



**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ÖYKÜ TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

Göknur Gözde Balaban

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Göknur Gözde

Soyadı : Balaban

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi : 19/06/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Story-Based Education Program on Problem Solving Skills of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim. 19/06/2025

Yazar Adı Soyadı: Göknur Gözde Balaban

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Göknur Gözde Balaban tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yasemin Aydoğan

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ümit Deniz

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Gürcü Koç

Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Arzu Özyürek

Çocuk Gelişimi, Karabük Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Okyay

Okul Öncesi Eğitimi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/05/2025

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmalarının uzun soluklu ve zorluklarla dolu bir süreç olduğu düşünöldüğünde bu süreçte bana güvenen ve tez öğrencisi olarak kabul edip yola çıktığım, titiz çalışması ve özgün fikirleriyle daima yol gösteren ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Yasemin Aydoğan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde bulunan, tezimin planlanması ve yürütölmesi sürecinde değerli görüşleri ve önerileriyle tezime katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Arzu Özyürek ve Prof. Dr. Gürcü Koç’a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora eğitimim sürecinde de yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim canım aileme çok teşekkür ederim.

Göknur Gözde Balaban

Ankara, 2025

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ÖYKÜ TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Göknur Gözde Balaban
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının (ÖTEP) etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 14'ü deney ve 12'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 26 çocuk oluşturmaktadır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların ebeveynleri çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma, karma yöntemli desenlerden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel kısmında; öntest-sontest ve izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen Öykü Temelli Eğitim Programı (ÖTEP), deney grubuna 12 hafta boyunca haftada iki gün toplam 24 etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Bu sürede kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları Mann Whitney-U Testi, grupların kendi içlerindeki değişimler ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ÖTEP'in çocukların problem

özme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı görölmüşür. Deneyssel alışma sonunda ortaya çıkan bu farkın izleme testinde de devam ettiğı belirlenmiştir. Dolayısıyla, uygulanan ÖTEP'in çocukların problem çözme becerilerini olumlu etkilediğı ve bu etkinin devamlılık gösterdiği söylenebilir. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin ÖTEP hakkındaki görüşleri incelendiğinde; günlük yaşamda öyküleri hem kendi anlatımları hem de resimli öykü kitapları aracılığıyla kullandıkları, çocukların gelişiminde öyküleri önemli birer eğitim aracı olarak gördükleri, programın çocuklarının dil gelişimine, hayal gücüne, yaratıcılıklarına ve özellikle problem çözme becerilerine önemli derecede katkı sunduğı sonucuna ulaşılmıştır. ÖTEP uygulama süreci boyunca tutulan araştırmacı günlükleri değerlendirildiğinde ise çocukların problem çözme becerileri alt boyutlarında gelişim gösterdiği görölmüşür. Dolayısıyla ocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde ÖTEP'in olumlu etkilerinin olduğı belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Problem özme becerileri, öykü, öykü anlatımı, okul öncesi eğitim
Sayfa Adedi : xvi+126
Danışman : Prof. Dr. Yasemin Aydoğan

THE EFFECT OF STORY-BASED EDUCATION PROGRAM ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

(Ph.D Thesis)

Göknur Gözde Balaban

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of Story-Based Education Program (SBEP) on preschool children's problem solving skills. The study group consisted of 26 children, 14 in the experimental group and 12 in the control group, attending an official preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education in Bolu city center in the 2023-2024 academic year. In addition, the parents of the children in the experimental group were included in the study group. The study was conducted with the exploratory sequential mixed method design, one of the mixed method designs. Accordingly, in the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest and follow-up test control groups was used, and in the qualitative part, a case study was used. The Story-Based Education Program (SBEP) developed within the scope of the research was applied to the experimental group in the form of 24 activities two days a week for 12 weeks. During this period, no intervention was made to the control group. The data were collected using the Problem Solving Skills Scale, Personal Information Form, Parent Interview Form and Researcher's Diary. In the analysis of quantitative data, non-parametric tests were preferred because the data did not show normal distribution. The pretest-posttest scores of the experimental and control groups were analyzed by Mann Whitney-U Test, and the changes within the groups were analyzed by Wilcoxon Signed Rank Test. Qualitative data were analyzed with descriptive analysis method. As a result of the study, it was observed that the PSSS statistically significantly increased children's problem solving skills. It was determined

that this difference that emerged at the end of the experimental study continued in the follow-up test. Therefore, it can be said that the SBEP had a positive effect on children's problem solving skills and this effect was sustained. When the opinions of the parents of the children in the experimental group about the SBEP were examined, it was concluded that they used stories in daily life both through their own narratives and through picture story books, that they saw stories as important educational tools in children's development, and that the program contributed significantly to their children's language development, imagination, creativity, and especially problem solving skills. When the researcher's diaries kept during the implementation process of SBEP were evaluated, it was seen that children showed improvement in the sub-dimensions of problem solving skills. Therefore, it was determined that SBEP had positive effects on the development of children's problem solving skills.



Key Words : Problem solving skills, story, storytelling, preschool education

Page Number : xvi+126

Supervisor : Prof. Dr. Yasemin Aydoğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
BÖLÜM II.....	10

KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Problem ve Problem Çözme.....	10
2.1.1. Problem Çözme Yaklaşımları	12
<i>2.1.1.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme</i>	<i>13</i>
<i>2.1.1.2. Deneme-Yanılgı Yoluyla Problem Çözme</i>	<i>13</i>
<i>2.1.1.3. Kavrama Yoluyla Problem Çözme</i>	<i>13</i>
<i>2.1.1.4. Hazır Modellerle Problem Çözme.....</i>	<i>14</i>
<i>2.1.1.5. Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma Yoluyla</i>	
<i>Problem Çözme</i>	<i>14</i>
<i>2.1.1.6. Bilimsel Problem Çözme</i>	<i>15</i>
2.1.2. Problem Çözme Süreci.....	15
2.1.3. Problem Çözme Becerileri ve Öyküler	18
2.2. Çocuk Edebiyatı	19
2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatı.....	22
2.2.2. Çocuk Edebiyatının Gelişim Alanlarına Katkıları	23
2.2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatında Öyküler	27
2.4. İlgili Araştırmalar	31
2.4.1. Problem Çözme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31
2.4.2. Öykü ile İlgili Yapılan Çalışmalar	37
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 Yaş Formu).....	49

3.3.3. Ebeveyn Görüşme Formu.....	50
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü	51
3.4. Öykü Temelli Eğitim Programı (ÖTEP).....	51
3.4.1. Alan Yazın İncelemesi Doğrultusunda Teorik Temellerin ve Felsefenin Oluşturulması	52
3.4.2. Programın Temel İlkeleri ve Özelliklerinin Belirlenmesi	56
3.4.3. Problem Çözme Becerilerini Destekleyen Öykülerin Belirlenmesi	57
3.4.4. Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Planlanması	60
3.4.5. Uzman Görüşleri Alınarak Programa Son Halinin Verilmesi.....	64
3.5. Verilerin Toplanması	64
3.5.1. Uygulama Öncesinde Yapılanlar	65
3.5.2. Uygulama Sırasında Yapılanlar.....	65
3.5.3. Uygulama Sonrasında Yapılanlar.....	66
3.6. Verilerin Analizi	66
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	66
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV	69
BULGULAR VE TARTIŞMA	69
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	69
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	69
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Öntest-Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	71
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Sontest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	77

4.1.4. Deney Grubu Çocukların PÇBÖ Sontest ve İzleme testi	
Puanlarına İlişkin Bulgular	78
4.1.5. Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Erişi	
Puanlarına İlişkin Bulgular	79
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	80
4.2.1. Öykü Temelli Eğitim Programı Hakkında Ebeveyn Görüşlerine	
İlişkin Bulgular	80
4.2.2. Öykü Temelli Eğitim Programı Araştırmacı Günlüğüne İlişkin	
Bulgular	85
BÖLÜM V	93
SONUÇ VE ÖNERİLER	93
5.1. Sonuç	93
5.2. Öneriler	95
5.2.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	95
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	95
KAYNAKLAR.....	97
EKLER	112
EK 1. Etik Komisyon İzni.....	113
EK 2. Araştırma İzni	114
EK 3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası	115
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	116
EK 5. Ebeveyn Görüşme Formu	117
EK 6. Uzman Görüş Formu	118
EK 7. ÖTEP Örnek Etkinlik Planı	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü</i>	46
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgileri</i>	47
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri</i>	48
Tablo 4. <i>Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları</i>	50
Tablo 5. <i>ÖTEP Resimli Öykü Kitaplarının Künye Bilgileri</i>	60
Tablo 6. <i>Öykü Temelli Eğitim Programı (ÖTEP) Etkinlik Matrisi</i>	62
Tablo 7. <i>ÖTEP Uzman Görüşü Formu Değerlendirme Sonuçları</i>	64
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Puanlarına Göre PÇBÖ Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları</i>	67
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Öntest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 10. <i>Deney Grubu PÇBÖ Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 11. <i>Kontrol Grubu PÇBÖ Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Sontest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 13. <i>Deney Grubu Sontest-İzleme Testi PÇBÖ Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	79

Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann</i> <i>Whitney-U Testi Sonuçları</i>	79
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> ÖTEP geliştirme süreci	51
<i>Şekil 2.</i> Limon karakterine ait görseller	63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB Millî Eğitim Bakanlığı

OÖEP Okul Öncesi Eğitim Programı

ÖTEP Öykü Temelli Eğitim Programı

PÇBÖ Problem Çözme Becerileri Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş, çocukların tüm gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Çocukların; fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi açısından önemli kazanımlar edindiği bu dönemde yaşanan gelişmeler, onların gelecek yıllarını şekillendirmede büyük rol oynar. Bu bağlamda süreçte çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini destekleyici rehberlik, nitelikli ortam ve zengin uyarıcılar kritik önem taşır (Amirah, Simare-mare & Saragi, 2022; Arı & Şahin Seçer, 2003; Işıksolu Aysel & Tok, 2022; Kaya Bağdaş & Demir, 2016; Maraning Dyah & Setiawati, 2019; Oğur & Yüksel, 2023; Pekdoğan, 2019; Poyraz & Dere Çiftçi, 2011).

Çocuklar için pek çok gelişim alanının desteklenmesinin yanı sıra araştırma ve keşfetme sürecini de içine alan bu dönemde, zengin çevre olanakları ile desteklenerek sunulan gerçek yaşam deneyimleri, çocuğun gelişiminde temel yapı taşlarıdır. Özellikle bu dönemde çocuğun gelişiminin bilimsel ve etkili yöntemlerle desteklenmesi ve içinde yaşadığı çevreye adaptasyonunu kolaylaştıracak bazı becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Problem çözme becerileri, çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması gereken en temel becerilerden biridir. Bireylerin, tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı problem çözme becerisinin olabildiğince erken yaşlardan itibaren desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir (Arı & Şahin Seçer, 2003; Aydoğan, 2012; Demirel & Deretarla Gül, 2021; İnan, 2012, s.17; Karayol & Temel, 2018; Khani, Bahrami Pour & Abedi, 2020; Tok & Sağlam, 2023).

Yaşanılan dünyanın hareketliliği, tüm bireyleri sürekli olarak çözülmesi gereken problem durumları ile karşı karşıya bırakır. Bireylerin, karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin kısa sürede farklı çözüm yolları bulmaları ve çözüme ulaşmaları için problem çözme

becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece erken yıllarda problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik eğitim ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi önemli hale gelmekte ve bu sayede çocuklar zorluklarla mücadele etmede, olumlu ilişkiler kurmada daha başarılı olmaktadır. Ayrıca çocuklar, sosyal ve bilişsel performanslarını gösterme olanağı da elde edebilmektedirler (Altun, Dönmez, İnan, Taner & Özdilek, 2001; Choudhar, Bi, Nath Singh & Talwar, 2022; Cramer, 2016; Ismail, Ismail, K. & Mohamad Aun, 2019; Novick & Bassok, 2005; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım & Evirgen, 2018; Shiakalli & Zacharos, 2012).

Çocuklara problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, yaşantılardan faydalanmak önem taşımaktadır. Bu yaşantılar çocuğun kendi yaşamı ve model alınan gerçek durumlardan meydana gelmektedir. Çocuklara yönelik öyküler bu noktada değer kazanmaktadır. Öyküler sunmuş olduğu farklı yaşam deneyimleri aracılığı ile çocukların içinde bulundukları çevreye karşı hazır bulunuşluk düzeylerini artırmada, bununla birlikte problem çözme becerilerini kazanmalarında etkin rol oynamaktadır. Çocuklar öykülerde yer alan karakterlerle özdeşim kurarken problem çözme becerileri başta olmak üzere daha pek çok beceriyi de kazanırlar (Baş, 2011, s.2; Gosen, Berenst & Glopper, 2015).

Çocukların, yaşama uyum sağlamalarında gerekli olan ve gelecek yıllarını büyük ölçüde etkileyeceği düşünülen problem çözme becerilerinin kazandırılmasında amaca uygun olarak hazırlanan eğitim programları önemli bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda farklı içeriklerde hazırlanan eğitim programlarının problem çözme becerilerinin desteklenmesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Araiza Alba, Keane, Chen & Kaufman, 2021; Aydoğan, 2004; Bahar & Aksüt, 2020; Oğuz, 2012; Öztürk & Çınar, 2020; Şahin & Ömeroğlu, 2017; Ünal & Aral, 2014; Yiğitalp, 2014), ancak öykü anlatım yöntemine ilişkin deneysel bir eğitim programına rastlanmamıştır. Bununla birlikte literatürde öykü anlatımının, öyküdeki karakterlerin birbirleriyle etkileşimlerinin, karşılaştıkları problemlerin ve çözüm süreçlerine ilişkin davranışlarının çocukların bilişsel gelişimleri ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Arthur & Makin, 2001; Baş, 2011, s.2; Ergişi Birgül & Köksal Akyol, 2018). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine öykü temelli eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında bilgi ve becerilerle donanmış, sahip olduğu bu yetenekleri karşılaştıkları problemlerde pratik, yaratıcı ve başarılı bir şekilde kullanabilen bireylere ihtiyaç her geçen gün hızla artmaktadır. Çünkü her yaştan birey yaşamının her anında pek çok problem durumuyla karşı karşıya kalır. Bu noktada problemleri ortadan kaldırmak, yaşantıları tekrar düzenleyebilmek için doğru ve bağımsız deneyimlere ihtiyaç duyulur. Problem çözme becerileri deneyimleri, öncelikle çocuğun ilk çevresi olan ailede kazanılmaya başlar. Bunu takiben okul öncesi eğitim ve ileriki okul yıllarında da gelişmeye devam eder (Aksoy, 2003; Ünsal & Ergin, 2011; Yıldız & Kurtuldu, 2014).

Eğitimin temel amacı bireyleri ileriki yaşamlarına en iyi şekilde hazırlamaktır. Bu temel amacın gerçekleştirilebilmesi için çocuklara, hayatlarında her an karşılaşılabilecekleri problemlerle mücadele edebilmelerini destekleyecek becerilerin kazandırılması kritik öneme sahiptir. Zira bu süreçte çocukların sahip olduğu bilgi, problem çözmede tek başına yeterli değildir. Çocuklar, problem çözme girişimleri ile yeteneklerinin farkına varır, ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılar, farklı çözüm yollarını dener, bilgi ve becerilerini ortaya çıkararak kullanma imkânı elde ederler. Problem çözebilen çocuklar, sorunu çözme aşamasında duruma ilişkin var olan bilgilerine ek olarak farklı alanlardaki deneyim ve bilgilerini de kullanırlar. Bir plan doğrultusunda harekete geçer, problemi bilişsel becerileriyle bütünleştirir, parçalara böler ve çözüm yollarını belirleyerek değerlendirme aşamasına geçerler. Böyle çocuklar problem çözmekten keyif alırlar, bağımsız düşünebilen, sosyal ve kendine güvenen bireyler olarak yaşamlarına devam ederler. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin önemli amaçlarından birini de çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek ve desteklemek oluşturmaktadır (Aydoğan & Özyürek, 2020; Kuzu & Ersözlü, 2008; Keen, 2011; Korkmaz, 2023; Yaşar Ekici, 2017).

Karşılaşılan bütün problemleri çözmek için kullanılabilecek tek bir yöntem bulunmamaktadır. Problem çözme, duruma ve zamana bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Genel olarak karşılaşılan problemlerde kullanılabilecek belirli yöntem ve teknikler olmadığı için sorunun giderilmesinde; çözüm süreci ve bu süreçteki odaklanma, uğraş ve sistemli davranmak önemli hale gelmektedir (Bingham, 2016).

Problem çözme, mevcut problem ile ilgili ayrıntılı alan bilgisini ve problem duruma uygun olan bilişsel stratejilerin seçilip kullanılmasıyla birlikte hedefe ulaşmada doğru aracın kullanılmasını gerektiren bir faaliyettir (Dağlı & Dağlıoğlu, 2021; Senemoğlu 2018, s.537).

Yaşam içinde karşılaşılan problemlerin boyutu fark etmeksizin birey için rahatsızlık verdiği sürece çözüme kavuşturulması gereken durum olarak devam etmektedir. Birey, karşısına çıkan problem durumlarını çözebildiği sürece kendisini mutlu ve başarılı hissedecek, doyuma ulaşabilecektir. Bu nedenle problem çözme günlük hayatın her anında kullanılabilecek bir beceri olarak yerini almaktadır. Problem çözmenin bireyin yaşamındaki yeri ve önemi göz önüne alındığında ne kadar kapsamlı ve çok yönlü bir süreci ifade ettiği anlaşılmaktadır (Korkmaz, 2023).

Karşılaşılan herhangi bir problemi çözmek, özellikle küçük yaştaki çocukları zorlayabilir. Bu durumda yetişkinlerin, çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sunarak onların problem çözme becerilerini desteklemeleri önemlidir. Özellikle okul öncesi dönem çocuğuna, farklı problem çözme durumlarında deneyim edinebilmesi için zenginleştirilmiş etkinliklerle desteklenerek fırsat yaratılması gerekmektedir. Problem durumları ve problem çözmeye eğitim sürecinde aktif olarak yer verildiğinde; çocukların gözlem, analiz-sentez ve değerlendirmeyi içeren bilişsel yetenekleri gelişecek bununla birlikte onları araştırmaya, kaynaklara erişmeye yönlendirecektir. Ayrıca çocukların bilgilerini paylaşmaları ve öğrenme faaliyetinin sorumluluğunu almaları konusunda destekleyerek, problemin çözümünde başarılı olma fırsatı sağlayacaktır (Bildiren & Kargın, 2019; Cramer, 2016).

Bireylerin tüm yaşamı boyunca önemli olan problem çözme becerilerinin kazandırılmasında kritik dönem olarak bilinen okul öncesi eğitim sürecine vurgu yapılmaktadır. Nitelikli bir eğitim sürecinde, okul öncesi eğitimden başlayarak ilerleyen tüm kademelerde “problem çözebilen” çocuklar yetiştirmek hedeflenmektedir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, uzun bir zaman diliminde ve programlı faaliyetler ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle de problem çözme becerilerini kapsayan eğitim programları, uygun ortamların hazırlanması ve bu doğrultuda etkinlikler ile desteklenen faaliyetlerde bulunulması önemli hale gelmektedir (Aydoğan, 2004, s.1-2; Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004; Choudhar, Bi, Nath Singh & Talwar, 2022; Yazgan & Bintaş, 2005).

Okul öncesi dönem çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli şekilde planlanması gerektiği görülmektedir. Küçük yaştaki çocukların yaşam deneyimleri sınırlıdır. Bu nedenle gerçek hayatın içinden olaylar ya da durumlar üzerine oluşturulan öyküler çocuklar için etkili bir eğitim aracıdır. Öyküler, çocuklara farklı yaşam deneyimleri sunarak yeni bakış açıları edinmelerini büyük ölçüde destekler. Böylece çocuklar gerçek durumlar karşısında etkin olabilecek ve problem çözme

becerilerini destekleyecek tutum ve davranışlara sahip olacaklardır. Gerçek yaşam durumları ile doğrudan ilişkili olan problem çözme becerilerinin kazanılmasında öykülerin önemli bir yeri vardır (Arabacı & Okyay, 2021; Bayer & Hettinger, 2019; Erickson, 2018).

Alan yazın incelendiğinde çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik birçok deneysel çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının (Oğuz, 2012), deney yöntemine dayalı eğitim programının (Ünal & Aral, 2014), yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper) tekniğine dayalı eğitimin (Yiğitalp, 2014), etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının (Bahar & Aksüt, 2020), psikososyal gelişim temelli eğitim programının (Şahin & Ömeroğlu, 2017), FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) etkinliklerinin (Bal, 2018), proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının (Bildiren & Kargın, 2019), STEM etkinliklerinin (Öztürk & Çınar, 2022), kodlama oyuncaklarıyla oyun sırasında öğretmenlerin yüksek stratejilerinin (Kamola, Granone, Grosvik & Reikeras, 2024), çocukların problem çözme becerilerine etkileri incelenmiştir. Ancak okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine öykü temelli eğitim programının etkisine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine öykü temelli eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dünyadaki hızlı değişim ve gelişim sürecinin de etkisi ile birlikte her birey, yaşamı boyunca pek çok farklı problem durumları ile karşı karşıya gelmektedir. Bireyin önüne çıkan farklı problemleri çözüme ulaştırabilme becerisine sahip olması, yaşamı boyunca gerekli olan bir ihtiyaçtır. Bu durumda bireylerin, başarılı ve etkin problem çözücü olmaları büyük önem taşır. Bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde, kişilerarası olumlu ilişkiler kurabilmesinde problem çözme becerilerinin etkisi büyüktür. Problem çözme becerilerinin bu derece önemli olduğu düşünüldüğünde, yaşamın temellerinin atıldığı okul öncesi eğitim döneminden itibaren bu becerilerin desteklenmesi gerekmektedir (Aydoğan, 2012, s.8; Csapo & Funke, 2017; Diamond, 2012; Jablokow, 2008; Prasanna, Anakkathil, Bajaj & Bhat, 2024; Şahin & Ömeroğlu, 2017).

Okul öncesi dönem çocukları kendilerine öykü okunmasından, anlatılmasından çok hoşlanırlar. Öyküler çocukların yaşamında önemli bir yere sahiptir. Özellikle de çocukların kendini ifade etme de kullandıkları bir araçtır. Eğitim sürecinde öykülere geniş yer verilmesi,

çocukların keyifli vakit geçirmelerini sağlamakla birlikte etkili öğrenme deneyimleri de sunacaktır. Bu bağlamda öykülerin, çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olabileceği vurgulanmaktadır (Baş, 2011, s.2; Phillips, 2000; Piştav Akmeşe, 2015; Strouse, Nyhout & Ganea, 2018).

Okul öncesi eğitim süreci, zengin öğrenme deneyimleri ile çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesi için verilecek eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu becerileri desteklemek için hazırlanan eğitim fırsatları ve etkinlikler, çocukların problemleri fark etmelerini, alternatif çözüm önerileri düşünmelerini ve doğrudan olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını sağlar. Son yıllardaki çalışmalar incelendiğinde, öykülerin ve öykü kitaplarının çocukların problem çözme becerilerini etkilediği anlaşılmaktadır. Öykülerin içeriğindeki karakterler ve olay örgüsü ile çocuk bağlantı kurarak çözüm bulmaya çabalamakta ya da bu öykülerin içeriğindeki çeşitli çözümleri günlük hayatına transfer edebilmektedir. Böylece eğitim sürecinde özellikle öykülerin kullanımı ile oluşturulan destekleyici eğitim faaliyetleri önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla çocukların öğrenme hızlarının yüksek olduğu okul öncesi dönemde, öykü anlatımının kullanıldığı eğitim programının onların bu beceriyi kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Aktaş, 2021, s.13; Fettig, Schultz & Ostrosky, 2016; Kayılı & Erdal, 2021; Van Den Heuvel-Panhuizen, Elia & Robitzsch, 2016).

Bu araştırmanın temel amacı, Öykü Temelli Eğitim Programının (ÖTEP) okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Deney ve kontrol grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Kontrol grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

- Deney ve kontrol grubu çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği Erişileri (sontest-öntest) arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin ÖTEP'e ilişkin görüşleri nelerdir?
- Araştırmacının, ÖTEP uygulama sürecine dair gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problem çözme, üst düzey bilişsel becerilerin kazanılmasında önemli bir süreci temsil etmektedir. Günümüz toplumunda meraklı, araştırmacı, eleştirel, kritik ve analitik düşünebilen, sorgulayıcı, yaratıcı, özgün ürünler çıkarabilen ve sorunları çözmede başarılı bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek, eğitimin temel hedefleri arasında görülmektedir. Ayrıca böyle bireylerin varlığı, toplumların geleceğinin güven altında olacağı anlamını taşımaktadır (Adair, 2017, s.42; Aydoğan, 2004, s.1; Gürşen Otacıoğlu, 2008).

Toplumların geleceğini oluşturacak çocuklara, problem çözme becerilerine ilişkin eğitimin özellikle okul öncesi dönemde verilmesi kritik öneme sahiptir. Çünkü çocuklar, bu dönemde problem çözme sürecini yaşayacakları durumlar ile karşılaşacaktır. Tüm bu süreçte çocuklar, eğitim ortamı ve farklı eğitim uygulamaları ile benzersiz deneyimler edinecektir. Böyle bir ortamda yer almak, çocuklara pek çok faydayı birlikte sağlayacaktır. Bu bağlamda problem çözme, erken dönemden itibaren üzerinde önemle durulması ve yetişkinler tarafından desteklenmesi gereken, etkileri ise yaşam boyu sürecek olan bir beceridir (Eroğlu, 2001, s.1; Gosen vd., 2015; Lile Diamond, 2017).

Problem çözme becerilerinin desteklenmesinde eğitim programlarının önemli bir rolü vardır. Gagne'ye göre (1985) hazırlanan eğitim programlarının temel amacı çocukların hem ilgi duydukları alanlarda hem de yaşamları süresince karşılaşabilecekleri farklı problem durumlarının üstesinden gelmeyi öğretmek olmalıdır (Gagne'den aktaran Senemoğlu, 2018, s.537). Özellikle erken yıllarda kazanılan beceri, tutum ve davranışların kalıcılığı düşünüldüğünde, yaşam boyu karşılaşılabilecek olan problemlerin üstesinden gelebilmek için gerekli görülen problem çözme becerilerine yönelik uygulamalar okul öncesi eğitimde önemli hale gelmektedir (Anlıak & Dinçer, 2005; Bahar & Aksüt, 2020; Kuloğlu & Arı, 2014).

Okul öncesi dönem çocukları tüm hayatları boyunca gerekli olacak bilgi, beceri ve tutumları yaşantılar yoluyla elde ederler. Bu süreçte kendisine aktarılan ya da model alınan gerçek olaylar ve durumların tümü çocuğun yaşantılarının içeriğini oluşturur. Yaşantıların renkli, düşündürücü, eğlendirici kimi zaman sorgulayıcı şekilde sunulduğu ayrıca olayların da hareketli ve heyecanlandırıcı bir şekilde işlendiği öyküler çocuklar için zevkli bir öğrenme aracıdır. Çocuklar öyküler sayesinde kendi yaşantılarından izler bulurlar. Öykülerin içinde farklı durumları, pek çok duyguyu yaşayan çocuklar kahramanı gözlemleyerek kendi yaşamlarına yönelik çıkarımda bulunabilirler. Öyküde yer alan kahramanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini gözlemleyerek kendilerine özgü sonuçlar çıkarabilirler ve alışılmadık stratejiler geliştirerek yaşamlarında aktif bir şekilde kullanabilirler. Özellikle okul öncesi çocukların ilgisini çeken, dinlemekten veya anlatmaktan zevk aldıkları edebiyat türlerinden en önemlisi öykülerdir. Öykülerin küçük yaştaki çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirmede, gerekli becerileri kazanmalarında ve kendilerini geliştirmelerinde de önemli bir yeri vardır. Görüldüğü gibi öyküler, çocukların problem çözme becerilerini kazanmalarında hızlı, kolay aynı zamanda da etkin bir edebi türdür (Gosen vd., 2015; Kıran, 2008, s.20; Lucarevski, 2016). Öykülerle zenginleştirilmiş eğitim programlarının okul öncesi dönemde kullanılmasıyla özellikle problem çözme becerileri başta olmak üzere daha pek çok bilgi, beceri ve deneyimin elde edileceği bu doğrultuda eğitim sürecinin sonunda kazanımların etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimde problem çözme becerileri ve öyküler ile ilgili literatür incelendiğinde; araştırmaların büyük bir kısmının nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Özellikle okul öncesi dönemde öykülerin problem çözme becerilerine etkisi konusunda karma yöntemle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öykü temelli eğitim programının okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konulacağı bu çalışmanın, konuya ilişkin eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma;

- Okul öncesi eğitim süreçlerinde ihtiyaç duyulan öykü temelli eğitim programlarına ıvık tutması,
- Okul öncesi dönemde çocukların özellikle bilişsel ve dil gelişimini destekleyerek, problem çözme becerilerine yönelik deneyimler sunması,

- Çocukların meraklı, aktif, sorgulayan, analitik düşünebilen, yaratıcı, girişimci ve karar verme becerileri yüksek bireyler olmaları yolunda destekleyici olması,
- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde öykülerin kullanımına yönelik eğitimcilere rehber olması açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırma, öykü temelli eğitim programları kullanarak çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalara kaynak niteliğinde olacak ve literatüre katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Deney ve kontrol gruplarının dışsal değişkenlerden aynı oranda etkilendiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, daha önce öykü temelli bir eğitim programına dâhil olmamış çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, araştırmada kullanılacak Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin (4-7 Yaş Formu) ölçtüğü puanlar, ebeveynlerin görüşleri ve araştırmacı günlüğünde tutulan notlar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem ve Problem Çözme

Bingham'a (2016) göre problem, bir kişinin istenilen bir amaca ulaşmak için o süreçte karşısına çıkan engeldir. Karşılaşılan bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Bunlar;

- Bireyin ulaşmak istediği bir amacının olması,
- Bireyin istediği amaca giden yolda bir güçlükle karşılaşması,
- Bireyin amacına yönelik içsel bir motivasyona sahip olmasıdır (Tavlı, 2007, s.8).

Bireyin, her an karşısına çıkabilecek ve ortadan kalkmasını arzu ettiği güçlükler ve karmaşık olaylar problem olarak nitelendirilmektedir. Görülen herhangi bir olay veya durumu problem olarak tanımlamak için, bireyde huzursuzluk vermesi ve sonucunda bir çözüme ulaşılabilir olması gerekir. Sonuç olarak problem; hâlihazırdaki durumun ortadan kalkması, birey için sonuçlanması gereken bir sıkıntı, üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren bir durum ve öznel bir süreçtir. Farklı kaynaklar incelendiğinde, problem ile ilgili pek çok tanım olduğu ancak benzer noktalarda birleşildiği görülmektedir. Benzer tanımlarda problemin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Problemin, karşılaşılan güç bir durum olduğu,
- Bireyin problemi çözmeye gereksinim duyduğu,
- Bireyin problem durumu ile önceden karşılaşmadığı,
- Problemin çözümüne yönelik bireyin, hazırlıksız olduğudur (Aksoy, 2003; Kalaycı, 2006; Karasar, 2015; Kesicioğlu, 2015; Ünal, Sever & Yılmaz, 2003).

Problem çözme, bireyin var olan problem durumunu anlaması ve bu durumu çözünceye kadar geçirdiği zaman; bireyin geçmiş deneyimlerinden yararlanarak problem durumunu çözmesi ya da etkin öğrenme ve yetenekleri geliştirme olarak tanımlanabilmektedir (Aydoğan, 2012, s.12).

Problem çözme sorunları tanımlamak, çözümler bulmak ve sorunları etkili bir şekilde çözmek için bilgi, beceri ve kişisel deneyimlerin harekete geçirildiği bilişsel bir süreçtir. Problem çözme, bir problem durumunun var olduğunu fark etmek ve durumun doğası hakkında bir anlayış oluşturmakla başlar. Bireyin çözülmesi gereken belirli problemi veya problemleri tanımlamasını, bir çözüm planlayarak uygulamasını ve süreç boyunca ilerlemeyi takip ederek değerlendirmesini gerektirir (Fitriani, Zubaidah, Susilo & Al Muhdhar, 2020; Hoi, Bao, Nghe & Nga, 2018; Hollenstein, Thurnheer & Vogt, 2022; Wang & Chiew, 2010).

Bingham'a (2016) göre problem çözme, öğrenilmesi ve devamlı şekilde desteklenmesi, geliştirilmesi gereken bir beceri olmakla birlikte süreçte zaman, emek, girişim ve tekrarlar önem taşımaktadır.

Problem çözme becerisine öğretim sürecinde geniş yer verilmesi gerektiğini söyleyen Dewey'e göre problem çözme, deneme-yanılma, iç görü kazanma ve neden-sonuç ilişkilerini bulma faaliyetlerini içerir. Böylece problem çözme, birden fazla sürecin birlikte kullanıldığı bir öğrenmeyi ifade eder (Arı & Şahin Seçer, 2003; Öztürk & Çınar, 2022).

Problem çözme becerilerinin en önemli amaçları;

- Çocukları özgür, kendi kendine öğrenen, aktif birer problem çözücü haline getirmektir.
- Çocukları çözülmesi gereken problem durumları ile bırakarak, farklı çözüm yolları denemelerini, yeni bilgiler edinmelerine katkıda bulunacak beceri ve tutumları geliştirmelerini sağlamaktır.
- Çocukların problem çözme becerilerini destekleyen uygun çevre olanakları sunmaktır (Şahin, 2004).

