bu döngü, bireyin öğrenme sürecini derinlemesine anlamasını, kendi hatalarını fark etmesini ve kendi öğrenme yolunu yapılandırmasını sağlamaktadır (Zimmerman, 2002).

Bu kuram, özellikle bağımsız öğrenme kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü bağımsız bir öğrenen, yalnızca bilgiye ulaşan değil, bu bilgiyi nasıl ve ne zaman edineceğini planlayan, süreci izleyen ve kendini gerektiğinde yeniden organize edebilen bir bireydir. Öz düzenleme becerileri, bireyin kendi öğrenmesinin lideri olması yolunda gelişen tüm bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içerir (Perry, 1998). Bu becerilerin

geliştirilmesi ise bireyin eğitim sürecinde daha aktif ve sorumluluk sahibi olmasına katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi dönem, öz düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar, bu yaş grubundaki çocukların dikkatlerini yönetebildikleri, basit hedefler koyabildikleri ve görevleri kendi başlarına tamamlayabildikleri durumlarda öz düzenleme potansiyelinin desteklenebileceğini göstermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklara problem çözme süreçlerinde rehberlik etmesi, onların düşünme süreçlerini dışsallaştırmalarını sağlaması ve sonrasında etkinlik hakkında konuşma, ne yaptıklarını açıklama, neden sonuç ilişkisi kurma gibi uygulamalarla süreci pekiştirmesi önemlidir.

2.9.5. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)

Öz belirleme kuramı, bireyin davranışlarını yönlendiren güdülerin niteliğini anlamaya yönelik çağdaş motivasyon teorilerinden biridir. Edward Deci ve Richard Ryan (2000) tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin gelişimi, iyi oluşu ve öğrenme süreçlerinin üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasıyla desteklendiğini ileri sürer: özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkililik (relatedness) (Deci ve Ryan, 2000). Kurama göre birey bu ihtiyaçlarını karşıladığında, içsel olarak güdülenir; yani herhangi bir dış ödül ya da zorunluluk olmaksızın, öğrenme davranışını sürdürme eğiliminde olur.

Özerklik, bireyin seçim yapabilmesi ve kendi davranışlarını denetleyebilme hissidir. Özellikle öğrenme süreçlerinde bireyin kontrol algısı, motivasyon düzeyini belirleyen temel etkidir. Yeterlik, bireyin belirli görevlerde başarılı olabileceğine dair duyduğu inançtır ve öğrenme sırasında karşılaşılan zorluklara karşı dayanıklılığı etkiler. İlişkililik ise bireyin sosyal çevresiyle bağ kurma ve kendini kabul edilmiş hissetme ihtiyacını ifade eder. Bu üç ihtiyaç karşılandığında, bireyin hem öğrenme sürecine katılımı artar hem de uzun vadeli öğrenme becerileri gelişir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme kuramı, bağımsız öğrenme davranışının gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin özerklik ihtiyacının karşılanması, onu daha meraklı, girişken ve öğrenmeye açık bir birey hâline getirir. Özellikle içsel motivasyonun yüksek olduğu

durumlarda, birey sadece dışsal ödüller için değil, öğrenme sürecinin kendisinden haz aldığı için çaba göstermektedir. Bu da bağımsız öğrenmenin temelini oluşturan kendiliğinden öğrenme eğilimini beslemektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Okul ncesi dönemde öz belirleme kuramının yansımaları, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen uygulamalarda gözlemlenebilir. Bu yaş grubunda özerklik ihtiyacı, doğrudan karar verme, seçim yapma ve bireysel tercihlere sayęı gösterilmesi yoluyla karşılanabilir. Örneğin, sınıf kurallarının çocuklarla birlikte belirlenmesi, çocuklara etkinlik seçiminde özgürlük tanınması ve serbest oyun zamanlarında ilgi alanlarına göre materyal kullanmalarına olanak sağlanması, bu kuramla uyumlu uygulamalardır (Niemiec ve Ryan, 2009).

Sonuç olarak, öz belirleme kuramı; bireyin kendi öğrenme sürecine anlam vermesini, süreci sahiplenmesini ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyon geliştirmesini sağlayarak bağımsız öğrenmenin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların psikolojik ihtiyaçlarının desteklendiği öğrenme ortamlarında, bağımsız öğrenmeye yönelik güçlü temeller atılabilmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları alanında yapılan önceki araştırmalar, aşağıda iki başlık altında sunulmuştur. İlgili araştırmalar; konuya yakınlık, kullanılan yöntem ve örneklem özellikleri ile elde edilen bulgular çerçevesinde değerlendirilmiş ve mevcut çalışmanın hangi boşluğu doldurmayı hedeflediği vurgulanarak yapılandırılmıştır.

2.10.1. Problem zme Becerilerini Konu Alan alışmalar

Granone ve Pollarolo (2024) tarafından İtalya’da gerçekleştirilen çalışma, 5–7 yaş arası okul öncesi çocukların problem çözme etkinliklerinde ğretmen aracılığıyla iletişimlerinin nasıl kolaylaştırıldığını incelemiştir. Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin ekran içermeyen bir kodlama oyuncağı olan Kubo aracılığıyla yrtlen etkinliklerde kullandıkları arabuluculuk stratejilerinin çocukların problem çözme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak gözlem ve video kayıtlarından yararlanılmıştır. Çalışmada,

Norveç'teki dokuz anaokulu öğretmeni ve 36 çocuk yer almış; yaklaşık 444 dakika süren video kayıtları transkribe edilerek analiz edilmiştir. Belirli bir ölçme ölçeği kullanılmamış, öğretmenlerin uygulama sırasında kullandıkları iletişim ve destekleme stratejileri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çok modlu iletişim, planlama, zaman yönetimi, mizah ve yansıtıcı sorgulama gibi stratejilerinin çocukların iletişimsel ve bilişsel katılımlarını artırdığını ve problem çözme süreçlerinde daha aktif olmalarını sağladığını göstermektedir.

Ismail ve diğerleri (2024) tarafından Malezya'da yürütülen sistematik literatür taraması, 3–6 yaş arası çocuklarda ebeveyn desteklemesinin problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin sunduğu destekleyici stratejilerin çocukların problem çözme becerilerini geliştirme sürecindeki rolünü ortaya koymaktır. Araştırmada PRISMA kılavuzu doğrultusunda Scopus ve Google Scholar veritabanlarında literatür taraması yapılmış ve beş çalışma içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada belirli bir ölçme aracı kullanılmamış, sistematik tarama yöntemiyle seçilen çalışmaların bulguları derlenmiştir. Bulgular, ebeveynlerin sağladığı sözel açıklamalar, duruma uygun destekler, çözüm yollarını tartışma ve başarısızlık karşısında cesaret verme gibi stratejilerin çocukların bağımsız ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Akçay Malçok (2022), tarafından gerçekleştirilen, STEM temelli etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada, deney (n = 18) ve kontrol (n = 18) gruplarından oluşan iki gruplu bir deneysel desen (ön test/son test/kalıcılık testi) kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve 4–7 yaş grubu çocuklara yönelik geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca, haftada üç gün olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen STEM etkinlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı programına ek olarak sunulmuştur. Kontrol grubunda ise yalnızca mevcut program uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, STEM etkinliklerinin altı yaşındaki okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığı ($p < 0.05$) ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, STEM etkinliklerinin okul öncesi dönemde problem

özme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Akçay ve Alabay (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada örneklemi, Bursa ili Yenişehir ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden 168 ocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “ocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Problem özme Becerileri Ölçeği” (PBÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların sebatkârlık ve sıcakkanlılık boyutlarındaki mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler, tepkisellik boyutu ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışma, bireysel mizaç farklarının problem çözme süreçlerine doğrudan etki edebileceğini vurgulamakta ve öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan bir öğrenme ortamı tasarlamaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütölen bu çalışmada, İzmir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 92 ocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekilsel Form A) ve Problem özme Becerisi Ölçeği (PBÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, özgünlük ve detaylandırma alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yaratıcılığın bazı alt boyutlarının özellikle problem çözme süreçlerini destekleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Göldü (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada, İstanbul ili sınırları içerisindeki bağımsız anaokullarına devam eden 105 ocuk (5-6 yaş) araştırma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ile Problem özme Becerisi Ölçeği (PBÖ) kullanılmıştır. Bulgular, kreş deneyimi olan çocukların ve anne-babası birlikte olan çocukların problem çözme becerisi puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal davranış puanları ile problem çözme

becerileri arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Bu çalışma, aile yapısı ve erken eğitim deneyimi gibi demografik faktörlerin çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Beyrek Güven (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Örneklemini, Ankara ili genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında görev yapan öğretmenler ve onların sınıflarında bulunan 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) ve öğretmenlerin kendi problem çözme yeterliklerini değerlendirmelerine yönelik geliştirilmiş bir öğretmen değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, problem çözme becerisi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların da anlamlı şekilde daha yüksek problem çözme becerisi sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içi rol model işlevinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisine dikkat çekmekte ve problem çözme becerisinin sosyal öğrenme yoluyla desteklenebileceğini göstermektedir.

Çubukcu ve Bağçeli Kahraman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve Mersin ilinde faaliyet gösteren bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş aralığında 160 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Katılımcılardan 80'i düzenli satranç eğitimi alan, 80'i ise bu eğitimi almayan gruba dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, satranç eğitimi alan çocukların PÇBÖ puanları, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca satranç eğitiminin süresi ve başlama yaşı gibi değişkenlerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, her iki cinsiyette de satranç eğitiminin olumlu etkisi benzer düzeyde gözlemlenmiştir. Bu çalışma, stratejik düşünme, dikkat toplama ve alternatif çözüm yolları üretme gibi bilişsel becerilerin gelişiminde satranç eğitiminin etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı olan Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)'nün geliştirilmesini amaçlamıştır. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yürütülen bu çalışmada, Malatya ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 204 çocuk (101 kız, 103 erkek) örneklem grubunu oluşturmuştur. PÇBÖ, çocukların günlük yaşamda karşılaşabileceği 18 problem durumu ve bu durumlara ilişkin resimlerden oluşmaktadır. Değerlendirme, çocukların her bir duruma ilişkin sunduğu çözüm önerisi sayısına göre 0-4 puan aralığında yapılmaktadır. Ölçekte beşli likert tipi puanlama kullanılmakta ve çözüm önerilerinin farklılığı temel alınarak puan verilmekte, böylece çocukların çözüm çeşitliliği ve stratejik düşünme kapasitesi değerlendirilmiş olmaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında Kapsam Geçerlik İndeksi (madde uygunluğu = .99, çizim uygunluğu = .96) ve Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış; ölçeğin tek faktörlü olduğu ve bu faktörün toplam varyansın %30.68'ini açıkladığı belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .60 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin hem istatistiksel anlamda güvenilir ve geçerli olduğu, hem de çocukların problem çözme becerilerini belirlemede etkili bir araç olduğu saptanmıştır. Bu yönüyle, PÇBÖ Türkiye'de okul öncesi döneme özgü hazırlanmış nadir özgün ölçme araçlarından biri olma niteliği taşımaktadır.

Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, proje yaklaşımıyla yürütülen etkinliklerin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, deneysel desen kullanılarak yürütülmüş; Ankara ilinde yer alan bir devlet okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-66 aylık çocuklar çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama sürecinde, deney grubuna proje tabanlı etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut program doğrultusunda eğitim verilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, proje yaklaşımı uygulanan çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Çalışma, proje tabanlı etkinliklerin çocuklara amacına yönelik plan yapma, strateji üretme ve bağımsız düşünme gibi bilişsel kazanımlar sunduğunu göstermektedir.