Genel olarak doğal çevre içinde gerçekleşen problem çözme süreci; problemin farkına varma, çözüme karar verme ile çözümü değerlendirme adımlarından oluşur. Problem çözme sürecinin temel amacını da çoklu çevrelere karşı özgürce davranmak oluşturur. Problemlerin çözümünde kullanılabilecek pek çok yöntem ve metot vardır. Bu sayede bazı problemlerin çözümü kolay ve kesindir ancak bazı problemlerin de tam doğru ya da kesin bir çözümü

yoktur. Bu gibi problemler ile karşılaşıldığında bilgi ve becerileri kullanarak, yaratıcılık ve özgünlüğün eklendiği bir süreç sürdürmenin önemi büyüktür. Bireyler problemin zorluğunun yanı sıra karşılaşılan bu problemin çözümüne ilişkin süreçte de güçlük çekmektedir. Problem çözmede başarılı olmak için problemin doğru bir şekilde kodlanması gerekir, bu da problemin önemli yönlerini tanımlamayı ve problemin zihinsel bir temsilini oluşturmayı içerir. Dolayısıyla problemin çözüm süreci de problemin varlığı kadar önemlidir. Problemin çözümü, ortaya çıkan problem ile mücadele etme sürecinde bireyin var olan bilgi ve becerilerini kullanarak geçmişte edindiği deneyimlerinden de yola çıkarak alternatif çözümler geliştirebilmesini kapsar (Anggoro, Dubosarsky & Kabourek, 2021; Aydoğan, 2012).

Problem çözme becerileri, çocukların herhangi bir zorlukla karşı karşıya geldiklerinde çözüme ulaşabilmek için eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi kullanacakları bilişsel süreçleri kapsar. Problem çözme becerilerinde iyi performans sergilemek, çocukların sadece bilişsel gelişimini desteklemekle kalmaz bununla birlikte gelecekte bu performanslarını en üst seviyeye çıkarmalarına da destek olur. Yapılan araştırmalar; problem çözme becerilerinde iyi performans sergileyen çocukların, problem durumları karşısında yaratıcı düşüncelere sahip olduklarını, zorluklarla karşılaşmaya hazır olduklarını, günlük hayattaki deneyimlerle edinilen duygu ve davranışları organize etmeye hazır olduklarını göstermektedir. Bireyler, problem çözme becerilerini özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan süreç içerisinde kazanmaları önemlidir. Böylece hem günlük yaşam içerisinde hem de gelecek yıllarda karşılaşılan zorluklarla mücadele etmede daha deneyimli olacaklardır (Baars, Wijnia & Paas, 2017; Ismail vd., 2019; Güven & Karasulu Kavuncuoğlu, 2020).

2.1.1. Problem Çözme Yaklaşımları

Problem çözme yöntemleri ile ilgili pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; içgüdüler yoluyla, deneme-yanılma yoluyla, kavrama yoluyla, başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla, bilimsel ve hazır modellerle problem çözmedir (Aydoğan, 2004, s.9-15; Küçükara & Aksüt, 2021; Şahin & Ömeroğlu 2017). Bu problem çözme yaklaşımlarına aşağıda değinilmiştir.

2.1.1.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme

İçgüdüler, doğuştan getirilen ve öğrenme ile pek fazla değişiklik göstermeyen davranışlar bütünüdür. İçgüdüsel davranışlar genellikle hayvanlarda ve bebeklerde görülür. Yeni doğan bir bebeğin annesini emmesi ya da bir arının korktuğu zaman sokması içgüdüsel davranışlara birer örnektir. Canlılar, içgüdüleri ile ihtiyaçlarını karşılayarak problemlerini çözerler (Aydoğan, 2004, s.9; Zembat & Unutkan, 2005).

2.1.1.2. Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Deneme-yanılma yoluyla problem çözme yaklaşımını açıklayan ilk kuramcı, davranışçı yaklaşımın öncülerinden Thorndike'dır. Bu yaklaşıma göre birey herhangi bir problem durumu ile karşılaştığı zaman farklı yöntemler dener, doğru yöntemi bulduğunda diğerlerini denemeyi bırakır ve sonraki süreçte çözüme ulaştıran yöntemle devam eder. Sonuç olarak birey problemini çözmüş olur. Özellikle küçük yaştaki çocuklar tarafından sıklıkla kullanılan bu yaklaşım, çocuklar büyüdükçe bilgilerin örgütlenmesiyle birlikte problem çözme becerilerinin üst seviyelere ulaşmasına önemli katkılar sunar. Çocuklar problemlerini deneme-yanılma yoluyla çözerek deneyim kazanırlar. Erken yaşlarda kazanılan bu deneyimler çocukların ileriki zamanlarda karşılaşacakları farklı alanlardaki problemlerinin çözümünde rehber niteliği taşır. Deneyimler aracılığıyla çocuklar, eğitim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılım sağlayarak, problemlere farklı bakış açılarıyla bakabilir ve alışılmadık çözüm önerileri sunarak, iş birliği yapma ve problem çözme sürecine yönelik olumlu tutum ve beceriler geliştirebilirler (Aydoğan, 2004, s.9; Kurupınar, 2021, s.11; Senemoğlu, 2018; Zembat & Unutkan, 2005).

2.1.1.3. Kavrama Yoluyla Problem Çözme

Kavrama yoluyla problem çözmeyi açıklayan, Gestalt kuramcılarından Köhler'dir. Bu yaklaşımda, problemin aşama aşama ilerleyerek çözülmesi yerine, kavrama yoluyla ani olarak çözüleceği savunulur. Önemli olan nokta, ulaşılmak istenen amaç ile çözüme ulaşmada yardımcı olacak araçlar arasında bağlantı kurmaktır. Bu bağlantı kurulduğunda problem çözüme ulaşır. Kavrama yoluyla öğrenme bireyler üzerinde düşünüldüğünde, bilişsel olarak ilişkilendirme, örgütleyebilme, yani kavrayış yeteneği ile bağlantılıdır. Kavrama yoluyla öğrenmede çözüme birey kendisi ulaştığı için etkili ve kalıcıdır. Köhler,

bireyin bilinmeyen bir durumla karşılaşmasının problemin kaynağı olarak tanımlayarak, bu durumun onda gerilim yarattığı ve gerilimi ortadan kaldırma isteği uyandırarak hareketlendirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla birey hoşnutsuzluk yaratan, hedefe ulaşmasını engelleyen durumlara karşı başa çıkabilecek çözüm yolları bulmaya ve daha sonra da en uygun olan çözüm yolunu uygulamaya çalışır (Aydoğan, 2004, s.12; Zembat & Unutkan, 2005, s.223).

Kavrama yoluyla problem çözmenin genel özelliklerini Hill (1990) aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

- Ön çözüm denemelerinden sonra çözüme geçiş hızlı ve doğrudur.
- Kavrama ile öğrenilen problem çözümü uzun süre hatırlanır.
- Kazanılan problem çözüm ilkeleri karşılaşılan çeşitli problem durumlarında da kullanılabilir.
- Bilişsel becerileri üst seviyede gelişmiş olan bireyler, problem çözme davranışını daha erken gösterirler (Hill'den aktaran Senemoğlu, 2018, s.256).

2.1.1.4. Hazır Modellerle Problem Çözme

Hazır modeller ile problem çözme yaklaşımında bireyler, karşılaştıkları bir problemin çözümünü öğrendikleri zaman benzer bir durumda aynı davranışı gösterirler. Bu yaklaşım, davranışçı yaklaşıma benzemekle birlikte bilişsel kuramcılar tarafından da kabul edilmektedir. Bireyler, sorun ile karşılaştığında belleğinde saklı tuttuğu çözüm stratejilerini bir model olarak örgütlemekte ve karşılaştığı problemlerde bu modele uygun şekilde davranmaktadırlar. Böylece bireylerin, belleğinde ne kadar fazla çözüm stratejisi bulunursa, karşılaşılan problemler daha hızlı ve kolaylıkla çözülebilir (Aydoğan, 2012, s.24; Oğuz, 2012, s.44).

2.1.1.5. Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma Yoluyla Problem Çözme

Başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme yaklaşımında; birey herhangi bir problem ile karşılaştığında ve çözüme ulaştıramadığı zaman başkalarının yardımına ihtiyaç duyabilir. Problem çözerken bir yöntem olarak kullanılan başkalarının yaşantılarından yararlanmanın iki şekli bulunmaktadır. Başkalarının deneyimlerinden doğrudan yardım alarak ya da onların eserlerine başvurarak yardım alma şeklinde

gerçekleşmektedir. İlk defa karşılaşılan bir problemin çözümünde zorlanıldığında, uzman bireylerin ya da problemin çözümünde etkili olabilecek farklı bireylerin yardımına ihtiyaç duyulabilir. Problemin çözümü süresince başka bireylerin deneyimlerinden, önerilerinden destek almak, problemin çözümünde alternatifler üretmeyi kolaylaştırır (Eroğlu, 2001; Oğuz, 2012, s.44-45; Zembat & Unutkan, 2005).

2.1.1.6. Bilimsel Problem Çözme

Bilimsel problem çözme yöntemi, karmaşık ve zor problemlerin çözümünde kullanılır. Bilimsel problem çözme hem bilimsel hem de bireysel problemlerin çözümünde tercih edilen bir yöntemdir. Bilimsel problem çözme eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini de kapsayan, kişinin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini de kullanmasını gerektiren bir yöntemdir. Bilimsel problem çözme yöntemi problemi anlama, gerekli bilgileri toplama, problemin temeline inme, çözüm yollarını seçme ve problemi çözme basamaklarından oluşur (Akçay Malçok & Ceylan, 2021; 2019; s.20; Kneeland, 2001; Oğuz, 2012, s.45; Zembat & Unutkan, 2005).

2.1.2. Problem Çözme Süreci

Bireylerin kendi problemlerinin çözümünde ya da başkalarının problemlerinin çözümünde yapmaları gereken ilk şey problem çözme sürecini öğrenmeleridir. Bireyler gün boyunca pek çok problem çözme süreci yaşarlar. Bu süreçte iki temel görevleri vardır. Bunlardan birincisi problemi tanımlama ve açıklama, bir diğeri ise tartışma ve değerlendirmedir (Aydoğan, 2004, s.17).

Ortaya çıkan problem durumu ne kadar zor ya da karmaşık olsa da birey sorunun çözümü için bilgiyi, yaratıcılığı, özgünlüğü ve hayal gücünü kullanarak hedefine ulaşabilecektir. Dikkat edilmesi gereken önemli nokta sorunun çözümünde izlenecek aşamaların doğru olarak belirlenmesidir (Acar, Tertemiz & Taşdemir, 2020). Bingham (2016) problem çözme sürecini sekiz aşamaya ayırmıştır:

- Problemi tanımlayarak çözme ihtiyacı duyma,
- Problem durumunu açıklamaya, niteliğini ve alanını tanımaya, durumla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışma,
- Probleme yönelik bilgileri ve verileri toplama,

- Problemin çözümünde gerekli olan verileri belirleyerek düzenleme,
- Probleme ilişkin toplanan veriler ve bilgiler kapsamında farklı olan çözüm stratejilerini belirleme,
- Olası çözüm yollarını değerlendirerek, probleme uygun olanı seçme,
- Seçilen çözüm yolunu deneme (uygulama),
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmedir.

Problem çözme süreci ile yakından ilgilenen ve en önemli katkıyı yapan Dewey'e göre herhangi bir problem durumunun çözümü, birbirini takip eden aşamalarda tamamlanır (Pehlivan, 2019, s.17; Ünal & Aral, 2014):

- Problemi fark etme,
- Problemi tanımlama ve sınırlarını belirleme,
- Problemin çözümüne ilişkin veri toplama,
- Problemi çözüme ulaştıracak hipotezleri saptama,
- Problemi çözecek en doğru hipotezin seçilmesi,
- Problemin çözülerek sonuca varılması,

Dewey, ezbere dayalı öğrenmeye neden olduğu için geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirerek çocukları düşünmeye yönlendirecek deneyimlerin oluşturmanın önemini belirtmiştir (Tavlı, 2007).

Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012)'in 4-11 yaş aralığındaki çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için geliştirdikleri problem çözme becerileri ölçeğinde problem çözme süreci on aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar;

- Problemi fark etme,
- Problemi tanımlama,
- Problem hakkında sorular sorma,
- Problemin nedenini tahmin etme,
- Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme,
- Problemin öğelerini tanımlama,
- Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması,
- Birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme,
- En uygun çözümü bulma,
- Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçmedir.

Yukarıdaki problem çözme aşamalarında görüldüğü üzere problem çözme süreci kendi içerisinde değişiklik göstermektedir. Bu aşamalar; problem durumuna, problemin zorluğuna, problemle hangi yaş ve düzeyde karşılaşıldığına, problem çözen bireyin özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Birey karşılaştığı problemin durumuna göre çözüm aşamalarından gerek görmediğini çıkarır ya da birleştirebilir (Kurupınar, 2021, s.18).

Birçok problem çözme yaklaşımına göre problem çözme; problemin algılanarak, problemle ilişkili olabilecek bilgilerin ortaya çıkarıldığı ilk aşama olan hazırlık aşaması, problemin çözümüne yönelik düşünülen kuluçka aşaması, problemin çözümünün bir anda bulunması ile aydınlanma aşaması, değerlendirme ve düzeltme adı verilen bireyin problemin çözüm yolunun işe yarayıp yaramadığını denediği son aşamayı kapsayan bir süreçten meydana gelir. Problem çözme sürecinde çeşitli etkenler yer almaktadır. Bunlar;

- Bireysel etkenler; problem çözme becerisi çoğunlukla problemlerin çeşitliliğine göre değil bilişsel kapasite gibi bireysel özelliklere göre farklılık gösterir.
- Güdülenme; problemin çözüm sürecinin özellikle ilk ve son aşamasında bireyi harekete geçiren etkidir. Güdülenme problem çözme sürecinde önemlidir.
- Kurulum; bireyde yaşantılar sonucu oluşan bir düşünme biçimidir. Birey karşılaştığı bir problem durumunda önceki bilgilerinden yararlanabilir. Bu bilgilerin transferi yeni problem için olumlu veya olumsuz bir aktarım oluşturabilir.
- İşleve takılma; Bireyin problem ile karşılaştığında problemin çözümü için gerekli nesneyi tanıması ancak nesnenin farklı işlevlerinin olabileceğini geç fark etmesidir.
- Muhakeme; bireyin deneme yanılma yöntemini ve önceki yaşantılarından edindiği olumlu çözüm yollarını kullanmadan problemi çözmesidir.
- Mantıksal düşünme; bireyin mantığını kullanarak problemin çözümüne yönelik doğruluğu ispatlanmamış düşünceleridir (Akçay Malçok & Ceylan, 2021; Aslan, 2019).

Çocukların problem çözme sürecinde, görünen çözümden çok arka planda yer alan ve çözüme giden yol önemlidir. Böylece, problemin çözümü zor olsa bile çocuk kendine özgü oluşturduğu yolları izleyerek, eşlik eden ön bilgilerle problemi en uygun şekilde çözebilir. Dolayısıyla, bu bilişsel süreç problemin çözüm aşamalarının planlı şekilde yapılandırılması sürecini kolaylaştırır. Bilişsel süreç yapılandırılırken çocukların günlük yaşantıda karşılaşılabileceği problem durumları doğrultusunda ebeveynler ve öğretmenler tarafından seçilen çocuk edebiyatı yapıtları ile çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlanması

amaçlanmakta, bu sayede öğrenmeyi öğrenme süreci olarak vurgulanan problem çözme becerisi çocukların çok boyutlu düşünmelerine temel oluşturmaktadır (Aktaş, 2021, s.13).

Problem çözüme sürecini etkileyen çok fazla değişken vardır. Bunlar;

- Problemin kişinin yaşına uygunluğu,
 - Kişinin çözüm için bilgiye ve eğitime sahip olma derecesi,
 - Kişinin sağlığı, tutumu ve kişilik özellikleri,
 - Kişiyi sağlayacağı fayda,
 - Güdüsel, biyolojik ve çevresel faktörler,
 - Aile, cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik düzey,
 - Kişinin içsel olarak problemi çözmeye hazırbulunuşluk düzeyi,
 - Kişinin takdir edilme ve başarılı olma isteği ile, risk alma ve yönlendirilme ihtiyacı
- problem çözme becerisini etkiler (Bal, 2018, s.22).

2.1.3. Problem Çözme Becerileri ve Öyküler

Problem çözme becerilerinin etkili şekilde desteklenmesi nitelikli bir eğitim programıyla gerçekleşebilir. Nitelikli bir eğitim programının kalitesi, okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim sisteminin tüm kademelerinde yetiştirdiği bireylerin bilgiyi ne kadar edinebildiği, üretebildiği ve kullanabildiği, toplumu, bilimi ve teknolojiyi ne kadar yönlendirebildiği ile ölçülmektedir. Kısacası nitelikli bir eğitim programının “problem çözebilen” bireyler yetiştirmesi beklenir. Ancak problem çözme becerisinin kazanılması uzun bir süreci kapsar ve programlı bir çalışma gerektirir (Aslan & Uluçınar Sağır, 2012; Hoi vd., 2018).

Çocukların aktif olarak katıldıkları deneyimlerinden elde ettikleri kazanımlar ve zengin uyarıcılar daha sonraki öğrenmelerini etkilemektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim programına göre; eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini destekler nitelikte düzenlenmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunabilmek için somut materyaller ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaları, dile dayalı etkinlikler planlayıp, onlara soru sorup cevaplama, araştırma yapma ve problem çözme yeteneklerini ortaya koyabilme imkânı vermeleri önem taşımaktadır (Aydoğan, 2012; MEB OÖEP, 2013; Tuncer & Kandır, 2015).

Çağdaş eğitim anlayışı göz önünde bulundurulduğunda; okul öncesi dönemden itibaren çocukların ilgi, merak, gözlem, deney, keşif gibi yeteneklerini geliştirerek etkili bir öğrenme

sağlayan, bu süreci hızlandıran, aynı anda problemlere çok yönlü çözümler üretmeye karşı güdüleyen etkinlikler çocuk eğitiminde ön plana çıkmaktadır. Çocuklar, problem çözme bağımsız olarak keşfetseler de sınıf içerisinde kullanılan bazı araç gereçler, oyuncaklar ve materyaller problem çözme becerilerinin desteklenmesinde oldukça önemlidir. Çünkü zengin uyarıcılarla hazırlanmış bir çevre, çocuklar üzerinde rahatlatıcı ve dinlendirici bir etkiye sahip olduğu kadar, aynı zamanda bilişsel gelişimi de destekler. Okul öncesi dönemdeki çocuğun öğrenme ortamı içerisinde aktif olarak yer verilmesi gereken öykülerin çocukların düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir yeri vardır. Öykülerde ele alınan konular tartışılarak çocukların düşünme süreçleri geliştirilebilir. Bu etkinlikler esnasında ve bitiminde çocuklara, doğru sorular sorulması gerekir. Aynı zamanda, bu esnada beklenen yalnızca sorulan sorulara cevap vermek değil, çocuklarında soru üretmelerini desteklemektir. Problem çözme ve yeni keşifler bulmada soru sorma, etkilidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, problem çözmeye dair deneyimlerin çokça örneklerini barındıran öykülerin önemini yadsımak mümkün değildir (Tümbül, 2023, s.26; Van Elsen, Catrysse & De Maeyer, 2023).

2.2. Çocuk Edebiyatı

20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkan çocuk edebiyatı kavramı, “Direkt çocuğu ele alan bir duyarlılık ve çocukların seviyesine göre seçilen anlatım biçimi ile onlara ulaşan edebiyat” olarak kabul edilmiştir (Deniz & Gönen, 2021).

Çocuk edebiyatı, çocuğun gelişimine katkı sunacak değerleri önemli gören, bu değerleri ve çocukların düzeylerine göre hazırlanan, onların hayal gücünü sözel, görsel ve sanatsal unsurlarla destekleyen ürünlerin genel adı olarak tanımlanabilir (Sever, 2003).

Bir başka tanıma göre çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenliğe kadar ki süreyi kapsayan, sosyal ve bilişsel düzey dikkate alınarak hazırlanmış yazılı ve sözlü eserlerin çocuğa sunulduğu edebiyat şeklinde ifade edilmektedir (Kıran, 2008, s.9).

Sever (2003) çocuk edebiyatını, “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal nitelikte dilsel ve görsel iletilerle destekleyen, beğeni seviyelerini yükselten ürünlerin genel adı” olarak ifade eder.

Şirin (2007) ise çocuk edebiyatını, “Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesini destekleyen, çocuğu duyarlı şekilde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı” şeklinde tanımlamıştır.

Çocuk edebiyatı, çocuklar tarafından okunan ve okuyucusu çocuk olan bir edebiyattır. Hem çocukların kendilerinin okudukları hem de çocuklara yetişkinler tarafından okunan eserleri içeren çocuk edebiyatı oldukça kapsamlı ve geniş bir alandır. Edebiyat için gerekli olan tüm özellikler çocuk edebiyatı için de gereklidir. Çocuk edebiyatı, edebiyatın taşıdığı hemen her niteliği taşımakla birlikte eğitici yönüyle de ön plana çıkan bir sanat dalıdır (Deretarla Gül, 2021, s.4; Karatay, 2007, s.465).

Yapılan benzer tanım ve değerlendirmeler, çocuk edebiyatının özelliklerini vurgular. Bu doğrultuda çocuk edebiyatı, 2-14 yaşları aralığındaki çocuklara yönelik, onların gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurularak, kendilerini, başkalarını anlamaları konusunda farkındalığın gelişmesini destekleyen, çocukların hayal gücünün gelişmesini, okuma kültürünün oluşmasına yönelik kurmaca gerçeklikle oluşturulmuş edebi ürünlerdir. Çocuk edebiyatının sözlü ve yazılı ürünleri, çocuk edebiyatını oluşturur. Erken yaştan itibaren “nitelikli” çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun yaşama ilişkin öğrenmelerini destekleyen, gereksinimlerini karşılayan, kendilerinin ve başkalarının hayatlarını deneyimleyebilecekleri bir araçtır (Gezici, 2020, s.4).

İyi bir edebiyat eseri çocukların dünyaya farklı perspektiflerden bakmalarını sağlayarak onları başka mekân ve zamanlara götürerek yaşam alanlarını genişletir. Çocukların duygularını harekete geçirerek edebiyat eserinde hayal edilen yaşantılara girmelerini sağlar ve başkalarının yaşamları ile kendi yaşamları arasında bağ kurduklarını hissettirir. Çocuklar bu yaşamlarda kimi zaman macera, kimi zaman heyecan, kimi zaman da zorluklarla karşılaşır. Böyle farklı durumlar çocukların zorluklarla baş etme, sorunlara farklı çözümler bulma, başkalarının yaşamlarına farkındalıklarını geliştirerek empati kurma, yardım etme, iş birliğinde bulunma gibi becerilerinin gelişimini destekler. Ayrıca çocuklar karşılaştıkları farklı yaşamlarla kendi yaşamları arasında bağ kurarak kendi dünyalarında karşılaştıkları sorunlarda yalnız olmadıklarına ilişkin bir algı geliştirirler. Dolayısıyla kendileri gibi başka kişilerin de var olduğunu görerek yaşamlarında karşılaştıkları veya

karşılaşacakları sorunlara çözüm bulma noktasında hayatın provasını yapma imkânı yakalarlar. Edebiyat duygular ile yaşamı birlikte işleyerek çocukların kalplerine ve zihinlerine hitap eder. Yansıttığı farklı yaşamlar ve uyandırdığı farklı duygularla hem hisleri hem de düşünceyi şekillendirir. Çocuk edebiyatı çocukların yaşamı anlamasına, hayal gücünü geliştirmesine, okuma sevgisi kazanmasına, bilişsel ve duyuşsal alanlar başta olmak üzere daha pek çok alanda gelişmesine katkı sağlar. Edebiyat eserlerinin bu derece etkili olmaları, içeriklerinde çocukların başkalarının rollerini deneyimleyerek hem kendileri hem de çevrelerindekiyle ilişkin karşılaştırmalar yapmaları ve yaşama dair derin bir anlayış geliştirmeleri ile bağlantılıdır (Gönen & Veziroğlu, 2019, s.7; Tümbül, 2023, s.21).

Çocuklar dünya hakkındaki bilgi ve deneyimleri arttıkça kendilerini daha çok keşfeder hale gelerek kim oldukları, neye değer verdikleri, neleri sevdikleri konusunda bir algı geliştirirler. Edebiyat eserleri çocukların kendileri, çevreleri ve dünya hakkında hem duyuşsal hem akademik bilgi birikimlerini artırarak çok yönlü gelişimlerini destekleyen eğitsel araçlardan biridir. Eğitim etkinlikleri içinde oldukça önemli bir yer edinen edebiyat etkinlikleri, öncelikle keyif ve eğlence verirken, geçmişte eğlencenin olmadığı eğitim anlayışının aksine bugün eğlendirirken eğitmesi özelliğiyle göze çarpmaktadır (Fusaro & Smith, 2018; Gönen & Veziroğlu, 2019, s.2-9). Bu doğrultuda çocuk edebiyatının niteliğinden bahsedebilmek ve o eserin iyi bir eser olduğunu söyleyebilmek için bazı özellikleri taşıması gerekir. Çocuk edebiyatında bulunması gereken temel özellikler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

- Çocuk edebiyatı edebiyatın bütün özelliklerini taşımakla birlikte, çocuğa görelilik ilkesi çerçevesinde oluşur.
- Çocuk edebiyatında dil ve anlatım olabildiğince sadedir.
- Çocuk edebiyatı, eğlenceli ve ilgi çekici bir üsluba sahip olmalıdır.
- Çocuk edebiyatında yazar, ne yazması gerektiğinden daha çok nasıl yazması gerektiğini düşünmelidir.
- Çocuk edebiyatında çocuk ile sanatçının bakış açısı bütünleştirilmelidir.
- Çocuk edebiyatının okurları hem çocuklar hem de yetişkinlerden oluşabilir.
- Çocuk edebiyatında çizimler ile edebiyat arasında bütünlük, uyumluluk vardır.
- Çocuk edebiyatı, çocukların yakın çevrelerini tanımalarını destekleyici nitelikte olmalıdır (Şirin, 2000).

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatı

Doğumdan itibaren bir çocuğun beş duyusu ile edindiği deneyimler, yaşamı boyunca gelişimine rehberlik eden sinirsel yapının kurulmasına yardımcı olmaktadır. Yaşamın ilk yılları, yetişkinlikteki bilişsel ve duygusal işlevlerin temelini atıldığı kritik bir dönemdir. Yaşamın ilk bin günü, bedensel ve zihinsel gelişimdeki hızlı ilerleme nedeniyle çocuğun hayatında çok önemli bir aşamadır. Erken yaşlardan itibaren çocukların gelişimini destekleyen etkinlikler ile zenginleştirilmiş bir çevrenin sunulması, onların bu kritik döneminin iyi değerlendirilmesi anlamına da gelmektedir. Çocukların bu gelişimlerini destekleme konusunda etkili yollardan biri de çocuk edebiyatıdır. Çocukların yaşantısında önemli bir yere sahip olan edebiyatın, doğumdan sonraki süreçten başlayarak çocuğun yaşantısına dahil edilmesi gerekir. Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı çocukların, yaratıcılık, hayal gücü, muhakeme yeteneği, problem çözme, okuma-yazmaya hazırlık, dil, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen sınırsız fırsatlar sunar. Çocuk edebiyatı; resimli kitaplar, öyküler, tekerlemeler, bilmece, parmak oyunları gibi farklı türleri ile okul öncesi dönemde eğitimsel uygulamalar açısından hem öğretmenler hem de ebeveynler için oldukça önemli bir kaynaktır (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.23; Gezici, 2020, s.4; Gönen & Veziroğlu, 2019, s.1-2; Ünsal & Çelik, 2020, s.84).

Genel olarak okul öncesi dönemde çocuk edebiyatının hedefleri şöyledir:

- Çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılama,
- Çocukları yaşamın gerçeklerine hazırlama,
- Çocukta benlik algısı geliştirme, farklı bakış açıları kazandırma ve sosyal değerleri aktarma,
- Çocukta öğrenme, algılama ve yorumlama yeteneğini geliştirme,
- Çocukların çevresini tanımalarına, ilişki kurmalarına yardımcı olarak duyarlılıklarını artırma,
- Çocuklara ulusal ve evrensel değerleri tanıtmak,
- Çocuklara yaşadığı kültürün dinamiklerini aktarma, farklı kültürleri tanıtmak,
- Çocuğun görsel algı ve küçük kas motor gelişimini destekleme,
- Dikkati odaklama, merak, tahmin, düşünme becerilerini destekleme ve çocuğun kavram gelişimine yardımcı olarak bilişsel gelişime katkı sunma,
- Çocukların yaratıcı hayal güçlerini harekete geçirme,

- Çocuğa kitap sevgisini aşılama, edebi ve estetik değerler kazandırma,
- Çocukların gelişmekte olan kişisel ve kişilerarası dünyalarına katkıda bulunma,
- Dinleme ve konuşma yeteneğini geliştirebilme,
- Eleştiri yeteneğini geliştirebilme,
- Muhakeme, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleme,
- Çocukları eğlendirme,
- Kitaba ve okumaya karşı ilgi uyandırma, kitabın eğlence ve bilgi kaynağı olduğunu öğretebilme,
- Kitabı nasıl ve ne için kullanılacağını öğretme,
- İyi çocuk kitabı kavramını verilen uygun örneklerle kazandırabilme,
- Çocuk kitaplarının türlerini tanıtmaya,
- Öyküleri kitap gösterme, renkli resimler, kukla, gölge oyunu, pandomim, vb. gibi farklı yöntemlerle anlatabilme,
- Çocuklara uygulanan eğitim programını destekleyici özellikte kitaplar sunabilme (Baş, 2011, s.8; Gönen & Veziroğlu, 2019, s.10-11).

Çocuklar edebiyatın dünyasıyla tanıştırılırken seçici davranmak, onların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak edebiyat ve çocuk ilişkisi kurmaya çalışılmalıdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde, sözcükler ve çizgiler, ustaların elinde çocuğun yaşamını bütünleyen bir araca dönüşür. İnsanın günlük yaşamında sesiyle, jest ve mimikleriyle, bedensel hareketleriyle yansıttığı sevinç, korku, öfke; nitelikli yazınsal ürünlerde sözcük ve çizgilerle yaşam bulur. İnsanın herhangi bir yaşam durumundaki duyguları, kitap sayfalarında görünür kılınır. Çocuğun karşısına duygusuyla, düşüncesiyle insan gerçeği çıkarılır. Çocuklar için yapılan edebiyatın, edebiyatın bütün niteliklerini içermesi önemlidir. Ancak, çocuk edebiyatında çocuk kavramını akılda tutmak, çocuk edebiyatı ürünlerini verirken çocuğun gelişim düzeyine, bilişsel yapısına dikkat etmek gerekir (Baş, 2011, s.7; Gezici, 2020, s.4; Kıran, 2008, s.10; Sever, 2003, s.11; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.24).

2.2.2. Çocuk Edebiyatının Gelişim Alanlarına Katkıları

Çocuk edebiyatı çocuğu bütüncül bir şekilde geliştirmektedir. Dilin yapısını, gramer kurallarını öğrenip sözcük dağarcığını artırmaya katkısıyla dil gelişimini, içindeki olayları anlama, problemlere farklı çözüm yolları geliştirme, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücünü

kullanma gibi yollarla bilişsel gelişimini, hareket etkinlikleri ile desteklenmiş kitaplarla motor gelişimini, kahramanların yaşadıkları olayları öyküler üzerinden tecrübe ettirerek ahlak gelişimini, olaylar içerisindeki sosyal yaşantı ve becerileri gözlemleyip karakterlerle empati kurmalarını sağlayarak çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Karakaya & Akın, 2022; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.24).

Çocuk edebiyatını oluşturan sözlü ya da yazılı eserlerin çocukların gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatının çocukların her bir gelişim alanına yönelik katkıları ayrıntılı şekilde aşağıda açıklanmıştır.

Çocuk edebiyatının fiziksel ve motor gelişime katkıları;

- Parmak oyunları ve şarkılarla öykünmeler yaparak beden kullanımını destekler,
- Taklit etme ve alkışlama gibi aktiviteler okuma becerilerinin temelini oluşturur,
- Beden hareketlerine odaklanarak fiziksel becerileri anlamlı ve eğlenceli şekilde yapma olanağı sunar,
- Nesneleri kullanma becerilerini destekler,
- Kitap tutma, sayfalarını çevirme gibi faaliyetler küçük kasların gelişimine katkı sağlar,
- Kitaba göre göz ve vücudun pozisyonunu ayarlamak el-göz koordinasyon becerisini geliştirir (Kılınç, 2020, s.67; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.36).

Fiziksel-motor gelişimi destekleyecek edebi türlerin seçimi ve kullanımında, hareket etkinlikleri içermesine, küçük kas gelişimini desteklemesine, el-göz koordinasyonuna katkı sağlayacak özellikler bulundurmasına dikkat edilmelidir (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.36).

Çocuk edebiyatının bilişsel gelişime katkıları;

- Çocuk içinde yaşadığı dünyayı keşfeder ve algıları açılır,
- Dikkat süresi ve algılama yeteneği gelişir,
- Kavram gelişimini destekler ve öğrenimini kolaylaştırır,
- Okuma ilgi ve isteği uyandırır,
- Erken okuryazarlık becerilerini destekler,
- Belleğe yerleştirme, çözümleme (inceleme, analiz etme), önceden sezme, kestirme, hatırlama, ilişki kurma, yapılandırma ve geliştirme süreçlerine katkı sağlar,
- Anlama ve anlatma becerilerini geliştirir,

- Hayal gücü, yaratıcı düşünme, yaratıcı dil kullanma becerileri ve estetik algıları desteklenir,
- Olay ve durumlara çok boyutlu bakabilme, özgün düşünebilme, problemlere farklı çözüm yolları bulabilme, eleştirel düşünme, düşünme stillerini kullanma ve karar verme becerilerine katkı sağlar,
- Neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneğini geliştirir,
- Karşılaştırma ve muhakeme yapma becerilerini destekler,
- Birebir eşleme, grupta/sınıflama, karşılaştırma, sıralama, sayma gibi temel matematik becerileri desteklenir (Alkan Ersoy & Bayraktar, 2015; Karakuş, 2017, s.22; Kılınç, 2020, s.70; Kıran, 2008, s.26; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.29-30).