2.10.2. Bağımsız Öğrenme Becerilerini Konu Alan Çalışmalar

Ayık ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen bu araştırmada, 48-72 aylık çocukların ebeveynlik stilleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik algısının aracılık rolü incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada, örneklemi Türkiye'nin farklı illerinden seçilen 120 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Ebeveynlik Stilleri Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği ve çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile analiz edilen veriler sonucunda, demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu etkinin, çocukların benlik algısı aracılığıyla dolaylı bir şekilde gerçekleştiği de ortaya konmuştur. Araştırma, özellikle aile tutumlarının çocukların öğrenmeye yönelik sosyal becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma, öz düzenleme ve bağımsız öğrenmenin benlik yapısıyla olan ilişkisine ışık tutarak bu alandaki literatüre katkı sağlamaktadır.

Apak (2024) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, geleneksel çocuk oyunları ile bütünleştirilmiş okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, bir devlet anaokulunda eğitim gören 3-5 yaş aralığındaki 54 çocuk (28 deney, 26 kontrol), ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler, Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) ile Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. BÖD 3-5; Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından geliştirilmiş, öğretmen gözlemine dayalı, 16 maddelik dört dereceli likert tipinde bir ölçektir. Ebeveyn ilişki ölçeği ise Pianta (1992) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından uyarlanmıştır. Analizler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların bağımsız öğrenme davranışları ve ebeveyn ilişkisi puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Buna karşın, kontrol grubunda anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. Bulgular, geleneksel oyunların eğitim sürecine entegrasyonunun çocukların hem öz düzenleme becerilerini geliştirmede hem de ebeveynleriyle kurdukları ilişkiyi güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Küçüköner (2024) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada, Bursa ili Yenişehir ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 332 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, Çocuklar için Mizaç Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) kullanılmıştır. Mizaç ölçeği 5'li Likert tipi yapıdadır ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .944 olarak raporlanmıştır. BÖD 3-5 ise Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından geliştirilen 16 maddelik öğretmen gözlemine dayalı bir ölçektir ve bu çalışmada Cronbach Alfa değeri .967 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, mizaç ile bağımsız öğrenme davranışı arasında genel bir ilişki bulunamamış; ancak çocukların dikkat ve sebatkârlık mizaç özellikleri ile bağımsız öğrenme puanları arasında düşük düzeyde fakat anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, okul türü ve ebeveyn eğitim durumu gibi demografik değişkenlerin bazı alt boyutlar üzerinde etkili olduğu, ancak bağımsız öğrenme davranışına etkisinin sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çalışma, bireysel mizaç özelliklerinin özellikle öz düzenleme süreçleri üzerindeki etkisini vurgulamakta; aynı zamanda erken çocuklukta mizaç-temelli eğitimin önemine dikkat çekmektedir.

Kahveci ve Akdoğan (2022) tarafından yürütülen araştırmada, 5-6 yaşındaki çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile sosyal konumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, bir devlet anaokuluna devam eden 144 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, öğretmen gözlemine dayalı Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) ve akran kabul düzeyini değerlendirmek amacıyla sosyometri tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bağımsız öğrenme düzeyi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul gördüğü saptanmıştır. Bu bulgu, çocukların sosyal çevrelerinde kabul görmelerinin, öz düzenleyici öğrenme becerileriyle doğrudan ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, sosyal çevre ile öğrenme davranışları arasındaki etkileşimin karşılıklı ve dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Saraç ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada, 3-5 yaş arası okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışlarını değerlendirmeye yönelik Bağımsız

Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5)'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını kapsamaktadır. Araştırma, öğretmen gözlemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve örnekleminde farklı okul türlerinden çocuklar yer almıştır. Orijinali CHILD 3-5 adlı İngilizce gözlem listesine dayanan bu ölçek, Türkçe'ye uyarlanırken madde sayısı 22'den 16'ya indirilmiş ve 4'lü Likert tipi puanlama sistemi benimsenmiştir. Ölçek; çocukların dikkat kontrolü, hedef belirleme, problem çözme istekliliği ve öz değerlendirme gibi öz düzenleme temelli öğrenme davranışlarını öğretmen gözlemine dayalı olarak ölçmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda; ölçeğin test-tekrar test güvenirliği .961, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise .968 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca ölçeğin sınıf içi gözleme dayalı bir yapı ile çocukların öğrenmeye yönelik bireysel farklılıklarını belirlemede etkili bir araç olduğu vurgulanmıştır. Bu ölçek sayesinde öğretmenler, çocukların bağımsız öğrenme sürecine dair gelişimlerini nesnel biçimde takip edebilmekte ve eğitim planlarını buna göre şekillendirebilmektedir.

Almeqdad ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen araştırmada, bağımsız öğrenme davranışlarının kültürlerarası göstergeleri, Ürdün bağlamında incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme süreçlerinin sınıf yapısı, öğretim tarzı ve kültürel değerlerle nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak CHILD 3-5 gözlem formu kullanılmış; öğretmenler, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını doğal sınıf ortamında yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla değerlendirmiştir. Bulgular, bağımsız öğrenmenin yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamlara göre de biçimlendiğini göstermiştir. Özellikle sınıfta uygulanan öğretim yaklaşımlarının ve öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançlarının, çocukların öz düzenleme ve problem çözme süreçleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, erken çocukluk döneminde kültürel bağlamların dikkate alınmasının, çocukların bağımsız öğrenme gelişimini desteklemede belirleyici rol oynayabileceğini ortaya koymakta ve bu alandaki kültürlerarası çalışmalara önemli katkılar sunmaktadır.

Whitebread, Coltman, Pino-Pasternak, Page, Anderson, Mehta ve Demetriou (2009) tarafından yürütülen araştırmada, erken çocukluk döneminde çocukların öz

düzenleme ve bağımsız öğrenme davranışlarını değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış ilk sistematik gözlem araçlarından biridir. Geliştirilen bu ölçek; çocukların plan yapma, strateji oluşturma, ilerleme izleme, kendini değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerdeki davranışlarını gözlemlemeye yönelik öğretmen temelli bir yapı sunmaktadır. CHILD 3-5, öğretmenler tarafından sınıf ortamında gözlemlenen davranışların kayıt altına alınması ile kullanılır. Geliştirildiği çalışmada, bu aracın çocukların öğrenme süreçlerine katılım düzeylerini, sosyal etkileşimlerini ve görev yönelimi davranışlarını anlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Ölçek, yalnızca davranışların sayılmasını değil, aynı zamanda bu davranışların niteliğini ve sürekliliğini de değerlendirmeyi amaçlar. Bu gözlem formu daha sonra Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından Türkiye'ye BÖD 3-5 adıyla uyarlanmış ve Türkçeye çevrilerek geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Böylece CHILD 3-5, Türkiye'de erken çocukluk döneminde öz düzenleme ve bağımsız öğrenmenin değerlendirilmesinde yaygın bir ölçme aracı hâline gelmiştir.

BÖLÜM 3

3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan istatistiksel işlem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin ya da etkinin korelasyon katsayısı ile ortaya konmasını amaçlamaktadır (Fraenkel ve ark., 2012). Bu tür araştırmaların temel hedefi, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve değişim mevcutsa bunun yönü ile niteliğini analiz etmektir. Bu bağlamda, unsurlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen bu tür çalışmalarda üç farklı ilişki türü ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, iki değişken arasında sistematik bir ilişki olabilir. İkinci olarak, değişkenlerin aynı yönde bir değişim sergilediği durumlar söz konusudur. Üçüncü olarak ise, değişkenlerin zıt yönde değişim gösterdiği durumlar gözlemlenebilir.

Korelasyon türündeki ilişkisel araştırmalar ile karşılaştırma türündeki ilişkisel araştırmalar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Karşılaştırma türündeki ilişkisel araştırmalar, genellikle bir deneysel tasarım içermemekle birlikte, deneysel tasarıma benzer bir düzen sunabilir. Bu tür araştırmalarda, bir sonucun ortaya çıkış nedenleri analiz edilerek olası nedenler sınanır. Karşılaştırma yöntemiyle yürütülen çalışmalarda en az iki değişken yer alır. Bu değişkenlerden biri temel alınarak gruplar oluşturulur ve diğer bağımlı değişkenin, bu gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği incelenir (Karasar, 2005). Basit doğrusal regresyon, bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi modellemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu yöntem, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmeyi sağlar ve genellikle ilişkiyi

açıklayan bir regresyon denklemi ile ifade edilir (Field, 2013). Basit doğrusal regresyon, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve geleceğe dönük tahminlerde bulunmak için sıkça başvurulmuş bir analiz yöntemidir.

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlar, değişkenler ve ölçme araçlarının psiko-metrik özellikleri göz önünde bulundurularak; çocukların 60-72 ay aralığında bulunmaları, okul öncesi eğitime devam ediyorlarsa sınıflarında herhangi bir özel program uygulanmayan, herhangi bir özel gereksinim durumu olmamaları ve tüm çocukların ailelerinin Gönüllü Katılımcı Onam Formunu imzalı olarak teslim etmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Balcı, 2009).

Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile yaşları 60-72 ay arasında olan çocukların ebeveynlerine ulaşılmış, onların yardımı ve referansı ile diğer ebeveynlere ulaşılmıştır. Ailelerin araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermesi ile birlikte çalışma grubunu oluşturan çocuklar belirlenmiştir. Belirlenen çocuklardan okul öncesi eğitime devam edenlerin öğretmenlerinin veri toplama araçlarından birini doldurabilmeleri için ayrıca okullardan izin alınmış, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama sürecine katkı sunmaları için bilgilendirilmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, 60-72 ay aralığındaki 75 kız ve 61 erkek olmak üzere toplam 136 çocuktan oluşmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	Yüzde
Doğum sırası	İlk çocuk	64	47,1
	İkinci çocuk	52	38,2
	Üçüncü çocuk ve üzeri	20	14,7
	Toplam	100	100,0
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	38	27,9
	Bir kardeş	44	32,4
	İki kardeş	38	27,9

	Üç kardeş ve üzeri	16	11,8
	Toplam	136	100,0
Anne öğrenim düzeyi	Ortaokul ve altı	12	8,8
	Lise	29	21,3
	Üniversite ve üzeri	95	69,9
	Toplam	136	100,0
Baba öğrenim düzeyi	Ortaokul ve altı	14	10,3
	Lise	33	24,3
	Üniversite ve üzeri	89	65,4
	Toplam	136	100,0
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	77	56,6
	Çalışıyor	59	43,4
	Toplam	136	100,0
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	5	3,7
	Çalışıyor	131	96,3
	Toplam	136	100,0
Algılanan SED	Düşük	9	6,6
	Orta	108	79,4
	Yüksek	19	14,0
	Toplam	136	100,0
Okul öncesi eğitim alma süresi	Bir yıl ve daha az	23	16,9
	İki yıl	66	48,5
	Üç yıl ve üzeri	47	34,6
	Toplam	136	100,0
Günlük eğitim süresi	Yarım gün	49	36,0
	Tam gün	87	64,0
	Toplam	136	100,0
Evde bakım veren	Ebeveyn	126	92,6
	Diğer	10	7,4
	Toplam	136	100,0

Tablo 3.1’de çalışmaya katılan çocukların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Doğum sırasına göre 64 çocuk ilk çocuk, 52’si ikinci, 20’si ise üçüncü ya da daha sonraki sırada doğmuştur. Bu durum, örneklemde ilk çocukların sayıca daha

fazla olduğunu göstermektedir. Kardeş sayısı incelendiğinde, 38 çocuğun kardeşi yokken, 44'ünün bir kardeşi, 38'inin iki kardeşi ve 16'sının üç veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Bu bulgular, çocukların çoğunun kardeşli bir yapıda yetiştiğini göstermektedir. Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında 95'i üniversite ve üzeri eğitim almıştır. Bu sayı, babalarda 89'dur. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun yüksek öğrenim görmüş olması, çocukların eğitim ortamı açısından destekleyici bir yapıda olduklarını düşündürmektedir. Annelere ilişkin çalışma durumu verilerine göre 77 anne çalışmamakta, 59'u ise çalışmaktadır. Babalar arasında ise 131'i çalışmakta, yalnızca 5'i çalışmamaktadır. Ailelerin kendi algılarına göre sosyoekonomik düzeyi değerlendirildiğinde, 108 aile kendini orta düzeyde, 19'u yüksek ve 9'u düşük düzeyde görmektedir. Okul öncesi eğitim süresi bakımından çocukların 66'sı iki yıl, 47'si üç yıl ve üzeri, 23'ü ise bir yıl ve daha az süreyle bu eğitimi almıştır. Ayrıca 87 çocuk tam gün, 49 çocuk ise yarım gün eğitim almaktadır. Evde bakım sağlayan kişilere bakıldığında, 126 çocuğa ebeveynleri, 10 çocuğa ise farklı bakım verenler tarafından bakım sağlandığı görülmektedir.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileriyle bağımsız öğrenme davranışlarının ilişkisini incelemek adına üç farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; Demografik Bilgi Formu, Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği (PÇBÖ)'dir.