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların dil gelişimleriyle doğrudan bağlantılı olarak bilişsel becerilerine de önemli katkılar sunar. Yapıtlardaki karakterler etkili şekilde yapılandırıldığında çocukların düşünceleri için teşvik edici bir unsur olacaktır. Bu yönüyle çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların çevresindeki olayları, deneyimledikleri yaşamı ve etrafındaki insanları kurgusal bir çerçevede derinlemesine anlayıp yorumlamasına ve değerlendirmesine olanak sağlar (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.29-30).

Çocuk edebiyatının dil gelişimine katkıları;

- Dili doğru ve düzgün kullanma becerilerini artırır,
- Ses ve sözcüklerin söyleniş biçimleri ile ilgili deneyim kazandırır,
- Yazı farkındalığı oluşturur,
- Fonolojik farkındalığı geliştirir,
- Duyguları ifade edebilmelerine fırsat tanır,
- Kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlar,
- Kelimeleri doğal kullanım biçimleriyle öğrenmeyi sağlar,
- Alıcı ve ifade edici dil becerileri desteklenir,
- Ana dilini iyi kullanabilme becerisi desteklenir,
- Görsel okumayı sağlar,
- Okuma farkındalığı oluşturur,
- Dil bilinci ve duyarlılığı kazanmalarını destekler,
- Anlama, tartışma, yazma becerileri ile duygusal katılımlarını pekiştirir,

- Yaşanılan toplumun dilini keşfetme olanağı sunar,
- Dilin anlama boyutu olan; dinleme, okuma, konuşma ve yazma aşamalarında ilerlemelerini destekler (Karakuş, 2017, s.23; Kılınç, 2020, s.72; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.25-26).

Çocuk edebiyatının çocuğun dil gelişimine sağlayacağı katkı; okuyucu ya da anlatıcının kullandığı yöntem, öyküyü sunma biçimi ve tasarladığı etkinliklere göre farklılık gösterir. Çocuklara öykü okuma-anlatma sırasında dikkatlerini çekecek yollar denenmeli, ilgi ve gereksinimlerine göre hareket edilmelidir (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.25-26).

Çocuk edebiyatının sosyal duygusal gelişime katkıları;

- Sosyal ilişkileri daha kolay anlayarak, uyum sağlamasına katkı sağlar,
- İnsan ilişkilerinin önemini kavramasını ve deneyimler yoluyla öğrenmesini sağlar,
- Sosyal uyumu kolaylaştırır,
- Özgüven gelişimini destekler,
- Kişiler arası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümünde ipuçları sunar,
- Kendi toplumsal değerlerini ve kültürel yapısını öğrenir,
- Empati kurma becerileri desteklenir,
- Sosyal kurallar ve adalet duygusu gelişir,
- Öyküdeki kahramanlarla duygusal açıdan özdeşim kurarak, duygu paylaşımını ve dünyayı farklı bakış açılarıyla görme fırsatı yakalar,
- Kendilerini ve başkalarını tanımalarını sağlar,
- Duyguların doğallığını keşfetme noktasında destekleyicidir,
- İfadesi zor ve soyut olan duygular, öyküler aracılığıyla daha anlaşılır hale getirilerek somutlaştırılır,
- Başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma, onların yaşamlarına karşı duyarlı olma düşüncesi pekiştirilir,
- Olaylar ve durumlar karşısında duyguları sağlıklı ve doğru biçimde nasıl yaşamaları gerektiği hakkında ipuçları verir,
- Günlük yaşamdaki olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duyguların ele alınması, gerçek yaşama dair bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur (Karakuş, 2017, s.24; Kılınç, 2020, s.74; Kıran, 2008, s.21).

Çocuk edebiyatı, henüz sınırlı yaşantısı ve çevresi olan çocuğa empatik modeller sunar. Bu modeller ve onların yaşadıkları olaylar üzerinden başkalarına benzerlik algısı ve olumlu benlik kavramını desteklenmektedir (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.38-39).

Çocuk edebiyatının ahlak gelişimine katkıları;

Çocuklara yönelik öyküler, onların kendi deneyimleri dışında acı, neşe gibi duygular, büyüme gibi süreçlerle tanışmalarını sağlar. Dolayısıyla çocuk edebiyatı, çocukların olgunlaşmaları için çeşitli katkılarda bulunur. Çocuklar ne kadar deneyim kazanır ve olgunlaşırsa o derece evrensel doğrulara ve evrensel ahlaka yaklaşıacaktır. Çocuklar, çocuk edebiyatı aracılığıyla içinde bulundukları çevrenin, deneyimlerin ve kültürlerin ötesine geçebilme fırsatı elde ederler. Böylece farklı ortamları keşfedebilir ve kendi kültürleri ile başka kültürler arasında bağ kurabilirler. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, farklılıkları tanıma ve farklılıklara saygı duyma işlevi görmektedir. Çocuğun gelişimlerine katkı sağlayan, onun dünya ile etkileşimini kuvvetlendiren, temel becerileri destekleyen, çocuk edebiyatı ürünleri ile çocuğu erken dönemde tanıştırmak, yararları düşünüldüğünde bir kez daha önem kazanmaktadır (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021, s.33).

2.2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatında Öyküler

Okul öncesi dönem çocukları öğrenme süreçlerini yaşantılar yoluyla edinirler. Bu yaşantılar gerek çocuğun kendi yaşamı gerekse kendisine aktarılan, model alınan gerçek olaylardan oluşur. Çocuklar, gerçek yaşamdan esinlenen olayların akıcı bir anlatım ile desteklendiği öyküleri dinlemekten çok hoşlanır ve eğlenirler. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde öykülere yer verilmesi önemlidir. Böylece çocukların, öyküler aracılığıyla edebiyat ile tanışmaları sağlanabilir, dil becerileri, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları başta olmak üzere daha pek çok beceri alanları desteklenebilir. Okul öncesi dönem çocukların yaşam deneyimleri sınırlıdır. Gerçek hayattan olay ve durumlar üzerine tasarlanan öyküler, çocuklara çeşitli tecrübeler sunarak yeni bakış açıları kazanmalarına katkı sağlar. Çocuklar öyküler sayesinde, karşılaştıkları sorunlar ile mücadele etmede önemli olan problem çözme becerilerini kazanarak, gerekli tutum ve davranışları edinirler (Arabacı & Okyay, 2021; Kıran, 2008, s.19; Prasanna vd., 2024).

Okul öncesi çocukların ilgi duydukları ve zevkle okunmasını istedikleri edebiyat ürünlerinden en önemlisi öykülerdir. Kendine özgü özellikleri olan okul öncesi öykülerini,

öykünün ayrı bir türü olarak ele almak gerekir. Sınırları daha geniş olan okul öncesi öyküsü, çocuğun etrafında olabilecek olaylar, yazınsal ve görsel bir metinle bazı masalımsı unsurları da kullanarak kısa bir şekilde anlatan, canlı-cansız bütün varlıkların öykü kahramanı olarak kullanılabilirdiği gibi, bilgi vermeyi, iyi davranışlar edinmeyi, dil ve kavram geliştirmeyi amaçlayan yapıt olarak tanımlanabilir. Öyküler çocukların karşılaştığı ilk çocuk edebiyatı ürünlerindendir. Okul öncesi dönemde birçok farklı teknik ve yöntem kullanılarak çocuklara öykü anlatılabilir. Pazen tahta kartı ve figürler kullanarak anlatma, kukla ile anlatım, öykü kartı ile anlatım ve televizyon şeridi ile anlatım öykü anlatma teknikleri arasındadır. Çocuklara öykü anlatmanın bir diğer ve en çok kullanılan yolu öykü kitabı ile anlatmadır. Çocukların yaşına, gelişim düzeylerine ve öykülerde bulunması gereken özelliklere göre seçilmiş öyküler çocuklar için oldukça önemli bir eğitim materyali ve eğlence aracıdır (Baş, 2011, s.15; Kıran, 2008, s.20).

Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan öykülerin genel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Çocuk öykülerinde verilmek istenen ileti ve tema olabildiğince tektir.
- Öykülerde çocuk düşüncesine uygun, hareketli olaylar yer alır.
- Öyküler, ilgi çekici ve güldürücü öğeler barındırır.
- Çocuklara verilmek istenen bilgi ve mesajlar somut ayrıntılar kullanılarak dolaylı yoldan verilir.
- Öykülerde çocukların dünyasına uygun olarak seçilen konu anlaşılabilir ve nettir.
- Özellikle öğüt ve emir veren ifadeler yer verilmez.
- Öykünün başlama ve bitişi arasında geçen zaman anlaşılabilir niteliktedir.
- Çocuk öyküleri; iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdemlilik, üretkenlik, sevecenlik, sorumluluk gibi üstün davranış özelliklerini tanıtmaya ve bu özelliklere sahip olma isteği uyandırarak bilişsel ve duyuşsal davranışlar kazandırmadır.
- Öyküler aracılığı ile çocukların, gerçek yaşam deneyimleri kazanmaları ve olası problemler karşısında hazır bulunuşluk düzeyi desteklenmelidir (Baş, 2011, s.17-18; Kıran, 2008, s.22).

Okul öncesi dönem çocuklarına, öykülerin farklı yöntemler kullanılarak okunması ve anlatılması, eğlenceli vakit geçirmelerinin yanında arkadaşları ile beraber etkin bir öğrenme ortamı oluşturur. Dolayısıyla okul öncesi eğitim sürecinde öykülerin bir eğitim aracı rolü

üstlenmesi ile pek çok beceri ve kavram öğretimi gerçekleştirilebilir (Baş, 2011, s.17-18; Rojas vd., 2024).

Çocuklara temel yaşam becerilerinin kazandırıldığı okul öncesi eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla çok sayıda etkinlik uygulanmaktadır. Bu etkinlikler düzenlenirken çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Bu amaçla öğretmenin çocuklara çeşitli seçenekler sunması ve yaratıcı problem çözümlerini desteklemesi büyük önem taşır. Kuşkusuz problem çözme, okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinlikler yoluyla kazandırılması gereken bir beceridir. Ancak, Türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullanılan öykü tekniği, problem çözme becerilerini kazandırma bakımından özel bir yere sahiptir. Çünkü öyküler, çocuğun sadece dil yapılarını değil bilişsel yapılarını da kapsamaktadır. Öyküler yoluyla çocuklar, yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilir ve karşılaştıkları problemlere farklı bakış açıları ile yaklaşabilirler (Piştav Akmeşe, 2015; Yıldırım, 2007).

Öyküler farklı alanlarda kullanılabilen etkili araçlardır. Çocukları eğlendirirken aynı zamanda dünyanın nasıl işlediğini de anlamalarını sağlayan öyküler, kendimizi ve yaşadığımız dünyayı anlayabilmemiz için fırsatlar sunar. Bu nedenle öyküler, okul öncesi eğitim programı etkinlikleri içerisinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bakış açısıyla, öykülerin problem çözme becerilerini desteklemede kullanılmasının çocukların eğlenerek öğrenmesi için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Rojas vd., 2024; Okyay & Kandır, 2017).

Okul öncesi eğitimde uygulanan Türkçe etkinlikleri, çocukların tüm gelişim alanlarını destekler. Türkçe etkinlikleri içerisinde farklı birçok alt etkinlik uygulanır ve farklı teknikler kullanılır. Böylece çocukların dil gelişimi ve yaratıcılıklarının yanı sıra problem çözme becerileri de desteklenir. Okul öncesi eğitim kurumlarında her gün yer verilmesi öngörülen Türkçe etkinliklerinin merkezinde genelde öykü vardır. Etkinlik, ele alınan öyküye ve öykünün yapısına bağlı olarak planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Planlama yaparken öykü öncesinde hazırlık amacıyla, sonrasında da değerlendirme ve pekiştirme amacıyla kimi etkinlikler gerçekleştirilir. Türkçe etkinlikleri içinde tekerlemeler, parmak oyunları, şiirler, bilmeceler, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pandomim, dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri, öykü oluşturma vb. yer almaktadır. Türkçe etkinlikleri genel anlamda üç bölümden oluşmaktadır (Yıldırım, 2007, s.5-6):

- Öykü Öncesi Etkinlikler
- Öykü Anlatma

- Öykü Sonrası Etkinlikler

Öykü Öncesi Etkinlikler: Öykü öncesinde tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece ve öykü öncesi sohbet gibi etkinlikler yer almaktadır. Günlük etkinlik programında bu etkinliklerden birkaç tanesine yer verilebilir. Bu etkinlikler; öyküyü anlatmaya geçmeden önce çocukları zihinsel ve psikolojik olarak dinlemeye hazırlama, öyküye ilgilerini çekme, öykü içindeki kimi yeni sözcüklerin ve kavramların açığa çıkmasını sağlama açısından önem taşımaktadır.

Öykü Anlatma: Öykü öncesinde hazırlık amacıyla yapılan etkinliklerden sonra öykü anlatma aşamasına geçilir. Öykü konularının çocukların yakın çevrelerinden seçilmesi öykülerin onların anlayabileceği düzeyde olması önem taşımaktadır. Bu bağlamda öyküler, çocukların çevrelerini ve kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur. Öykülerde gerçek olayların konu edilmesi, çocukların toplumsal yaşamla ilgili bilgi ve deneyim kazanmalarını kolaylaştırır. 0-6 yaş, çocuğun dil gelişiminin en yoğun olduğu dönemdir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocuklara öykü anlatırken dilin söyleyiş özelliklerine dikkat etmek ve görsel araçlardan etkili bir şekilde yararlanmak önemlidir (Yıldırım, 2007, s.6).

Öykü anlatımında dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda özetlenmiştir.

- Öykü anlatılacak olan çocukların gelişim düzeyleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır.
- Öykü anlatımında kullanılacak tekniğin hazırlık aşamasında nitelikli çocuk kitaplarının seçilmesi ve bunların aktarılması önemlidir.
- Öykü ve araç seçiminden sonra sınıf ortamı çocukların öğretmeni rahatça görebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Öyküyü anlatırken, anlatım kesintiye uğratılmamalı, çocukların olayla kullanılan araç arasında ilişki kurabilmelerini sağlamalı ve onlara yeterli izleme süresi tanınmalıdır.
- Öykü anlatım tekniklerinin tüm yaş gruplarında uygulanabilir olduğu ancak farklılıklar gerektirdiği unutulmamalıdır.
- Öykü anlatımı sırasında bütünüyle öykünün içindeymiş hissi uyandırılmalıdır. Bu doğrultuda öyküye hâkim olmak, ses tonu, jest ve mimiklerin etkili kullanımı ve tekniği iyi bir şekilde kullanmak gerekir.
- Teknikler uygulanırken görülen aksaklıklar zaman kaybetmeden düzeltilmeli, geliştirilmeli böylece gelecek uygulamaların daha etkili ve başarılı olması sağlanabilir.

- Öykü anlatım teknikleri anlatıcının yaratıcılığı ve hayal gücü çerçevesinde şekillenir.
- Öykü anlatıcısı farklı öykü kitapları okuyarak, bunlar üzerine düşünürse yaratıcılığı ve anlatma özellikleri o denli gelişir (Dilek, 2020, s.297-298; Yıldırım, 2007, s.6).

Öykü Sonrası Etkinlikler: Öykü sonrası etkinlikler, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan, yaratıcılığının gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Öykü sonrası etkinlikler; çocukların özgürce oyun kurmaları, öykü yaratma, öykü tamamlama, pandomim, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon çalışmalarından oluşmaktadır. Öyküden sonra bu etkinliklerden birini uygulamak gerek çocukların yaratıcılığını desteklemek gerek de bir diğer etkinliğe geçişi sağlamak açısından oldukça etkilidir.

Sonuç olarak öykü okuma ve öykü anlatma etkinlikleri, okul öncesi eğitim sınıflarında sıklıkla kullanılan etkinliklerdendir. Bu etkinlikler çocukların dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerini farklı yönlerden destekler. Çocukların bu etkinliklerden fayda sağlayabilmesi için ise öğretmen ve ebeveynlerin rolü önemlidir. Öyküler ister okunsun ister anlatılsın; çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa sunumu en az ürünün kendisi kadar önemlidir. Yetişkinler, çocuklar için nitelikli kitaplar ve öyküler seçerek, farklı materyaller kullanarak ve çocukların aktif katılımını destekleyerek, çocukların gelişimlerine, becerilerine ve deneyimlerine katkı sağlayabilirler (Şimşek, 2021, s.133; Tin, Nonis, Lim, & Honig, 2013).

Konuyla ilgili alan yazın taraması sonuçları, okul öncesi eğitimde öykülerin eğitim programında bir yöntem olarak dil becerilerini, okuma-yazma farkındalığı, sosyal beceriler ve yaratıcılığı geliştirmek amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Bunların yanı sıra, okul öncesi dönemde öykülere yer verilmesi çocukların problem çözme becerilerini de etkilediği düşüncesi bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, problem çözme ve öyküler ile ilgili literatür taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar incelenerek tarih sırasına göre özetlenmiştir.

2.4.1. Problem Çözme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Aydoğan (2004), yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programlarının ilkökul ikinci ve dördüncü sınıfa giden çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelediği

çalışmada 48 kız ve 48 erkek olmak üzere toplam 96 öğrenci yer almıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende planlanan çalışmada, deney gruplarını oluşturan çocuklara yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem çözme eğitim programı 12 hafta süresince haftada iki gün yaklaşık 45-50 dakikalık 24 oturumda uygulanmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla, Houtz, Ringenbach ve Feldhusen (1972) tarafından geliştirilen Purdue İlköğretim Çocukları Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney gruplarının problem çözme becerileri puanlarında eğitim programının etkisine bağlı olarak artış olduğu, ikinci sınıf çocukların grup ile ölçümün problem çözme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ve problem çözme eğitiminin etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Fawcett ve Garton (2005), altı-yedi yaş grubu toplam 100 çocukla yaptıkları çalışmada, akran iş birliğine dayalı öğrenmenin çocukların problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Uygulama sırasında çocuklar grup halinde blok sıralama etkinliğini yapmıştır. Araştırma sonucunda; grupla iş birliği yapan çocukların, bireysel çalışan çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

Malik, Balda ve Punia (2006) çocukların sosyo-duygusal davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, 6-8 yaş grubu toplam 167 çocuk ve sınıf öğretmenleri yer almıştır. Araştırma verileri, Punia (2002) tarafından geliştirilen Sosyo-duygusal Davranış Ölçeği ve Rubin (1988)'in Sosyal Problem Çözme Testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak; duygusal, sabırsız ve saldırgan davranışlarda bulunan çocukların akranlarıyla birlikte karşılaştıkları sosyal problem çözme durumlarına ilişkin farklı stratejileri kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu durumda çocukların problem çözme becerilerinin pek de iyi olmadığını, karşılaştıkları problem durumlarına doğru ve alternatif çözümler sunamadıklarını söylemek mümkündür.

Tavlı (2007), nitel araştırma yöntemi kullanarak yürüttüğü çalışmasında, altı yaş grubu toplam 60 çocuğun problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmada çocukların, 30 ve 48 parçadan oluşan iki adet yapboz ile yaptıkları faaliyetler sırasındaki problem çözme davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların problem çözmeye karşı ilgili oldukları ve problemi anlama, problemle uğraşma, çözümü değerlendirme aşamalarında birbirine yakın puanlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Problem çözüm sürecinde erkek çocukların kızlara oranla daha fazla konuştukları görülmüştür. Çocukların problem çözme başarılarının ise cinsiyet faktöründen etkilenmediği saptanmıştır.

Özer, Gelen ve Öcal (2009), ilköğretim sekizinci sınıfa giden öğrencilerin boş zaman değerlendirme faaliyetlerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada toplam 313 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Anket kullanılarak toplanan verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin okumuş oldukları kitapların çeşidine, yer aldıkları sosyal kulüplere, ilgilendikleri spor faaliyetlerine göre problem çözme becerileri değişmemektedir ancak okul dışında katılım gösterdikleri kursların problem çözme becerilerini etkilediği görülmüştür.

Oğuz (2012)'un çocukların problem çözme becerilerine, proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisini incelediği çalışmada; okul öncesi eğitim alan 20 çocuk deney grubuna, 22 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Deney grubu ile on hafta boyunca, haftanın dört günü ve günde ortalama dört saat proje yaklaşımına dayalı eğitim sürdürülmüştür. Projelerde, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilerek materyallerle desteklenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklar, doğal süreçlerinde eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği puanlarına göre, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerilerine etkisi olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarına yer verilebileceği belirtilmiştir.

Ünal ve Aral (2014)'ın deney yöntemine dayalı eğitim programının, anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest ve izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışma grubunda, deney yöntemi ile ilgili geçmişte herhangi bir eğitim almamış altı yaş grubu 42 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki 22 çocuk ile araştırmacı tarafından hazırlanan deney yöntemine dayalı eğitim programında yer alan 20 deney çalışmasına haftada iki gün, toplam on hafta boyunca devam edilmiştir. Kontrol grubundaki 20 çocuk ise normal eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Sonuç olarak; deney yöntemine dayalı eğitim programının çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesine etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Yiğitalp (2014) tarafından yapılan araştırmada; beş yaş çocukların problem çözme becerilerine, yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper) tekniğine dayalı eğitimin etkisini

incelemek amacıyla 15 deney, 15 kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk ile sınıf öğretmeni, öğretmen yardımcısı, stajyer öğretmen ve gönüllü katılım sağlayan 15 veli ile çalışılmıştır. Araştırma verileri; Oğuz (2012) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Uygulamaya Yönelik Katımlı Gözlem Formu, Uygulayıcı ve Veli Görüşme Formu ile toplanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde; yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper) tekniğine dayalı eğitimin, okul öncesi eğitim gören beş yaşındaki çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Alemdar Coşkun (2016), anasınıfında öğrenim gören çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine, problem çözme eğitim programının etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada; öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Çalışma; 22 çocuk deney, 22 çocuk kontrol ve 22 çocuk plasebo grubuna dahil edilerek toplam 66 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) ve Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testine yer verilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri ölçeği tüm alt boyutlarında sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan eğitim programına bağlı olarak, deney grubundaki çocukların uygulama sonrasında anne, akran ve kişiler arası problem çözme düzeylerinin artış gösterdiği belirlenmiştir.

Şahin ve Ömeroğlu (2017) çalışmalarında; anasınıfına giden çocukların duygusal zekâ ve problem çözme becerilerine, psikososyal gelişim temelli eğitim programının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmış ve 20 çocuk deney grubuna, 20 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Verileri toplamak amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikososyal gelişim temelli eğitim programı kapsamında yer alan etkinlikler, deney grubunu oluşturan çocuklara 12 hafta süresince, 36 oturumda ve haftanın üç günü uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitim sonrasında çocukların, problem çözme beceri puanları ile duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişki olduğu ve çocukların problem çözme becerilerinin arttıkça, duygusal zekâ düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Bal (2018)'ın 48-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme ve bilimsel süreç becerilerine FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) etkinliklerinin etkisini

incelediği araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindedir. Araştırmaya, 17 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 37 çocuk katılmıştır. Deney grubuna, araştırmacının hazırladığı FeTeMM eğitim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'un Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Turan (2012)'ın Bilimsel Süreç Beceri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklara verilen fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) faaliyetlerinin, çocukların bu alanlardaki problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Karabulut (2018), ilkokul birinci sınıfta eğitim gören üstün yetenekli çocuklara problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışma 15 üstün yetenekli çocuk ile yapılmıştır. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesiyle başlanan çalışmada veriler Aydoğan vd. (2012)'nin geliştirdiği Problem Çözme Ölçeği ile Wisc-R Testi toplanmıştır. Araştırmacının geliştirdiği eğitim programında yer alan etkinliklerin planlanmasında problem çözme temel alan yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Deney grubu ile yapılan eğitim faaliyetleri haftada üç gün olmak üzere toplam 12 hafta ve 36 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerini kazanmalarında, problem çözme eğitim programının etkili olduğu ve bu etkinin kalıcılık gösterdiği belirlenmiştir.

Maraning Dyah ve Setiawati (2019) anaokuluna devam eden çocukların problem çözme aşamalarına göre problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada, çalışma grubuna 4-6 yaş grubu 25 çocuk dahil edilmiştir. Veriler, çocukların günlük yaşam içinde karşılaştıkları problemlere ilişkin resimlerin simülasyon aracılığıyla sunulması ve çocukların bu resimlere tepkilerini değerlendirmek için görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların problem çözme becerileri orta düzeydedir. Ayrıca en yüksek puana sahip soru maddesi çocukların problemleri tanıma becerisi, en düşük puana sahip soru maddesi ise çözümün seçimi için bir neden belirleme becerisidir.

Pehlivan (2019) araştırmasında, drama eğitimi ile desteklenmiş problem çözme eğitim programının mobil anaokuluna giden çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırma, 23 deney, 20 çocuk kontrol grubunda olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerine Çocuk-Aile

Bilgi Formu ve Aydoğan vd. (2012) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, drama yöntemi kullanılarak desteklenen problem çözme eğitim programının 4-5 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini etkilediğini ve bu etkinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Turupcu Doğan (2019) tarafından farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda; 22 çocuk deney1, 19 çocuk deney2 ve 20 çocuk kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney gruplarına farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı problem çözme eğitim programı on haftalık sürede toplam 24 oturum şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubu ise doğal sürecine devam etmiştir. Çocuk ve Aile Bilgi Formu ile Aydoğan vd. (2012)'nin geliştirdiği Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda; farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak hazırlanan problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini etkilediği ve bu etkinin kalıcılık gösterdiği saptanmıştır.

Bahar ve Aksüt (2020) çalışmalarında, 5-6 yaş okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisini incelemişlerdir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak 17 çocuk deney, 15 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Deney grubuna 12 hafta boyunca haftada iki gün ve her bir oturum süresi 45 dakika fen uygulamalarını içeren 24 bütünleştirilmiş etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Aydoğan vd. (2012)'nin geliştirdiği Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Lin vd. (2020) yaptıkları çalışmada, 12 haftalık sorgulamaya dayalı fen ve mühendislik (IBSE) programının okul öncesi çocukların fen ve mühendislik öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çin'in Fuzhou kentinde tüm gün eğitim veren bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu 122 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda; IBSE uygulama grubunun, kontrol grubundakilere kıyasla zaman içinde bilimsel bilgi, problem çözme becerileri açısından daha fazla kazanım elde ettikleri ve özellikle mühendislik alanındaki problemlerin çözümünde önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir.

Öztürk ve Çınar (2020)'ın, STEM etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışma açıklayıcı durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anasınıfına devam eden 32 çocuk, 2 okul öncesi öğretmeni ile 6 veli oluşturmuştur. Problem Çözme Beceri Ölçeği, öğretmen ve velilerle yapılan mülakat ile saha notları kullanılarak toplanan verilerin analizleri sonucunda; STEM yaklaşımına dayalı etkinliklerin, çocukların problem çözme becerilerine ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlayarak desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet faktörünün çocukların problem çözme becerilerini etkilemediği saptanmıştır.

Akçay Malçok ve Ceylan (2021) çalışmasında, STEM etkinliklerinin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Deneysel desen kullanılan araştırma 36 çocuk ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinde, hazırlanan STEM etkinlikleri deney gurundaki çocuklara sekiz hafta boyunca ve haftanın üç günü olacak şekilde verilmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Aydoğan vd. (2012)'nin geliştirdiği Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan STEM etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerilerinde artış olduğu ancak çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araiza Alba vd. (2021) çalışmalarında, üç boyutlu sanal gerçeklik teknolojisinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 7-9 yaş aralığındaki toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Uygulama aşamasında üç farklı ortamda problem çözme oyunu oynanmıştır. Sanal gerçekliği kullanan çocukların, tablet uygulaması veya kutu oyunlarına kıyasla daha iyi problem çözüp çözmedikleri sorgulanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sanal gerçeklik altında problemleri diğer iki oyun türünün toplamından daha fazla oranda çözebildikleri ve uzun süre oynamak istedikleri belirlenmiştir.

2.4.2. Öykü ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Baş (2011) araştırmasında, hikâye temelli eğitimin 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve iş birliği becerilerine etkisini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılan çalışmada; hikâye temelli eğitimin uygulandığı deney1 grubunda 20 çocuk, sadece hikâyelerin okunduğu deney2 grubunda 20 çocuk, normal eğitim faaliyetlerini sürdüren kontrol grubunda ise 20 çocuk bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye temelli eğitim programı; 5 sorumluluk ve 5 iş birliği becerisini konu alan toplam 10

tane hikâye sunumunu içermektedir. Toplamda 10 hafta ve haftanın 3 günü uygulanan program; hikâye anlatımı, hikâyeye hazırlık ve hikâyeyi destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Verilere Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İş birliği Değerlendirme Ölçeği ile ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; hikâye temelli eğitimin, çocukların sorumluluk ve iş birliği becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Agosto (2016)'nın hikâye anlatımının okuryazarlık becerilerine olan katkılarını incelediği araştırmanın çalışma grubunda, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet okuluna devam eden 20 ikinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Uygulama sürecinde, çocuklara yaklaşık 15'er dakikalık iki hikâye anlatılmış ve sorular doğrultusunda sohbet edilmiştir. Hikâye anlatımı sırasında çocukların davranışları gözlemlenmiştir ve hikâyeye verdikleri tepkileri analiz etmek için ana veri kaynağı olarak çizimler kullanılmıştır. Hikâye anlatımı sonrasında 20 dakikalık süre içinde çocuklar teşekkür kartı hazırlamışlardır. Çocuklardan 15'i yazı ve çizim kullanırken, 5'i ise sadece yazı kullanmıştır. Çocuklardan bazıları birden fazla resim çizerek toplamda 24 çizim veri kaynağını oluşturmuştur. Verilerin analizinde, sürekli karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda çocuklar sözlü hikâye anlatımını dinleyerek; görselleştirme, bilişsel katılım, eleştirel düşünme ve hikâye sıralama yeteneğinden oluşan dört temel okuryazarlık avantajı elde etmişlerdir. Araştırmada, hikâye anlatımının çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyici etkisini daha güçlü ortaya koymak için kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Halat (2017), etkileşimli kitap okuma tekniğinin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışma, gerçek deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara, altı haftalık uygulama sürecinde resimli hikâye kitapları etkileşimli okuma tekniği ile okunmuştur. Kontrol grubu ise normal eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. Verileri toplanmasında, Neslitürk ve Çeliköz (2015)'ün Okul Öncesi Değerler Ölçeği (Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu) kullanılmıştır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği çocuk formundan elde edilen bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk davranışlarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Karakuş (2017) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanmış Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş grubundaki 23 çocuğun sözel-dil

becerilerine etkisini incelemiştir. Seçilen sekiz kitap 21 oturumdan oluşan diyaloga dayalı okuma yönteminin kullanıldığı Türkçe etkinlik planları, on hafta süreyle uygulanmıştır. Öyküler okunurken diyaloga dayalı okuma yönteminde kullanılan tekniklerden CROWD tekniği kullanılmıştır. Uygulamalar sırasında her kitap ortalama bir buçuk-iki hafta süre ile okunmuştur; öykü ilk okunduğunda kitabın içeriğine ve kapağına dair tahmin soruları, görsel okuma soruları ve kısa yanıtlı sorular sorulmuştur. Okuma öncesinde dikkat çekici bir etkinlikle başlanıp (kukla oynatma, tekerleme söyleme vb.), okuma sonrasında kitapla ilgili bir etkinlikle (drama, okuma yazmaya hazırlık, matematik gibi) süreç sonlandırılmıştır. Aynı öykü ikinci defa okunduğunda kitapta geçen kelimelere vurgu yapılmasına özen gösterilmiştir. Okuma sırasında ne, neden, nasıl, niçin ve kim (5N1K) soruları ile açık uçlu sorular, sorulmuştur. Aynı öykü üçüncü kez okunduğunda çocuklar anlatıcı rol almışlardır. Bu aşamada çocuklara daha üst düzey sorular ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular sorulmuştur. Veliler süreç boyunca aile katılım çalışmaları ile sürece dahil edilmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda; diyaloga dayalı okumaya yönelik hazırlanan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Okyay ve Kandır (2017)'in, çocukların alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımına öykülerin etkisini inceledikleri çalışmada; karma desenli yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu anasınıflarında eğitime devam eden 5-6 yaş grubu toplam 52 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerine, Gül Güven ve Berument (2009)'in Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), bilimsel sözcük kazanımı değerlendirme formu, öğretmen gözlem ve görüşme formu ve aile görüşme formu ile ulaşılmıştır. Deney grubuna sekiz haftalık süreçte; bilimsel temele dayalı öykülerle desteklenen program her hafta iki gün şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öykülere dayalı eğitimin çocukların alıcı dil ve ifade edici dil ile bilimsel içerikli sözcük edinimini etkilediği ve desteklediği saptanmıştır.