3.1.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen formda, çalışma grubuna ilişkin cinsiyet, doğum tarihi, yaş grubu, okul öncesi eğitime devam süresi, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, ebeveynlerin algılanan gelir düzeyleri ve çocuğun bakımının kim tarafından karşılandığı gibi bilgilere yer verilmiştir. Katılımcılara ait bu veriler, ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

3.1.3.2. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların problem çözme beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Oğuz ve

Akyol (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, alan yazın taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve çocukların karşılaştıkları problem durumlarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulmadan önce, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları ve öğretim üyelerinin görüşleri alınmış, Türkçeye uyarlanmış problem çözme becerisi ölçekleri incelenmiştir. Seksen beş maddeden oluşan bir problem durumu listesi hazırlanmış, bu liste uzman görüşleri doğrultusunda 38 maddeye, ardından 18 maddeye indirilmiştir. Maddeler için uygun çizimler ressam ve grafik tasarımcılarla iş birliği yapılarak hazırlanmış ve uzmanlarca değerlendirilmiştir.

PÇBÖ, her bir problem durumuna yönelik çözüm önerilerini 0-4 arası bir puanlama ile değerlendiren, beşli Likert tipi bir ölçektir. Çözümler birbirinden farklı olmalıdır ve tekrarlanan çözümler puanlanmamaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 0-72'dir ve yüksek puanlar daha iyi problem çözme becerisini göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerlik indeksi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kapsam geçerlik indeksine göre ölçeğin maddelerinin ve çizimlerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu ve toplam varyansın %30,68'ini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik çalışmaları için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuş ve bu değer yüksek düzeyde bir güvenirliği temsil ettiği belirtilmiştir. Test-tekrar test çalışmasında ise, ölçeğin zaman açısından kararlı ölçümler yaptığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, PÇBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmede kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Oğuz ve Akyol, 2015). Ölçek araştırmacı tarafından çocukla bire bir uygulanmıştır.

3.1.3.3. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği

Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5), Whitebread ve arkadaşları (2009) tarafından, 3-5 yaş arası çocukların sınıf ortamındaki öğrenme davranışlarını gözlem yoluyla değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme

sürecinde, çocukların üst bilişsel ve öz düzenleme davranışlarına ilişkin önceki araştırmalar taranmış ve bu yaş grubunda görülen 35 davranış ifadesi belirlenmiştir. Üst bilişsel beceriler ve öz düzenleme konusunda eğitim almış 16 öğretmenin görüşleri alınarak bu ifadelerin öğrenciler için ayırt edicilik düzeyleri değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri ve sınıf gözlemleri sonucunda, en ayırt edici olan 22 madde seçilerek ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Ölçeğin pilot çalışması, çalışma grubunda olmayan 32 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve 192 çocuk değerlendirilmiştir. Yapılan analizler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Cronbach's Alpha=.97). Ayrıca puanlayıcılar arası güvenilirliği incelemek için öğretmenlere video kayıtlar izletilmiş ve bu kayıtlar üzerinden ölçek maddeleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan karşılaştırmalarda yüksek uyum tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini sınamak amacıyla üst biliş ve öz düzenleme becerileri ile ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.31$; $p<0.01$).

BÖD 3-5'in Türkçeye Saraç ve Karakale (2019) tarafından Türkçeye uyarlanması, İngilizce diline hâkim uzmanlar tarafından bağımsız çeviriler yapılmış, bu çeviriler birleştirilerek tek bir metin oluşturulmuş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Çevirilerin kültürel uygunluğu değerlendirildikten sonra geri çeviri yapılmasına gerek görülmemiştir. Pilot çalışmalarda öğretmenlerden ölçek maddelerine dair görüş alınmış ve bazı ifadelerde düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak, ölçeğin nihai hali oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer .97 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Puanlayıcılar arası güvenilirlikte, öğretmenler ve yardımcı bakıcılar arasında da yüksek uyum tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği için 4 hafta arayla yapılan uygulamalarda, ölçeğin zaman içerisindeki kararlılığı doğrulanmıştır. Bu bağlamda BÖD (3-5 yaş) çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Hem bireysel hem de grup değerlendirmelerinde kullanılabilir ve erken çocukluk dönemi için uygun bir araçtır (Saraç ve diğerleri, 2019).

3.1.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla ilk olarak T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'na araştırmanın etik olarak uygunluğunun değerlendirilmesi için başvuruda bulunulmuş, başvuru sonucunda araştırmanın etik olarak uygun olduğu belirlenmiştir (Ek-1). Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi ile yaşları 60-72 ay arasında olan çocukların ebeveynlerine ulaşılmış, onların yardımı ve referansı ile diğer ebeveynlere ulaşılmıştır. Ailelerin araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermesi ile birlikte çalışma grubunu oluşturan çocuklar belirlenmiştir. Belirlenen çocuklardan okul öncesi eğitime devam edenlerin öğretmenlerinin veri toplama araçlarından birini doldurabilmeleri için ayrıca okullardan izin alınmış, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama sürecine katkı sunmaları için bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenler aracılığıyla araştırma hakkında detaylı bilgileri içeren Ebeveyn Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu tüm ebeveynlere iletilmiş ve imzalı olarak geri alınmıştır. Gönüllülük gösteren ebeveynlerin çocukları için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş) öğretmenler tarafından her bir çocuğun son dört günlük gözlemine dayalı olarak doldurulmuştur. Bununla birlikte, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) araştırmacı tarafından her bir çocuğa sessiz ve dikkat dağınık unsurlardan arındırılmış bir ortamda bire bir yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

3.1.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından ölçekler puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Bu aşamada anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri için grup içi örneklem sayılarının 30'dan düşük olması nedeniyle anlamlı bütün oluşturan gruplar birleştirilmiştir. Baba çalışma durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve evde bakım veren kişi değişkenlerinde de benzer şekilde grup içi örneklem sayılarının 30'dan düşük olduğu belirlenmiş; ancak gruplar arasında anlamlı birleştirmeler gerçekleştirilmenin mümkün olmaması nedeniyle ilgili

değişkenler için istatistiksel analizler yapılmamıştır. Bu bağlamda analizlere dahil edilen değişkenler cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi ve günlük eğitim süresi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada belirlenen değişkenler için PBCÖ ve BÖD toplam puanlarına dair verilerin dağılım normalliği, değişkenlere ait gruplarda yer alan örneklem sayıları göz önünde bulundurularak Shapiro Wilks testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. PÇBÖ ve BÖD toplam puanlarına ait betimsel değerlere ve normallik testi sonuçlarına Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2 PBCÖ ve BÖD Toplam Puanları için Shapiro-Wilk’s analizi sonuçları

Puan	Değişkenler		N	y1	β2	SW	ss	p
PÇBÖ	Cinsiyet	Kız	75	,725	1,119	,963	8,31	,028
		Erkek	61	,625	,435	,968	8,41	,112
	Doğum sırası	İlk Çocuk	64	,630	,520	,969	9,18	,105
		İkinci Çocuk	52	,767	1,067	,936	7,28	,008
		Üç ve üzeri	20	-,027	1,030	,953	7,76	,421
	Kardeş sayısı	Kardeş yok	38	,687	,718	,961	9,64	,202
		Bir kardeş	44	,258	-,160	,985	7,57	,815
		İki kardeş ve üzeri	54	,685	,749	,948	7,89	,019
	Anne öğrenim düzeyi	Lise ve altı	41	,082	-,329	,980	6,35	,661
		Üniversite ve üzeri	95	,605	,433	,972	8,97	,036
	Baba öğrenim düzeyi	Lise ve altı	47	-,045	-,316	,975	6,61	,640
		Üniversite ve üzeri	89	,642	,434	,969	9,02	,031
	Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	77	,904	1,728	,948	8,35	,003
		Çalışıyor	59	,363	-,237	,983	8,43	,573
	Okula devam süresi	1 yıl ve daha az	23	-,415	-,312	,969	5,99	,657
		İki yıl	66	,703	,951	,968	8,64	,081
		Üç yıl ve üzeri	47	,669	,222	,945	9,06	,027
	Günlük eğitim süresi	Yarım gün	49	,639	,639	,962	7,76	,117
Tam gün		87	,645	,784	,970	8,58	,044	
BÖD	Cinsiyet	Kız	75	-,924	,041	,844	10,41	<,001
		Erkek	61	-,291	-1,191	,916	10,66	<,001

Doğum sırası	İlk Çocuk	64	-,784	-,633	,867	9,91	<,001
	İkinci Çocuk	52	-,575	-,704	,872	11,67	<,001
	Üçüncü Çocuk	20	-,052	-1,135	,887	10,10	,024
Kardeş sayısı	Kardeş yok	38	-,956	-,095	,870	9,95	<,001
	Bir kardeş	44	-1,378	1,490	,811	10,74	<,001
	İki kardeş ve üzeri	54	,121	-1,582	,865	10,69	<,001
Anne öğrenim düzeyi	Lise ve altı	41	-,572	-,658	,877	11,98	<,001
	Üniversite ve üzeri	95	-,577	-,959	,882	10,01	<,001
Baba öğrenim düzeyi	Lise ve altı	47	-,838	-,258	,844	11,75	<,001
	Üniversite ve üzeri	89	-,424	-1,211	,886	10,06	<,001
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	77	-,633	-,602	,890	10,95	<,001
	Çalışıyor	59	-,567	-,962	,870	10,26	<,001
Okula devam süresi	1 yıl ve daha az	23	-,718	-,473	,884	10,99	,012
	İki yıl	66	-,489	-,703	,902	10,96	<,001
	Üç yıl ve üzeri	47	-,751	-,852	,835	9,93	<,001
Günlük eğitim süresi	Yarım gün	49	-1,084	-,055	,782	12,18	<,001
	Tam gün	87	-,256	-1,229	,916	9,62	<,001

Tablo 3.2’de yer alan Shapiro Wilk’s analizi sonucuna göre çalışma grubunu oluşturan çocukların PBÇÖ toplam puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlılık değerleri incelendiğinde, dağılımların teorik normal dağılımdan olan farklılıklarının cinsiyete bağlı değişkende kız çocukları için, doğum sırasına bağlı değişkenlerde ikinci çocuk için, kardeş sayısına bağlı değişkenlere göre iki kardeş ve üzeri için, anne öğrenim düzeylerine bağlı değişkenlerde üniversite ve üzeri için, baba öğrenim düzeyine bağlı değişkenlerde üniversite ve üzeri için, anne çalışma durumuna bağlı değişkenlerde çalışmıyor için, okula devam süresine bağlı değişkenlerde üç yıl ve üzeri için ve günlük eğitim süresine bağlı değişkenlerde tam gün için dağılımların teorik normal dağılımdan olan farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.05$). PBÇÖ toplam puanları için diğer değişkenlere ait anlamlılık değeri incelendiğinde dağılımların teorik normal dağılımlarına olan farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.2’de yer alan Shapiro Wilk’s analizi sonucuna göre çocukların BÖD

toplam puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlılık değerleri incelendiğinde, tüm değişkenler için dağılımların teorik normal dağılımdan olan farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 3.2 incelendiğinde PÇBÖ ve BÖD toplam puanları için basıklık ve çarpıklık değerlerinin yaklaşık olarak $\pm 1,5$ değerleri arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ değerleri arasında olduğunda, Büyüköztürk (2012) ise ± 2.00 değerleri arasında olduğunda dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bunlarla birlikte Lomax ve Hahs-Vaughn (2012) normal dağılımı korumak için farklı yaklaşık değerlerin kullanıldığını ve temel bir kural olarak $\pm 2,0$ aralığındaki basıklık değerinin normal kabul edilebileceğini belirtmiştir. Tablo 3.2’de yer alan basıklık ve çarpıklık değerleri literatürde yer alan teorik normal dağılım aralığında bulunmaktadır. Bunlara ek olarak Çil (2008) tarafından belirtildiği üzere merkezi limit teoremi bağlamında örneklem çapının 30 ve üzerinde olması örnek normalliği için yeterli görülmektedir. Armutlulu (2008) ise uygulamada ana kütle nasıl dağılmış olursa olsun $n \geq 30$ olduğunda $\bar{x}$ ’ın normal dağılıma yaklaştığı ileri sürülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak PÇBÖ ve BÖD toplam puanları bazında normallik varsayımlarının karşılandığında karar verilmiştir. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yukarıda elde edilen bilgilerden yola çıkarak araştırmanın veri analizinde sırasıyla şu adımlar gerçekleştirilmiştir:

1. PÇBÖ ve BÖD toplam puanları için cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve günlük eğitim süresi değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için *Bağımsız Gruplar T testi*,
2. PÇBÖ ve BÖD toplam puanları için doğum sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi ve günlük eğitim süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. PÇBÖ ve BÖD toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla *Pearson korelasyon analizi*,
4. PÇBÖ toplam puanlarının BÖD toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla *Basit Doğrusal Regresyon analizi* uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

4.1. Bulgular

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği toplam puanları için cinsiyet, anne çalışma durumu ve günlük eğitim süresi değişkenlerinde gruplar arası değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, okula devam süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci sorusu doğrultusunda, iki kategorili demografik değişkenler için yapılan *bağımsız gruplar t testi* sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 PÇBÖ ve BÖD Toplam Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
							t	Sd	p
PÇBÖ	Cinsiyet	Kız	75	29,05	8,317	,960	1,163	134	,811
		Erkek	61	27,37	8,410	1,07			
	Anne öğrenim düzeyi	Lise ve altı	41	26,17	6,35	,991	-1,971	134	,051
		Ünv. ve üzeri	95	29,22	8,97	,921			
	Baba öğrenim düzeyi	Lise ve altı	47	26,31	6,61	,964	-2,030	134	,044
		Ünv. ve üzeri	89	29,34	9,02	,956			
	Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	77	27,93	8,35	,952	-,582	134	,523
		Çalışıyor	59	28,77	8,43	1,09			
BÖD	Günlük eğitim süresi	Yarım gün	49	26,61	7,76	1,10	-,780	134	,571
		Tam gün	87	29,25	8,58	,920			
	Cinsiyet	Kız	75	54,58	10,41	1,20	1,930	134	,623
		Erkek	61	51,08	10,66	1,36			
	Anne öğrenim düzeyi	Lise ve altı	41	51,68	11,98	1,87	-,959	134	,339
		Ünv. ve üzeri	95	53,58	10,01	1,02			
	Baba öğrenim düzeyi	Lise ve altı	47	52,91	11,75	1,71	-,079	134	,937
		Ünv. ve üzeri	89	53,06	10,06	1,06			

Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	77	52,53	10,95	1,24	-,603	134	,687
	Çalışıyor	59	53,64	10,26	1,33			
Günlük eğitim süresi	Yarım gün	49	54,51	12,18	1,74	1,233	134	,057
	Tam gün	87	52,17	9,62	1,03			

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet ($t=1,163$; $p>,05$), anne öğrenim düzeyi ($t=-1,971$; $p>,05$), anne çalışma durumu ($t=-,582$; $p>,05$) ve günlük eğitim süresi ($t=-780$; $p>,05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında baba öğrenim düzeyi değişkeninde ($t=-2,030$; $p<,05$) anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan farklılığın lise ve altı ile üniversite ve üzeri arasında üniversite ve üzeri lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet ($t=1,930$; $p>,05$), anne öğrenim düzeyi ($t=-,959$; $p>,05$), baba öğrenim düzeyi ($t=-,079$; $p>,05$), anne çalışma durumu ($t=-,603$; $p>,05$) ve günlük eğitim süresi ($t=-1,233$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci sorusu doğrultusunda ikiden fazla kategorili demografik değişkenler için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 PÇBÖ ve BÖD Toplam Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PÇBÖ	Doğum	İlk çocuk	64	29,50	9,18	G.Arası	291,613	2	145,806	2,115,125
	sırası	İkinci çocuk	52	26,44	7,28					

	Üçüncü çocuk	20	29,30	7,76	Toplam	9458,640	135	
	Toplam	136						
Kardeş sayısı	Kardeş yok	38	30,44	9,64	G.Arası	243,616	2	121,808
	Bir kardeş	44	27,56	7,57	G.İçi	9215,024	133	69,286
	İki ve üzeri	54	27,38	7,89	Toplam	9458,640	135	1,758,176
	Toplam	136						
Okula devam süresi	Bir yıl ve daha az	23	27,30	5,99	G.Arası	32,516	2	16,258
	İki yıl	66	28,68	8,64	G.İçi	9426,124	133	70,873
	Üç yıl ve üzeri	47	28,25	9,06	Toplam	9458,640	135	,229 ,795
	Toplam	136						
Doğum sırası	İlk çocuk	64	54,25	9,91	G.Arası	191,863	2	95,931
	İkinci çocuk	52	52,11	11,67	G.İçi	15078,108	133	113,369
	Üçüncü çocuk	20	51,40	10,10	Toplam	15269,971	135	,846 ,431
	Toplam	136						
BÖD Kardeş sayısı	Kardeş yok	38	54,00	9,95	G.Arası	579,386	2	289,693
	Bir kardeş	44	55,20	10,74	G.İçi	14690,585	133	110,456
	İki ve üzeri	54	50,53	10,69	Toplam	15269,971	135	2,623,076
	Toplam	136						
Okula devam süresi	Bir yıl ve daha az	23	52,95	10,99	G.Arası	255,616	2	127,808
	İki yıl	66	51,75	10,96	G.İçi	15014,354	133	112,890
	Üç yıl ve üzeri	47	54,80	9,93	Toplam	15269,971	135	1,132,325
	Toplam	136						

Tablo 4.2’de görüleceği üzere çalışma grubunu oluşturan çocukların doğum sırası ($F=2,115$; $p>,05$), kardeş sayısı ($F=1,175$; $p>,05$) ve okula devam süresi ($F=,229$; $p>,05$) için Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde çocukların doğum sırası ($F=,846$; $p>,05$), kardeş sayısı ($F=2,623$; $p>,05$) ve okula devam süresi ($F=1,132$ $p>,05$) için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanları ile Bağımsız Öğrenme

Davranışları Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan *Pearson kolerasyon analizi* sonuçlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3 PÇBÖ Toplam Puanları ile BÖP Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Kolerasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
PÇBÖ	136	,259	,002
BÖP			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, PÇBÖ ve BÖP toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson kolerasyon analizi sonucunda değişkenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,259$; $p<,05$). Buna göre çocukların problem çözme becerileri puanları arttıkça bağımsız öğrenme davranışları puanları da anlamlı şekilde artmaktadır.

Tablo 4.3'te ortaya konan anlamlı ilişkiden yola çıkarak; araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanlarının Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği toplam puanlarını anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Bağımsız Öğrenme Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

	N	$\bar{X}$	ss
Bağımsız öğrenme davranışları	136	3.3134	0.66471
Problem çözme becerileri	136	1.5723	0.46502

Tablo 4.4'te çalışma grubunun Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği ile Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel analiz sonuçları

verilmiştir. Buna göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}$) 3.3134 (ss= 0.66471) iken Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}$) 1.5723 (ss= 0.46502) olarak bulgulanmıştır.

Tablo 4.5. Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Bağımsız Öğrenme Davranışlarına ait model özeti

		R	R ²	F	P	Durbin-Watson
Problem çözme becerileri	Bağımsız öğrenme davranışlar	0.259	0.067	9.647	0.002	1.697

Çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranış düzeyleri arasında düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (R= 0.259). Ayrıca, Tablo 4.5 incelendiğinde problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarına ilişkin toplam varyansın %6,7'sini açıkladığı görülmektedir (R²= 0.067). Aynı zamanda çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışlarını yordama durumunu analiz etmek üzere kurulan regrasyon modelinin anlamlı olduğu da görülmektedir (F=9.647; P<0.05). Durbin-Watson değerinin 1.5-2,5 arasında olması genellikle otokorelasyon olmadığını veya ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Greene, 2018). Modelde Durbin-Watson değeri 1.697'dir ve belirtilen aralıkta bulunmuştur. Dolayısıyla analizde kullanılan veriler arasında otokorelasyon olmadığı kabul edilebilir.

Tablo 4.6. Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Bağımsız Öğrenme Davranışlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.731	0.195		13.970	0.001
Problem çözme becerileri	0.370	0.119	0.259	3.106	0.002

Çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çocukların problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeylidir ($\beta = ,259$; $p<,05$).

Tablo 4.6'daki bulgular doğrultusunda çocukların problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir ($t=3,106$; $p<,05$). Çocukların problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde oluşmuştur: *bağımsız öğrenme davranışları* = $2.731 + (0.370 \times \text{problem çözme becerileri})$. Bu model doğrultusunda çocukların problem çözme becerilerinde oluşacak bir birimlik artış bağımsız öğrenme davranışlarında 0.370 puanlık bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular, tek tek ele alınıp literatür ve kuramsal çerçeve bağlamında tartışılmıştır. Özellikle anlamlı bulunan baba öğrenim düzeyi farkı ve problem çözme – bağımsız öğrenme ilişkisinin önemi hem istatistiksel hem pedagojik açıdan değerlendirilecektir. Ayrıca, sonuçların Bandura, Vygotsky, Piaget, Bruner ve Whitebread gibi kuramcılarının görüşleriyle bağlantıları kurulmuş olup, mevcut literatürde yapılan benzer araştırmalarla tutarlılık veya çelişkiler vurgulanmıştır.

BÖLÜM 5

5.1. Tartışma

5.1.1.Problem Çözme Becerilerinde Demografik Farklılıklar

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi çocukların problem çözme becerileri çoğu demografik değişkende farklılık göstermemiş, yalnızca babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi ve günlük okul süresi gibi etkenler problem çözme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmamıştır. Bu sonuç, problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde büyük ölçüde çocuğun bireysel gelişimine ve genel çevresine bağlı olduğunu, temel demografik farklılıkların bu yaş grubunda bilişsel problem çözme yeteneklerini belirgin biçimde ayırt etmediğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak bu araştırmada, okul öncesi çocukların problem çözme becerileri puanları kız ve erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yürütülen çalışmayla örtüşmektedir. Söz konusu olan araştırmada, 4-6 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerileri yalnızca yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçlar bağlamında bakıldığında, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliği sağlandığında kız ve erkek çocukların problem çözme süreçlerinde benzer gelişim gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Çelebi (2021) tarafından 5-8 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, baba mesleği, anne yaşı ve anne öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı rapor edilmiştir. Bu bulgu, özellikle sosyal içerikli problem çözme görevlerinde cinsiyetin etkili bir değişken olabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu çalışmada kullanılan ölçme aracı dolayısıyla, daha çok kişilerarası durumlar ve sosyal ilişkiler bağlamında problem çözmeye odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar, bireysel bilişsel süreçleri merkeze alan ölçme araçlarıyla sosyal etkileşim temelli araçlar arasında fark olabileceğini düşündürmekte; cinsiyet etkisinin, ölçülen problem çözme türüne göre değişkenlik gösterebileceğine işaret

etmektedir.