Özsarı (2017) öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş grubu çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerindeki değişimi incelediği çalışmada; beş yaş grubu 46 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programı yedi hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Uygulama aşamasında araştırmacı; ilk bir hafta boyunca çocuklara hangi gezegende yaşadığımızdan bahsetmiş ve diğer gezegenleri tanıyıp tanımadıkları hakkında çocuklardan bilgiler edinerek gezegenler hakkında çocuklarda merak duygusunu uyandırmıştır. Öykünün çocuklara anlatıldığı ve öykü sırası bozulmadan etkinliklere devam edildiği bir sonraki aşama anahtar sorular ile yedi

hafta devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş grubu çocuklarda matematik becerileri, fen becerileri, zihinsel ve dil gelişimleri, sosyo-duygusal gelişimleri ve özbakım becerileri arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Sözkesen ve Öztürk Samur (2017) yaptıkları araştırmada, öykü temelli yaratıcı dramının 60-72 aylık çocukların değer eğitimine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna öykü temelli yaratıcı drama yöntemine dayalı değerler eğitimi programı 24 oturum şeklinde sekiz hafta uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından değerler eğitimi kapsamında etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma verileri; Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Çocuk Prososyallik Ölçeği ve genel bilgi formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak; öykü temelli yaratıcı drama yöntemine dayalı değerler eğitimi programının, çocukların değer gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tassapoulou (2017)'nin hikâye anlatımının okul öncesi dönem çocukların okula hazır bulunuşlukları ve sosyo-duygusal gelişimlerine etkisini incelediği araştırmada, dört-beş yaş grubu 12 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı deneysel desen ile yürütülen araştırmada; nitel veriler çocukların resimleri ve onlarla yapılan görüşmeler aracılığıyla, nicel veriler ise değerlendirme listeleriyle toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara beş hafta boyunca altı kişilik gruplar halinde, 45 dakikalık seanslardan oluşan hikâye anlatımı gerçekleştirilmiştir. Hikâye anlatımlarının öncesi ve sonrasında çocuklardan duygu ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Sonuç olarak, hikâye anlatımının çocukların sosyal becerileri ile duyguları anlama-yönetme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve okula hazır bulunuşluklarının geliştiği belirlenmiştir.

Ergişi Birgül ve Köksal Akyol (2018) çalışmalarında Türkçe etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-69 aylık çocukların gelişim alanlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 26 deney, 26 kontrol olmak üzere toplam 52 çocuk oluşturmuştur. Deneysel desende yürütülen çalışmada, deney grubundaki çocuklara araştırmacılar tarafından hazırlanan Türkçe etkinlikleri 3 ay süre ile uygulanmıştır. Türkçe etkinliklerinin kapsamını; parmak oyunu, tekerleme, bilmece, öykü anlatma, öykü tamamlama ve öykü oluşturma etkinlikleri oluşturmuştur. Sonuç olarak, Türkçe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kerigan (2018), okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması amacıyla yaptığı çalışmada 4-5 yaş grubu dokuz çocuk yer almıştır. Uygulamada sekiz hafta boyunca dört resimli hikâye kitabı, üç kez etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Önce kitap hakkında bilgiler verilmiş, kitabın ön ve arka kapağındaki resimlere bakılarak kitabın konusu hakkında fikir yürütülmeye çalışılmıştır. Kitap okuma sürecinde zaman zaman hikâye yarıda kesilerek “bundan sonra ne olmuş olabilir?”, “bu durumda sen olsaydın ne yapardın?” vb. sorular sorularak çocukların aktif katılımı sağlanmıştır. Hikâye okuma sonrasında sorular sorularak hikâye içerisinde geçen olayların çocukların hatırlaması sağlanmıştır. Hikâye sonrasında gerçek yaşam ile bağdaştırılıp çocukların çevrelerinden örnekler vermesi teşvik edilmiş, sınıf içerisinde olan bir durum ya da materyalle bağlantı kurulmuştur. Bu yöntem ile çocuklara “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık” becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; etkileşimli okuma yönteminin çocukların sosyal becerilerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2020), çalışmalarında öyküleştirme yönteminin okul öncesi eğitim gören beş yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma yöntemlerinden karma modelde planlanan çalışmaya; amaçlı örnekleme yöntemi ile toplam 43 çocuk dahil edilmiştir. Öyküleştirme yöntemine dayalı olarak planlanan eğitim sürecinde; ‘çocuk kütüphanesi’ tema olarak belirlenmiş ve haftada iki gün olmak üzere on hafta boyunca uygulama gerçekleştirilmiştir. Öyküleştirme süreci kütüphane gezisi ile başlamış ve sonrasında program sürecindeki etkinliklerle devam edilmiştir. Öyküleştirmenin en önemli unsuru olan sorular sürecin tamamında kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında; Tozduman Yaralı (2019)’nın geliştirdiği 5-6 yaş çocukları için Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) ile gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öyküleştirme yönteminin kullanıldığı eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarında etkili olduğu, gözlem sonuçlarının da bu bulguyu desteklediği ancak eleştirel düşünme testinin değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun değerlendirmenin zor elde edilen bir beceri olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Aktaş (2021), etkileşimli kitap okuma programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla 60-72 aylar arasındaki 18 okul öncesi çocukla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı

çalışmada; etkileşimli kitap okuma programı olarak sekiz kitaba yer verilmiş ve her kitap ikişer kez okunacak şekilde toplam 16 oturum uygulanmıştır. Etkileşimli kitap okuma ve problem çözme süreçlerini içine alan; kitaptaki çeşitli problemlere yaratıcı çözümler bulma, çözüm için gerekirse ipucu veya seçenek sunma, öykünün devamında ne olacağının tahmin edilmesini sağlayıcı sorular sorma, alternatif seçenekleri bulma, hedef sözcüklerin anlamlarını bulma gibi öğretmen ve öğrenci yönelimli beceriler uygulamanın temelini oluştururken sorulacak sorular seçilirken PEER ve CROWD teknikleri kullanılmıştır. Programın uygulanma sürecinde, ilk oturumda parmak oyunu ile başlangıç, belirlenen yerlerde durularak kitabın okunması, değerlendirme soruları ile kitabın özetlenmesi aşamalarına yer verilmiş ve toplam uygulama 50-60 dakika sürmüştür. İkinci oturumda ise parmak oyunu, ara sorular sorulmadan hedef sözcükler pekiştirilerek kitap okuma ve son değerlendirme soruları adımları izlenmiş, toplam 25-30 dakikalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma programının deney grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Arabacı ve Okyay (2021), 48-72 aylık çocukların çevreye karşı farkındalık ve tutumlarına öykü temelli çevre eğitiminin etkisini inceledikleri çalışmada nicel yöntemlerden deneysel deseni kullanmışlardır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulan çalışma grubunda 40 çocuk yer almıştır. Araştırmada; öykü temelli çevre eğitim programı kapsamında on öykü kitabı ile ilişkili yirmi özgün etkinlik ve on haftalık uygulama sürecine yer verilmiştir. Programın içeriğini, çevresel konuları içeren öykülerin kullanıldığı dil etkinlikleri oluşturmuş ve bu dil etkinlikleri farklı etkinlik türleri ile bütünleştirilmiştir. Öykülerin temel alındığı eğitim programında çevre konularını içeren öyküye hazırlayıcı tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, sohbet gibi dil etkinlikleri kullanılmıştır. Öyküler etkileşimli öykü okuma tekniğine uygun olarak öykü öncesi kitap hakkında konuşma, kitabın tanıtılması, öykünün etkileşimli olarak okunması ve değerlendirme sorularıyla öykünün pekiştirilmesi şeklinde planlanmıştır. Her hafta bir kavram olmak üzere haftada iki gün uygulanacak şekilde ilk gün öykü içeren Türkçe etkinliği ve bütünleştirilmiş bir etkinlik, ikinci gün ise öyküyü hatırlatıcı bir etkinliğin ardından yine öyküyle bütünleştirilmiş farklı etkinliklere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda; öykü temelli eğitim faaliyetinin çocukların çevreye karşı farkındalık ile tutum geliştirmelerinde önemli bir etkiye yol açmıştır.

Kayılı ve Erdal (2021)'ın yaptığı araştırmada, drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile gerçekleştirilen problem çözme eğitiminin beş yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkililiğini incelemiştir. Araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Çalışma grubuna, 20 çocuk deney, 20'si de kontrol grubunda olmak üzere 40 çocuk dahil edilmiştir. Veriler, Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'un geliştirdiği Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçekte yer alan 18 farklı problem durumuna uygun masal yazılmış ve drama planları hazırlanmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara yedi haftalık ve haftanın iki günü olacak şekilde hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim faaliyeti sırasında ilk olarak masal anlatımı gerçekleşmiş, daha sonra da çocuklar tarafından canlandırmalar yapılmış, etkinlik bitiminde değerlendirme sürecine yer verilerek geri bildirim sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi kullanılarak hazırlanan problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini olumlu şekilde etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Bozdağ (2022) çalışmasında, 4-5 yaş grubu çocuklara yönelik olarak hazırlanan öykü temelli eğitim programının çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında çocuklara sekiz hafta süresince, haftanın beş günü öykü temelli eğitim programı uygulanmıştır. Programda 40 gün boyunca her gün bir resimli öykü kitabı okunması planlanmıştır. Her öykü kitabı dört kez okunacak şekilde toplam on öykü kitabı kullanılmıştır. Öykü okuma oturumlarında çeşitli sesli okuma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uygulanan program, 4-5 yaş çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Van Elsen vd. (2023), etkileşimli resimli kitap okumanın okul öncesi çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu toplam 130 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada, 5-7 çocuktan oluşan küçük gruplar ile her biri yaklaşık 20 dakika süren toplam 73 etkileşimli resimli kitap okuma oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda çocuklardan kitap karakterlerinin karşılaştıkları problemlere olası çözümler bulmaları istenmiştir. Sonuç olarak, çocuklara resimli kitaplardaki problemlerin olası çözümlerini tartışma fırsatı vermenin, onların problem çözme becerilerini desteklediği saptanmıştır.

Taşkın ve Durmuşoğlu (2024), sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisini inceledikleri çalışmada, bağımsız anaokuluna devam eden 58 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Veriler, LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testi ile

toplanmıştır. Araştırma doğrultusunda çocuklara on hafta süresince, haftada en az iki kez olmak üzere okul öncesi öğretmenleri tarafından sessiz çocuk kitabı okuma çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sessiz kitapların eğitim ortamında kullanımının çocukların dil gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Problem çözme ve öykü anlatımı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; problem çözme ile ilgili araştırmalarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programlarının, akran iş birliğine dayalı öğrenmenin, boş zaman değerlendirme faaliyetlerinin, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, deney yöntemine dayalı eğitimin, etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının, psikososyal gelişim temelli eğitimin, yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper) tekniğine dayalı eğitimin, FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) etkinliklerinin, üstün yetenekli çocuklara verilen eğitimin, drama ile desteklenmiş problem çözme eğitiminin, STEM etkinliklerinin, üç boyutlu sanal gerçeklik teknolojisi gibi çeşitli eğitim programlarının etkisini inceleyen deneysel çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür.

Öykü anlatımı ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise; hikâye temelli eğitimin çocukların sorumluluk ve iş birliği becerilerine etkisini, öykülerin çocukların alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımına, okuryazarlık becerilerine, değer eğitimi, ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine, eleştirel düşünme becerilerine, sosyal-duygusal becerilerinin gelişimine etkisi ile öykü temelli çevre eğitiminin çevreye karşı farkındalık ve tutumlarına etkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerleri, sosyal beceriler ile problem çözme becerilerine, Türkçe etkinliklerinin çocukların sözel-dil becerilerine ve gelişim alanlarına, drama temelli masal anlatıcılığı ile gerçekleştirilen problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine ve sessiz kitapların çocukların dil gelişimine etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Öykü Temelli Eğitim Programının (ÖTEP) okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ÖTEP'in geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ÖTEP'in okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi olarak tanımlanır (Christensen, Johnson & Turner, 2020, s.423; Creswell, 2017, s.224). Araştırma, karma yöntemli desenlerden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda nicel yöntemlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atamanın yapılamadığı durumlarda hazır gruplardan ikisi belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılarak, eşleştirilen grupların işlem gruplarına seçkisiz ataması yapılır. Ancak, bu eşleştirme deney ve kontrol gruplarının denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024, s.216). Bu araştırmada öntest ve sonteste ek olarak izleme testi de kullanılmıştır.

Deneyssel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan durumların bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmek istendiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024, s.97). Desende bağımlı değişken okul öncesi çocukların

problem çözme becerileri, bağımsız değişken ise ÖTEP'tir. Araştırmada deney grubundaki çocuklara, var olan eğitim programlarına ek olarak ÖTEP uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise normal eğitim sürecine devam etmiştir. Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü

Grup		Öntest	İşlem	Sontest	İzleme testi
Deney Grubu	Grupların eşleştirilmesi	PÇBÖ*	ÖTEP	PÇBÖ	PÇBÖ
Kontrol Grubu	Grupların eşleştirilmesi	PÇBÖ	İşlem yok. MEB OÖEP	PÇBÖ	İşlem yok.

*PÇBÖ: Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Araştırmanın nitel kısmında ise; durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmektir (Büyüköztürk vd., 2024, s.268). Araştırmada, deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin programa ilişkin görüşlerini ve ÖTEP'in etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla bu desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, deneysel işlem sonrasında deney grubundaki çocukların ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının deneysel işlem sürecini ayrıntıları ile ortaya koymak amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 14 deney (6 kız ve 8 erkek), 12 kontrol grubu (8 kız ve 4 erkek) olmak üzere toplam 26 çocuk ve deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, belirlenen amaç doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların araştırılmasıdır. Ölçüt örnekleme ise araştırmaya dâhil edilecek grubun araştırmanın problemine hizmet edecek durumlardan oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2024, s.95). Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde;

- Çocukların normal gelişim göstermeleri,
- Sınıf mevcutlarının birbirlerine yakın ve 15'in altında olması,

- Çocukların daha önce herhangi bir öykü temelli eğitim programına katılmamış olmaları,
- Sınıflarda araştırma amaçlı farklı bir eğitim programının uygulanmaması,

Ölçütleri sağlayan okullar ile görüşülerek, grupların sınıf mevcudu, yaş grubu ile sosyo-ekonomik koşullar açısından benzer olmaları için aynı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların olduğu iki sınıfı olan bir kurumun müdürü ve öğretmenleri ile görüşülerek bu okul çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgileri Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Yaş	5 yaş	10	71.4	8	66.7
	6 yaş	4	28.6	4	33.3
Cinsiyet	Kız	6	42.9	8	66.7
	Erkek	8	57.1	4	33.3
Kaçınıcı çocuk/Doğum sırası	İlk çocuk	3	21.4	6	50.0
	Ortanca çocuk	3	21.4	5	41.7
	Son çocuk	8	57.1	1	8.3
Kardeş sayısı	Tek çocuk	1	7.1	3	25.0
	Bir kardeş	5	35.7	3	25.0
	İki kardeş	5	35.7	3	25.0
	Üç kardeş	1	7.1	2	16.7
	Dört kardeş	1	7.1	1	8.3
	Beş kardeş	1	7.1	0	0
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	9	64.3	7	58.3
	Hayır	5	35.7	5	41.7

Tablo 2'ye göre deney grubunu oluşturan çocukların %71,4'ü 5, %28,6'sı 6 yaşında, kontrol grubundaki çocukların ise %66,7'si 5, %33,3'ü 6 yaşındadır. Çocukların cinsiyetlerine bakıldığında; deney grubundaki çocukların %42,9'u kız, %57'ı erkek, kontrol grubundaki çocukların %66,7'si kız, 33,3'ü ise erkektir. Deney grubunu oluşturan çocukların %21,4'ü ilk, %21,4'ü ortanca, %57,1'i son, %7.1'i ise tek çocuktur. Kontrol grubundaki çocuklardan %50'si ilk, %41,7'si ortanca, %8,3'ü son, %25'i ise tek çocuktur. Deney grubundaki çocukların %64,3'ü, kontrol grubundaki çocukların ise %58,3'ü daha önce okul öncesi eğitim almışlardır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Anne yaş	29 yaş ve altı	2	14.2	0	0
	30-40 yaş	7	49.8	10	83.3
	41 yaş ve üzeri	5	35.7	2	16.7
	30-40 yaş	8	57.1	8	66.7
	41 yaş ve üzeri	6	42.9	4	33.3
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	3	21.4	3	25.0
	Ortaokul	2	14.3	0	0
	Lise	6	42.9	6	50.0
	Ön lisans	1	7.1	2	16.7
	Lisans	2	14.3	1	8.3
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	1	7.1	2	16.7
	Ortaokul	2	14.3	1	8.3
	Lise	6	42.9	5	41.7
	Ön lisans	2	14.3	2	16.7
	Lisans	2	14.3	1	8.3
Anne meslek	Yüksek lisans	1	7.1	1	8.3
	Ev hanımı	8	57.1	10	83.4
	Serbest iş	5	35.7	1	8.3
	Memur	1	7.1	1	8.3
	Serbest iş	13	92.9	11	91.7
Baba meslek	Memur	1	7.1	1	8.3
	Serbest iş	5	35.7	2	16.7
Anne çalışma durumu	Hayır	9	64.3	10	83.3
	Evet	13	92.9	11	91.7
Baba çalışma durumu	Evet	1	7.1	1	8.3
	Hayır	1	7.1	1	8.3

Tablo 3'te ebeveynlerin yaşlarına bakıldığında; deney grubundaki çocukların annelerin %49,8'i 30-40 yaş aralığında, babalarının %57,1'i ise 30-40 yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki çocukların anneleri çoğunlukla %83,3 30-40 yaş aralığında iken, babalarının %66,7'si 30-40 yaş aralığındadır. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; deney grubundaki çocukların annelerinin %42,9'u, babalarının %42,9'u, kontrol grubundaki çocukların annelerinin %50'si, babalarının ise %41,7'si lise mezunudur. Ebeveynlerin mesleklerine bakıldığında; deney grubundaki çocukların annelerinin %57,1'i, kontrol grubundakilerin %83,4'ü ev hanımıdır. Babaların meslekleri incelendiğinde ise deney grubundakilerin %92,9'u, kontrol grubundakilerin %91,7'si serbest meslek sahibidir. Ebeveynlerin çalışma durumları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların annelerinin %64,3'ü, kontrol grubundakilerin %83,3'ü çalışmayan, deney grubundaki çocukların babalarının %92,9'u, kontrol grubundakilerin 91,7'si çalışan ebeveynlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubundaki çocuklar ve ebeveynlerine yönelik kişisel bilgileri elde etmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için çocukların problem çözme becerilerini ölçen Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 Yaş Formu), nitel verilerin toplanması için ise Ebeveyn Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla iki bölümden oluşan Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Formun ilk bölümünde çocuklara yönelik; cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önceden okul öncesi eğitim alma durumu ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümünde ise çocukların ebeveynlerine yönelik; anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve mesleği ile ilgili sorular yer almaktadır (EK 4).

3.3.2. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 Yaş Formu)

Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından 4-11 yaş aralığındaki çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için Problem Çözme Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Bu araştırmada 4-7 yaş formu kullanılmıştır. Bu form, okul öncesi dönem çocukları ve okuma yazmayı yeni öğrenen ilköğretim birinci sınıf çocukların problem çözme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 Yaş Formu), 50+2 (örnek) maddenin yer aldığı 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerde gerçek yaşama ilişkin problem durumlarını içeren 50 resim ve problemlerin tanımlandığı kısa ifadeler yer almaktadır (Aydoğan vd., 2012). Problem Çözme Becerileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları

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

Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin puanlaması 4-7 yaş cevap anahtarına göre yapılmakta ve ölçekte dört farklı cevap seçeneği olmakla birlikte her sorunun tek doğru yanıtı vardır. Doğru cevaplara “1” yanlış cevaplara ise “0” puan verilen ölçekte, en yüksek 50 puan alınabilmektedir. Alt boyutların her birinde beş madde bulunduğu için alt boyutlarda alınabilecek en yüksek puan “5”, en düşük puan ise “0”dır (Aydoğan vd., 2012).

PBÇÖ geliştirme sürecinde, ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri ile belirlenmiştir. İç tutarlılığın belirlenmesi için KR-20 güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Pilot uygulama grubuyla (n=242) yapılan çalışmada KR-20 katsayısı 0.79 olarak; norm örneklem grubuyla (n=1900) yapılan çalışmada KR-20 katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test yöntemi ise ön uygulama grubundan yansız olarak seçilen 78 öğrenciye test, iki kez uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test güvenirliği $r=0.45$ olarak hesaplanmıştır (Aydoğan vd., 2012).

3.3.3. Ebeveyn Görüşme Formu

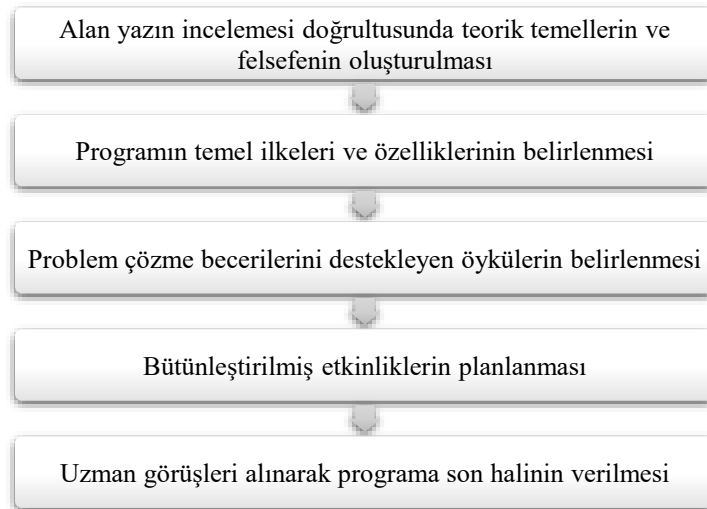
ÖTEP uygulama sürecinin sonunda, ebeveynlerin uygulanan programa ilişkin görüşlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan Ebeveyn Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formun hazırlık aşamasında öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda taslak sorular oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan sorularla ilgili üç alan uzmanının görüşüne başvurularak forma son hali verilmiştir. Formda, ebeveynlerin ÖTEP’in uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorulara yer almıştır (EK 5).

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Bu araştırmada, ÖTEP uygulama süreci boyunca her uygulama gününde araştırmacı tarafından günlük tutularak, çocukların davranışlarına yönelik gözlemler, uygulama sırasında edinilen deneyimler ve değerlendirilen durumlar kaydedilmiştir. Nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan araştırmacı günlükleri, araştırmacının düşünceleri, karşılaştırmaları, bağlantıları yakalamasına ve takip etmesi gereken soruları ve yönergeleri netleştirmesine destek olur. Böylece araştırmacı, uygulama sürecinde fark ettiği önemli noktaları somutlaştırabilir. Ayrıca tutulan günlükler, araştırmacının hayal gücünü ve bağlantılarını kâğıda dökmek için bir fırsattır. Bu nedenle, günlük yazımının net kuralları yoktur. Bunlar, özel notlar şeklinde düşünülerek, ilk izlenimler bile kaydedilebilir. Araştırmacı günlükleri betimsel detayları yansıtmasının ötesinde, nitel araştırmalarda önemli olan “inandırıcılık” kavramının sağlanmasında da çok önemli bir veri kaynağıdır (Corbin & Straus, 2015, s.57; Çelik, Başer Baykal & Kılıç Memur, 2020; Schoen, 2007).

3.4. Öykü Temelli Eğitim Programı (ÖTEP)

Araştırma konusu ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelendikten sonra okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik ÖTEP geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ÖTEP’in kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve eğitim programı geliştirme basamaklarına uygun olarak hazırlık aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. ÖTEP geliştirme süreci

3.4.1. Alan Yazın İncelemesi Doğrultusunda Teorik Temellerin ve Felsefenin Oluşturulması

ÖTEP, Rousseau, Dewey, Vygotsky, Bruner, Yapılandırmacı kuramın felsefe ve görüşleri temel alınarak eklektik bir yaklaşımla oluşturulmuştur.

Çocuk edebiyatının temelleri Batı’da 18. yüzyılın ortalarından itibaren bağımsız bir edebiyat olarak atılmıştır. Özellikle çocuk edebiyatının doğuşu ve gelişmesinde Rousseau’nun önemli bir rolü olmuştur. Görüşleri ile çok kısa bir sürede tüm dünyayı etkilemiştir. Rousseau’ya göre, çocukların sağlıklı ve topluma faydalı bir yetişkin olabilmesinde düzenlenmiş eğitim anlayışına odaklanmak önem taşımaktadır. Bu eğitim anlayışında amaç, bireyde ilgi, merak duygusu uyandırma, mantıksal çıkarım yapmaya yönlendirerek sorun çözmede başarılı olma ve tüm bunlar için de yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktır (Bakır, 2007; Deretarla Gül, 2021). Rousseau’nun eğitime ilişkin görüşleri ve çocuk edebiyatının ayrı bir kategoride ele alınmasındaki katkıları göz önüne alındığında, çocuklar için hazırlanacak olan eğitim programlarının niteliği ön plana çıkmaktadır. Nitelik olarak çocuklara uygun olan çocuk edebiyatı yapıtları erken dönemden itibaren gelişim sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Özellikle çocuk edebiyatı türlerinden birisi olan öyküler, eğitim programlarını desteklemede kullanılabilecek çok önemli bir yöntem olması nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Işıtan, 2019; Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021). Bu doğrultuda ÖTEP etkinlikleri ile çocuk edebiyatının eğitim programında kullanımı ve problem çözme becerilerini destekleyici rolü önemlidir.

Vygotsky’ye göre öğrenme, gelişimin bir üst evresine geçmeyi hedeflemez ancak üst evre ile bağlantı kurmayı sağlayacak özellikte gerçekleşmelidir. Öğretim yapılırken, günlük durumlarda ortaya çıkan çatışmalarda problem çözme sağlanamayacağı gerektirecek fırsatlar yaratılır. Öğretim sürecinde çocuklara çözmeleri için benzer durumlar sunulması önemlidir. Yetişkinler, öğretme durumlarında çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ederek, yönlendirerek onların öğrendiklerini “içselleştirmelerini sağlamalı” çocukların bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline gelmesini desteklemelidirler. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla iş birliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri desteklenir. Böylece bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Bu süreçte öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin temel rolü, dışsal denetimi giderek azaltarak, çocuğun içsel denetimini geliştirmek ve kendi kendini düzenlemesini

teşvik etmek olmalıdır (Bütün Ayhan, 2017; Senemoğlu, 2018, s.60; Yeşilyaprak & Uçar 2018, s.370). ÖTEP etkinliklerinde çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesinde öğretmenler, akranlar ve aile bireylerinin, çocukların var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmasını sağlayacak uygulamalara yer vermeleri önemlidir. Etkinlik süreçlerinde öğretmenin, akranların destekleyici faaliyetleri, evde ise aile katılım etkinlikleri ile aile üyelerinin çocukların problem çözme becerilerini desteklemedeki ilgi ve çabaları katkı sağlayıcıdır.

Bilişsel gelişim ile çocukları ve onların edebiyata olan tutumların anlaşılmasına yardımcı olan Vygotsky, düşünme becerilerinin gelişimi ile dil arasında bağlantı kurmuş, öğrenmenin sosyal etkilerin ve yetişkin-çocuk etkileşiminin önemini özellikle vurgulamıştır. Buradaki önemli nokta çocukların düşünme becerilerinin yakın çevreleriyle olan etkileşimleriyle desteklendiği ve daha çok ortamın gerektirdiği şekilde ve çocuğun ihtiyaç duyduğu yönde bir gelişim gösterdiğidir. Öyküler başta olmak üzere pek çok çocuk edebiyatı ürünü dil gelişimine olan önemli desteği yanında özellikle küçük yaşlardaki çocukların yetişkinlerle birlikte öykü okuma, anlatma, dinleme zamanlarında yakın bir etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır. Öykülerde konusu geçen olaylar ve dil kullanımı ile ilgili yetişkin ve çocuk arasındaki görüş alışverişi Vygotsky'nin kuramında belirtildiği gibi çocukların düşünme becerilerinin gelişimine ve dili kullanma becerilerine katkı sağlamaktadır (Bütün Ayhan, 2017, s.121; Gönen & Veziroğlu, 2019, s.4). ÖTEP etkinliklerinde yer alan öyküler, çocukların gelişimlerini destekleyici ve problem çözme başta olmak üzere temel becerilerin gelişimine katkı sunacak niteliktedir.

Bruner'e göre bilişsel gelişimde dil önemli bir anahtardır. İnsanlar dili kullanarak birbirleriyle iletişim kurarlar. Dünyanın kavramlarını dil yoluyla öğrenir, öğretir, sorunlarını dil yoluyla tartışır. Dilin doğası ve işlevleri bilişsel gelişimin bir parçası olarak görülür ve dil olmadan düşüncenin de olmayacağı vurgulanır. Bruner'in kuramına göre çocuklar, aktif olarak kendi ilgilerine yönelirler, yanıtları ve çözümleri bulmak için düşüncelerini test ederek kullanırlar. Bu doğrultuda Bruner'e göre öğretimin temel amacını hem çocuğun düşünmesini sağlayan hem de daha güçlü temsil biçimlerine doğru çocuğu yönelten problemler oluşturmaktır. Bruner özellikle öğrenme ile düşünme arasında sıkı bir ilişkinin varlığına işaret etmekte, ancak öğrenme diye adlandırılan her olayın düşünmeyi geliştireceğine inanmamaktadır. Öğretmenin bireye yararlı olabilmesi, daha sonraki öğrenmelere ve karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin çocuklara kolaylık

getirebilmesine bağlıdır (Bütün Ayhan 2017, s.122; Senemoğlu, 2018, s.57; Yeşilyaprak & Uçar 2018, s.349-350). Buradan yola çıkarak, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyici bir çevrenin ve çocuğun aktif yer aldığı etkinliklerin olduğu, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim programının hazırlanması bilişsel gelişimin desteklenmesi için son derece önemlidir. Bu çerçevede, mevcut eğitim programı, çocukların bilişsel gelişimlerine uygun olarak, aktif olmalarına ve çevreyle etkileşime girmelerine özen gösterilerek hazırlanmıştır. Örneğin, grup etkinlikleri hazırlanarak çocukların akranlarıyla daha çok etkileşime girmesi sağlanmıştır. Ayrıca, aile katılımı etkinlikleriyle de çocuğun ailesiyle birlikte iletişim ortamında öğrenmesine, bilgiyi yapılandırmasına imkân verilmiştir.

Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözme öğrenmek durumundadır. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejileri kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak bazı problemlerin çözümleri kesin değildir. Bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü, disiplinlerarası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir. Gagne'ye göre eğitim programlarının nihai amacı; çocuklara gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözme öğretmek olmalıdır. Problem, bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için de araçlar bulmamız gereken bir durumdur. Problem çözme ise hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Problem çözmede önemli olan nokta, amaca götürecek aracı bulup işe koşturmak (Senemoğlu, 2018, s.537). Çocukların yaşam deneyimleri henüz kısıtlıdır. Bu noktada öyküler aracılığı ile problem çözme becerilerinin desteklenmesi önemlidir.

Problem çözme kavramı eğitim alanında ilk olarak Amerikalı eğitimci Dewey tarafından kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir. Dewey'in eğitim görüşünde “Problem Çözme” önemli kavramlardan biridir. Hatta ona göre çağdaş eğitimin en önemli amacı problem çözme yeteneğinin çocuğa kazandırılmasıdır. Bilgi çağındaki eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireylerin her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır. Değişen dünyada bir konu hakkında fazla bilgisi olan kişiden ziyade yaratıcı düşünme yeteneğine sahip, daha önce hiç karşılaşılmamış bir problem karşısında çözüm üretebilecek insanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Problem çözme yeteneği problemle karşılaştıkça

gelişir. Bu sebeple eğitim, öğrencinin problemle karşılaşmasını sağlayacak şekilde kurgulanmalıdır. Yani teoriden çok pratiğe yönelik olmalıdır. Problem çözme ve onun gelişimi uzun vadeli bir iş olduğu için eğitim yaşam boyu devam etmelidir. Dewey’e göre tüm yetişkinler, hayat boyu eğitime ihtiyaç duyarlar, çünkü gelişen problem çözme ihtiyacı hiçbir zaman bitmez (Serin, Bulut Serin & Saygılı, 2010). Dewey’in bu düşüncelerinden hareketle ÖTEP’te problem çözme becerileriyle donanmış çocuklar yetiştirmek hedeflenmektedir. Çocukların problem durumlarıyla karşılaşmalarına fırsat veren etkinlikler aracılığıyla problem çözme aşamalarını aktif şekilde kullanacakları düşünülmektedir.

Dewey, etkin öğrenmenin ilk basamağında problem durumunun olması gerektiğini ifade eder. Çünkü problem bir çözüm gerektirir, çözüme yönelik çabalar da insanı araştırmaya, düşünmeye ve üretmeye zorlar. Böylece bilginin yapılandırılmasında ve bilginin üretilmesinde ilk adım atılmış olur. Düşünmenin önemini sıkça vurgulayan Dewey, “Düşündüğümüz yegâne zaman, bir problemle yüz yüze geldiğimiz zamandır.” demektedir. Düşünme başarılı bir eylemi ya da bireyin kendisi ve yaşadığı dünya ile ilgili yeni bir şey öğrenmesini sağlamalıdır. Bu da ancak eğitimde, uygun yöntem, ortam, materyal seçimine ve öğretmenin yönlendirmesine bağlı olarak sağlanabilmektedir (Bender, 2005; Selvi, Sönmez & Özudoğru, 2014). ÖTEP’te yer alan etkinlikler problem çözme temelinde ele alınarak düşünme becerilerini aktif hale getirerek öğrenme sürecine katkı sunar.