Mevcut araştırmada, çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanlar, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, Temiz Uyar ve Ercan (2023) tarafından yapılmış araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri, kardeş sayısına göre incelenmiş ve tek çocuk ile birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılarak yürütölen araştırmada, kardeş sayısı gruplarına göre problem çözme puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı rapor edilmiştir. Her ne kadar kullanılan ölçme araçları farklılık gösterse de — bu çalışmada sosyal yönü ağırlıklı olan bir değerlendirme aracı, mevcut araştırmada ise bilişsel süreçleri kapsayan bir problem çözme ölçeğİ kullanılmış olsa da — her iki çalışmada da kardeş sayısının anlamlı bir etki yaratmaması dikkat çekicidir. Bu bulgular, kardeş varlığının yalnızca sosyal etkileşim fırsatları yaratmakla sınırlı kalabileceğini, ancak bu etkileşimin her zaman bilişsel problem çözme becerilerine sistematik biçimde yansımayaabileceğini düşündürmektedir. Yine de bu çıkarımı destekleyecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmakta; özellikle farklı ölçeklerle yürütölen araştırmaların karşılaştırılmal olarak incelenmesi, bu ilişkinin doğasına dair daha net sonuçlar sunabilir.

Polat ve Yağbasan (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerileri ile okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş; araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde en etkili değişkenin çocuğın gelişimsel özellikleri ve bireysel deneyimleri olduğu, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi demografik faktörlerin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, bireysel farklılıkların sosyal problem çözmedeki etkisinin çevresel etmenlerden daha güçlü olduğunu ortaya koymakta ve çalışmamızda elde edilen demografik değişkenlere ilişkin anlamlı fark gözlenmemesiyle örtüşmektedir.

Mevcut araştırmada, annenin çalışma durumunun çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, daha önce gerçekleştirilen yerel araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğın, Mutlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada,

annesi çalışan çocuklar ile çalışmayan (ev hanımı) annelerin çocukları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde, Temiz Uyar ve Ercan (2023) yaptığı çalışmada da ebeveynlerin meslek durumlarının çocukların sosyal problem çözme testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı rapor edilmiştir. Annenin çalışma durumuna ilişkin benzer bir değerlendirme, uluslararası literatürde de yer almaktadır. Nicoletti, Salvanes ve Tominey (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, annenin haftalık çalışma saatlerindeki artışın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi iki yönlü olarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, annenin işe gitmesiyle çocuğa ayrılan zaman azalmakta ve bu durum potansiyel olarak çocukların gelişimine olumsuz etki edebilmektedir. Ancak annenin çalışma hayatına katılımıyla elde edilen ek gelir, çocukların eğitime ve bakımına ayrılan kaynakları artırmakta; bu da söz konusu negatif etkinin telafi edilmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim araştırmada, annenin haftalık çalışma süresindeki 10 saatlik artışın doğrudan etkisinin çocuk test puanlarında hafif olumsuz fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etkiye sahip olduğu, buna karşılık artan gelir düzeyinin dolaylı etkisiyle toplam etkinin pozitif ve anlamlı olduğu (çocuk test skorlarında +0.26 standart sapma) rapor edilmiştir. Dolayısıyla, annenin çalışmasının çocukların bilişsel veya problem çözme becerileri üzerinde olumsuz bir farklılık yaratmadığı; hatta belirli koşullarda, özellikle ekonomik kaynakların artışıyla birlikte, bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Mevcut araştırmadaki bulgular da bu yaklaşımı desteklemekte; annenin evde olup olmamasından ziyade, çocuğa sunulan bakımın kalitesinin ve öğrenme ortamlarının niteliğinin daha belirleyici olduğu fikrini güçlendirmektedir.

Mevcut araştırmada, okul öncesi eğitime devam süresine göre çocukların problem çözme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki genel olumlu katkıları sıklıkla vurgulansa da eğitime devam süresinin tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini göstermektedir. Benzer bulgulara Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020) tarafından yürütülen çalışmada da ulaşılmıştır. Bu araştırmada, 60–72 ay aralığındaki çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı rapor edilmiştir. Araştırmacılar, farklı sürelerle okul öncesi eğitime katılan çocukların problem çözme becerisi ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğunu ve

bu değişkenin anlamlı bir etkide bulunmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan, alanyazında daha uzun süreli okul öncesi eğitimin problem çözme becerileri üzerinde olumlu fark yarattığını bildiren çalışmalar da mevcuttur (Altan, 2018; Özyürek ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla, okul öncesi eğitime devam süresi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin daha tutarlı biçimde değerlendirilebilmesi için yalnızca sürenin değil, aynı zamanda eğitimin niteliğinin, uygulama içeriğinin ve çocuğun sosyoekonomik çevresinin birlikte ele alınması gerekmektedir.

Mevcut araştırmada, anne öğrenim düzeyinin çocukların problem çözme puanlarına etkisinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Genellikle ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça çocuğun bilişsel gelişimine daha fazla katkı sunulacağı varsayılmaktadır. Nitekim Polat ve Yağbasan (2019) çalışmasındaki verilere bakıldığında, çocukların annesinin üniversite mezunu olması durumunda bazı bilişsel alt becerilerde daha yüksek puan aldığı rapor edilmiştir. Ancak mevcut araştırmadaki bulgulara bakıldığında, anne öğrenim düzeyinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer bir bulgu, Beyrek Güven (2020) tarafından yürütölen bir çalışmada da saptanmıştır. Söz konusu araştırmada, 60–72 aylık çocukların problem çözme becerileri Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile değerlendirilmiş ve yalnızca baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir etki yarattığı, ancak anne öğrenim düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu durum, erken çocukluk döneminde anne öğrenim düzeyinin etkisinin daha dolaylı yollarla ortaya çıkabileceğine ya da örneklemdaki çocukların tamamının okul öncesi eğitim alıyor olması nedeniyle bu etkilerin okul ortamında dengelenmiş olabileceğine işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim programları, tüm çocuklara yapılandırılmış problem çözme fırsatları sunduğundan, anneleri düşük eğitim seviyesine sahip olan çocuklar da bu ortamda bilişsel olarak desteklenmiş olabilir. Dolayısıyla her iki araştırmada da benzer şekilde, anne öğrenim düzeyi etkisi gözlenmemiş, bu da çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öte yandan, baba öğrenim düzeyi değişkeninin problem çözme becerisinde anlamlı fark yaratması literatürdeki bazı bulgularla paralel olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada babası yükseköğrenim görmüş çocukların problem çözme puanları daha yüksek bulunmuştur. Baba öğreniminin çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalar, bu değişkenin yalnızca akademik başarıya değil, aynı

zamanda çocuğun öğrenmeye yönelik temel becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir. Cabrera, Shannon ve Tamis-LeMonda (2007) tarafından yürütülen çok boyutlu bir çalışmada, babaların çocuklarıyla kurduğu destekleyici etkileşimlerin ve sahip oldukları eğitim düzeyinin, çocukların dil gelişimi, sosyal-duygusal yeterlilikleri ve bilişsel performansları üzerinde anlamlı etkiler yarattığı saptanmıştır. Çalışmada kullanılan Woodcock-Johnson Bilişsel Gelişim Testi ve benzeri ölçme araçları, çocukların zihinsel işleme, kavramsal düşünme ve dikkat gibi problem çözmeyle ilişkili bilişsel bileşenlerini değerlendirmiştir. Bulgular, babaların özellikle destekleyici ve az müdahaleci bir ebeveynlik tarzı benimsediklerinde çocukların bilişsel gelişimlerinin daha hızlı ve etkili gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, baba öğreniminin çocuğun gelişimsel potansiyelini destekleyici bir çevre oluşturmada önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgularla paralel şekilde, Beyrek Güven (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada da okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerinde baba öğrenim düzeyinin belirleyici bir faktör olduğu saptanmıştır. Araştırmada 60–72 aylık çocuklarla uygulanmış olan Problem Çözme Becerileri Ölçeği verilerine göre, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların çocukları, problem çözme becerileri açısından anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Bu sonuç, baba öğreniminin yalnızca genel bilişsel gelişimi değil, çocukların problem çözme kapasitesini doğrudan destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışma, araştırmamızda da baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir etki yaratmasıyla örtüşmekte ve aile içi öğrenme ortamının çocuğun problem çözme gelişiminde etkili olduğunu desteklemektedir. Araştırmadaki bulgulara bakıldığında, okul öncesi kurumlarda tüm çocuklara benzer içerikte problem çözme etkinlikleri sunulması, anne öğrenim düzeyi kaynaklı farklılıkların eğitim ortamında dengelenmesini sağlamış olabilir. Ancak babaların çocuklarla geçirdikleri zaman daha sınırlı olduğundan, bu süre içerisindeki etkileşimin kalitesi çocuğun problem çözme performansında ayırt edici bir rol oynamış olabilir.

Baba öğrenimi etkisine dair bir diğer açıklama, toplumumuzdaki rollerin farklılığı ile ilgilidir. Bazı ailelerde baba, çocukla bilimsel deney yapma, keşif oyunları oynama gibi etkinliklerde rol alırken; anne daha çok bakım ve günlük rutinlerle ilgilenebilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek babalar, çocuklarının erken dönemde zihinsel gelişimine katkı sağlayacak oyuncaklar, kitaplar temin etme veya problem durumlarında yol gösterici sohbetler yapma eğiliminde olabilir. Anne öğrenim düzeyi etkisinin

görülmemesi ve babanın etkisinin çıkması, örneklem özelliği de olabilir; örneğin annelerin öğrenim düzeyi genel olarak birbirine yakinken, babaların öğrenim düzeyinde daha belirgin bir varyasyon olması, istatistiksel olarak babayı öne çıkarmış olabilir. Nitekim Saraç ve diğerleri (2019) tarafından okul öncesi çocukların bağımsız öğrenme davranışlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmasında da ebeveyn öğrenim düzeyinin genel olarak sınırlı etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmadaki bulgular özelinde problem çözme gibi bilişsel bir beceride babanın öğrenim bağlı çevresel imkanlar (örneğin; evde bilişsel uyarım, teknoloji veya oyun materyali bulunması, babanın mesleki bilgisini paylaşması) daha belirleyici olmuş olabilir.

Sonuç olarak, problem çözme becerilerinde demografik faktörlerin sınırlı etkisi olduğu, yalnızca baba öğrenim düzeyi gibi belirli çevresel değişkenlerin anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Bu bulgu, her çocuğa uygun öğrenme ortamı sağlandığında problem çözme becerilerini geliştirebileceği savını destekler niteliktedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın örnekleminde yer alan çocukların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitime devam ediyor olması, demografik faktörlerin etkisinin sınırlı kalmasına neden olmuş olabilir. Okul öncesi kurumlarda sunulan yapılandırılmış ve destekleyici etkinlikler sayesinde, çocuklar aile öğrenim düzeyinden bağımsız olarak benzer problem çözme fırsatlarına erişmiş ve gelişimlerini sürdürebilmiş olabilirler. Bu durum, aile ortamındaki farklılıkların etkisinin okul öncesi öğrenme ortamında dengelenebileceğini göstermektedir.

5.1.2. Bağımsız Öğrenme Davranışlarında Demografik Farklılıklar

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç bağımsız öğrenme davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılaşmamasıdır. Cinsiyet, ailedeki kardeş sayısı veya doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması, çocuğun okul tecrübesi gibi etkenlerin hiçbirisi çocukların bağımsız öğrenme davranışı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgu, bağımsız öğrenme becerilerinin erken çocukluk döneminde bireysel ve pedagojik faktörlere daha çok bağlı olabileceğini, temel demografik özelliklerin ise bu özel beceride belirleyici olmadığını göstermektedir.