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, gerçek sorunlara geçerli çözümler arama etkinliğinin bir sonucudur. Bu nedenle, öğretimde öğrenenin sorunu çözmek amacıyla kullanabileceği, üzerinde düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak önemlidir. Öğrenenlerin eldeki soruna sağlıklı çözümler oluşturabilmeleri için öğretim sırasında belirli bir konuyu yalnızca tek bir bakış açısından ele alan kaynak ya da materyalleri kullanmaları yeterli değildir. Bu hem öğrenenlerin aynı konuya ilişkin farklı bakış açılarını tam anlamıyla öğrenememelerine hem de sunulan bakış açısıyla sınırlı bir anlayış geliştirmelerine neden olur. Oysa yapılandırmacı öğrenmenin hedeflerinden biri, öğrenenlerin belirli bir konuya ilişkin çoklu bakış açılarını geliştirebilmelerine ve bu farklı görüşleri kullanarak kendi özel anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Yeşilyaprak & Uçar 2018, s.384). ÖTEP’in eğitim etkinliklerinin hazırlanmasında yapılandırmacılık yaklaşımından hareketle çocukların öğrenmelerini kendilerinin yapılandıracağı etkinliklere yer verilmiştir.

Piaget, Montessori ve Vygotsky'ye göre bilginin tekrar edilmesi değil, bilginin diğer bilgilere transfer edilmesi ve bu sayede bilginin yeniden işlenmesi hedeflenmelidir. Bu amaçla, okul öncesi eğitim programına uyumlu ve entegre olarak hazırlanan eğitim programları, çocukların farklı öğrenme alanlarında öğrendikleri kavramları ve becerileri uygulayabilmelerine fırsat verir. Çocuğa farklı öğrenme fırsatlarının sunulması ile çocuk bilgiyi işler, oluşturur, yorumlar ve bilgiyi geliştirir ve böylece kalıcı öğrenmeler sağlanmış olur. Eğitim programlarında kullanılan farklı yöntem ve teknikler öğrenmeyi hızlandırmakta ve kazanımları zenginleştirmektedir. Okul öncesi eğitim programının bütüncül yapısı farklı etkinlik türlerinin farklı içeriklerde bir yöntem olarak kullanılmasına olanak vermektedir. Bu bakış açısıyla, çocuk edebiyatı en önemli alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan öykülerin, çocukların eğitim sürecinde kullanılması onların ilgilerini çekerek, keyif almalarını sağlayarak, düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini destekleyerek önemli etkiler yaratacaktır. Özellikle de problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik öykülerin temel alındığı farklı içerik ve etkinlik türleri ile bütünleştirilen bir eğitim programı küçük yaştaki çocuklara katkı sağlayacaktır (Gönen & Veziroğlu, 2019, s.4; Okyay & Kandır, 2017).

Öykü temelli eğitim programı, temel aldığı kuram ve yaklaşımlar ile MEB okul öncesi eğitim programından hareketle çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öykülerden oluşan bir yapıda hazırlanmıştır. Programın hazırlık sürecinde; MEB 2013 programında yer alan problem çözme ile ilgili kazanım ve göstergeler, Aydoğan vd. (2012) tarafından geliştirilen problem çözme becerileri ölçeği alt boyutları temel alınmıştır.

3.4.2. Programın Temel İlkeleri ve Özelliklerinin Belirlenmesi

ÖTEP'in felsefi ve kuramsal çerçevesi doğrultusunda, gelişim-öğrenme kuramları ve öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak temel ilkeleri ve özellikleri belirlenmiştir. ÖTEP'e özgü ilkeler şunlardır:

- Çocuk merkezli yaklaşım temel alınmıştır.
- Çocukların bilişsel gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanları desteklenir.
- Etkinlikler oyun temellidir.
- Etkinlikler aktif öğrenme temellidir.
- Öyküler programın temelini oluşturmaktadır.

- Problem çözme becerilerinin desteklenmesi esastır.
- Etkinlikler PÇBÖ alt boyutlarını dengeli bir şekilde temsil eder.
- Programda Türkçe etkinlikleri ile bütünleştirilmiş MEB OÖEP (2013)'de yer alan tüm etkinlik türlerine dengeli şekilde yer verilmiştir.
- Etkinlik süreçlerinde farklı materyal, yöntem ve teknikler kullanılmıştır.
- Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi önceliklidir.
- Öykülerde problem durumlarının olması, mizahi unsurların bulunması, karakterlerin özellikleri önemlidir.
- Etkinlikler uygulamadan önce ön hazırlık gerektirir.
- Çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur.
- Etkinlikler süreç odaklıdır.
- Etkinlik süreçlerinde çok yönlü değerlendirme esastır.
- Eğitim programının etkinliğini artırmada ebeveynlerin desteği önemlidir.

Bu ilkeler doğrultusunda okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerini desteklemek amacı ile hazırlanan ÖTEP, farklı özellikleri olan kapsamlı ve ilgi çekici bir programdır. Ayrıca bu ilkeler ÖTEP'in özelliklerinin belirlenmesinde temel alınmıştır. Özellikler belirlenirken, PÇBÖ alt boyutlarının desteklenmesi, kazanım ve göstergelerin alt boyutlara yönelik hazırlanması, alt boyutlara, kazanım ve göstergelere, etkinlik türlerine dengeli bir şekilde yer verilmesi, öykülerin etkinliklerin temelini oluşturması ve problem durumları barındırması, çocukların etkinlik süreçlerinde aktif katılımları, eğlenceli etkinliklerle öğrenmeyi destekleme, öğretmen-çocuk-aile etkileşimini temel alması, aile katılımına önem verilmesi, kazanım göstergelerin sarmal bir şekilde alınması, kazanım ve göstergelerle planlanan öğrenme süreçlerinin basitten zora doğru ilerlemesi, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi temel alması programın başlıca özelliklerindendir.

3.4.3. Problem Çözme Becerilerini Destekleyen Öykülerin Belirlenmesi

ÖTEP'te çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öykülerin belirlenmesi için kitabevlerindeki resimli öykü kitaplarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ÖTEP'te kullanılabilecek kitapların ön incelemeleri için belirlenen ölçütler şu şekildedir;

- Kitapların okul öncesi döneme (3-6 yaş grubuna) yönelik olması,
- Kitapların 2010-2023 yılları arasında basılmış olması,

- Kitapların Türkiye’de yayımlanmış, Türkçeye çevrilmiş veya orijinal dilinin Türkçe olması,
- Kitapların problem çözme becerileri ile ilgili unsurlar içermesidir.

Bu bağlamda 260 resimli öykü kitabı incelemeye alınmıştır. Öyküler, problem durumunun varlığı açısından incelenerek, PÇBÖ alt boyutlarıyla ilişkilendirilen, ÖTEP’te kullanılabilecek 150 resimli öykü kitabının yer aldığı bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzdaki kitaplar biçim ve içerik özellikler ölçütleri açısından incelemeye alınmıştır.

Kitap seçimi aşamasında ölçütler oluşturulurken; çalışmanın amacı ve PÇBÖ alt boyutları temel alınmıştır. Ayrıca alan yazın incelenmiş, yapılan farklı çalışmalarda kullanılan, çocuk edebiyatı kitaplarındaki resimli öykü kitapları seçim kriterleri incelenmiştir (Aktaş, 2021; Karakuş, 2017; Kerigan, 2018). Ardından ÖTEP’te kullanılacak kitapların seçimi için ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler biçimsel ve içerik özellikleri şeklinde aşağıda özetlenmiştir.

Resimli öykü kitapları biçim özellikleri açısından incelendiğinde;

- Kitapların farklı boyut ve biçimlerde olmasına, kitabın dış tasarımının çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmasına,
- Kitap kapağındaki resimlerin içerikle ilgili olmasına, kitabın kapağında yazar, çizer ve yayınevi bilgisinin ya da logosunun bulunmasına,
- Kitaptaki resimlerin estetik (parlak ve net) ve ilgi çekici olmasına, resim ve yazıların birbirini destekleyici nitelikte olmasına, resimlerin yazıya göre ön planda olmasına,
- Kitaptaki resimlerin çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirebilecek özellikte olmasına,
- Kitaptaki resim ve yazıların çocuğun rahatlıkla görebileceği boyutta olmasına, resimlerin ve çizimlerin çocukların anlayabileceği somutlukta olmasına, herhangi bir baskı hatası olmamasına,
- Kitaplarda yazım ve noktalama hatalarının bulunmamasına,
- Kitabın sayfa sayısının çok fazla olmamasına dikkat edilmiştir (Aktaş, 2021; Karakuş, 2017).

Resimli öykü kitapları içerik özellikleri açısından incelendiğinde;

- Kitabın içeriğinin çocukların yaş, gelişim seviyelerine uygun ve ilgilerini çekebilecek, eğlendirici, düşündürücü konulardan oluşmasına,
- Kitabın başlığı ile öykünün birbiriyle uyumlu olmasına,
- Kitapta kullanılan dilin günlük hayatta kullanılan sözcüklerden oluşmasına, yeni olan kelimelerle de çocuğun kelime bilgisine katkı sağlamasına,
- Kitapta kullanılan kavramların açık ve anlaşılır olmasına,
- Kitapların bir temasının olmasına ve bu temanın basit-anlaşılır olmasına, çocuklarda merak uyandırmasına, güven, mutluluk, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma gibi olumlu duygular barındırmasına,
- Kitapta işlenen olayların neden-sonuç ilişkisi ve mantıklı bir örgü içinde olmasına,
- Kitabın akıcı bir anlatıma sahip olmasına,
- Kitapta olayların geçtiği yer ve zaman unsurlarının çocukların anlayabileceği düzeyde olmasına,
- Kitaptaki karakterlerin çocuklar için ilgi çekici olmasına,
- Kitabın çocuklara açık uçlu ya da farklı türlerde sorular sorabilecek türde olmasına,
- Kitabın çocuğun konuşma ve iletişim becerilerini kısaca sözlü dil becerilerini destekleyici nitelikte olmasına,
- Kitaplarda çocukları bir problem durumuyla karşılaşmalarına fırsat vererek, çözümler üretmelerini sağlayacak şekilde konular olmasına dikkat edilmiştir (Aktaş, 2021; Karakuş, 2017).

Araştırmanın amacı ve kitap seçim ölçütleri doğrultusunda yapılan değerlendirmenin ardından Türkiye'de 2017-2023 yılları arasında yayımlanan okul öncesi çocuklara yönelik 24 resimli öykü kitabı ÖTEP'te yer almıştır. Resimli öykü kitaplarının adı, basım yılı, yazar ve yayınevi bilgileri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

ÖTEP Resimli Öykü Kitaplarının Künye Bilgileri

Kitabın Adı	Yılı	Yazarı	Yayınevi
1.Biri Merhaba Mı Dedi?	2022	Nihan Temiz	Meav
2.Tırtıl Boyu	2023	Leo Lionni	Elma Çocuk
3.Bu Kış Kimse Üşümeyecek	2021	Feridun Oral	Yapı Kredi
4.Nokta	2018	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar
5.Hoş Geldiniz	2017	Barroux	Redhouse Kidz
6.Pezzettino	2023	Leo Lionni	Elma Çocuk
7.Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi	2019	Gill Mclean	T.İ.B.K.Y.
8.Masal Battaniyesi	2021	Ferida Wolff & Harriet Savitz	Nesin
9.Kırmızı Kanatlı Baykuş	2023	Feridun Oral	Yapı Kredi
10.Sana Kek Yaptım	2022	Saniye Bencik Kangal	Turta Kitap
11.Yoğun Bir Yıl	2023	Leo Lionni	Elma Çocuk
12.İki Bana, Bir Sana	2022	Jörg Mühle	Kuraldışı
13.Uykusuz Koala	2019	Kübra Nur Özkeçeci	Beyaz Balina
14.Taş Devri Modası	2018	Rebecca Lisle	Indigo Çocuk
15.Safari Park'ta Dev Pancar Çılgınlığı	2018	Cath Jones	Indigo Çocuk
16.Meyveleri Kim Yemiş?	2021	Feridun Oral	Yapı Kredi
17.Siyah Beyazlılar Kulübü	2018	Alice Hemming	Indigo Çocuk
18.Kısa Çoraplı Zürafa	2023	Güliz Dülgeroğlu Küpçü	Meav
19.Kirpi ile Kestane	2021	Feridun Oral	Yapı Kredi
20.Utangaç Tavşan Ay'a Mektup Götürüyor	2023	Cat Min	Beyaz Balina
21.Garip Bir Kuyruk	2017	Şermin Yaşar	Elma Çocuk
22.Yüzyüz	2023	Leo Lionni	Elma Çocuk
23.Çitlembik ve Kitap Okuma Ağacı	2019	Naoko Stoop	Beyaz Balina
24.Elmaları Nasıl Toplarsın?	2019	Aytül Akar & Mavisel Yener	Redhouse Kidz

Tablo 5'e göre, ÖTEP'te yer alan resimli öykü kitapları etkinliklerdeki kullanım sırasına göre verilmiştir. Resimli öykü kitaplarının adı, basım yılı, yazar ve yayınevi bilgileri incelendiğinde; çalışmadaki problem çözme becerilerine yönelik 11 yayınevine ait 24 kitabın %58,33'ü (14) çeviri, %41,67'si (10) yerli eserdir. Kitapların çoğu Elma Çocuk Yayınlarına %20,83 (5) aittir. Bunu sırasıyla, Yapı Kredi Yayınları %16,67 (4), Beyaz Balina Yayınları %12,50 (3), İndigo Yayınları %12,50 (3), %37,50'si ise (9) diğer yayınlardır. Kitapların %29,17'si (7) 2023 yılında, %12,50'si (3) 2022 yılında, %16,67'si (4) 2021 yılında, %16,67'si (4) 2019 yılında, %16,67'si (4) 2018 yılında, %8,33'ü (2) 2017 yılında basılmıştır. Problem çözme becerilerine ilişkin kitapların 2017-2023 yılları arasında basıldığı, en eski basım yılının ise 2017 olduğu görülmektedir.

3.4.4. Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Planlanması

Etkinlik planları hazırlama sürecinde öncelikle alan yazın taranmış, etkinlik kitapları, eğitim programları, projeler incelenmiş, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı ve etkinlikleri dikkate alınmıştır. ÖTEP'in felsefesi, teorik temelleri, ilkeleri, özellikleri, PÇBÖ alt boyutları ve MEB OÖEP (2013) kazanım ve göstergeleri, öykü kitabının içeriği

doğrultusunda bütünleştirilmiş etkinlikler planlanmıştır. ÖTEP etkinlikleri planlanırken çeşitli etkinlik türlerinin (Türkçe, drama, oyun, matematik vb.) yanı sıra küçük ve büyük grup çalışmaları ile bireysel etkinliklere de yer verilmiştir. Etkinlik süreçlerinde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çocukların ilgileri çekilmiş ve etkili öğrenmeleri sağlanmıştır. Zengin materyal kullanımı ile etkinlikler desteklenmiştir. Her bir etkinlik süreci; öykü kitabının teması ve problem durumu temel alınarak farklı yöntem ve teknikler ile desteklenerek planlanmıştır. Etkinliklerde değerlendirme süreç boyunca yapılmıştır. Bu durum etkileşimli öykü anlatımının soru-cevaba dayalı, aktif katılım gerektiren bir yöntem olması ve kendi içerisinde değerlendirme sürecini de barındırmasından kaynaklanmaktadır. Etkinlik sürecinde hem öykü aşamalarında hem de yapılan destekleyici etkinlikler ile çocuklar bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Sınıf içerisinde çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik uygulanan etkinlikleri pekiştirmesi açısından aile katılımı etkinlikleri planlanmıştır. ÖTEP’te etkinlik çeşitleri, etkinliğin gerçekleştirildiği yer, etkinliğin süresi ve geçişleri, hareketli ve pasif etkinlikler ile ilgili kazanım ve göstergelerin dengeli bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda haftanın iki günü olmak üzere toplam on iki hafta boyunca uygulanacak 24 bütünleştirilmiş etkinlikten oluşan bir taslak hazırlanmıştır. ÖTEP etkinlik matrisi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öykü Temelli Eğitim Programı (ÖTEP) Etkinlik Matrisi

Öykü Temelli Eğitim Programı Etkinlik Matrisi											
Öykü Temelli Etkinlikler	Etkinlik Çeşitleri										
	Türkçe	Sanat	Drama	Müzik	Hareket	Oyun	Fen	Matematik	Okuma Yazma H.	Alan Gezisi	
									Öğrenme Merkezi	Değerlendirme	
										Aile Katılımı Etk.	
1.Tanışma Zamanı	X		X	X			X		Öykü	Sanat Ç.	Öyküm/Toplantı
2.Ölçüm Yapıyoruz	X	X						X	Fen	Sorular	Alışveriş Çantası
3.En Sıcak Kış	X	X					X		Fen	Sorular	İlk Kış Fotoğrafı
4.Rengârenk	X	X							Sanat	Sorular	Küçük Ressam Eliz
5.Kutup Hayvanları	X				X		X		Drama	Eğitsel O.	İsmi Sen Koy
6.Yapboz Yapalım	X				X	X		X	Blok	Çalışma S.	Resmi Tamamla
7.Kurabiyeler	X						X	X	Drama	Sanat Ç.	Ben Kimim?
8.Renkli Yumaklar	X		X					X	Sanat	Çalışma S.	Renkli Dikişler
9.Uçmak İsteyen Baykuşlar	X			X	X	X			Sanat	Sorular	Küpler Ne İstiyor?
10.Yumurtam Taze	X						X		Kitap	Eğitsel O.	Pastacı Mutfakta
11.Yoğun Bir Gün	X	X				X			X Müzik	Sorular	Hayalim
12.Paylaşabilmek	X				X	X		X	Fen	Sorular	Waffle Zamanı
13.Minik Koalanın Yolculuğu	X	X				X			Kitap	Sorular	Kim Geçebilir?
14.Taş Devrinde Oyun	X		X		X	X			Drama	Sanat .	Taş Taş Üstüne
15.Mor Zebra	X			X		X	X		Fen	Sanat Ç.	Renkli Yumurta
16.Tatların Keşfi	X						X		Sanat	Eğitsel O.	Meyve Salatası
17.Kulübümüzü Kuralım	X			X		X			Blok	Eğitsel O.	Evimizdeki Eşyalar
18.Giysi Mağazası	X					X		X	Drama	Sorular	Çoraplarım
19.Sırtımdaki Kestane	X			X	X		X		Müzik	Çalışma S.	Hamurdan Şekiller
20.Meslekleri Tanıyoruz	X					X		X	Drama	Sorular	Bizim Kartımız
21.İp Kuyruklu Tavşanlar	X			X	X				Fen	Fotoğraf G	Zıp Zıp Tavşanlar
22.Küçük Balık	X			X		X			Kitap	Sorular	Sen Olsaydın?
23.Öykü Kataloğu	X					X			Kitap	Çalışma S.	En Sevdiğim Öykü
24.Elmanın Yolculuğu	X		X			X			Müzik	Eğitsel O.	Bir Elma/Toplantı
Toplam	24	5	4	7	7	13	8	6	2	1	

ÖTEP etkinlikleri, problem çözme becerilerini destekleyen, Türkçe etkinliği temelindeki öyküler farklı etkinlik türleri ile bütünleştirilerek oluşturulmuştur. Tüm etkinlikler; etkinlik türü, kazanım ve göstergeler, PÇBÖ alt boyutları, sözcükler, kavramlar, materyaller, öğretim yöntem-teknikleri, öne çıkan öğrenme merkezi, uygulama süreci (eğitim ortamının hazırlanması ve öğrenme süreci), değerlendirme ve aile katılımı başlıklarından oluşan ayrıntılı bir plan çerçevesinde yazılmıştır. ÖTEP etkinlikleri süresince düzenli olarak güncellenen öykü merkezi oluşturulmuştur.

ÖTEP uygulamalarında çocukları öykü zamanına hazırlamak, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmak amacı ile Limon adında bir karakter yaratılmıştır. Bu karaktere ait görseller Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Limon karakterine ait görseller

Öykü merkezine ÖTEP'e ait öykü karakteri olan Limon'a ait görseller, aksesuarlar, etkinliğe ilişkin öykü kitabı ile çantası, etkinliklerde kullanılan Limon'a ait materyaller ilgili hafta ve günde merkeze yerleştirilerek çocukların oyun zamanlarında bu merkezde vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca her etkinlikte ve öykü anlatımında kullanılacak materyaller bir Limon kuklası, koku şişesi, öykü sepeti, çantası, kartları, kutusu ile çocukların dikkati çekilmiştir. Her öykü anlatımı öncesinde Limon kuklası ya da görseli ve o etkinliğe özel olarak hazırlanan koku şişesi ile öyküye hazırlayıcı oyunsu geçişler eklenmiştir. Koku şişesinde, her etkinliğin içeriğine uygun limon, tarçın, çam portakal gibi kokular kullanılmıştır. Öykü anlatımlarında kullanılan farklı yöntem ve teknikler, materyaller ile çocukların öyküye aktif katılımı sağlanmıştır. ÖTEP'te etkinlikler ve öyküler problem çözme aşamalarına göre basitten zora doğru sıralanmıştır. İlk haftalarda daha basit, somut temel etkinlikler ve öyküler yer alırken ilerleyen haftalarda kullanılan yöntem-teknikler ve materyallerin düzeyi ve çeşitliliği artırılmıştır. Bu doğrultuda ÖTEP'in ilk etkinliği Limon karakterinin tanıtımını kapsayan tanışma oyunları ve problem çözmenin ilk aşamasına yönelik planlanmıştır. Son hafta ise problem çözme becerilerine yönelik genel etkinlikler uygulanmıştır. Her bir uygulama gününde bir önceki çalışmanın öyküsüne yönelik tekrarlar yer alırken, son haftada çocuklara tüm öyküleri hatırlatma ve değerlendirme imkânı sunan bir etkinlik planlanmıştır. Böylece çocukların gözünden ÖTEP öykülerini değerlendirme fırsatı verilmiştir. Ayrıca kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesinden hareketle, yazılı metinler bulunan öykü kitapları son haftada yerini sessiz öykü kitabına bırakmıştır. Resimleri ayrıntılı şekilde incelenen öykünün metni çocuklarla birlikte oluşturulmuştur. Hazırlanan ÖTEP'e ait bir etkinlik planı ekte sunulmuştur (EK 7).

3.4.5. Uzman Görüşleri Alınarak Programa Son Halinin Verilmesi

Hazırlanan eğitim programı dil bilgisi açısından incelenmesi için Türkçe Eğitimi alan uzmanına sunulmuştur. Dil bilgisi, yazım kuralları ve anlatım açısından incelenen ÖTEP’te gerekli düzeltmeler yapılarak, bir eğitim programı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve altı alan uzmanı olmak üzere toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Her uzman ile yüz yüze ya da online olarak yapılan görüşmelerde, eğitim programından sistematik bir şekilde belirlenen üç etkinlik hakkında görüş alınmıştır. Uzmanlar programı; uzman görüş formunda belirtilen kriterler doğrultusunda inceleyerek önerilerde bulunmuşlardır. ÖTEP’te yer alan 24 etkinliğin uzmanlar tarafından incelenmesi sonucunda etkinliklerin uygunluk düzeyinin ise %97,5 olduğu görülmüştür. Uzman görüşü formu değerlendirme sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

ÖTEP Uzman Görüşü Formu Değerlendirme Sonuçları

Maddeler	Uygunluk	
	f	%
1.Yazım dilinin açık ve anlaşılır olması	24	100
2.Etkinliğin kazanım ve göstergelerle uyumu	24	100
3.Öykü kitabının etkinlikle uyumu	24	100
4.Materyallerin etkinliğe uygun seçilme durumu	22	91.67
5.Materyallerin çocukların kullanımı için uygunluğu	22	91.67
6.Etkinliğin uygulanabilir olması	24	100
7.Yönergelerin açıklığı ve uygunluğu	24	100
8.Değerlendirme sürecinin uygunluğu	23	95.83
9.Etkinlikte aktif-pasif dengesinin sağlanması	24	100
10.Etkinliğin çocukların problem çözme becerilerini destekleme düzeyi	24	100
Toplam	23.5	97.91

Tablo 7’ye göre ÖTEP’te yer alan 24 etkinliğin uzman görüşleri incelendiğinde; yazım dili, etkinliklerin kazanım ve göstergelerle uyumu, öykü kitapları ile etkinliklerin uyumu, etkinliklerin uygulanabilirliği, yönergelerin açıklığı ve uygunluğu, etkinliklerin aktif-pasif dengesinin ve problem çözme becerilerini destekleme düzeyi açısından tüm uzmanların olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Değerlendirme sürecinde etkinlikler uzmanların, materyallerin etkinliğe ve çocukların kullanımına uygunluğu, değerlendirme sürecinin uygunluğuna ilişkin önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir ve ÖTEP son halini almıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere aşağıda özetlenmiştir.

3.5.1. Uygulama Öncesinde Yapılanlar

- Araştırmada nicel ve nitel verileri toplama araçları belirlenmiştir. Daha sonra nicel veri toplama aracı olan PÇBÖ kullanım izni ve uygulayıcı eğitimi alınmıştır (EK 3).
- ÖTEP geliştirilerek, etkinlik süreçlerinde kullanılacak materyaller hazırlanmıştır.
- Araştırma için ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik komisyonundan etik izni sonrasında ise Bolu il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (EK 1 ve EK 2).
- ÖTEP uygulama sürecine yönelik çalışma grubunun belirlenmesi ve uygulama için okul yetkilileriyle görüşmeler yapılarak, gerekli izinler alınmıştır.
- Çalışma grupları belirlenerek, sınıf öğretmeni ÖTEP hakkında bilgilendirilmiştir.
- Deney grubu çocukların ebeveynleri ile toplantı yapılmıştır. ÖTEP hakkında bilgilendirme yapılarak, çocukların çalışmada yer almaları için gönüllü onam formlarının doldurulması istenmiştir.
- Çocukların problem çözme becerilerinin ÖTEP uygulama öncesindeki durumunu belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara PÇBÖ (4-7 Yaş Formu) öntest olarak uygulanmıştır.
- Deney grubunun eğitim ortamında öykü merkezi oluşturulmuştur. Öykü karakteri olan Limon karakterine ait görseller ve ev ortamı yaratacak aksesuarlar ile desteklenerek bir merkez hazırlanmıştır. Uygulama günlerinde bu merkeze farklı öykü kitapları bırakılarak çocukların dikkati öykülere çekilmiştir.

3.5.2. Uygulama Sırasında Yapılanlar

- ÖTEP deney grubu çocuklarına 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, haftada iki gün etkinliklerin uygulanması şeklinde toplam on iki hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi özel bir eğitim programı uygulanmamıştır. Bu çocuklar, kendi öğretmenleri tarafından uygulanan Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.
- Araştırmacı okulun başlangıç saatinden önce sınıfa gelerek o gün öne çıkan öğrenme merkezindeki düzenlemeleri yapmış, gerekli materyalleri hazırlamış ve öykü merkezine yeni bir öykü kitabı koymuştur.

- ÖTEP uygulama sürecinde araştırmacı tarafından, araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu kayıtlar, öykü temelli eğitim programının uygulama sürecinde çocukların doğal ortamdaki önemli aktivitelerine odaklanılarak yapılmıştır.

3.5.3. Uygulama Sonrasında Yapılanlar

- ÖTEP uygulama süreci bittiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların problem çözme becerilerine ÖTEP'in etkilerini belirlemek amacıyla çocuklara PÇBÖ sontest uygulamaları yapılmıştır.
- ÖTEP uygulama süreci sonunda, uygulama sürecini değerlendirmek ve uygulama sonuçları hakkında ebeveynleri bilgilendirmek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda uygulama sürecinde yapılanlar hakkında bilgi verilerek ebeveynlerin uygulanan programa ilişkin görüşlerini forma kaydetmeleri sağlanmıştır.
- ÖTEP'in, çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığını belirlemek amacıyla PÇBÖ sontest olarak uygulanmasından dört hafta sonra deney grubunu oluşturan çocuklara PÇBÖ izleme testi olarak tekrar uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubuna ait PÇBÖ (öntest-sontest) verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilks Normallik Analizi Testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Puanlarına Göre PÇBÖ Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	Shapiro-Wilks	p
Öntest toplam puan	Deney grubu	14	29.57	3.83	.933	.341
	Kontrol grubu	12	31.08	3.28	.908	.203
Sontest toplam puan	Deney grubu	14	46.21	2.22	.844	.059
	Kontrol grubu	12	34.00	3.04	.911	.223

$p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarına ait Shapiro-Wilks Normallik Analizi Testi sonucunda bulunan p değerleri .05'ten büyüktür. Örneklem grubunun en az 30 olduğu durumlarda, her bir gruptaki katılımcı sayısının 15 ve üzeri olduğu çalışmalarda parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2017). Çalışmanın deney grubunda 14 ve kontrol grubunda 12 çocuk bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada non-parametrik testler kullanılmıştır. PÇBÖ kullanılarak elde edilen veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney-U Testi ile analiz edilmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Deney grubundaki çocukların ebeveynleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. Çoğu betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılarak bulgular özetlenir ve araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır (Miles & Huberman, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analizde, veriler genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla bir kez okunmuş ve iki aşamada kodlanmıştır. Birinci aşamada yapısal kodlama yapılarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunmaya başlanmıştır. Ardından ikinci aşamada verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Bu aşamada, ilk aşamada oluşturulan kodlar aracılığıyla kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak kodlar kategorilerle beraber verilerek doğrudan alıntılarla beraber neden sonuç ilişkileri kapsamında derinlemesine açıklamaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada; öncelikle ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre kodlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman (2019) modeline göre [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] X 100 hesaplanmış ve sonuçta kodlayıcılar arası güvenirlik

.87 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (2019)'a göre kodlayıcı güvenilirliği için en az %80'lik bir uyum aranmalıdır. Araştırmanın kodlayıcı güvenilirliğine ilişkin sonuçları, iç tutarlığın yüksek olduğunun önemli bir göstergesidir. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen gözlem notları analiz edilmiş ve verilerin yorumlanmasında destekleyici olarak kullanılmıştır. Böylece veri çeşitliliği sağlanarak bulguların bütünlüğü desteklenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen ÖTEP'in çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerine etkisine ilişkin nicel ve nitel bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın nicel boyutunda, Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ile ulaşılan nicel bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

PÇBÖ öntest puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney-U Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Öntest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Problemi fark etme	Deney	14	12.82	179.50	74.50	.599
	Kontrol	12	14.29	171.50		
Problemi tanımlama	Deney	14	11.57	162.00	57.00	.136
	Kontrol	12	15.75	189.00		
Problem hakkında sorular sorma	Deney	14	13.86	194.00	79.00	.783
	Kontrol	12	13.08	157.00		
Problemin nedenini tahmin etme	Deney	14	12.79	179.00	74.00	.595
	Kontrol	12	14.33	172.00		
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	Deney	14	11.50	161.00	56.00	.107
	Kontrol	12	15.83	190.00		
Problemin öğelerini tanımlama	Deney	14	12.54	175.50	70.50	.462
	Kontrol	12	14.63	175.50		
Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	Deney	14	15.14	212.00	61.00	.194
	Kontrol	12	11.58	139.00		
Birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme	Deney	14	12.71	178.00	73.00	.538
	Kontrol	12	14.42	173.00		
En uygun çözümü bulma	Deney	14	12.36	173.00	68.00	.396
	Kontrol	12	14.83	178.00		
Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme	Deney	14	14.75	206.50	66.50	.340
	Kontrol	12	12.04	144.50		
Toplam	Deney	14	11.82	165.50	60.50	.224
	Kontrol	12	15.46	185.50		

p<.05

Tablo 9’da PÇBÖ alt boyutlarına göre grupların sıra ortalamaları incelendiğinde; problemi fark etme alt boyutunda deney grubundaki çocukların 12.82, kontrol grubundaki çocukların 14.29 (U=74.50; p=.599; p>.05); problemi tanımlama alt boyutunda deney grubundaki çocukların 11.57, kontrol grubundaki çocukların 15.75 (U=57.00; p=.136; p>.05); problem hakkında sorular sorma alt boyutunda deney grubundaki çocukların 13.86, kontrol grubundaki çocukların 13.08 (U=79.00; p=.783; p>.05); problemin nedenini tahmin etme alt boyutunda deney grubundaki çocukların 12.79, kontrol grubundaki çocukların 14.33 (U=74.00; p=.595; p>.05); problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme alt boyutunda deney grubundaki çocukların 11.50, kontrol grubundaki çocukların 15.83 (U=56.00; p=.107; p>.05); problemin öğelerini tanımlama alt boyutunda deney grubundaki çocukların 12.54, kontrol grubundaki çocukların 14.63 (U=70.50; p=.462; p>.05); nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt boyutunda deney grubundaki çocukların 15.14, kontrol grubundaki çocukların 11.58 (U=61.00; p=.194; p>.05); birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt boyutunda deney grubundaki çocukların 12.71, kontrol grubundaki çocukların 14.42 (U=73.00; p=.538; p>.05); en uygun çözümü bulma alt boyutunda deney grubundaki çocukların 12.36, kontrol grubundaki çocukların 14.83 (U=68.00; p=.396;

$p > .05$); birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme alt boyutunda ise deney grubundaki çocukların 14.75, kontrol grubundaki çocukların 12.04 olduğu ($U=66.50$; $p=.340$; $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda PÇBÖ alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

PÇBÖ öntest toplam puanları ele alındığında ise deney grubu sıra ortalamasının 11.82 kontrol grubunun 15.46 olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan analizlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=60.50$; $p=.224$; $p > .05$).