Bağımsız öğrenme davranışları, okul öncesi dönemde çocuğun kendi kendine inisiyatif alarak öğrenme etkinliklerine katılması, problem karşısında yetişkin

yönlendirmesi olmadan çözüm yolları araması, dikkatini sürdürebilmesi, kendi öğrenme yöntemlerini geliştirmesi gibi boyutları içermektedir. Whitebread ve arkadaşlarının (2005) tanımlamalarına göre, bağımsız öğrenen çocuk; yeni görevlere kendine güvenle yaklaşma, dikkatini odaklama, başkalarıyla iş birliği yapma, mantıklı kararlar alma ve kendi öğrenme yollarını oluşturma gibi beceriler sergilemektedir. Bu tür davranışlar büyük ölçüde çocuğun öz düzenleme becerileriyle ve sınıf ortamındaki etkileşimlerle bağlantı olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, bir çocuğun bağımsız öğrenme düzeyi, ailede kaç kardeşi olduğundan ziyade, içsel motivasyonu, merakı, öğretmenin sağladığı fırsatlar ve çocuğun mizacı ile şekillenebilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, çocukların mizacının (örneğin dikkat ve sebatkârlık düzeyi) bağımsız öğrenme üzerinde düşük de olsa etkilerinin olabileceğini, ancak cinsiyet gibi temel demografik faktörlerin bağımsız öğrenmeye belirgin bir katkı yapmadığını göstermiştir. Örneğin, Küçüköner (2024) tarafından Bursa ili Yenişehir ilçesinde yer alan bağımsız anaokullarında öğrenim gören 332 okul öncesi çocukla yürütülen ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırmada, genel olarak mizaç ile bağımsız öğrenme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, yalnızca dikkat ve sebat gibi özelliklerin bağımsız öğrenmeyle düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bunun dışında cinsiyet, yaş, okul türü ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin bağımsız öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada da demografik değişkenlerin bağımsız öğrenme davranışlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Bağımsız öğrenme davranışlarında anne ve baba öğrenim düzeyinin etkisiz çıkması, çocuğun kendi kendine öğrenme girişimlerinin daha çok eğitim ortamı ve pedagojik yaklaşımlarla şekillendiğine işaret edebilir. Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamları çocuklar arasında bu beceriyi nispeten eşitleyebilmektedir. Anne-baba öğrenim düzeyi farklı olsa dahi, eğer tüm çocuklar benzer yapılandırmacı bir eğitim programına dahil oluyorsa, hepsi bağımsız öğrenme yönelimleri kazanabilirler. Whitebread (2014), erken çocuklukta bağımsız öğrenmenin gelişimi için yetişkin etkileşiminden bağımsız olarak çocukların materyallerle etkileşim içinde kendi kendine keşfetmesinin kritik olduğunu belirtmektedir. Bu da aile eğitim düzeyinden bağımsız olarak çocukların okulda veya oyun ortamlarında kendi deneyimleriyle öğrenebileceğini vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmada, çocukların bağımsız öğrenme becerilerinde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası gibi demografik değişkenlere bağılı olarak istatistiksel anlamda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, bağımsız öğrenmenin yalnızca bireysel ya da yapısal demografik özelliklerle değil, aynı zamanda içinde bulunulan sosyal ve kültürel bağlamla şekillenebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, mevcut araştırmada kız-erkek değişkeninin de tek çocuk ya da kardeşli olma gibi değişkenlerin de bağımsız öğrenme davranışları üzerinde belirgin bir etkisi gözlenmemiştir. Bu durum, tüm çocukların gelişimsel potansiyel taşıdığı ve uygun koşullar sağlandığında bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebileceği yönünde olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımı destekleyen önemli bir çalışma Almeqdad, Al-Hamouri, Zghoul, Al-Rousan ve Whitebread (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Söz konusu araştırmada, Ürdün’de okul öncesi çocukların bağımsız öğrenme davranışları sınıf yapısı, öğretim tarzı ve kültürel değerler perspektifinde değerlendirilmiş; CHILD 3–5 gözlem formu aracılığıyla öğretmen değerlendirmeleri toplanmıştır. Bulgular, çocukların öz düzenleme, dikkat ve problem çözme davranışlarının yalnızca bireysel farklılıklardan değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmeye dair pedagojik inançları ve sınıf içi uygulamalarından da önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Nitekim literatürde de erken yaşta çocuklara aşırı yardım sunulmadan yapılandırılmış fırsatlar verildiğinde, çocukların kendi başlarına öğrenme girişimlerinde bulunabildikleri vurgulanmaktadır (Hendy ve Whitebread, 2000; akt. Whitebread, 2005). Bu görüşle örtüşen biçimde, Vygotsky’nin sosyokültürel kuramı da çocuğun giderek daha bağımsız hale gelmesini sağlamak için yetişkin desteğinin kademeli olarak azaltılması gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte çocuk, başlangıçta bir yetişkin rehberliğinde yerine getirdiği görevleri zamanla desteğe ihtiyaç duymadan sürdürebilir hâle gelir. Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların sosyo-demografik kökenlerinden bağımsız olarak benzer bağımsız öğrenme düzeyleri sergileyebilmesinin, Vygotsky’nin işaret ettiği yakınsal gelişim alanının (ZPD) gerçekliğini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma grubunda anlamlı farkların gözlenmemesi, sınıfsal ya da kültürel uygulamaların görece homojenliğinden ve çocuklara benzer öğrenme ortamlarının sağlanmış olmasından kaynaklanabilmektedir.

Sonuç olarak mevcut araştırmada, bağımsız öğrenme davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu, bağımsız öğrenme

becerilerinin tüm çocuklarda geliştirilebilir evrensel bir yönü olduğunu düşündürmektedir. Elbette her çocuğun kişisel özellikleri ve ev ortamı farklıdır ancak okul öncesi eğitimde bu farklılıkları dengeleyen uygulamalarla tüm çocukların öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanmaları mümkündür. Bağımsız öğrenme, temelde bir çocuğun öz düzenleme yapabilme, motivasyonunu sürdürebilme ve gerektiğinde yardım almadan da öğrenme sürecini devam ettirebilme kapasitesidir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, çocukların öz-yeterlik inançları yüksek olduğunda yeni görevleri kendi kendilerine başarma yönünde daha istekli ve dirençli olurlar. Bu inancın gelişimi ise çocukların başarıları, model alma ve cesaretlendirici geri bildirimlerle mümkündür. Araştırmamızdaki çocuklar, demografik arka planlarından bağımsız olarak benzer okul başarıları ve deneyimleriyle öz-yeterlik geliştirmiş olabilirler. Böylece, hepsi belirli düzeyde bağımsız öğrenme davranışı sergileyebilmektedir. Sonuç olarak bağımsız öğrenme, uygun koşullar altında her çocuğun geliştirebileceği bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.3. Problem Çözme Becerileri ile Bağımsız Öğrenme Arasındaki İlişki

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkidir ($r = 0.259, p < .05$). Bu korelasyon katsayısı, istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte düşük düzeydedir. Korelasyonun pozitif olması, problem çözme becerisi yüksek olan çocukların, bağımsız öğrenme davranışı puanlarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bir okul öncesi çocuk problem çözmede yetkinlik kazandıkça, kendi başına öğrenme ve keşfetme davranışlarını biraz daha fazla göstermektedir. Bu ilişki, pedagojik açıdan son derece anlamlı olsa da ilişki düzeyinin düşük olması dikkat çekmektedir.

Öncelikle istatistiksel açıdan bakarsak, $r = 0.259$ 'luk bir korelasyon, sosyal bilimlerde küçük ile orta arası etki büyüklüğü olarak değerlendirilebilmektedir. Cohen'in (1988) etki büyüklüğü kriterlerine göre yaklaşık $r = 0.10$ küçük, $r = 0.30$ orta düzey etki olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla 0.26 'lık korelasyon, küçük çaplı bir ilişkiyi işaret etmektedir. Bu büyüklükteki bir korelasyon, problem çözme becerisi yüksek olan çocukların genelde bağımsız öğrenme davranışları da yüksek olma eğiliminde olduğunu, ancak bu eğilimin çok güçlü olmadığını göstermektedir. Nitekim regresyon analizi de bu ilişkinin gücünü daha somut ortaya koymaktadır. Problem çözme becerileri, bağımsız

öğrenme davranışlarındaki toplam varyansın sadece yaklaşık %7'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.067$). Bu demektir ki bağımsız öğrenme davranışlarını belirleyen daha pek çok başka faktör bulunmaktadır. Problem çözme becerisi tek başına bağımsız öğrenme davranışının büyük bir belirleyicisi olmadığı, fakat aralarında anlamlı bir bağlantı mevcut olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, küçük de olsa pozitif ilişki bulunması önemli bazı ipuçları sunmaktadır. Problem çözme becerileri, okul öncesi çocuklarda plan yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, alternatif çözüm yolları deneme, hatalardan öğrenme gibi süreçleri içermektedir. Bu süreçlere hakim olan bir çocuk, öğrenme etkinliklerinde de daha özerk davranabilmektedir. Örneğin, problem çözme becerisi yüksek bir çocuk, sınıfta karşılaştığı yeni bir görevde hemen öğretmene bakmak yerine önce kendi stratejilerini deneyebilir, dikkatini toplayıp çözmeye çalışabilir. Bu da bağımsız öğrenme davranışının bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Whitebread ve Basilio (2012), okul öncesinde çocuklara problem çözme fırsatları ve materyallerle aktif etkileşim olanağı sunulmasının, onların kendi öğrenme yollarını keşfetmelerini ve hata yaparak öğrenmelerini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu şekilde yetişen çocuklar, ileriki öğrenme süreçlerinde de daha bağımsız ve kendine güvenen bireyler olmaktadır. Problem çözme deneyimleri, çocukların öz-yeterlik algısını da güçlendirmektedir. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan çocuk ise yeni bir öğrenme görevine atılırken tereddüt yaşamaz, dışarıdan yardım almadan da sürdürebileceğini düşünür. Bu zincirleme etki, problem çözme becerisi ile bağımsız öğrenme arasında kavramsal bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kuramsal olarak da bu ilişki, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramıyla açıklanabilmektedir. Vygotsky, bir çocuğun bir problemi önce bir yetişkin yardımıyla çözebileceğini, zamanla bu beceriyi içselleştirerek tek başına da çözebilir hale geleceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, problem çözme sürecinde başlangıçta sunulan rehberlik, çocuğun daha sonra aynı tür problemlerde bağımsız çalışmasına zemin hazırlamaktadır. Bu görüş, problem çözme becerisi gelişmiş bir çocuğun, benzer problem durumlarında artık yardıma ihtiyaç duymadan hareket edebileceğini, yani bağımsız öğrenme davranışı sergileyebileceğini öngörmektedir. Nitekim bu araştırmadaki pozitif korelasyon da bu öngörüyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Literatürde problem çözme becerisi ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu iki kavramın aynı bilişsel ve öz-düzenleyici yapıların parçası olduğu dolaylı olarak gösterilmiştir. Örneğin, Köyceğiz ve Özbey (2019) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi çocukların motivasyon düzeyleri ile kullandıkları problem çözme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yüksek motivasyona sahip çocukların daha yapıcı stratejiler kullandığı gözlemlenmiştir. Motivasyon ve sebat, öz-düzenleme süreçlerinin parçasıdır; öz-düzenleme ise bağımsız öğrenmenin temelinde yer almaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Zimmerman, 2002). Dolayısıyla, bu sonuçlar problem çözme becerisi ile çocuğun kendi kendini güdüleyerek öğrenmeye devam etmesi arasında doğrudan olmasa da güçlü bir bilişsel ve davranışsal bağa işaret etmektedir. Benzer şekilde, Polat ve Yağbasan (2019) çalışmasında, sosyal problem çözme becerisi yüksek olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Okula hazırbulunuşluk, öz bakım, dikkat, sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel becerileri kapsayan çok boyutlu bir yapı olup, bağımsız öğrenme davranışlarının gelişimi açısından da ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda, problem çözme yetkinliğinin bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenme ve bağımsız olarak sürdürebilme becerilerine katkı sunduğu söylenebilir.

Özetle, araştırmamızdaki 0.26'lık pozitif korelasyon, istatistiksel olarak mütevazı olsa da eğitimsel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında kurduğumuz bu ilişkinin literatürle ilişkili olduğu ve erken çocukluk eğitiminde vurgulanan “çocuğa problem çözme fırsatları sunarak onu bağımsız bir öğrenen haline getirme” yaklaşımını ampirik olarak desteklemektedir.