Bulgulara göre; gruplar arasındaki puanların yaklaşık değerde olduğu ve her iki gruptaki çocukların problem çözme becerilerinin benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Gruplar arasında öntest puanlarının farklılık göstermemesinde; çalışma gruplarının aynı okuldan seçilmesi, benzer demografik özelliklere sahip olması, yaş gruplarının yakın olması, daha önceden okul öncesi eğitim alma durumlarının benzerliğinin etkili olduğu söylenebilir. Büyüköztürk (2017), öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının birbirlerine yakın olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarındaki çocukların problem çözme becerilerinin benzer olması, uygulanacak eğitim programının etkisini gözlemleyebilmek açısından önemlidir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Öntest-Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

PÇBÖ deney ve kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaret Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu PÇBÖ Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Test	n	$\bar{X}$	S	Negatif sıra	Pozitif sıra	z	p
Problemi fark etme	Öntest	14	3.57	.85	.00	6.50	3.12	.002*
	Sontest	14	5.00	.00				
Problemi tanımlama	Öntest	14	3.14	1.23	3.50	6.77	2.82	.005*
	Sontest	14	4.57	.93				
Problem hakkında sorular sorma	Öntest	14	1.57	.85	.00	7.50	3.33	.001*
	Sontest	14	4.78	.57				
Problemin nedenini tahmin etme	Öntest	14	2.92	1.32	2.00	6.91	2.95	.003*
	Sontest	14	4.50	1.34				
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	Öntest	14	2.92	.61	.00	7.00	3.24	.001*
	Sontest	14	4.64	.49				
Problemin öğelerini tanımlama	Öntest	14	2.85	1.35	.00	6.00	2.97	.003*
	Sontest	14	4.64	.49				
Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	Öntest	14	3.00	.87	3.00	7.33	3.02	.003*
	Sontest	14	4.50	.51				
Birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme	Öntest	14	3.92	1.07	.00	4.50	2.58	.010*
	Sontest	14	5.00	.00				
En uygun çözümü bulma	Öntest	14	3.21	1.18	.00	6.00	2.97	.003*
	Sontest	14	4.85	.36				
Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme	Öntest	14	2.42	1.01	.00	6.00	3.00	.003*
	Sontest	14	3.71	.91				
Toplam	Öntest	14	29.57	3.83	.00	7.50	3.31	.001*
	Sontest	14	46.21	2.22				

p<.05

Tablo 10'da PÇBÖ alt boyutlarına göre, problemi fark etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.57, sontest puan ortalamasının 5.00 ($z=3.12$; $p=.002$; $p<.05$); Problemi tanımlama alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.14, sontest puan ortalamasının 4.57 olduğu ($z=2.82$; $p=.005$; $p<.05$); problem hakkında sorular sorma alt boyutu öntest puan ortalamasının 1.57, sontest puan ortalamasının 4.78 ($z=3.33$; $p=.001$; $p<.05$); problemin nedenini tahmin etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 2.92, sontest puan ortalamasının 4.50 ($z=2.95$; $p=.003$; $p<.05$); problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme alt boyutu öntest puan ortalamasının 2.92, sontest puan ortalamasının 4.64 ($z=3.24$; $p=.001$; $p<.05$); problemin öğelerini tanımlama alt boyutu öntest puan ortalamasının 2.85, sontest puan ortalamasının 4.64 ($z=2.97$; $p=.003$; $p<.05$); nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.00, sontest puan ortalamasının 4.50 ($z=3.02$; $p=.003$; $p<.05$); birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.92, sontest puan ortalamasının 5.00 ($z=2.58$; $p=.010$; $p<.05$); en uygun çözümü bulma alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.21, sontest puan ortalamasının 4.85 ($z=3.00$; $p=.003$; $p<.05$); birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme alt boyutu öntest puan

ortalamasının 2.42, sontest puan ortalamasının ise 3.71 olduğu ($z=3.00$; $p=.003$; $p<.05$) görülmektedir.

Tablo 10'a göre PÇBÖ öntest-sontest toplam puan ortalamaları ele alındığında ise öntest puan ortalaması 29.57, sontest puan ortalaması 46.21'dir. Buna göre deney grubundaki çocukların PÇBÖ öntest, sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=3.31$; $p=.001$; $p<.05$).

Bu bulgular, ÖTEP'in çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. ÖTEP'nin ilkeleri, felsefesi, etkinliklerin özellikleri, materyal çeşitliliği ve aile katılımı etkinliklerinin kapsamının deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerini destekleme noktasında etkili olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; uygulanan eğitim programlarının çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Aktaş (2021)'in etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışma; öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneyssel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada, deney grubunda yer alan dokuz çocuk ile sekiz hafta boyunca etkileşimli kitap okuma faaliyetleri sürmüştür. Uygulama sonucunda, deney grubunun problem çözme becerileri ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarındaki artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda etkileşimli kitap okuma programının deney grubu çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Küçükkara ve Aksüt (2021)'ün etkinlik temelli algoritma eğitimi uygulamalarına katılan çocukların; problem çözme becerisi ölçeği sontest puanları ve öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre; etkinlik temelli algoritma eğitimi uygulamalarının deney grubu çocukların problem çözme becerilerini etkilediği ve geliştirdiği söylenebilir.

Bal (2018)'in FeTeMM eğitim programına tabi tutulan deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin geliştiği, Bildiren ve Kargın(2019)'ın proje temelli yaklaşıma dayalı uygulanan erken eğitim programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu, Çubukcu ve Bağçeli Kahraman (2018)'in okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin çocukların problem çözme becerileri

üzerinde etkili olduğu, Kayılı ve Erdal (2021)'in drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile deney grubu çocuklarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu, Fawcett ve Garton (2005), akran iş birliğine dayalı öğrenmenin çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini, Fessakis, Gouli ve Mavroudi (2013), bilgisayar programlama kullanarak problem çözmeye yönelik uygulamaların çocukların problem çözme becerilerini desteklediği, Hong ve Diamond (2012) duyarlı ve açık öğretim programının dört-beş yaş grubu çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu, Karabulut (2018)'un problem çözme eğitimi programının ilkökul birinci sınıfa giden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisi kazanmasında etkili olduğu, Kaya, Tadeu, Sahranç, Arslan ve Demir (2017)'in okul öncesi eğitimde eğitsel oyun oynamanın, çocukların problem çözme becerilerini etkilediği, Öztürk ve Çınar (2022)'in STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisini arttırdığı, Pehlivan (2019)'in drama destekli problem çözme eğitim programının mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, Şahin ve Ömeroğlu (2017)'nin psikososyal temelli eğitim programına katılan çocukların problem çözme becerilerinin desteklendiği, Turupcu Doğan (2019)'in izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini etkilediği, Ünal ve Aral (2014)'in deney yöntemine dayalı eğitim programının çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu, Van Elsen vd. (2023) etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi çocukların problem çözme becerilerini etkilediği, Yalçın (2020)'in okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerini arttırdığı, Yıldırım (2007)'in öykü tamamlama tekniğinin, çocukların problem çözme becerisini geliştirdiği, Yiğitalp (2014)'in yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniğine göre eğitim alan çocukların problem çözme becerilerinde artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11

Kontrol Grubu PÇBÖ Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Test	n	$\bar{X}$	S	Negatif sıra	Pozitif sıra	z	p
Problemi Fark Etme	Öntest	12	3.75	.75	6.00	5.00	-.277	.782
	Sontest	12	3.66	.77				
Problemi Tanımlama	Öntest	12	3.83	.83	2.83	3.25	-.276	.783
	Sontest	12	3.75	.45				
Problem Hakkında Sorular Sorma	Öntest	12	1.50	.90	5.00	5.63	-1.813	.070
	Sontest	12	2.58	1.37				
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Öntest	12	3.16	1.11	1.50	3.38	-1.656	.098
	Sontest	12	3.66	1.15				
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Öntest	12	3.41	1.08	5.25	4.80	-.181	.856
	Sontest	12	3.50	1.00				
Problemin Öğelerini Tanımlama	Öntest	12	3.00	.85	2.83	3.25	-.276	.783
	Sontest	12	2.91	.79				
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Öntest	12	2.58	.90	.00	3.00	-2.060	.039*
	Sontest	12	3.25	.86				
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Öntest	12	4.16	1.11	4.90	5.13	-.250	.803
	Sontest	12	4.08	.90				
En Uygun Çözümü Bulma	Öntest	12	3.58	1.24	6.25	5.31	-1.589	.112
	Sontest	12	4.25	.75				
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Öntest	12	2.08	.66	4.63	5.30	-.491	.623
	Sontest	12	2.25	1.48				
Toplam	Öntest	12	31.08	3.28	.00	6.50	-3.089	.002*
	Sontest	12	34.00	3.04				

p<.05

Tablo 11’de PÇBÖ alt boyutlarına göre, problemi fark etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.75, sontest puan ortalamasının 3.66 ($z=-.277$; $p=.782$; $p>.05$); Problemi tanımlama alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.83, sontest puan ortalamasının 3.75 ($z=-.276$; $p=.783$ $p>.05$); problem hakkında sorular sorma alt boyutu öntest puan ortalamasının 1.50, sontest puan ortalamasının 2.58 ($z=-1.813$; $p=.070$; $p>.05$); problemin nedenini tahmin etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.16, sontest puan ortalamasının 3.66 ($z=-1.656$; $p=.098$; $p>.05$); problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.41, sontest puan ortalamasının 3.50 ($z=-.181$; $p=.856$; $p>.05$); problemin öğelerini tanımlama alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.00, sontest puan ortalamasının 2.91 ($z=-.276$; $p=.738$; $p>.05$); nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt boyutu öntest puan ortalamasının 2.58, sontest puan ortalamasının 3.25 ($z=-2.060$; $p=.039$; $p<.05$); birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt boyutu öntest puan ortalamasının 4.16, sontest puan ortalamasının 4.08 ($z=-.250$; $p=.803$; $p>.05$); en uygun çözümü bulma alt boyutu öntest puan ortalamasının 3.58, sontest puan ortalamasının 4.25 ($z=-1.589$; $p=.112$; $p>.05$); birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme alt boyutu öntest puan ortalamasının 2.08, sontest puan ortalamasının ise 2.25 ($z=-.491$; $p=.623$; $p>.05$) olduğu

görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ alt boyutları açısından öntest, sontest puan ortalamaları arasında sadece nesnelerin bilinenden farklı kullanımı alt boyutunda sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

PÇBÖ öntest-sontest toplam puan ortalamaları ele alındığında ise öntest puan ortalaması 31.08, sontest puan ortalaması 34.00'dır. Buna göre kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ öntest, sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($z=-3.089$; $p=.002$; $p<.05$).

Kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ alt boyutları ve toplam puanlarına bakıldığında; öntest ve sontest arasında nesnelerin bilinenden farklı kullanılması ve PÇBÖ toplam puanlarında anlamlı farkın olduğu, bu farklılığın ortaya çıkmasının nedeninin; kontrol grubundaki çocukların MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programıyla eğitimlerine devam etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde; kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bal, 2018; Bildiren & Kargın, 2019; Şahin & Ömeroğlu, 2017; Ünal & Aral, 2014). Ayrıca, kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farkın olduğu çalışmalarda yer almaktadır (Kayılı & Erdal, 2021; Turupcu Doğan, 2019).

Aydoğan vd. (2012) geliştirdiği PÇBÖ kullanılarak yapılan; Bahar & Aksüt (2020)'ün etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının 5-6 yaş okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmada, kontrol grubunda yer alan çocukların PÇBÖ toplamı ve problem hakkında sorular sorma alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olmasına rağmen diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu yönüyle yapılan çalışmada kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ toplamı ve nesnelerin bilinenden farklı kullanımı alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın literatür ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Sontest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

PÇBÖ deney ve kontrol grupları sontest puanlarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney-U Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Sontest Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Problemi fark etme	Deney	14	18.50	259.00	14.00	.000*
	Kontrol	12	7.62	92.00		
Problemi tanımlama	Deney	14	17.57	246.00	27.00	.002*
	Kontrol	12	8.75	105.00		
Problem hakkında sorular sorma	Deney	14	18.21	255.00	18.00	.000*
	Kontrol	12	8.00	96.00		
Problemin nedenini tahmin etme	Deney	14	16.75	234.50	38.50	.010*
	Kontrol	12	9.71	116.50		
Problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme	Deney	14	17.43	244.00	29.00	.003*
	Kontrol	12	8.92	107.00		
Problemin öğelerini tanımlama	Deney	14	19.14	268.00	5.00	.000*
	Kontrol	12	6.92	83.00		
Nesnelerin bilinenden farklı kullanılması	Deney	14	18.00	252.00	21.00	.001*
	Kontrol	12	8.25	99.00		
Birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme	Deney	14	17.50	245.00	28.00	.000*
	Kontrol	12	8.83	106.00		
En uygun çözümü bulma	Deney	14	16.29	228.00	45.00	.017*
	Kontrol	12	10.25	123.00		
Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme	Deney	14	17.00	238.00	35.00	.009*
	Kontrol	12	9.42	113.00		
Toplam	Deney	14	19.50	273.00	.00	.000*
	Kontrol	12	6.50	78.00		

p<.05

Tablo 12’de PÇBÖ alt boyutlarına göre; problemi fark etme alt boyutu sıra ortalamaları deney grubundaki çocukların 18.50, kontrol grubundaki çocukların 7.62 (U=14.00; p=.000; p<.05); problemi tanımlama alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 17.57, kontrol grubundaki çocukların 8.75 (U=27.00; p=.002; p<.05); problem hakkında sorular sorma alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 18.21, kontrol grubundaki çocukların 8.00 (U=18.00; p=.000; p<.05); problemin nedenini tahmin etme alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 16.75, kontrol grubundaki çocukların 9.71 (U=38.50; p=.010; p<.05); problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 17.43, kontrol grubundaki çocukların 8.92 (U=29.00; p=.003; p<.05); problemin öğelerini tanımlama alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 19.14, kontrol grubundaki çocukların 6.92

($U=5.00$; $p=.000$; $p<.05$); nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 18.00, kontrol grubundaki çocukların 8.25 olduğu ($U=21.00$; $p=.001$; $p<.05$); birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 17.50, kontrol grubundaki çocukların 8.83 olduğu ($U=28.00$; $p=.000$; $p<.05$); en uygun çözümü bulma alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 16.29, kontrol grubundaki çocukların 10.25 olduğu ($U=45.00$; $p=.017$; $p<.05$); birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme alt boyutu puan ortalamaları deney grubundaki çocukların 17.00, kontrol grubundaki çocukların 9.42 olduğu ($U=35.00$; $p=.009$; $p<.05$) belirlenmiştir. PÇBÖ alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte PÇBÖ sontest toplam puanları ele alındığında ise deney grubu sıra ortalamasının 19.50, kontrol grubunun 6.50 olduğu görülmektedir. Yapılan analizlere göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=.00$; $p=.000$; $p<.05$).

Bulgular incelendiğinde, deney grubundaki çocukların PÇBÖ sontest puanları ile kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun PÇBÖ sontest puan ortalamaları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksektir. Bu doğrultuda uygulanan ÖTEP'in çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde farklı müdahale programlarının problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı pek çok çalışma incelendiğinde; deney grubu ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Bahar & Aksüt, 2020; Aktaş, 2021; Alemdar Coşkun, 2019; Bildiren & Kargın, 2019; Camuzcu Aşıroğlu & Duruhan, 2015; Kayılı & Erdal, 2021; Karayol & Temel, 2018; Küçükkara & Aksüt 2021; Şahin & Ömeroğlu, 2017; Turupcu Doğan, 2019; Ünal & Aral, 2014).

4.1.4. Deney Grubu Çocukların PÇBÖ Sontest ve İzleme testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların son test-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Sontest-İzleme Testi PÇBÖ Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest İzleme testi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Sontest $\bar{X}$	S	İzleme testi $\bar{X}$	S	z	p
Negatif sıra	5	5.20	26.00	46.21	2.22	46.13	1.67	-.159	.874
Pozitif sıra	5	5.80	29.00						
Eşit	4	-	-						

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların PÇBÖ sontest puan ortalamasının 46.21, izleme testi puan ortalamasının ise 46.13 olduğu görülmektedir. İzleme testi ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-.159$; $p=.874$; $p>.05$). Negatif sırada 5, pozitif sırada 5 çocuk yer alırken, eşit puanlı çocuk sayısı ise 4'tür.

Bu bulgular, son test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, deney grubunda yer alan çocukların problem çözme becerilerinin sontest ölçümünde anlamlı derecede arttığı; uygulama sonrasındaki puanların izleme ölçümünde korunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ÖTEP'in çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin devam ettiğini söylemek mümkündür.

4.1.5. Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Grubu Çocukların PÇBÖ Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ eriş (sontest-öntest) puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	Kız	6	6.75	40.50	19.50	.550
	Erkek	8	8.06	64.50		
Kontrol	Kız	8	6.00	48.00	12.00	.477
	Erkek	4	7.50	30.00		

p<0.05

Tablo 14'e göre deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ elde ettikleri problem çözme eriş (sontest-öntest) puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ($U=19.50$, $U=12.00$,

$p>.05$) olmadığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde; deney grubundaki kız çocukların 6.75, erkek çocukların 8.06 ($U=19.50$; $p=.550$; $p>.05$); kontrol grubundaki kız çocukların sıra ortalamalarının 6.00, erkek çocukların ise 7.50 ($U=12.00$; $p=.477$; $p>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubundaki erkek çocukların PÇBÖ toplam erişki puanlarının daha yüksek olduğu, elde edilen diğer puanların ise cinsiyet açısından yakın bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin problem çözme becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Literatürde cinsiyetin çocukların problem çözme becerilerine etkisine ilişkin çalışmalar incelendiğinde; Aydoğan (2004)'ın ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelediği çalışmaya göre, cinsiyetin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Akçay Malçok ve Ceylan (2021)'in 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmada, kız çocukları ile erkek çocuklarının problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda incelendiğinde; cinsiyetin çocukların problem çözme becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir (Aktaş, 2021; Alemdar Coşkun, 2016; Bal, 2018; Kurupınar, 2021; Küçükkara & Aksüt 2021; Öztürk & Çınar, 2022; Özyürek vd., 2018; Yiğitalp, 2014). Sonuç olarak, cinsiyetin okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gösteren bu çalışmalar, yapılan çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırma kapsamında deney grubundaki çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşme sonuçları ile araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Öykü Temelli Eğitim Programı Hakkında Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular

ÖTEP uygulama süreci sonunda deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin, uygulanan eğitim programına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular; öykülerin günlük yaşamdaki yeri, öykü temelli eğitim programına ilişkin görüşler, aile katılımı etkinliklerine ilişkin görüşler, uygulama

sürecinde yaşanan problemler, programın çocuklara etkileri olmak üzere beş tema altında sunulmuştur.

Öykülerin Önemi ve Günlük Yaşamda Kullanımı

Öykülerin günlük yaşamda kullanımına ilişkin görüşler incelendiğinde; ebeveynlerin günlük yaşamlarında öyküleri hem kendi anlatımları hem de resimli öykü kitapları aracılığıyla kullandığı görülmektedir. Çoğu ebeveyn çocukların gelişiminde öyküleri önemli birer eğitim aracı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Çocuklar kaç yaşında olursa olsun kendilerine öykü anlatılmasından, okunmasından çok hoşlanıyor ve mutlu oluyorlar. Ayrıca kendileri de bu süreçte aktif katılım gösteriyorlar. Günlük yaşamımızın herhangi bir bölümünde öyküler karşımıza çıkıyor. Bu bazen oyun oynarken, bazen de uykuya geçiş sırasında oluyor. Öyküler aracılığıyla uykuya geçiş sürecini daha keyifli ve kaliteli bir şekilde tamamlıyoruz” (E1).

“Uyumadan önce öykü dinlemek onu rahatlatıyor ve uykuya daha kolay geçiyor. Bu nedenle her akşam uyku öncesi rutinimizde öyküler yer alıyor” (E5).

“Evde geçirdiğimiz vakit zaman dilimlerinde öyküler anlatmaya özen gösteriyoruz. Çocuğumuzun da öyküler oluşturmaya konusunda destek olmaya çalışıyoruz” (E8).

“Kitaplara karşı çok ilgili. Okulda dinlediği öyküleri eve geldiği zaman bize anlatıyor. Bazen de ufak canlandırmalar yapıyor. Odasında kitap köşesi oluşturuyoruz. Bu noktada öğretmenimizin kitap önerilerini dikkate alıyoruz” (E10).

“Resimli öykü kitapları çok ilgisini çekiyor. Birlikte alışveriş merkezine gittiğimiz zaman mutlaka kitapçıya gitmek istiyor. Kendi yaş grubuna uygun kitapları birlikte inceliyoruz. Bu sırada kitabın resimlerine bakarak kendisi kısa öyküler bile oluşturuyor. İlgisini çeken, gelişimine uygun olduğunu düşündüğümüz kitaplardan satın alıyoruz. Özellikle hayvan karakterleri olan eğlenceli öykü kitaplarına çok ilgi duyuyor. Aldığımız kitabı, evdeki tüm bireylere heyecan uyandırıcı bir şekilde anlatıyor. Bizde keyifle dinliyoruz” (E13).

Öykü Temelli Eğitim Programına İlişkin Görüşler (Önce-Sonra)

Öykü temelli eğitim programına ilişkin görüşler incelendiğinde; ebeveynlerin öykü temelli eğitime yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Ebeveynler uygulanan programın, çocuklarının dil gelişimine, hayal gücüne, yaratıcılıklarına ve özellikle problem çözme becerilerine önemli derecede katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte etkinlikler ve öyküdeki kazanımların günlük yaşama aktarımı noktasında çocuklarında önemli gelişmeler gördüklerini ve bu durumdan duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Programın sadece çocuklara değil ebeveynlerin kendilerine de önemli katkılar sunduğu da düşünceler arasında yer almaktadır. Ebeveynler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Öykü temelli eğitim programı öncesinde problem durumlarına ve çözüm sürecine karşı duyarlı değildi. Bu eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte problemin ne olduğu ve çözüm süreciyle ilgilenmeye başladı. Etkinlik sürecindeki ve özellikle öykülerdeki olaylardan hareketle gerçek yaşamında benzerlikler yakalamaya çalışıyor ve daha sorumlu davranışlar sergiliyor.

Karşılaştığı problem durumunda çözümüne ilişkin fikir yürütmeye başladı. Bu durum da bizim hoşumuza gidiyor ve desteklemeye çalışıyoruz” (E2).

“Ebeveynler, ev ortamında çocuklarını destekleme konusunda bazen yetersizlikler yaşayabiliyor. Program sayesinde günlük hayatta önemli olan problem çözme ile ilgili okulda etkinliklerin yapılmasının verimli olduğunu düşünüyorum. Aile katılım etkinlikleriyle de bunu desteklemenin etkili olduğu kanaatindeyim. Çocuğumun çoğu şey için daha da merak duygusu arttı. Bu etkinlikler sayesinde etrafındaki nesnelerin ve diğer şeylerin nasıl yapıldığını, yapılırken neler kullanıldığını ya da farklı işlevde kullanabilmeyi öğrendi. Günlük hayatta karşılaştığı olaylara karşı duyarlı davranışlar sergileme eğiliminde. Zaman zaman farklı düşünceler ürettiğini görüyoruz. Bu etkinlikler sayesinde hem çocuğumuz hem biz ebeveynler çok şeyler öğrenmiş olduk” (E4).

“Programdan önce kelime hazinesi bu kadar zengin değildi. Eğitim ve öyküler sayesinde kelime hazinesi zenginleşti. Farklı kelimelerle kendini ifade etmesi çok hoşumuza gitti. Hayal gücünün geliştiğini oyunlarında görmeye başladık. Evde ya da dışarda bir problemle karşılaştığımızda bu durum hakkında fikir üretebiliyor” (E5).

“Öykü temelli eğitim programından sonra çocukların olayları daha iyi anladığını fark ettik. Okuldaki öyküleri daha iyi anladığını ve içselleştirdiğini gördük. Evde bize de öyküleri güzel bir şekilde anlattı ve canlandırdı. Program sayesinde okula daha istekli, hevesli ve yapılanlara karşı daha ilgili” (E6).

“Programın çocuğuma katkı sunduğunu düşünüyorum. Önceden problem durumlarına karşı duyarlı değildi. Bu eğitimle birlikte günlük yaşamda karşılaştığımız problemlere daha duyarlı ve çözümü noktasında istekli ve mücadeleci oldu” (E7).

“Program, öykü dinlemeyi ve anlatmayı daha çok sevmesini sağladı. Yaratıcılık ve hayal gücünde artış görmemizi sağladı. Etkinlikler, arkadaşlarıyla birlikte iş birliği yapma becerilerini destekledi. Problem çözme sürecine yönelik hem onun hem de bizim farkındalığımız arttı” (E12).

Aile Katılımı Etkinlikleri Konusundaki Görüşler

Aile katılımı etkinlikleri konusundaki görüşler incelendiğinde; ebeveynlerin etkinlik süreçlerinde aktif bir şekilde yer aldıkları ve çocuklarıyla birlikte bu süreci verimli bir şekilde geçirdikleri görülmektedir. Etkinliklerin farklı, eğlenceli ve çocukları pek çok yönden destekleyici nitelikler taşıdığı düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin etkinlikler ile ilgili olumlu ifadeleri dikkat çekmektedir. Ebeveynler bu konudaki görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

“Okulda yapılan her etkinlik ve öyküyle ilgili evde destekleyici faaliyetlerde bulunmak bizleri mutlu etti. Yapılanlar hakkında bilgilendirme ve ilgi çekici etkinlik süreçlerini birlikte yaparken keyif aldık. Evde yapılan çalışmaların çocuğumuzu destekleyici nitelikte olmasını çok beğendik” (E3).

“Bu tarz etkinlikleri çok faydalı buluyorum. Çocuklarımızla daha kaliteli vakit geçirmemiz için bir şans olduğunu düşünüyorum. Etkinlik sürecinde kesme, boyama, yapıştırma, oyunlar oynama, düşündürücü etkinlikler, mutfakta geçirilen keyifli vakitler tüm süreçte aktif görev alıyoruz. Okulda yapılanların devamı niteliğinde olan bu aile katılım etkinlikleri sayesinde çocuğumun daha özgüvenli olduğunu düşünüyorum. Çocuğumun özgüveni arttıkça benim de hoşuma gitti. Herhangi bir problemi çözduğünde kendisi de ben de mutlu olduk” (E4).

“Çocuğumuzla beraber yaptığımız etkinliklerden çok keyif aldık. Çocuğumuzda mutlu oldu. Öğretmenimizin anlattığı öyküler ile ilgili yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Waffle zamanı, renkli yumurtalar, alışveriş çantam ve diğer etkinlikler çok farklı, yaratıcı ve problem çözme becerileri başta olmak üzere daha birçok yönden güzel ve eğlenceliydi. Bizim içinde güzel bir etkinlik oldu. Çocuğumuzla güzel vakitler geçirdik” (E6).

“Çocuğumuzun merak duygusu daha fazla arttı. Etkinlik süreçlerinde sıkılmadan sorumluluk aldı. Eğlenerek pek çok farklı etkinliği yapmış olduk. Problem çözmeye yönelik hazırlanan bu keyifli etkinlikleri biz çok beğendik” (E8).

“Evde yapılan etkinlikler çok farklı ve keyifliydi ailecek çok eğlendik. Bu tarz farklı etkinlikler bizi mutlu etti. Çocuğumuzu da olumlu etkiledi” (E12).

Uygulama Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler

Uygulama sürecinde yaşanan problemlere ilişkin görüşler incelendiğinde; ebeveynler etkinlik süreçlerinde herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın süreçte eğlenceli ve keyifli vakit geçirdiklerini, olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Herhangi bir problemle karşılaşmadık. Etkinlikler gayet keyifli ve eğlenceliydi” (E1).

“Hayır karşılaşmadık. Daha çok yeni bir şeyler öğrenmek, oynamak, etkinlik yapmak hem çocuğumuzun hem de bizim hoşumuza gitti” (E4).

“Etkinlik sürecinde bir problemle karşılaşmadık. Etkinlikler açık bir dille anlatılmıştı ve sıkıcı değildi. Bu nedenle eğlenceli vakit geçirdik” (E10).

“Etkinlik sürecinde problemle karşılaşmadık. Aksine olumlu bir süreç yaşadık” (E11).

“Evde etkinlik yapmak ödev gibi anlaşıldığı ve zorunluluk hissettirdiği için pek ilgi çekmiyor. Ancak program kapsamında eve gönderilen özenle hazırlanmış etkinlikler bize çok farklı geldi. Bu nedenle ilgimizi çekti. Çocuğumuzun da istekli olması ve süreçte birlikte eğlenerek öğrenmek bizi mutlu etti” (E14).

Programın Çocuklara Etkilerine İlişkin Görüşler

Programın çocuklara etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde; ebeveynlerin programın çocuklarına etkileri konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ebeveynler programın problem çözme becerileri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarına katkı sunduğu, kişiliğin gelişimi, hayal gücü, yaratıcılık, özgüven, iletişim kurma, gelecekteki akademik başarı ve günlük yaşamda olumlu faaliyetleri sürdürme noktasında önemli etkileri olduğu düşüncesindedirler. Ayrıca ebeveynler hem çocukları hem de kendilerinin bu tarz bir eğitim programına dahil olmaktan memnuniyet duyduklarını ve benzer programlara katılmak istediklerini vurgulamışlardır. Ebeveynler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Hem okulda hem evde yapılan etkinliklerin çocuğumuzun sorumluluk duygusunu geliştirdiğine inanıyorum. Sorumluluk, iş birliği, yaratıcılık, sorgulama, sözcük dağarcığı, iletişim kurma, düşünme ve problem çözme açısından çok başarılı bir süreçti. Öyküler çocukların gizli kahramanları, hayal gücündeki kişilerin bağdaştırılmış halleri ve her öyküden çıkarılan ders çok önemli” (E2).

“Bu tür programların şu an eğitim sisteminde kalıplaşmış birçok uygulamadan daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Programın çocukların hayal gücüne odaklanması, onu özgür bir şekilde ifade etmesine olanak çok önemli. Tabi ki her öykü çocukları cezbetmeyebilir ancak programdaki öyküler, özellikle çocukları içine çekebilen nitelikte ve çok kısa olan dikkat sürelerini maksimum seviyede kullanılabilecekleri özelliklere sahipti. Çocuklarımıza özgür düşünce ve kendini ifade

edebilme yeteneği ve problem çözme becerilerini kazandırabilen her program başarılı olur mutlaka. Tıpkı bu eğitim programında olduğu gibi” (E8).

“Programın çocuğumun kişilik gelişimine olumlu katkılar sunduğunu düşünüyorum. Çocuğumuza şimdiki ve gelecekteki yaşamında iyi bir rehber niteliği taşıdığı görüşündeyim. İleride karşılaşacağı zorluklarda bu eğitimin çok yardımcı olacağını ve kolaylık sağlayacağına inanıyorum. Öyküler yoluyla sadece problem çözme becerilerinin değil tüm gelişimlerinin ve hayal gücünün geliştiğini düşünüyorum. Dolayısıyla olumlu yönde etkileri olan bir süreç olduğunu, çocuğumuza olumlu değerler kattığını söyleyebilirim” (E9).

“Eğitim programı güzel ve keyifliydi. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Tekrarlanmasını isterim. Bu program, çocuğumun gelecekteki yaşamına önemli bir dokunuşa bulunda. O nedenle çok şanslı olduğumuzu düşünüyorum” (E12).

“Bu yaş grubundaki çocuklar için çok önemli bir program çünkü problem çözme becerilerinin desteklenmesi günlük yaşamlarında karşılaşacakları farklı durumlara hazırlıklı olmalarını sağlar. Kendini ifade etme becerileri, hayal gücü ve gelecekteki akademik başarılarına önemli katkılar sunacağını düşünüyorum. İyi ki böyle bir programın içinde yer aldık” (E13).

Elde edilen görüşler doğrultusunda ebeveynler; öykülerin çocukların yaşamında önemli olduğunu ve günlük yaşamda etkili bir şekilde kullandıklarını, eğitim programına ilişkin olumlu düşünceler geliştirip ve benimsediklerini, aile katılımı etkinliklerinde aktif yer alarak hem kendilerinin hem çocukların kaliteli zaman geçirdiğini belirtmişlerdir. Süreç boyunca herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını aksine olumlu ve faydalı faaliyetlerde bulunduklarını, programın çocuklarının gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu ve ileriki süreçte kendilerinin de benzer çalışmalar yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Alan yazındaki konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Kurupınar (2021)’ın zekâ oyunları eğitim programının deney grubundaki çocukların problem çözme becerileri üzerinde ortaya çıkan etkisinin anneler tarafından da doğrulandığı görülmüştür. Öztürk ve Çınar (2020)’ın STEM etkinliklerine yönelik çalışmasında aileler, çocuklarının günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere kendi çözümlerini üretmeye başladıklarını, çözüme ulaşıncaya kadar farklı yollar denediklerini ve bu doğrultuda problem çözme becerilerinde gözle görülür artış yaşandığını ifade etmişlerdir. Yalçın (2020)’ın STEM eğitimi uygulama sürecinde çocukların problem çözme becerilerinin geliştiğinin aileler tarafından da fark edildiği ve bu doğrultuda görüş bildirildiği belirlenmiştir. Ayrıca aileler, STEM etkinliklerinin çocukları problem çözme ve fikir üretme noktasında desteklediği, okulda öğrenilen becerileri okul dışına taşıyarak günlük yaşama yansıtmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Yiğitalp (2014) çalışmasında ailelerin, SCAMPER tekniğine dayalı eğitimin çocuklarda araştırma yapma, merak etme, irdeleme, sorumluluk alma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi becerilerin olumlu yönde etkilendiğini vurguladıkları görülmektedir.

Çocukların iyi birer problem çözücüler olarak yetişmesinde ailelerin problem çözmeyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının önemli bir yeri vardır (Aydoğan, 2012). Çocukların

problem çözme becerilerinin üzerinde ailelerin etkileri düşünüldüğünde, ÖTEP uygulama sürecinde aile katılım etkinlikleri aracılığıyla ailelerin aktif katılımı önemsenmiştir. Bu doğrultuda, okulda uygulanan etkinliklerin ev ortamında ailelerle birlikte geçirilen zamanlarda desteklenmesine yönelik etkinlikler yürütülmüştür. Ebeveynlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri alınarak süreç birlikte değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ebeveynlerin, öykü temelli etkinliklerin çocukların problem çözme becerilerini desteklediği ve önemli katkılar sunduğu konusunda ortak görüş bildirdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmanın literatür ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Sonuçta ebeveynlerin çocuklarının gelecekteki yaşamına yön veren öncelikli kişiler olduğu, dolayısıyla sorumluluklarını bilerek doğru model olmaları ve gerekli desteği sunmaları gerektiği düşünülmektedir.

4.2.2. Öykü Temelli Eğitim Programı Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular, Problem Çözme Becerileri Ölçeği temel alınarak uygulama sürecindeki problem çözme aşamalarına göre sunulmuştur. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir.

ÖTEP uygulama sürecinde çocukların problem çözme becerilerinin ilerlediği görülmektedir. Bununla ilgili farklı etkinliklerdeki gözlem notlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Problemi Fark Etme

Öykü temelli eğitim programı, problemi fark etme aşamasına yönelik etkinliklerle başlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı günlüğü notları incelendiğinde; tanışma zamanı olan ilk etkinlik sürecinde çocukların istekli ve heyecanlı olduğu dikkat çekmiştir. Tanışma süreci programın ana karakteri olan “Limon” ile başladığı için çocuklar araştırmacıya ve etkinlik sürecine daha kolay uyum sağlamışlardır. Ç12 bu konudaki görüşünü “*Limon, çok tatlısın seninle oyun oynamak için sabırsızlanıyorum. İyi ki geldin.*” şeklinde ifade etmiştir.

Etkinlik sürecinde sepetteki limonlardan yola çıkarak problemi fark etme aşamasına yönelik “Burada bir problem var mı? sorusuna Ç2 “*Sepetin içinde bozulmuş bir limon var. Çok kötü görünüyor. Rengi değişmiş, şekli bozulmuş. Artık kullanılamaz halde. Onu hemen oradan almalıyız yoksa diğer limonları da hasta edecek.*” diye ifade ederek problem durumunu fark etmiştir. Bu aşamada diğer çocuklarında problemi fark ettiği ve neden-sonuç ilişkisi içeren

cümleler kurduğu dikkat çekmiştir. Hayal güçlerinin sınırlarını zorlayan ifadeler de süreci keyifli kılmıştır.

Ölçüm yapıyoruz etkinliğine geçiş aşamasında kullanılan resimli hayvan kartları çocukların çok ilgisini çekti. Tanıdıkları/tanımadıkları hayvanlar hakkında sohbet ederken Ç4 flamingo resim kartını göstererek, daha önce flamingo gördüğünü söyledi ve *“Ben evde belgesel izlerken deniz kenarında yaralı bir flamingo gördüm. Bacağı acıdığı için yürüyemiyordu ve çok üzgündü. Arkadaşlarının yanına gidip oyun oynamak istiyordu ama gidemediği için mutsuzdu. Arkadaşları da onunla hiç ilgilenmedi.”* şeklinde açıklamalar yaptı. Bunun üzerine çocukların dikkati problem durumuna çekildi ve konu hakkındaki düşünceleri üzerine konuşuldu. Çocukların, problem durumunu fark etmiş olmaları problem çözme süreci açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Etkinlikte çocukların boy ölçümünde araştırmacının metreyi açamaması üzerine çocuklara probleme ilişkin sorular yöneltildi. Ç3 *“Bizde boyumuzu ölçmek için ellerimizi kullanabiliriz. Bir karış, iki karış, üç karış. Boy ölçmede kullanabileceğimiz çok karışımız var. Hem de hiç bozulmaz. Böylece istediğimiz her şeyi ölçebiliriz.”*

Ç14 *“Harika bir fikrim geldi. Tırtıl metre. Bu benim icadım. İp, makas, yapıştırıcı ve kartondan tırtıl metre yapacağım ve onunla her şeyi ölçeceğim. Cebimden hiç çıkarmayacağım.”* ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmacı gözlem notlarına göre, çocukların sınıf içerisindeki değişikliklere dikkat ettiği ve ilgilerini çektiği, ayrıca etkinlik süreçlerinde aktif katılım gösterdikleri, odaklanma ve dikkat sürelerinin canlı kaldığı gözlemlenmiştir. Etkinlik süreçlerinde ve Limon’un öykü saatinde problemi fark etme aşamasına yönelik sorulan sorular ve yapılan faaliyetler çocuklar üzerinde olumlu etkiler oluşturmuştur. Çocukların problem durumlarını algılamada başarılı oldukları görülmektedir.

Problemi Tanımlama

Programın uygulama sürecinde çocukların problemi tanımlama aşamasında ilerledikleri ve aktif katılım gösterdikleri görülmüştür. Araştırmacı farklı etkinliklerdeki gözlemlerini;

Etkinliğe yönelik yapılan ön hazırlıklar çocukların ilgisini çekmiştir. Özellikle araştırmacının sınıfa şapka, mont, eldiven ve atkıyla girmesi çocuklara komik gelmiştir. Kurulan olay örgüsüyle çocukların probleme odaklanmalarını sağlamıştır. Probleme ilişkin sorulan sorulara çocuklar; Ç1 *“Sınıfımız sıcak ama siz hala montunuz ve şapkanızı*

çıkarmadınız. Eldivenlerde duruyor. Sesiniz de çok az duyuluyor. Biraz da titriyorsunuz. Yanaklarınız da kırmızı kırmızı. Sanırım üşüyorsunuz ve hasta oldunuz. Yoksa buz mu yediniz? Karlara mı yattınız? Annem, ben hasta olduğum zaman hep öyle söylüyor.” Ç6 “Bence çok önemli bir problemimiz var. Hastasınız, çünkü üşüdüğünüz için sokak kıyafetlerinizi çıkartmadınız. Annem ben hasta olduğum zaman hemen çorba yapar. Ben de iyileşirim.” Ç10 “Bence de hastalandınız. Benim annem de çorba yapar bir de hasta çayı yapar. Ben o hasta çayını çok seviyorum. Sepetin içindeki otlardan bizim evde de var. Uzun çubuğu (tarçın) çayın içene hep ben atarım. Biz de bu otlardan hasta çayı yapabiliriz. Hemencecik iyileşirsin o zaman.” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Etkinlik süreci boyunca problemi tanımlama aşamasına yönelik faaliyetlere çocukların keyifle katıldıkları ve düşünceler geliştirdikleri görülmüştür. Öykü saatinin başlamasıyla birlikte öyküdeki problem durumlarına yönelik sorulan sorulara çocukların istekli katılım gösterdikleri görülmüştür. Öykü sırasında; “küçük kır faresi ve tavşan birlikte çalı yığınına çekmeye çalıştılar, ama yerinden bile kıpırdatamadılar. Tavşanın aklına bir fikir geldi” ifadesine karşılık Ç5 “Tavşan ve kır faresi çok küçükler. O yüzden bu problemi çözemezler. En iyisi ormandaki bilge baykuşa gitsinler. Ormanlarda bilge baykuşlar olur ve her şeyi bilirler.” İfadelerini kullanmıştır. Ç5’in problem durumunun çözümüne yönelik önerdiği çözüm önerisi dikkat çekmiştir. Çocuklar, öykü anlatımında kullanılan farklı yöntemlere ilgiyle yaklaşarak süreci keyifli geçirmişlerdir.

Rengarenk etkinliğinde; nokta öyküsünden ilham alınarak çocuklarda renkli noktalardan kendi resim tablolarını oluşturacaklar ancak rengarenk boyaları yok. Çocuklar buradaki problem durumunu hemen fark ederek düşünmeye başlamışlardır. Bunun üzerine Ç8 “Resim yapmak için çok fazla boyamızın olması lazım yoksa yapamayız. Resimlerimiz hiç güzel olmaz.” Ç10 “Benim en sevdiğim renk kırmızı. Benim başka boyaya ihtiyacım yok. Kırmızı noktalar yapmak çok güzel.” Ç13 “Renk renk noktalar yapmak için çok boyaya ihtiyacımız yok. Boyaları birbiriyle karıştırırsak istediğimiz rengi yapabiliriz. Ben ilk önce kırmızı ile maviyi karıştıracağım.” şeklindeki ifadeleri problem durumunu tanımladıkları ve bazı çocukların probleme çözüm önerileri sunduğu görülmüştür.

Problem Hakkında Sorular Sorma

Çocukların, problem hakkında sorular sorma aşamasına ilişkin durumları farklı etkinliklerde takip edilmiştir. Etkinlikte ayak izlerinin kime, neye ait olduğunu bulmak için büyüteçle yapılan incelemelerin ardından sorulabilecek sorular üzerine düşünceler geliştirilerek

paylaşımlar yapıldı. Ç4 “Bu iz bir hayvana ait olabilir mi? Bu hayvan nerede yaşar? Onu evimize alabilir miyiz? Ç6 “Bu hayvan ormanda mı yaşıyor? Tüyleri var mı? Ne renk? Ot mu yer?” Ç9 “Bu iz bir aslana mı ait? Çünkü büyük pençeleri var. Ben biliyorum aslanlar yürürken çok güçlü oldukları için ayak izleri çıkıyor.” Ç13 “Bu uçan bir hayvanın ayak izi mi? Neler yer? Nasıl yürür?” şeklindeki sorularla değişik düşünceler ürettikleri ve farklı bakış açıları oluşturdıkları dikkat çekmektedir. Ayak izleri ile ilgili bilgi toplama sürecinde doğru ve uygun sorular üretmeleri problem çözmenin bu aşamasında önemli bir adımdır. Problem üzerine sorular üreterek tartışmaları çocukların sorgulama, değerlendirme becerilerindeki gelişimi de ortaya koymaktadır.

Etkinlik sürecinde kutup hayvanları üzerine yapılan sohbette kutup bölgesinin çok soğuk olduğu ve kutup ayılarının neden üşümedikleri vb. sorularla çocukların düşüncelerini geliştirmelerine yönelik sorular sorularak farklı bakış açıları geliştirmeleri desteklenmiştir. Çocuklar bu aşamada kendi düşüncelerini paylaşma fırsatı bulmuşlardır. Öykü saatinde; öyküdeki kutup ayılarının okyanusta buzdan teknesi erirken kurtulmak için çözüm aradıkları ve buna ilişkin karşılaştıkları hayvanlara hangi soruları sorabileceklerine yönelik çocuklarla bir tartışma başlatılarak beyin fırtınası yapılmıştır. Bu noktada çocukların farklı sorular sormaları ve çözüme ilişkin çıkarımda bulunabilmeleri, değerlendirme yapmalarına olanak sağlandığı gözlemlenmiştir.

Çocukların dikkati hediye paketine çekilmiştir ve sorular sorarak içinde ne olduğunu bulmaları istenmiştir. Ç1 “Kutunun içindeki yenir mi? Sesi var mı? Ne renk?” Ç11 “Kutunun içindeki bir oyuncak mı? Kızlar için mi yoksa erkekler için mi?” Ç14 “Kutunun içindekini nerede kullanabiliriz? Ne işe yarar?” gibi sorular yöneltmişlerdir. Burada çocukların problem hakkında sorular sorma aşamasına ilişkin ilerleme gösterdiği ve kolaylıkla sorular üretebildikleri fark edilmiştir.

Problem Nedenini Tahmin Etme

Programın uygulama sürecinde, çocukların problemin nedenini tahmin etme aşamasında gelişme gösterdiklerine yönelik gözlemlere ilişkin notlar şöyledir;

Çocuklar, uygulama sürecinde daha meraklı, olayların altında yatan nedenleri sorgulama noktasında daha istekli davranışlar sergilemektedirler. Ç3’ün öyküye ilişkin şu ifadeleri dikkat çekmiştir: “Marmelatlı kurabiyeler yok olmuş! Neredeler acaba? Sokak kedilerinin karnı çok acıkmış pencereden gelen kokuları takip etmiş ve marmelatlı kurabiyeleri afiyetle yemişler.” Renkli yumaklar etkinliğinde öykü saatindeki “Çocuklar daha da küçülen

battaniyeye sıkışıyorlarmış” ifadesine yönelik çocukların problemi tanımladıkları ve problemin nedenlerini daha fazla sorgulamaya başladıkları görülmüştür. Dolayısıyla da yaratıcı fikirler üretmeye başladılar. Çocukların etkinliklere heyecanla katılmaları ve problem çözme aşamalarına ilişkin gösterdikleri ilerlemeyi görmek güzel.

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme

Araştırmacı günlüğü notları çocukların etkinliklere karşı istekli ve motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ait araştırmacı günlüğü notu aşağıdaki gibidir;

Uçmak isteyen baykuşlar etkinliğinde çocuklar, yavru baykuşların neden uçamadığını çok merak ettiler ve nedenini öğrenmek için sabırsızlandılar. Bunu üzerine ortaya atılan düşünceler tartışıldı, sorgulandı. Küçük farenin yavru baykuşun uçuşması için gösterdiği çaba ve girişimler çocukları hem çok eğlendirdi hem de farklı düşünceler üretmeleri noktasında motive etti. Bunun üzerine Ç5 *“Uçan balonların iplerini kanatlarına bağlarım. Böylece yavru baykuş istediği yere uçar.”* Ç7 *“Yavru baykuşun uçabilmesi için büyümesi lazım. Çabucak büyüme için de süt içmeli ve kanatlarını çırparak çalışmalar yapmalı. O zaman kartal gibi kanatları olur. Özgürce gökyüzünde gezer.”* ifadelerine yer verdikleri dikkat çekmiştir. Çocukların problemin çözümü için ihtiyaç duyulabilecek bilgi, beceri ve araçları düşünmeleri programın etkililiğine ilişkin olumlu sonuçlardandır.

Problemin Öğelerini Tanımlama

Araştırmacı günlüğünde problemin öğelerini tanımlama aşamasına ait dikkat çekici nokta şöyledir; etkinlik sürecinde bez torbanın içindeki elmalar çocuklarla birlikte sayılırken elmaların herkese yetmediği fark edilir. Bu aşamada problem çocuklar tarafından tanımlanır ve çözümü için düşünme süreci başlar. Problemin çözümü için izlenecek adımlar, öncelikle yapılması gerekenler tartışılır. Ç7’nin bu noktadaki düşüncesi dikkat çekmektedir: *“Torbanın içindeki elmaları tam ortadan kesersek yarısını ben diğer yarısını arkadaşım yiyebilir. Hem herkes eşit elma yemiş olur. Kimse de üzülmez.”* Çocukların problem çözme sürecini başlatarak devam ettirmeleri ve çözüm için uygun stratejileri kullanmaları önemlidir.

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması

Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelere bakıldığında; çocukların problem çözme aşamalarından nesnelerin bilinenden farklı kullanılmasına yönelik becerilerinin geliştiği ve sürecin ilerleyen haftalarında daha aktif kullandıklarını işaret edecek ifadeler yer almaktadır.

İçinde çeşitli nesnelerin olduğu (düğme, pipet, çorap, şişe kapağı vb.) sürpriz torbasından her çocuk bir nesne seçmiştir ve bu nesnenin farklı kullanımlarını düşünceler geliştirmişlerdir. Ç1 “*Pipet ve düğmeleri kullanarak kolye yapabilirim.*” Ç5 “*Çoraptan kalem kutusu yaparak içine keçeli kalemlerimi koyarım.*” Ç10 “*Şişe kapağını önce boyarım sonra her yerine pullar yapıştırırım. Sonra ip geçirir, çantama süs olarak takarım.*”

Çocukların bilinen nesneleri farklı işlevlerde kullanma konusunda yaratıcı düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum problem çözme sürecinde de nesnelerin farklı işlevlerinden yararlanabileceklerini göstermektedir.

Taş devrinde oyun zamanı etkinliğinin öykü saati çocuklar için eğlenceliydi. Bu öyküdeki kahraman ve yaşadığı problemler dikkat çekici nitelikteydi. Çocuklar Kaya’nın problemlerine yönelik bulduğu ilginç çözümleri merakla takip ettiler. Bu süreçte kendileri de nesnelerin bilinenen farklı kullanımına yönelik alışılmadık düşünceler ürettir. Ç9 “*Kaya’ya poşetlerden şort yapabiliriz. Çok fazla poşet kullanırsak ısınabilir.*” Ç12 “*Ağaç yapraklarından şort yaparsak çok güzel ve rahat olur.*” Ç14 “*Bence pipetlerden şort olur.*”

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme

Çocukların problem çözme sürecinde birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme aşamasına ilişkin bilgi sahibi oldukları, etkinliklere karşı istekli ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacı günlüğü notu aşağıdaki gibidir;

Mor Zebra etkinliğinin öykü saatinde çocukların Safari Park’a ziyaretçi gelmemesi durumunda ne olacağına ilişkin görüşleri dikkat çekmiştir. Ç3 “*Bütün hayvanlar çok üzülür ve hastalanır.*” Ç6 “*Safari Park’a ziyaretçi gelmezse park kapanır ve hayvanlarda evsiz kalır. Biz itfaiyeye geziye gitmiştik. Çocuklar, öğretmenleriyle parka geziye giderse park kapanmaz.*” Çocukların problem olabilecek durumları fark ettiği ve çözümüne yönelik düşünceleri olduğu görülmektedir.

En Uygun Çözümü Bulma

Çocukların programın problem çözme aşamalarından en uygun çözümü bulma basamağında daha deneyimli hale geldikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı notları şu şekildedir:

Öykü saatinde Züri’nin siyah beyaz olmadığı için kulübe giremediği ve problemin çözümü için çocukların alternatif çözüm yolları aradığı görülmüştür. Ç7 “*Züri benekli bir zürafa bu şekilde asla siyah-beyazlılar kulübüne giremez. Bence Züri’ye siyah-beyaz kıyafet dikilirse kulübe girer.*” Ç10 “*Züri’nin kulübe girebilmesi için çok üzülüğünü ve arkadaşlarına rica*

etmesi gerekir.” Ç13 “Zürî kendini siyah ve beyaz renge boyarsa kulûbe girebilir.” Çocukların bu aşamada problemin çözümü için bilgiler ışığında olası çözüm yolların arasından duruma, şartlara en uygun olanı belirleme konusunda giderek gelişim gösterdikleri ve Sorgulama, düşünme aşamalarında deneyim sahibi oldukları dikkat çekmektedir.

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme

Problem çözme sürecinin son aşamasında çocuklar etkinliklere aktif katılım göstermeye devam etmektedir. Süreçte farklı materyaller, etkinlikler, yöntem ve teknikler kullanıldığı için çocuklar meraklı ve ilgilidir.

Etkinlik sürecinde çocuklar, Postacı Ponpon’un çok uzak bir ülkedeki adaya mektup götürmek için hangi aracı kullanabileceğini düşündüler. Bu aşamada çok farklı, alışılmadık bir çözüm yolu bulmaları konusunda özenli davranışları gözlemlendi. Buldukları en uygun çözümü yani aracı düşünce topuna çizdiler ve paylaşımlarda bulundular. Burada Ç2’nin ifadeleri dikkat çekmiştir ve problem çözmenin bu aşamasını iyi bir şekilde içselleştirdiği görülmüştür. *“Uzay otobüsü yaptım. Böylece Ponpon çok hızlı sürede mektubu götürebilecek. Hem de yakıt kullanmadan. Böylece çevreye de zarar vermeyecek.”*

Öykü temelli eğitim programı uygulama sürecinin son haftasında problem çözme sürecine yönelik pek çok aşamayı destekleyen etkinlikler yapılmıştır. Buna yönelik araştırmacı günlüğü notları şöyledir;

Öykü kataloğu etkinliği, çocukların çok heyecanlandığı bir etkinlik oldu. Çocuklar, aktif katılım noktasında ilgili davranışlarda bulundular. Program sürecindeki öykülerin bir kataloğunu oluşturmak ve bu öykülerden hatırladıkları bölümleri anlatmaları ilgi çekiciydi. Çocukların genel olarak öyküleri hatta bazı spesifik problem durumlarını hatırlayarak anlattıkları görülmüştür. Ç2 *“Taş Devrinde Kaya’nın şortu yoktu ve çok üşüyordu. Komik eşyalardan şortlar yapmıştı. Başına hep kötü olaylar gelmişti. Sonunda yünden yaptığı şortla mutlu olmuştu. Ben Taş Devri öyküsünü çok sevdim, eğlenceliydi.”* Diğer çocuklardan öykülerdeki problemlerden örnekler vererek aklında kalanları anlatmışlardır. Çocukların programa ilişkin geri dönüş niteliğindeki düşünceleri mutlu etmiştir. Oluşturulan katalogdaki öyküleri puanlayarak etkinlik tamamlanmıştır.

Programın son etkinliği olan Elmanın yolculuğunda yine tüm problem çözme sürecine odaklanılmıştır. Son etkinlik olmasına karşın çocukların dikkatlerinin canlı olduğu, istekle katılım gösterdikleri görülmüştür. Elmanın oluşum aşamalarından toplanma aşamasına

geçildiğinde öykü saati başlamıştır. Bu öykü saatinde sessiz kitap kullanılmıştır. Çocuklar ilk defa böyle bir kitap gördüklerini ve resimlerini çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Kitabın her sayfasında durulmuş. O sayfada olanlar çocukların ifadeleriyle birleştirilerek yazılmıştır. Çocukların bu noktada daha yaratıcı düşüncelerine destek olunmuştur. Öykü yazımı bittiğinde çocuklarla birlikte öykü okunmuş. Çocukların öykü hakkındaki düşünceleri dinlenmiştir. Problem çözme becerilerini desteklemede önemli bir rol üstlenen bu kitaba yönelik çocukların bazı ifadelerine yer verilmiştir. “Ormanda kıpkırmızı elmalarla dolu bir ağaç var. Hayvanlar bu elmaları toplamak istiyor ancak ulaşamıyorlar.” Bunun üzerine Ç1 “*Kurbağa zıplasın ve bir elmayı düşürsün.*” Ç3 “*Fil gölden hortumuna su doldursun sonra bu suyu elmaların üzerine fışkırtsın. Böylece elmalar düşer.*” Ç6 “Hayvanlar hep birlikte ağaca sarılsın ve bütün güçleriyle ağacı sallasınlar.” Ç9 “Hayvanlar birbirlerinin sırtına çıksın ve dallara uzansınlar.” Ç13 “Bir merdiven bulsunlar. Onunla ağaca çıksınlar.” gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Çocukların öne sürdüğü düşünceler problem çözme aşamalarında önemli derecede ilerlediklerini gösteriyor.

Araştırmacı günlükleri değerlendirildiğinde “Öykü Temelli Eğitim Programı” sürecinde çocukların problem çözme sürecini kapsayan aşamalarda önemli derecede gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu durum programın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini net bir şekilde desteklemektedir. Öztürk ve Çınar (2020)’ın araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre; çocukların STEM etkinlikleriyle beraber problem çözme becerisinde artış olduğu ve bu beceriyi günlük yaşantılarına ve sınıf ortamına yansıttıkları ve karşılaştıkları problemi çözüme ulaştırabildikleri belirlenmiştir. Aynı şekilde Yalçın (2020)’da çalışmasında araştırmacı günlüğü kullanmış ve sonuç olarak, STEM etkinliklerinin çocukları problem çözmeye ve fikir üretmeye teşvik ettiği, çocukların okulda kazandığı becerileri okul dışına yansıtmalarına yardımcı olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalar, mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi çocuklara uygulanan Öykü Temelli Eğitim Programının (ÖTEP) çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Çocukların problem çözme becerilerine ÖTEP'in etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda; Kişisel Bilgi Formu, PÇBÖ, nitel boyutunda ise, Ebeveyn Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

ÖTEP uygulamasından önce deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ puanları, çocukların problem çözme becerileri (alt boyut ve toplam puanları) arasında önemli bir farklılığın olmadığı ve her iki grubun seviyesinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Araştırmada deneysel işleme bağlı olarak çocukların PÇBÖ puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların öntest-sontest, izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu puan ortalamaları kontrol grubundan yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ÖTEP'in okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubu, PÇBÖ alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ÖTEP'in çocukların problem

özme becerileri üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Kontrol grubu, PBÖ alt boyutları ve toplam puanları değerlendirildiğinde; nesnelerin bilinenden farklı kullanılması alt boyutu ve toplam puanlarında sontest lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

ÖTEP'in çocukların problem çözme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı görölmüştür. Deneysel alışma sonunda ortaya çıkan bu farkın izleme testinde devam ettiği saptanmıştır. Dolayısıyla, uygulanan ÖTEP'in çocukların problem çözme becerilerini olumlu etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların PBÖ erişim puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür. Buna göre uygulanan eğitim programının deney grubundaki çocuklarda cinsiyet farkı olmaksızın problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin ÖTEP hakkındaki görüşleri incelendiğinde; günlük yaşamda öyküleri hem kendi anlatımları hem de resimli öykü kitapları aracılığıyla kullandıkları, çocukların gelişiminde öyküleri önemli birer eğitim aracı olarak gördükleri, programın çocuklarının dil gelişimine, hayal gücüne, yaratıcılıklarına ve özellikle problem çözme becerilerine önemli derecede katkı sunduğunu, kendilerine de önemli katkıları olduğu, etkinliklerin farklı, eğlenceli ve çocukları pek çok yönden destekleyici nitelikler taşıdığı, programın çocuklarının şimdiki yaşamında olduğu gibi gelecekteki yaşamlarında da önemli bir yer tutarak pozitif anlamda etkilerinin olacağı, programın çok yönlü ve özgün bir nitelik taşıdığını, çocukların okula olan ilgiyi artırdığını tespit edilmiştir.

ÖTEP uygulama süreci boyunca tutulan araştırmacı günlükleri değerlendirildiğinde; çocukların problem çözme aşamalarında gelişim gösterdiğini dolayısıyla problem çözme becerilerinin gelişiminde uygulanan programın olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde ÖTEP'in çocukların problem çözme becerileri başta olmak üzere gelişim alanlarına ve diğer becerilerine bütüncül bir şekilde katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ÖTEP'in çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda hazırlanacak olan eğitim programının çocukların farklı gelişim alanları ve becerilerine etkisi araştırılabilir.
- ÖTEP'in çocuklar üzerindeki boylamsal etkisini belirlemek için farklı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma 12 haftayı kapsamaktadır. Yeni yapılacak olan araştırmalarda programa katılan çocukların daha sonraki problem çözme becerileri boylamsal olarak araştırılabilir.
- ÖTEP'in kalıcılığı eğitim sürecinin sonundan itibaren belirli periyotlarla izlenebilir.
- ÖTEP okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmıştır. Sonraki araştırmalarda, hazırlanan program farklı yaş gruplarındaki çocuklar için uyarlanarak sonuçları değerlendirilebilir.
- Okul öncesi çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesinde öyküler vb. yöntemlerin etkililiği konusunda okul öncesi öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ÖTEP normal gelişim gösteren çocuklara uygulanmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda özel gereksinimli çocuklar için eğitim programı hazırlanarak bu çocukların problem çözme becerileri incelenebilir.
- Erken dönemde çocukların problem çözme becerilerini ve ev-okul ortamının niteliğini ölçen farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
- ÖTEP uygulamasına katılan çocukların daha sonraki öğrenim yaşantılarında öyküler ve problem çözmeye yönelik ilgileri araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ÖTEP okul öncesi çocukların problem çözmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu tür eğitim programları ailelere de uyarlanarak onlara çocuklarla birlikte eğitimler verilebilir.

- ÖTEP'in okul öncesi dönemde uygulanması, çocukların bütüncül gelişiminin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle ÖTEP'in eğitim felsefesine uygun, güncel programlar okul öncesi dönemde yaygınlaştırılabilir.
- ÖTEP'in okul öncesi eğitimde uygulanabilmesi için etkili, yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler, workshoplar, atölye çalışmaları, teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Daha geniş çalışma gruplarının bu eğitimden yararlanması amacıyla ÖTEP, farklı kurumlarda ve dijital ortamda uygulanarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.
- Benzer şekilde öyküler ve problem çözme kitleri geliştirilerek erken çocukluk dönemine etkin şekilde kullanılabilir.
- İlkokul dönemi çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik benzer programlar geliştirilerek etkileri incelenebilir.
- Eğitimciler ve ebeveynler nitelikli öykü kitapları seçimi noktasında bilinçlendirilebilir.
- Ebeveynlerle iş birliği yapılarak çocukların problem çözme yetisini yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesine yönelik çalışmalar ve projeler planlanıp uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, D., Tertemiz, N., & Taşdemir, A. (2020). FeTeMM eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 12-23.
- Adair, J. (2017). Karar verme ve problem çözme. N. Kalaycı (Ed.), *Önemli problem çözme stratejileri* (G. Korkmaz, Çev.) içinde (s.41-51). Ankara: Pegem.
- Agosto, D. E. (2016). Why storytelling matters: Unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries*, 14(2), 21-26. <http://dx.doi.org/10.5860/cal.14n2.21>
- Akçay Malçok, B., & Ceylan, R. (2021). 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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1965639>
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-98.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan Ersoy, Ö., & Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A. Turla (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* içinde (155-187). Ankara: Hedef.

- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M., & Özdilek, D. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Amirah, S., Simare-mare, A., & Saragi, D. (2022). Development of picture storybook in digital form to improve language and cognitive ability children of group B in RA. Ash-Sholihah Medan Johor Academic Year 2021/2022. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 5(2), 12271-12283. <https://doi.org/10.33258/birci.v5i2.5069>
- Anggoro, F. K., Dubosarsky, M., & Kabourek, S. (2021). Developing an observation tool to measure preschool children's problem-solving skills. *Education Sciences*, 11(12), 779. <https://doi.org/10.3390/educsci11120779>
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005) Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.
- Arabacı, M., & Okyay, Ö. (2021). The effect of shared book reading on preschoolers' environmental awareness and attitudes. *Education 3-13*, 51(4), 571-583. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1990371>
- Araiza Alba, P., Keane, T., Chen, W. S., & Kaufman, J. (2021). Immersive virtual reality as a tool to learn problem-solving skills. *Computers & Education*, 164, 104-121.
- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 451-464.
- Arthur, L., & Makin, L. (2001). High quality early literacy programs. (Educating Children, Research). *Leonie Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 41-53. <http://dx.doi.org/10.1177/183693910102600204>
- Aslan, O., & Uluçınar Sağır, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 82-94.
- Aslan, M. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2481-2492. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3357>

- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. E. Ömeroğlu (Ed.), Ankara: Kök.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., & Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitabı*. Ankara: Karaca.
- Aydoğan, Y., & Özyürek, A. (2020). The relationship between problem-solving skills and memory development in preschool children. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 43-54.
- Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F. (2017). The association between motivation, affect, and self-regulated learning when solving problems. *Frontiers in Psychology*, 8, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01346>
- Bahar, M., & Aksüt, P. (2020). Investigation on the effects of activity-based science teaching practices in the acquisition of problem solving skills for 5-6 year old pre-school children. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 22-39.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 103-122.
- Bal, E. (2018). *FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve iş birliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayer S., & Hettinger, A. (2019). Storytelling: A natural tool to weave the threads of science and community together. *The Bulletin of the Ecological Society of America*, 100(2), 1-6. <https://doi.org/10.1002/bes2.1542>
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.

- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 343-360. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7360>
- Bingham, A. (2016). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bozdağ, S. (2022). *Öykü temelli eğitim programının 4-5 yaş çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Bütün Ayhan, A. (2017). Bilişsel gelişim. N. Aral & T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.104-128). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Baskı). Ankara: Pegem.
- Camuzcu Aşıroğlu, S., & Duruhan, K. (2015). Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 115-132.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association.
- Choudhar, S., Bi, N., Nath Singh, P., & Talwar, P. (2022). Study on problem solving skills and its importance. *World Journal of English Language*, 12(3), 47-54. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p47>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. New York: Sage.
- Cramer, S. (2016). The effects of social stories on the problem solving skills of preschoolers. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 186. Saint Catherine University, Sophia.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten.

- Csapo, B., & Funke, J. (Eds.). (2017). The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273955-en>.
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çubukcu, A., & Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 51-61.
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.799698>
- Demirel, B., & Deretarla Gül, E. (2021). The effect of riddles on problem solving skills of 57-66 months old children. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 721-748. <https://doi.org/10.14812/cuefd.943800>
- Deniz, A., & Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399.
- Deretarla Gül, E. (2021). Çocuk edebiyatı tanımı, önemi ve tarihi. M. S. Gönen & G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s.1-19). Ankara: Nobel.
- Diamond, L. A. (2012). *Problem solving interventions: Impact on young children with developmental disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.
- Dilek, A. (2020). Farklı materyaller kullanarak hikâye anlatma. Ş. Ceylan (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s.261-298). Ankara: Eğiten.
- Ergişi Birgül, A., & Köksal Akyol, A. (2018). Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Bursa Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 709-730.
- Erickson, E. (2018). *Effects of storytelling on emotional development*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository <https://sophia.stkate.edu/maed/256>

- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on childrens problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
- Fessakis, G., Gouli, E. & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers and Education*, 63, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.016>
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2016). Storybooks and beyond: Teaching problem solving skills in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 19(3), 18-31. <https://doi.org/10.1177/1096250615576803>
- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., & Al Muhdhar, M. H. I. (2020). The effects of integrated problem-based learning, predict, observe, explain on problem-solving skills and self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 45-64.
- Fusaro, M., & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>
- Gezici, N. (2020). Çocuk edebiyatının tanımı, amacı, işlevi ve tarihçesi. Ş. Ceylan (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s.1-17). Ankara: Eğiten.
- Gosen, M. N., Berenst, J., & Glopper, K. D. (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6(3), 175-197. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.991339>
- Gönen, M. S. & Veziroğlu, M. (2019). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. S. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde* (s.1-12). Ankara: Eğiten.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923.
- Güven, Y., & Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.