5.1.4. Regresyon Analizi: Problem Çözmenin Bağımsız Öğrenmeyi Yordama Gücü

Korelasyon bulgusunu destekleyici biçimde, yapılan basit doğrusal regresyon analizi problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı fakat düşük düzeyde yordadığını ortaya koymuştur ($R^2 = 0.067$). Bu sonuç, problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme üzerindeki etkisinin küçük ama kayda değer olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayısı ($\beta = 0.259$), korelasyon katsayısıyla aynı olduğu ve pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda problem

özme becerisi yüksek çocuklar, bağımsız öğrenme davranışlarında da yüksek puanlar almaktadır. Modelin açıkladığı %6.7'lik varyans, yukarıda belirtildiğı gibi, bağımsız öğrenmeyi etkileyen başka pek çok faktör olduğunu akla getirmektedir. Bu faktörler; çocuğun mizacı, iç motivasyon düzeyi, öğretmeninin sınıfta sunduğı öğrenme ortamı ve pedagojik stratejiler, akran etkileşimleri, ev ortamında sunulan fırsatlar gibi çeşitli boyutlarda olabilmektedir. Nitekim Kahveci ve Akdoğan (2022), 5-6 yaş çocuklarında bağımsız öğrenme davranışı düzeyi yüksek olanların akran kabulünün de yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu, bağımsız öğrenme davranışının sosyal dinamiklerle de ilişkili olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, problem çözme becerileri bağımsız öğrenmenin sadece bir boyutunu açıklamaktadır; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, öz düzenleme becerileri, hatta öğretmenin yaklaşımı gibi unsurlar da bağımsız öğrenme davranışlarını etkileyebilmektedir.

Araştırmada elde edilen regresyon sonucunu eğitsel olarak yorumlamak gerekirse: Problem özme becerilerindeki bir iyileşme, tek başına bağımsız öğrenme davranışlarında küçük bir artış sağlamaktadır. Bu, eğitim programları açısından şöyle değerlendirilebilir: Eğer okul öncesi programlarda problem çözmeye dayalı etkinliklere daha fazla yer verilirse çocukların bağımsız çalışma ve öğrenme alışkanlıklarında bir miktar iyileşme beklenebilir. Ancak etkisinin sınırlı olması, sadece problem çözme odaklı bir yaklaşımın yeterli olmayacağını da göstermektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki incelenmiş; ayrıca her iki değişkenin demografik etkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Araştırma bulguları ışığında, elde edilen başlıca sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan çocukların problem çözme becerileri, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuğun okula devam süresi ve günlük eğitim süresi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir; babası üniversite ve üstü eğitim almış çocukların

problem çözme puanları, babası lise veya daha düşük eğitim almış çocuklardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan çocukların bağımsız öğrenme davranışları ise cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, okula devam süresi ve günlük eğitim süresi değişkenlerinin hiçbirine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yani incelenen demografik faktörler bağımsız öğrenme düzeylerinde belirgin bir etki yaratmamıştır.
- Araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Pearson $r = 0.259$, $p < .05$). Korelasyon katsayısı pozitif olduğu için problem çözme becerisi yüksek olan çocukların, bağımsız öğrenme davranışı puanlarının da daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir.
- Araştırmadaki çocukların problem çözme becerilerinin, bağımsız öğrenme davranışlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu anlamlı bulunmuştur ($F = 9.647$, $p = .002$). Elde edilen modele göre problem çözme puanları bağımsız öğrenme puanlarındaki varyansın yaklaşık %6.7'sini açıklamaktadır ($R = 0.259$, $R^2 = 0.067$, $p < .05$). Başka bir ifadeyle, çocukların problem çözme becerisinde bir birimlik artış, bağımsız öğrenme davranışı puanında yaklaşık %7'lik bir artışa karşılık gelmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitim uygulamaları ve aile tutumları açısından birtakım önemli çıkarımlara sahiptir. Öncelikle, baba öğrenim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bulunan anlamlı fark, ev ortamında sunulan imkanların ve ebeveynlerin rol-model olmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitim seviyesi daha düşük aileler için, çocukların problem çözme becerilerini destekleyecek fırsatlar sağlanması kritik görünmektedir. Öneri olarak, okul öncesi eğitim kurumları ebeveyn eğitim programları düzenleyerek, ailelere çocuklarıyla evde basit problem çözme oyunları oynama, deney yapma, keşfetme etkinlikleri yapma konusunda rehberlik

edebilir. Özellikle babaların çocukların eğitimine aktif katılımını teşvik etmek, çocukların bilişsel becerilerinde olumlu fark yaratabilir. Babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirerek onlara örnek olması (örneğin birlikte puzzle çözme, inşa oyunları oynama, günlük hayatta karşılaşılan sorunları birlikte tartışma gibi) çocukların problem çözme becerilerini ve dolaylı olarak öğrenmeye karşı özgüvenini artıracaktır.

Cinsiyet ve diğer demografik farklılıklar anlamlı olmadığından, her çocuğun bireysel potansiyeline odaklanan bir eğitim yaklaşımı benimsemek gerekir. Kız veya erkek ayrımı yapmaksızın, tüm çocuklara bağımsız düşünme ve problem çözme fırsatları sunulmalıdır. Araştırma bulguları, uygun ortam sağlandığında tüm çocukların benzer bağımsız öğrenme davranışları sergileyebildiğini gösterdiği için, öğretmenler belli gruplara önyargılı yaklaşımdan, her çocuğu aktif öğrenme sürecine dahil etmelidir.

Problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenmeye katkısı göz önüne alındığında, okul öncesi programlarda problem çözme odaklı etkinlikler artırılmalıdır. Öğretmenler sınıflarında yapılandırılmış problem çözme öğrenme merkezleri oluşturabilir, günlük eğitim akışına problem çözmeye yönelik oyunlar entegre edebilirler.

Bağımsız öğrenme davranışlarının desteklenmesi için öğretmenlerin sınıf ortamını zenginleştirmesi ve çocukların kendi kendine çalışmasına imkan tanınması gerekir. Öneriler arasında, çocukların ilgi alanlarına göre öğrenme merkezleri oluşturarak onların seçim yapmasına izin vermek, proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle çocuklara uzun soluklu görevler verip planlama yapmalarını sağlamak ve oyun temelli öğrenmeyi merkeze almak sayılabilir.

Araştırmamız, bağımsız öğrenme davranışlarının yaklaşık %93'ünün problem çözme dışındaki faktörlerce belirlendiğini ima etmektedir. Bu da gelecek araştırmalar ve uygulamalar için başka değişkenlere odaklanmayı gerektirir. Örneğin, çocukların öz-düzenleme becerileri, dil gelişimi (içsel konuşma kullanımı), motivasyonel yönelimleri, sınıf iklimi, öğretmen-çocuk etkileşimi gibi unsurlar bağımsız öğrenmeyi etkiliyor olabilir. Gelecek çalışmalarda bu değişkenlerin de modele dahil edilmesi, bağımsız öğrenme davranışlarını daha kapsamlı açıklamamıza yardımcı olacaktır. Ayrıca boylamsal çalışmalar yapılarak, okul öncesinde kazanılan problem çözme ve bağımsız öğrenme alışkanlıklarının ilkökul ve daha ileri eğitim aşamalarındaki akademik başarı ve

tutumlarına etkisi takip edilebilir. Bu sayede erken dönemde yapılacak müdahalelerin uzun vadeli etkileri anlaşılabilir.

Bu araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında anlamlı bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Problem çözme becerileri yüksek çocuklar, öğrenme süreçlerinde daha bağımsız davranmakta; kendi kendine öğrenme becerileri kuvvetlenmektedir. Bu etki büyük olmasa da eğitimciler tarafından ciddiye alınmalıdır. Erken çocukluk eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrenmeyi seven, merak eden, kendi kendine keşfetme becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, problem çözme eğitimi ve bağımsız öğrenme fırsatları bir arada sunulmalı; çocukların sadece belirli bilgileri öğrenmesi değil, nasıl öğreneceğini öğrenmesi sağlanmalıdır. Araştırmamızın bulguları, kuramsal çerçevelerle uyumlu bir şekilde, bu iki yetkinliğin el ele gittiğini göstermektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim programlarında problem çözme becerileri ve bağımsız öğrenme davranışlarını geliştirmeye yönelik entegre yaklaşımlar benimsenmesi, 21. yüzyılın gerektirdiği yaratıcı ve öz yönetimli öğrenen profilinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınevi.
- Akçay, B., & Alabay, E. (2022). 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 151–170.
- Akçay Malcok, B., & Ceylan, R. (2022). The effects of STEM activities on the problem-solving skills of 6-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 423-436.
- Akkaya, N. (2006). *Okul öncesi dönemde problem çözme becerileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aktaş-Arnas, Y. (2009). Okul öncesi çocuklarının problem çözme davranışlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13–22.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altan, M. Z. (2018). *Okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Apak, G. (2024). Geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi çocukların bağımsız öğrenme davranışları ve ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Armutlulu, İ. H. (2008). *İstatistiksel analiz yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, D. (2002). Okul öncesi çocuklarına yönelik matematik etkinliklerinde problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23–31.
- Aslan, H., ve Doğanay, A. (2020). Öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 137-154. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8575>
- Atan, M. (2005). Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Milli Eğitim*

Dergisi, 167, 105–117.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Aydın, A., & Bağçeci, B. (2017). Öğrenme psikolojisine giriş. In A. Aydın (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 65–98). Pegem Akademi.

Aydın, B., Adıgüzel, H., & Ünsever, E. (2024). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi ve bağımsız öğrenme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 45–60.

Ayık, H., Sezer, N., & Koçyiğit, H. (2025). Ebeveynlik stilleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik algısının aracılık rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 33–52.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (7. baskı). Pegem Akademi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307–359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1

Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European journal of developmental psychology*, 3(1), 95-110.

Beisly, A., Kwon, K. A., Jeon, S., & Lim, C. (2022). The moderating role of two learning-related behaviors in preschool children's academic outcomes: Learning behavior and executive function. *Early Child Development and Care*, 192(1), 51–66.

Beyrek Güven, B. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child*

Development, 79(6), 1802– 1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>

- Bingham, W. V. (1971). *A guide to practical problem solving*. Harper & Row.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2020). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (3rd ed.). Pearson Education.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330.
- Bozkurt Yükçü, E., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 153–181.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early Childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 1–31. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.
- Bruner, J. S. (1973). *Going beyond the information given*. Norton.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behaviour during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197–217. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2>
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 527-548). Macmillan.

- Butterworth, M., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills for early years: A step-by step approach*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208–213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Center on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2012). *Math and science for young children* (7th ed.). Cengage Learning.
- Chen, Z. ve Siegler, RS (2013). Küçük çocukların analogik problem çözme becerisi: Video gösterimlerinden içgörü elde etme. *Deneyisel çocuk psikolojisi dergisi* , 116 (4), 904-913.
- Chuang, S. (2021). Application of constructivist learning theory and social learning theory to adult continuous development. *Performance Improvement*, 60(3), 6–14.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 81–89. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_1
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Çelebi, N. (2021). 5-8 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan

Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Çil, E. (2008). *Bilimsel araştırmalarda istatistiksel yöntemler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çubukcu, Z., & Bağçeli Kahraman, P. (2018). Satranç eğitiminin okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(25), 3626–3638.
- Daniels, H. (2017). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315467579>
- De Villiers, R. (1992). Strategy: The art of planning and coordination. (Akt. M. Atan, 2005).
- DeBellis, V. A., & Goldin, G. A. (1997). The affective domain in mathematical problem solving. In E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st PME Conference* (Vol. 2, pp. 209–216). University of Helsinki.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). The Guilford Press.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observations and teacher interviews. *Educational Psychology Review*, 33, 489–525. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-9>
- Dinçer, Ç. (1995). *Okul öncesi çocuklarda problem çözme davranışları*. Hacettepe

Üniversitesi Yayınları.

Düzakın, H. (2004). *Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Essa, E. L., & Young, M. E. (2019). *Introduction to early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.

Felfe, C., & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4th ed.). Bloomsbury Academic.

Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 69–114). Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Prentice-Hall.

Fleer, M. (2018). *Play in the early years* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Foti, P., Papoutsis, C., & Tzavara, A. (2018). The effectiveness of trial and error learning through digital game-based learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(2), 162–171. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7585>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Franks, D., Barblett, L., & Kirk, G. (2023). Teachers' understanding of the major sources of self-efficacy in early childhood. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01566-9>

- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Trans.). İmge Kitabevi.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163–176. <https://doi.org/10.2307/748391>
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gladish, B. (2019). *Popper and the philosophy of science: An introduction*. Routledge.
- Goldin, G. A. (1988). Affective representations and mathematical problem solving. In M. J. Behr, C. B. Lacampagne, & M. M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the 10th PME-NA Conference* (Vol. 2, pp. 1–8). DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Goldin, G. A. (1998). Affect in mathematical problem solving. In E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 22nd PME Conference* (Vol. 1, pp. 91–97). University of Helsinki.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2011). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Granone, F., & Pollarolo, E. (2025). Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*, 15, 1426165.

- Greene, W. H. (2018). *Econometric analysis*. Pearson Education.
- Güldü, N. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gündüz, M., & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme süreçlerine ilişkin farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 21–40. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s2m>
- Güven, A., & Karasulu Kavuncuoğlu, Ö. (2020). 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 45–64.
- Güven, G. (2004). Öğrenme stratejilerinin öğrenmeye etkisi ve öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223–236.
- Güven, G., & Ömeroğlu, E. (2006). Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 123–132.
- Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Haenilah, E., Sofyan, D., & Surya, M. (2021). Development of children's cognitive abilities through trial and error based learning model. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(4), 207–216. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v8i4.2475>
- Haenilah, E., Yanzi, H., & Drupadi, H. (2021). The effect of inquiry learning on problem solving skills of early childhood. *International Journal of Education and Research*, 9(3), 1–8.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hattie, J. (2017). *Visible learning for mathematics: What works best to optimize student learning*. Corwin.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hewes, J. (1995). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Canadian Association for Young Children.
- Hoskovcová, S. (2006). Children's development of efficacy beliefs in early childhood. *Czech Journal of Psychology*, 50(3), 233–246.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (2022). *Play, exploration and learning: A natural history of the pre-school*. Routledge.
- Ismail, N., Juhari, R., Madon, Z., Arshat, Z., Daud, M. N., & Azam, N. D. (2024). Parental Scaffolding and Problem-Solving Skills in Early Childhood: A Systematic Literature Review. *Library of Progress-Library Science, Information Technology & Computer*, 44(3).
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. McGraw-Hill Education.
- Kahveci, H., & Akdoğan, E. (2022). Bağımsız öğrenme davranışları ile sosyal konum arasında ilişki: Okul öncesi dönem örneği. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 115–132.
- Kalaycı, N. (2001). *Problem çözme becerileri ve öğretimi*. Gazi Kitabevi.
- Kandır, A. (2011). Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin desteklenmesi. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Yaklaşımlar*, 35–50.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Kaya, S., & Gülay Ogelman, H. (2023). Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenme becerilerinin desteklenmesi: Öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 45–65. <https://doi.org/10.24130/eccdjec.2023.271>
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Problem çözme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 4(7), 13–24.

- Kirkley, J. R. (2003). *Principles for teaching problem solving*. PLATO Learning, Inc.
<https://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/ProblemSolving.pdf>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Korkmaz, H. (2002). *Okul öncesi dönemde çocuklarda yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri*. Gazi Kitabevi.
- Krogh, S. L., & Slentz, K. L. (2001). *Early childhood education: Yesterday, today, and tomorrow*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Küçüköner, D. (2024). Okul öncesi çocukların mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisi [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/384/>
- Lockman, J. J. (2000). A perception-action perspective on tool use development. *Child Development*, 71(1), 137–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). Routledge.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Luff, P. (2018). Children's participation and engagement in play: Exploring the perceptions of children and practitioners in a nursery setting. *Early Child Development and Care*, 188(4), 478–489. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423487>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1–26.
- Meadows, S. (2006). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood* (2nd ed.). Routledge.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973/2023). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete*, 24.06.1973 tarihli ve 14574 sayılı. (Güncellenmiş 2023 versiyonu: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>)
- Mills, H. (2003). *The active classroom: Supporting children's learning through dialogue and inquiry*. RoutledgeFalmer.
- Miyake, N., & Kirschner, P. A. (2014). The social and interactive dimensions of collaborative learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 418–438). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.027>
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky* (2nd ed.). Redleaf Press.
- Morgan, N. (2015). *Effective teaching: Evidence and practice*. Routledge.
- Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today* (9th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Morrison, G. S. (2018). *Early childhood education today* (14th ed.). Pearson.
- NAEYC. (2020). *Developmentally appropriate practice position statement*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and*

care to primary education. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3990407f-en>

Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerileri ölçeği (PÇBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1144-1161.

Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson.

Özsoy, G. (2010). Problem çözme becerileri. In A. Fidan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 269–288). Pegem Akademi.

Özyürek, A., Çetin, H., Şahin, S., Yıldırım, H., & Evirgen, M. (2018). Okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 67–82.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that Support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>

Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1–3.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Original work published 1936)

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational*

- Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polat, H., ve Yağbasan, R. (2019). Okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerileri ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353–367. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7905>
- Pólya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton University Press
- Popper, K. R. (1999). *The logic of scientific discovery* (Routledge Classics ed.). Routledge. (Original work published 1934)
- Postman, N. (1995). *The disappearance of childhood*. Vintage Books.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–18. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Reyhing, Y., & Perren, S. (2021). Self-efficacy in early childhood education and care: What predicts patterns of stability and change in educator self-efficacy? *Frontiers in Education*, 6, 634275. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.634275>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosen, L. A., Morse, S. A., & Reynolds, C. R. (2011). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3rd ed.). Springer Publishing Company.
- Rumjaun, A., & Narod, F. (2025). Social learning theory—Albert Bandura. In *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 65–82). Springer Nature Switzerland.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2008). *Contemporary perspectives on research in motivation in early childhood education*. Information Age Publishing.
- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5): Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1452–1470.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 131–153). Psychology Press.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Seven, M. A., & Engin, G. (2008). Eğitimde öğretim stratejileri ve öğrenme süreçleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 541–556.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2005). *Children's thinking* (4th ed.). Pearson Education.
- Simons, R. J., van der Linden, J., & Duffy, T. M. (Eds.). (2000). *New learning: Three ways to learn in a new balance*. Kluwer Academic Publishers.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2015). *Researching effective pedagogy in the early years*. Department for Education and Skills.

- Slavin, R. E. (2021). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (2014). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 257–276). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sousa, D. A. (2000). *How the brain learns: A classroom teacher's guide* (2nd ed.). Corwin Press.
- Spencer, T., Farrell, C., & Moog, R. (1999). *Constructivism in early Childhood education: Perspectives from Piaget and Vygotsky*. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 161–170.
- Stanic, G. M. A., & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. I. Charles & E. A. Silver (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving* (pp. 1–22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sungur, S. (1992). Problem çözme süreci ve öğrenmeye etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 16(82), 15–23.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 99(5), 307–320.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taşpınar, M. (2012). *Öğrenme öğretme stratejileri*. Pegem Akademi.
- Temiz Uyar, M., & Ercan, Z. G. (2023). A study of preschool children's social problem solving skills. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 5(1), 1–19.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. Neslihan Avcı & Mehmet Toran (eds.) *Okul öncesi eğitime giriş*, içinde, (s.1-19). Eğiten Yayınevi
- UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- UNESCO. (2022). *What you need to know about early childhood care and education*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wally, D. L. (1983). *Wally problem solving test*. University of Minnesota.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Whitebread, D. (2014). *Teaching and learning in the early years* (4th ed.). Routledge.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and development of self regulation in young children. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 69– 93). Routledge.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2015). *Teaching and learning in the early years* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736374>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children.

Metacognition and Learning, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Worthington, M., & Carruthers, E. (2003). *Children's mathematics: Making marks making meaning*. Paul Chapman Publishing.

Yıldırım, H., & Özer, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 45–59.

Yurdakul, B., & Bütün Ayhan, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarına problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir programın etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 225–248.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmenin rolü. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 132–140.

Zhang, J., & Wang, Q. (2022). Early development of self-directed learning: A pedagogical review. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 957–968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01280-2>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*

(pp. 3–22). Teachers College Press.

Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121–169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>



EKLER

EK A.1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.02.2025-154439

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
05.02.2025

TOPLANTI NO
2025-01

KARAR SAYISI
16

Madde 16- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim /Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisi Damla Etküer'in yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Çocuklarda Bağımsız Öğrenme Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim / Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisi Damla Etküer'in yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Çocuklarda Bağımsız Öğrenme Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-imzalıdır

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK A.2. Ölçek Kullanım İzin Talebi



Seda SARAC

21 Aralık 2024 00:40

Ynt: Ölçek Talebi Hk: Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği R...

Kime: Damla Etgüer, Bilgi:

[Ayrıntılar](#)

Merhaba Damla

Çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Ölçme aracını kullanmanız bizi mutlu eder. Ölçme aracını ekte gönderiyorum. Tek boyutludur. Ters madde bulunmamaktadır. İyi çalışmalar

Doç. Dr. Seda SARAÇ / Assoc. Prof. Seda SARAÇ
Bahçeşehir Üniversitesi / Bahcesehir University
Eğitim Bilimleri Fakültesi/ Faculty of Educational Sciences
Dekan Yardımcısı / Vice Dean

From: Damla Etgüer <[redacted]>

Date: Wednesday, 18 December 2024 at 20:33

To: Seda SARAC <[redacted]>

Subject: Ölçek Talebi Hk: Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları
Ölçeği Ref: Prof. Dr. Mehmet Toran

Sayın Doç. Dr. Seda Saraç

Öncelikle iyi günler dilerim. Ben İstanbul Kültür Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim enstitüsü, temel eğitim anabilim dalı, okul öncesi eğitimi programı yüksek lisans öğrencisi Damla Etgüer. Prof. Dr. Mehmet Toran danışmanlığında yürüttüğüm "Okul Öncesi Çocuklarda Bağımsız Öğrenme Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak 2019 yılında geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız "Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım izniyle birlikte, ölçeğin nasıl uygulandığı, puanlandığı varsa materyali ve ölçeğin nihai versiyonu konusunda destek olursanız çok sevinirim.

Sizden haber bekler, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

EK A.3. Ölçek Kullanım İzin Talebi



Aysel Köksal Akyol

23 Kasım 2024 21:03

Ynt: Ölçek Talebi Hk.: Problem Çözme Becerisi Ölçeği (Ref. Prof. Dr. Mehmet Toran)

Kime: Damla Etgüer, Bilgi:

ve 2 tane daha

[Ayrıntılar](#)

Damla Merhaba,

Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)'ni yüksek lisans tezinizde ve diğer araştırmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarız.

Ölçek ile ilgili bilgilere ekteki dosyalardan ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Damla Etgüer <de>, 23 Kas 2024 Cmt, 19:10 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol ve Prof. Dr. Vuslat Oğuz Atıcı

Öncelikle iyi günler dilerim. Ben İstanbul Kültür Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim enstitüsü, temel eğitim anabilim dalı, okul öncesi eğitimi programı yüksek lisans öğrencisi Damla Etgüer. Prof. Dr. Mehmet Toran danışmanlığında yürüttüğüm 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi incelemesi başlıklı yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayınlanmış olan Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması başlıklı araştırmada geliştirdiğiniz "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)"ni tezimde kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım izniyle birlikte, ölçeğin nasıl uygulandığı, puanlandığı varsa materyali ve ölçeğin nihai versiyonu konusunda destek olursanız çok sevinirim.

Sizden haber bekler, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Damla Etgüer

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü



PÇBÖ ÖLÇEK