- Halat, A. A. (2017). *5-6 Yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoi, P. T., Bao, D. Q., Nghe, P. K., & Nga, N. T. (2018). Developing problem-solving competency for students in teaching biology at high school in Vietnam. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 539-545.
- Hollenstein, L., Thurnheer, S., & Vogt, F. (2022). Problem solving and digital transformation: Acquiring skills through pretend play in kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 92. <https://doi.org/10.3390/educsci12020092>
- Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305.
- Ismail, N., Ismail, K., & Mohamad Aun, N. S. (2019). The effect of maternal scaffolding on problem solving skills during early childhood. *The Journal of Behavioral Science*, 4(3), 76-89. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/180989>
- Işıksolu Aysel, Y., & Tok, E. (2022). 60-72 Aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(48), 464-484. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2997>
- Işıtan, S. (2019). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. S. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde* (s.251-262). Ankara: Eğiten.
- İnan, H. Z. (2012). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Jablokow, K. W. (2008). Developing problem solving leadership: A cognitive approach. *International Journal of Engineering Education*, 24(5), 936-954.
- Kalaycı, N. (2006). The problem solving steps, related activities which can be used in these steps and their evaluation. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 56-69.
- Kamola, M., Granone, F., Grosvik, K., & Reikeras, E. (2024) High-quality strategies for supporting children's problem-solving skills: A study on coding toy activities in

- Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(5), 814-833. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2319783>
- Karabulut, R. (2018). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, N., & Akın, K. (2022). Günümüz çocuk dergilerinde edebi metinlerin yeri ve önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume*, 10(4), 267-281. <https://doi.org/10.29228/ijlet.62469>
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karayol, S., & Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143-174. <https://doi.org/10.30703/cije.393747>
- Kaya Bağdaş, Ç., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (ÖS-III), 219-230.
- Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S., & Demir, S. (2017). An investigation of problem solving skills in preschool education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 498-514.
- Kayılı, G., & Erdal, Z. (2021). Children's problem solving skills: Does drama based storytelling method work? *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 43-57. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212164>
- Kazu, H., & Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve ÖSS puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-172.

- Keen R. (2011). The development of problem solving in young children: a critical cognitive skill. *Annu Rev Psychol.* 62, 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130730>
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Khani, R., Bahrami Pour, M., & Abedi, A. (2020). The effectiveness of training the successful intelligence on problem solving skills in preschool children. *Iranian Journal of Pediatric Nursing*, 6(3), 45-52.
- Kılınç, F. E. (2020). Çocuk edebiyatının çocukların gelişimlerine katkısı. Ş. Ceylan (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s.65-79). Ankara: Eğiten.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (N. Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi.
- Korkmaz, Z. S. (2023). Problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolü [Özel Sayı]. *Ekev Akademi Dergisi*, 452-464.
- Kuloğlu, A., & Arı, Ü. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94-109.
- Kurupınar, A. (2021). *Okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine zekâ oyunları eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükkara, M. F., & Aksüt, P. (2021). The effect of activity-based algorithm training on problem- solving skills of 5-6 year old children. *Journal of Advanced Education Studies*, 3(2), 108-123. <https://doi.org/10.48166/ejaes.983168>

- Lile Diamond, L. (2017). Problem solving in the early years. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 220-223. <https://doi.org/10.1177/1053451217712957>
- Lin, X., Yang, W., Wu, L., Zhu, L., Wu, D., & Li, H. (2020). Using an inquiry-based science and engineering program to promote science knowledge, problem-solving skills and approaches to learning in preschool children. *Early Education and Development*, 32(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1795333>
- Lucarevski, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24-44. <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/15309>
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Maraning Dyah, A. D., & Setiawati, F. A. (2019). The problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 274-282. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.174>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Geniřletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Novick, L. R., & Bassok, M. (2005). Problem Solving. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 321-349). Cambridge University Press.
- Oğur, Ö., & Yüksel, B. (2023). 60-72 Ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetlerini yordama gücü: Mersin örneğı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1132-1148. <https://doi.org/10.53444/deubefd.esat412>
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Okyay, Ö., & Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 395-406. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.395>
- Özdemir Beceren, B., & Arı Arat, C. (2021). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişim alanlarına katkısı. M. S. Gönen & G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri içinde* (s.23-48). Ankara: Nobel.
- Özer, B., Gelen, İ., & Öcal, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının günlük problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 235-257.
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş grubundaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, Z. D., & Çınar, S. (2022). Mühendislik tasarıma dayalı STEM eğitiminin okulöncesi öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 34-56. <https://doi.org/10.24315/tred.868414>
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, Y., & Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Pehlivan, E. S. (2019). *Mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekdoğan, S. (2019). The effect of the problem solving training program on the childrens decision making skills. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1-16.
- Phillips, L. G. (2000). Storytelling: The seeds of children's creativity. *Australasian journal of early childhood*, 25(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1177/183693910002500302>
- Piştav Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 293-305.
- Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Prasanna, A., Anakkathil Anil, M., Bajaj, G., & Bhat, J. S. (2024). Teacher's practice and perception of the influence of stories during preschool child development: A cross-sectional study from ethnically diverse South Indian city. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/02656590241228419>
- Rojas, H., Juliana, J., Zuceti, M., Núñez, A., Regalado, O., Chunga, B., Enrique, L., Torres, M., & Alberto, D. (2024). Stories in preschool education: A bibliometric analysis. *Nanotechnology Perceptions*, 20(14), 685-705. <https://doi.org/10.62441/nano-ntp.v20is14.44>.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.211-216>
- Selvi, K., Sönmez, B., & Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: Okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(Eğitim Özel Sayı), 25-34.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Serin, O., Bulut Serin, N., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök.
- Shiakalli, M. A., & Zacharos, K. (2012). The contribution of external representations in pre-school mathematical problem solving. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 315-331. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.714992>
- Sözkesen, A., & Öztürk Samur, A. (2017). 60-72 Aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 105-117.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, (9), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 160-171.

- Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2017). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 233-248.
- Şimşek, Z. C. (2021). Çocuk edebiyatında hikâye anlatma ve hikâye okuma teknikleri. M. S. Gönen & G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s.113-134). Ankara: Nobel.
- Şirin, M. R. (2000). Çocuk edebiyatı nedir?. M. R. Şirin (Ed.), *99 Soruda çocuk edebiyatı* içinde (s.12-15). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış-Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?* Ankara: Kök.
- Tassopoulou, E. (2017). *Impact of storytelling on school readiness and socio emotional development of preschool age children*. Doctoral Dissertation, University of Bolton, Bolton.
- Taşkın, Z., & Durmuşoğlu, M. C. (2024). Sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 614-628. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1476927>
- Tavlı, B. S. (2007). *6 Yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tin, H. W., Nonis, K. P., Lim, S. E. A., & Honig, A. S. (2013). Teachers' perceptions of the importance of stories in the lives of children in Myanmar. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1449-1467. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788818>
- Tok, Y., & Sağlam, S. (2023). Erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerine yönelik yapılan eğitimsel uygulamaların etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 9-32. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1059054>
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, A. (2020). The effectiveness of storyline-based education program on critical thinking skills of preschool children. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 137-159.

- Tuncer, N., & Kandır, A. (2015). Erken öğrenme becerileri değerlendirme aracının cinsiyete ilişkin farklılıklar yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 71-82.
- Turupcu Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümbül, H. (2023). *3-6 Yaş çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarında yer verilen problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Ç., Sever, R., & Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde (5. sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3592>
- Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Ünsal, F. Ö., & Çelik, B. (2020). Erken çocukluk döneminde kitap seçimi. Ş. Ceylan (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s.83-96). Ankara: Eğiten.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I., & Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology*, 36(2), 323-346. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963029>
- Van Elsen, J., Catrysse, L., & De Maeyer, S. (2023). The effect of interactive picturebook reading on problem-solving skills in preschool : A quasi-experiment. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1471-1485. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-023-01542-3>
- Yalçın, V. (2020). *Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 16-38.
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 210-218.
- Yeşilyaprak, B., & Uçar, E. (2018). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.338-431). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Y., & Kurtuldu, M. K. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science*, (28), 525-535. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2520>
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (scamper) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, Y., & Chiew, V. (2010). On the cognitive process of human problem solving. *Cognitive Systems Research*, 11, 81-92.

EKLER



EK 1. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.848144



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-848144
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11.01.2024

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Göknur Gözde BALABAN'ın, Prof.Dr.Yasemin AYDOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **26.12.2023** tarih ve **22** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 20

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK 2. Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-39307281-605.01-99106376
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Göknur Gözde BALABAN)

19/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 05.03.2024 tarih ve E-80287700-302.08.01-897747 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Göknur Gözde BALABAN'ın "**Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının Etkisi**" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak üzere, ilimiz Merkez ilçede bulunan 100. Yıl Anaokulunda araştırma ve uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası

 İstatistik Dünyası
KATILIM BELGESİ
Sayın Göknur Gözde BALABAN
20 Ekim 2017 tarihinde gerçekleştirilen «<i>Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş)</i> » uygulama eğitimine katılmış ve ölçeği kullanabilme yetkisi almıştır.
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

I. Bölüm

Çocuğun;

- Adı Soyadı:
- Okulu:
- Sınıfı:
- Doğum Tarihi: () Gün () Ay () Yıl
- Cinsiyeti: () Kız () Erkek
- Kaçınıcı Çocuk Olduğu:
İlk ()
Ortanca ya da Ortancalardan Biri ()
Son ()
- Kardeş Sayısı, Yaşları ve Cinsiyetleri:

Yaş	Cinsiyet
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Yok	
- Daha önce okul öncesi eğitim aldı mı? () Evet () Hayır

II. Bölüm

Annenin;

- Yaşı:
- Öğrenim Durumu:
- Çalışma Durumu/Mesleği:

Babanın;

- Yaşı:
- Öğrenim Durumu:
- Çalışma Durumu/Mesleği:

EK 5. Ebeveyn Görüşme Formu

EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Ebeveyn,

Okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine öykü temelli eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın sonuna gelmiş bulunmaktayız. Programın uygulanma süreciyle ilgili olarak sizin düşünceleriniz, genel bir değerlendirmenin yapılması için önem taşımaktadır. Bu nedenle aşağıdaki soruları cevaplayarak düşüncelerinizi paylaşmanız önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Kişisel verileriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Göknur Gözde Balaban

Ebeveyn Görüşme Soruları

- Öykülerin okul öncesi eğitimde kullanımı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Öykü temelli eğitim programı uygulama öncesi/sonrası ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Aile katılımı etkinlikleri kapsamındaki düşünceleriniz nelerdir? Etkinlik süreçlerinde neler yaptınız?
- Etkinlik sürecinde çocuğunuzda nasıl değişiklikler gördünüz? Etkinlikler çocuğunuza neler kazandırdı?
- Uygulama sırasında herhangi bir zorluk ya da olumsuz bir durumla karşılaştınız mı?
- Çocuğunuzun problem çözme becerilerini desteklemek sizi nasıl etkiledi?
- Programı, çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişiklikler açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Öykülerin, çocuğunuza nasıl katkılar sunacağını düşünüyorsunuz?

EK 6. Uzman Görüş Formu

Öykü Temelli Eğitim Programı Uzman Değerlendirme Formu							
Kriterler	Etkinlik 1		Etkinlik 2		Etkinlik 3		Açıklama
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	
1.Yazım dilinin açık ve anlaşılır olması							
2.Etkinliğin kazanım ve göstergelerle uyumu							
3.Öykü kitabının etkinlikle uyumu							
4.Materyallerin etkinliğe uygun seçilme durumu							
5.Materyallerin çocukların kullanımı için uygunluğu							
6.Etkinliğin uygulanabilir olması							
7.Yönergelerin açıklığı ve uygunluğu							
8.Değerlendirme sürecinin uygunluğu							
9.Etkinlikte aktif-pasif dengesinin sağlanması							
10.Etkinliğin çocukların problem çözme becerilerini destekleme düzeyi							
Görüş ve Önerileriniz							

EK 7. ÖTEP Örnek Etkinlik Planı

ETKİNLİK 1. TANIŞMA ZAMANI

Etkinlik Çeşidi: Türkçe, müzik, fen ve drama

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

K.5.Nesne veya varlıkları gözlemler.
G.1.Nesne/varlığın adını, rengini, tadını söyler.

K.19.Problem durumlarına çözüm üretir.
G.1.Problemi söyler. G.2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

Dil Gelişimi

K.8.Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G.2.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G.4.Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

Sosyal Duygusal Gelişim

K.1.Kendisine ait özellikleri tanıtır. G.1.Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.

Öykü Anlatımı: Öykü sepeti

Materyaller: Limon karakterine ait kostüm ve aksesuarlar, tef, hayvan maskeleri, isim kolyeleri, limonata yapımı için gerekli malzemeler, öykü karakterlerine ait figürler, öykü matı/sepeti, otoportre sayfaları, boyalar

Sözcükler: Merhaba, utanma, otoportre

Kavramlar: Duyu-Ekşi

Öykü Kitabı ve Desteklediği P.Ç.B. Alt Boyutları: Biri Merhaba mı Dediydi? kitabı/P.1.2.9

Etkinlikte Öne Çıkan P.Ç.B. Alt Boyutu: Problemi fark etme

Eğitim Ortamının Hazırlanması

Çocukların isimleri önceden öğrenilerek isim kolyeleri hazırlanır ve bez çantaya koyulur. Öykü sepeti, hayvan figürleri ve maskeleri hazırlanarak sınıfa getirilir. Etkinlik öncesinde minderler yarım çember şeklinde düzenlenir. Limonata yapımı için gerekli olan malzemeler etkinlik masasına yerleştirilir. Otoportre sayfaları ve boyalar hazır edilir.

Uygulama Süreci

- Eğitimci, çocukların dikkatini çekmek için limon karakterine ait kostüm ve tef eşliğinde sınıfa girer. Elindeki tefi çalarak sınıfta dolaşır ve çocuklarla “Merhaba” diyerek tokalaşır. Tüm çocuklarla tokalaştıktan sonra eğitimci, “Merhaba çocuklar, ben Limon. Artık ben de sınıfınızın bir üyesi sayılıyorum. Haftanın bazı günleri sınıfınıza geleceğim ve sizlerle çok eğlenceli oyunlar oynayacağız, etkinlikler yapacağız. Sizlerle tanışacağım için çok heyecanlıyım. Haydi daha fazla beklemeden tanışalım... Birisiyle ilk kez karşılaştığında ne yapılır? O kişiye ne söylenir?” der ve çocukların cevaplarının ardından oyuna geçilir. Eğitimci, sırayla çocukların önünde durarak tefiyle ritim tutar ve “Limon, limon, limon... benim adım limon. Senin adın ne?” diyerek çocukların adları öğrenilir. Daha sonra çocuklara adlarının yazılı olduğu kolyeler takılır. Çocuklardan sırayla adlarını, bedenleriyle ritim tutarak söylemeleri beklenir. Tüm çocukların adları öğrenilene kadar bu şekilde devam edilir. Eğitimci, bedenleriyle ritim tutarak “Ben bir Limon’um, sarı renkli, yeşil yapraklı, pembe kurdeleli. Ben bir Limon’um biraz hayalperest, biraz şakacı, biraz da çıt kırıldım. Ben bir Limon’um biraz ekşi, biraz tatlı, bol sulu meyveyim” der. Ardından çocuklar masalarına yönlendirilir ve sepetteki limonlar gösterilerek aşağıdaki sorular sorulur:

- ✓ Sepetteki limonlar sınıfa nasıl gelmiş olabilir?
- ✓ Sizce limonları kim getirmiş olabilir?
- ✓ Limondan ne yapılabilir?
- ✓ Daha başka ne yapılabilir?

Sepetin içindeki bozuk limona dikkat çekilir ve sorular yöneltir:

- ✓ Burada bir problem var mı?
- ✓ Varsa bu problem nedir?
- ✓ Size burada problem olduğunu düşündüren şeyler nelerdir?

- ✓ Bu probleme neler sebep olmuş olabilir?
- ✓ Bozuk limon bu şekilde sepette durmaya devam ederse ne olur?
- ✓ Daha başka ne olabilir?
- ✓ Siz de bu tür problemlerle karşılaşıyor musunuz? Bu durumda ne yapıyorsunuz? şeklinde sorular yöneltilir ve verilen cevaplar hep birlikte tartışılır.

- Daha sonra eğitimci, “Çocuklar, bu sepette çok fazla limon var. Renkleri çok güzel acaba tatları nasıl? Şimdi tadım zamanı...” der ve çocukların kaşıklarına limon suyu damlatılır. Limonun tadının nasıl olduğu sorulur, gelen cevaplardan sonra “Haydi çocuklar işbaşına... Tadı ekşi olan limonlardan enfes bir limonata yapacağız. Üstelik limonata şarkısı eşliğinde...” der ve limonata yapımında gerekli olan malzemeler çocuklara verilir.

Limonata Şarkısı

- Daha sonra limonata şarkısı açılır ve limonata yapımına başlanır. Bu aşamada çocuklar tarafından limonlar kesilir, sıcakakta sıkılır ve kabın içine dökülür. Ardından belirtilen miktardaki şeker de kabın içine eklenir ve karıştırılır. Böylelikle her çocuk kendi limonatasını yapar. Daha sonra masalar temizlenir ve çocuklar limonatalarını alarak minderlerine geçerler.

Limon'un Öykü Saati Başlıyor!

“Biri Merhaba mı Dedi?” öyküsüne geçilir ve öykü bitiminde;

- Eğitimci, “Öyküyü dinledik. Şimdi bu öyküyü canlandıracağız” der ve çocuklar öyküdeki rolleri paylaşırlar. Çocuklar, öyküdeki karakterlerin maskelerini torbadan alır ve takarlar. Daha sonra çocuklara şu sorular yöneltilir:
 - ✓ Öykü nasıl başlıyordu?
 - ✓ Öyküde hangi hayvanlar vardı?
 - ✓ Hayvanlar ne yapıyordu? diye sorulur.
- Öykü, birlikte kısaca hatırlanır. Daha sonra “Kimler güzelce düzlüklerine gidiyor?” diye sorulur ve çocuklar yerlerini aldıktan sonra öykü canlandırılmaya başlanır. Canlandırma sırasında şaşıran çocuklara;
 - ✓ Burada ne olmuştu?
 - ✓ Daha sonra ne olacak?
 - ✓ Cırcır böceği ne yapacak? gibi sorularla ipuçları verilerek rehberlik edilir.
- Öykünün canlandırılması bittiğinde bütün çocuklar el ele tutuşurlar ve öyküdeki hayvanların nasıl yürüdükleri hakkında konuşulur. Hayvanların hareketleri taklit edilir. En sonunda tüm çocuklar alkışlanır. Daha sonra çocuklara aşağıdaki sorular sorulur:
 - ✓ Öyküyü yeniden anlatsan, bir şey değiştirmek ister miydin? Neden?
 - ✓ Öyküde en çok hangi hayvanın davranışını beğendin/beğenmedin? Neden?
 - ✓ Öykünün en çok hangi bölümünü beğendin/beğenmedin? Neden?
 - ✓ Biriyle tanışmak istediğinde ne yaparsın? Neden? gibi sorular sorularak etkinlik tamamlanır.



Öğrenme Merkezi

Öykülere temel oluşturması ve desteklemesi amacıyla öykü merkezi oluşturulur. Bu merkez için sınıfın uygun bir köşesi seçilir ve sarı renk minderler, kilim, tül, limon karakterinin kuklası, kostüm ve aksesuarları, fotoğraflar, battaniye, kitaplar vb. materyaller yerleştirilerek merkez dekore edilir. Limon koku şişesi ve bir sepet limon merkeze koyulur. Çocukların ilgisi bu yeni merkeze çekilir ve birlikte incelenir.

Değerlendirme

Çocukların masalara geçmeleri sağlanır. Her çocuğa, otoportre sayfaları ve boyaları dağıtılır. Çocuklar, otoportrelerini yaparlar ve resimleri anlatarak kendilerine ait fiziksel özellikleri tanıtır. Daha sonra çalışmalar panoda sergilenir.



Limonata Şarkısı

Bir, iki, üç, li...
Bir, iki, üç, mo...
Bir, iki, üç, na...
Bir, iki, üç, ta... (x2)

Nata nata limonata
Kafasında kukuleta (x2)

Elinde var elmalı turta
Yudum yudum içti bir solukta
(x2)

Nata nata limonata
Kafasında kukuleta (x2)

(Onur Erol)

Aile Katılımı

Ebeveynlere sınıfta yapılan etkinliklere ilişkin bir haber mektubu gönderilir ve “benim öyküm” etkinliği önerilir.





Limon'un Öykü Saati Başlıyor!

Biri Merhaba mı Dedi?

- Eğitimci, elindeki koku şişesini gösterir ve “Çocuklar, bu şişenin içinde çok güzel bir koku var. Harika bir limon kokusu... Şimdi bu kokuyu etrafa sıkacağım ve sizlerde derin derin koklayacaksınız. Haydi koklamaya başlayın... Taze limon kokusu... Çok ferah... Şimdi bu koku sizleri güzelce düzlüklerindeki sevimli hayvanların öyküsüne götürecektir” der. Çocukların dikkati öykü sepeti üzerinde toplanarak aşağıdaki sorular yöneltilir:

- ✓ Sepetin içinde ne görüyorsunuz?
- ✓ Hangi hayvanlar var? Başka ne var?
- ✓ Hayvanlar ne yapıyor olabilir?
- ✓ Öykünün ismi ne olabilir? gibi sorular sorularak öyküyle ilgili tahminler dinlenir.

- Kitap, yazar ve resimleyen isimleri söylenir. Öykünün ismine dikkat çekilir ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur. Mümkün olduğunca fırsat verilerek konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Daha sonra sepetteki nesneler çıkarılarak öykü matına yerleştirilir ve öyküye başlanılır. Öykünün problem durumu olan bölümlerinde durulur ve sorular yöneltilir.

“Güneş gökyüzünde yine ışıldadı. Güzelce düzlüklerinde sıradan bir gün başladı. Ama sanki bugün biraz farklıydı. Düzlüğün tam ortasında duran biri vardı. Güzelce düzlüklerinden olmayan biri... Kimsenin tanımadığı biri... Yeni biri...” aşağıdaki sorular yöneltilir:

- ✓ Bugün neden farklı olabilir? Ne olmuş olabilir?
- ✓ Daha başka ne olabilir?
- ✓ Düzlüğün ortasında duran kişi kim?
- ✓ Nereden gelmiş olabilir? Neden orada duruyor?
- ✓ Neden onu kimse tanımıyor? diye sorulur ve cevapların ardından devam edilir.

“Dost hayvanlar düzlüğe bakan kayalıkların arkasındaydı. ‘Tanıyor muyuz acaba?’ diye düşünüyorlardı. Aralarında en aceleci olan: ‘Bu da kim böyle?’ diye fısıldadı. ‘Sakin birine benziyor,’ dedi Fil eğilerek.” denir ve sorular yöneltilir:

- ✓ Hayvanlar neden kayalıkların arkasında duruyor?
- ✓ Nereye bakıyorlar?
- ✓ Aralarında ne konuşuyor olabilirler?
- ✓ Yeni kişinin kim olduğunu merak eden acelecinin arkadaşlarına hangi soruyu sorması gerekir?
- ✓ Peki, sonra ne olur? denir ve cevaplar dinlenir.

- Çocukların bu sorulara uygun cevabı verememesi durumunda eğitimci, ipuçları vererek doğru cevabın bulunmasını sağlar. Cevaplar doğrultusunda başka sorular yöneltilir.

“Herkes ona bakınca, utanıp kabuğuna çekildi. Nasıl arkadaş olacaklarını düşünmeye başladılar bu kez” denir ve sorular yöneltilir:

- ✓ Herkes yeni kişiden neden utanıyor olabilir?
- ✓ Utanmak ne demek?
- ✓ Hayvanlar utanınca ne yapmışlar?
- ✓ Siz utanınca ne yaparsınız?
- ✓ Hayvanlar yeni gelen kişiyle nasıl arkadaş olabilirler?
- ✓ Bunun için ne yapmaları gerekir?
- ✓ Siz olsaydınız ne yapardınız?
- ✓ Daha başka ne yapılabilir? gibi sorular sorularak cevaplar değerlendirilir ve öyküye devam edilir.

“Her kafadan bir ses... Of, bilemezsiniz ne çok ses!” denir ve sorular sorulur:

- ✓ Burada bir problem var mı?
- ✓ Sizce problem ne olabilir?
- ✓ Problemin nedeni ne olabilir?
- ✓ Bu problem nasıl çözülür? gibi sorular sorulur.

- Burada özellikle ilk iki sorunun doğru cevaplanması önemlidir. Çocukların doğru cevabı veremediği durumlarda eğitimci ipuçları vererek rehber olur.

“Bence ona benzediğimizi görürse hemen arkadaş olur benimle,” dedi Kurt. Sarmaşıkla bağladığı dal parçalarını kafasının üstünde tutup” denir ve Aşağıdaki sorular sorulur:

- ✓ Kurt neden sarmaşıkla bağladığı dal parçalarını kafasının üstünde tutuyor olabilir?
- ✓ Bu şekilde yaparak yeni kişiyle arkadaş olabilir mi?
- ✓ Sizce yeni kişi kim? sorularıyla devam edilir ve cevaplar üzerine sorular genişletilerek tartışılır.
- İlerleyen bölümlerde; hayvanların yeni kişiye benzemek için neler yaptıkları ve bu girişimleri sonucunda karşılaştıkları problem durumları hakkında sorular yöneltilir, çocukların cevapları doğrultusunda sorular genişletilerek devam edilir.

“Her kafadan bir ses çıktı ama... Yeni biriyle nasıl arkadaş olacaklardı? O gürültünün ve kalabalığın arasında birden, incecik bir ses duyuldu düzlükten. Cırcır böceğiydi bu bir şeyler söyleyen...” denir ve sorular yöneltilir.

- ✓ Hayvanlar, yeni kişiyle arkadaş olabilmek için başka ne yapabilirler?
- ✓ Sizce yeni biriyle arkadaş olmak için ilk önce ne yapmak gerekir?
- ✓ Peki, cırcır böceği ne söylemiş olabilir?

“Cırcır böceği ‘Merhaba!’ diyordu cırlayarak bu yeni gelene. Soruyordu, ‘Ben Cırcır, tanışabilir miyiz?’ diye” denir ve sorulara geçilir:

- ✓ Cırcır bu şekilde yaparak yeni gelenle tanışabilir mi?
- ✓ Siz olsaydınız ne yapardınız?
- ✓ Peki, bu yeni gelen hangi hayvan olabilir?
- ✓ Sizce tanışmak için yeni gelen kişi ne yapabilir?” sorularının ardından devam edilir.
- Öykünün sonunda “Tanışıp arkadaş olmak için bazen sadece ‘MERHABA’ demek yetiyordu anlaşılın!” denir ve “Çocuklar, yeni biriyle tanışmak için ne yapmamız gerekiyor? Bizde tanışırken önce ‘Merhaba’ dedik ve ismimizi söyledik. Yeni biriyle tanışırken ‘Merhaba’ demeliyiz ve ismimizi söyleyerek kendimizi tanıtır ve sonra karşıdaki kişinin ismini öğrenmeliyiz. Böylece tanışabiliriz” denir ve öykü tamamlanır.

AİLE KATILIMI

Sevgili Anne-Baba;

Merhaba, ben Gözde öğretmen. Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi programında doktora öğrencisiyim. “Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Öykü Temelli Eğitim Programının Etkisi” konulu tez çalışmam için danışmanın rehberliğinde hazırlamış olduğum eğitim programını çocuğunuzun da bulunduğu sınıfta uygulayacağım.

Süreç boyunca sınıfta yaptığımız faaliyetler hakkında sizi bilgilendirdiğim ve küçük etkinliklerle gün içerisinde yaptığımız çalışmalara katkı sunmanızı istediğim haber mektupları göndereceğim. Hazırlayacağım bu küçük etkinlikler, hem çocuğunuzla nitelikli zaman geçirmenize destek olacak hem de sınıfta yaptıklarımızın devamı niteliğinde bir rol üstlenerek çalışmaların etkililiğini artıracak. Bu etkinliklerle sürece dahil olmanızı çocuğunuz için önemli görüyorum, keyifli etkinlikler diliyorum...

Bugün sınıfımızda öykü temelli eğitim programı etkinlikleri kapsamında güzel vakit geçirdik. Tanışma oyunu oynadık. Limonata şarkısı eşliğinde enfes limonatalar yaptık. “Biri merhaba mı dedi?” öyküsünü dinledik. Öykü sürecinde yaşananlarla ilgili düşüncelerimizi paylaşarak problem çözme sürecine dahil olduk. Bu eğlenceli öyküyü hayvan maskelerini takarak canlandırdık ve hayvan taklitleri yaptık. Otoportremizi yaparak kendimizi tanıttık. Şimdi sıra sizde...

Etkinlik: Benim Öyküm

Bu etkinlik için çocuğunuzla birlikte kapaklı bir kavanoz alarak masaya geçin. Göndermiş olduğum meyve resimlerini inceleyin. Daha sonra resimleri katlayarak kavanozun içine atın ve kapağını kapatın. Kavanozu bir süre salladıktan sonra kapağını açmaya çalışın, zorlanın ve çocuğunuza kapağı açamadığınızı söyleyin. Daha sonra aşağıdaki soruları yöneltin:

- ✓ Burada bir problem var mı?
- ✓ Varsa bu problem nedir?
- ✓ Bu probleme neler sebep olmuş olabilir?
- ✓ Problemi nasıl çözebiliriz? diye sorun ve cevaplar hakkında konuşun.

Kapağı açmak için çocuğunuzun denemeler yapmasına müsaade edin. Çocuğunuz kavanozun kapağını açsın, içinden bir kâğıt seçsin ve o kâğıttaki resmi anlatsın daha sonra başka bir kâğıt seçsin bu şekilde tüm kâğıtlar bitene kadar devam etsin. Sizde böylelikle çocuğunuzun oluşturduğu öyküyü dinleyin... Etkinliğin sonunda düşüncelerinizi ve neler hissettiğinizi paylaşmanız bizi mutlu edecektir.

Keyifli bir etkinlik olması dileklerle...

G. Gözde Balaban

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi

Doktora Öğrencisi

Biri Merhaba mı Dedi? Öyküsü



Güneş doğdu, güneş battı... Güzelce düzlüklerinde yaşayan hayvanlar tek tek uyandı. Güneş alçalınca hepsi tekrar uykuya daldı. Arkadaşlıkları ne harikaydı! Güneş gökyüzünde yine ışıldadı. Güzelce düzlüklerinde sıradan bir gün başladı. Ama sanki bugün biraz farklıydı. Düzlüğün tam ortasında duran biri vardı.

Güzelce düzlüklerinden olmayan biri... Kimsenin tanımadığı biri... Yeni biri...

Dost hayvanlar düzlüğe bakan kayalıkların arkasındaydı.

“Tanıyor muyuz acaba?” diye düşünüyorlardı. Aralarında en aceleci olan:

“Bu da kim böyle?” diye fısıldadı.

“Sakin birine benziyor,” dedi Fil eğilerek “Pekte konuşmuyor” dedi Engerek.

“Yanında kimse yokta ondan,” diye açıkladı Ördek.

“Sizce tehlikeli midir?” diye sordu Tilki.

Kaplumbağa, “Arkadaş mı olsak?” diye önerdi. Ama herkes ona bakınca, utanıp kabuğuna çekildi. Nasıl arkadaş olacaklarını düşünmeye başladılar bu kez. Bir şeyler öneriyordu telaşla herkes.

Her kafadan bir ses... Of, bilemezsiniz ne çok ses!

“Bence ona benzediğimizi görürse hemen arkadaş olur benimle,” dedi Kurt. Sarmaşıkla bağladığı dal parçalarını kafasının üstünde tutup.

“Ot yiyor baksanıza!” diye bağırdı Kaplan.

“Bizde denesek ya onun yediği ottan.”

Yerden bir tutam ot koparıp çiğnedi.

“Öğğğk” diye tükürdü neyse ki kimse görmedi.

“Sürekli havayı kokluyor, Bakın!” dedi Zürafa.

Başını kaldırıp sık sık soludu havayı ama...

Durmak zorunda kaldı, hapsirlik krizine tutulunca.

“Nasıl da zarif bacakları var! dedi Fil.

“Keşke onun gibi basabilsek yere.”

Ayaklarının ucunda yürümeye çalışırken düşüverdi göbeğinin üzerine.

“Kuyruğu minicik!” dedi Maymun. “Belki yeterince bükersen, benimde kısalır kuyruğum.” Sonra bir anda, “Ayyy!” diye bağırıverdi. Kuyruğunu böyle bükerse canı yanardı tabii.

Her kafadan bir ses çıktı ama sanki her seste boşa çıktı. Artık kimsede fikir falan kalmamıştır. Yeni biriyle nasıl arkadaş olacaklardı?

O gürültünün ve kalabalığın arasında birden, incecik bir ses duyuldu düzlükten. Cırcır böceğiydi bu bir şeyler söyleyen... “Merhaba!” diyordu cırlayarak bu yeni gelene. Soruyordu, “Ben Cırcır, tanışabilir miyiz?” diye.

Tüm gözler karşılarında durana döndü birden.

“Elbette,” dedi oda hemen. Adım “Geyik benim... Seninle tanışıp arkadaş olmayı çok isterim.”

Diğerleri Cırcıra hayran, çıktılar saklandıkları kayalığın ardından. “Merhaba!” dediler Geyik’e hep bir ağızdan. Tanışıp arkadaş olmak için, bazen sadece MERHABA demek yetiyordu anlaşılan!

Temiz, N. (2022). *Biri merhaba mı dedi?* İstanbul: Meav.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR