

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**İREM ÇAVUŞ TOMAK
22711001**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MEHMET NUR TUĞLUK**

2025

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**İREM ÇAVUŞ TOMAK
22711001
ORCID NO: 0009-0004-9687-581X**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MEHMET NUR TUĞLUK**

TEMMUZ, 2025

İrem ÇAVUŞ TOMAK tarafından hazırlanan “Resimli Hikaye Kitaplarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, **02.07.2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oybirliği** ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK

İmza

.....

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

İmza

.....

.....

ÖZET

RESİMLİ HİKÂYE KİTAPLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde resimli hikâye kitaplarının etkisi incelenmiştir. Erken çocukluk döneminde kazandırılan bu beceriler, bireyin yaşam boyu akademik ve sosyal başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. İstanbul ili Esenyurt ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun anasınıfına devam eden 28 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney grubuna 10 hafta boyunca haftada iki kez, uzman görüşleri ve “Resimli Hikâye Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği (REÇKÖ)” kullanılarak seçilen 20 resimli hikâye kitabı paylaşımlı biçimde okunmuştur. Kontrol grubu ise standart okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Veri toplama sürecinde “4-6 Yaş Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmış; analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman Korelasyon Katsayısı tercih edilmiştir. Araştırma bulguları, resimli hikâye kitaplarının çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca bu iki beceri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin yaşı, ekran süresi ve kitap okuma sıklığı gibi demografik değişkenlerin problem çözme ve öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, erken çocukluk eğitiminde resimli hikâye kitaplarının bilinçli ve sistematik kullanımının, çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerilerine önemli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Resimli hikâye kitabı, öz düzenleme, problem çözme, okul öncesi

ABSTRACT

This study investigates the impact of picture storybooks on the development of preschool children's self-regulation and problem-solving skills—competencies that play a critical role in lifelong academic and social success when acquired during early childhood. A quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group was employed. The study sample consisted of 28 children attending kindergarten at a public school in the Esenyurt district of Istanbul. Over a 10-week period, the experimental group was exposed to 20 carefully selected picture storybooks—chosen based on expert opinions and the “Picture Storybook Evaluation Scale (REÇKÖ)” —which were read interactively twice a week. Meanwhile, the control group continued with the standard preschool curriculum. Data were collected using the “Self-Regulation Skills Scale for Children Aged 4–6 (Teacher Form),” the “Problem-Solving Skills Scale,” and a “Demographic Information Form” developed by the researcher. Statistical analyses were conducted using the Wilcoxon Signed-Rank Test, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test, and Spearman Correlation Coefficient. The findings revealed that picture storybooks had a significant and positive effect on the development of children's self-regulation and problem-solving skills. Furthermore, a strong relationship was found between these two skills. However, demographic variables such as gender, number of siblings, mother's age, screen time, and frequency of reading did not show a significant impact. The findings suggest that the conscious and systematic use of picture storybooks in early childhood education can make significant contributions to children’s self-regulation and problem-solving skills.

Keywords: Picture storybook, self-regulation, problem-solving, preschool

ÖN SÖZ

Konfor alanı insanın huzurlu olduğu fakat her zaman bir şeylerin eksikliğini hissettiği güvenli bir sığınak. Başarmak istediklerim, keşfetmek istediklerim, kendimde görmek istediklerim arasında düşünüp dururken isteklerimi ve hayallerimi gerçekleştirme serüvenim İstanbul'a atanmam ile başladı. Konfor alanımdan çıktıktan sonra yer yer kaygının da eşlik ettiği girişimlerim sonucunda aslında problem çözme becerimin de yeni yeni geliştiğini fark ediyorum. Karşıma çıkan engelleri aştıkça, yeni deneyimler edindikçe öz düzenleme becerimde beraberinde gelişti. Kendimde yaşadığım bu değişimler de aslında hangi alanda çalışmak istediğim noktasında bana ilham oldu. İlk teşekkürümü bu deneyimleri edinmem konusunda bana fırsat veren, ufkumu ve bakış açımı geliştirmeme olanak tanıyan, tezimin zorlandığım aşamalarında bana destek olan başta danışmanım Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK olmak üzere Yıldız Teknik Üniversitesi'nde tanıma fırsatı bulduğum tüm hocalarıma ediyorum. Kapısını çaldığımda her zaman sıcak bir karşılama ve tüm içtenliğiyle sorularımı yanıtlayan Arş. Gör. Esra Gamze UĞUR EKŞİ'ye de ayrıca teşekkür etmek istiyorum. İnişli çıkışlı tez yazma sürecimde her zaman yanımda olan sevgili eşime, bana her zaman inanan anneme, babama ve can yoldaşım ablama ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

İrem Çavuş Tomak
Temmuz, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5 Araştırmanın Varsayımları	6
1.6 Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Çocuk Edebiyatı	8
2.1.1 Çocuk Edebiyatının İşlevi ve Özellikleri	9
2.1.2. Resimli Hikaye Kitapları	11
2.1.3. Resimli Hikaye Kitaplarında “Problem” Faktörü	12
2.1.4. Resimli Hikaye Kitapları ve Öz Düzenleme	12
2.1.5. Resimli Hikaye Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	13
2.2 Öz Düzenleme Becerisi.....	20
2.2.1. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri.....	21
2.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	22
2.2.3. Öz Düzenleme Kuramları	24
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerisinin Önemi	26
2.2.5. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisi İlişkisi	28
2.3.Problem Çözme Becerisi.....	29
2.3.1. Problemin Tanımı	29
2.3.2. Problem Çözme Becerisinin Tanımı	30
2.3.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	32
2.3.4. Problem Çözme İle İlgili Yaklaşımlar	33
2.3.5. Problem Çözmenin Aşamaları	37
2.3.6. Okul Öncesinde Problem Çözme Becerisinin Önemi	39
2.4.İlgili Araştırmalar	41
2.4.1. Resimli Çocuk Kitapları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	45
2.4.3. Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar	50
2.4.4. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar	55
3. YÖNTEM.....	56
3.1 Araştırmanın Modeli	56

3.2 Çalışma Grubu	57
3.3 Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Resimli Çocuk Kitapları Değerlendirme Ölçeği.....	58
3.3.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği	58
3.3.4. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu) 58	
3.4 Uygulama Süreci.....	59
3.5. Verilerin Analizi	63
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği	65
4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Deney Grubunda Uygulama Öncesi ve Sonrası Problem Çözme Performansına İlişkin Bulgular	66
4.2.Deney Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular	67
4.3.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	69
4.4.Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	71
4.5.Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular.....	72
4.6.Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	73
4.7.Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	75
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	80
5.1. Resimli Hikaye Kitaplarının Problem Çözme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma	80
5.2. Resimli HikayeKitaplarının Öz Düzenleme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	81
5.3. Problem Çözme Becerisi ve Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç ve Tartışma	83
5.4. Demografik Değişkenlerin Problem Çözme ve Özdüzenleme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma	84
6. ÖNERİLER	92
KAYNAKÇA	94
EKLER.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenleme Becerisinin Gelişiminin Kaynakları ve Sebepleri	24
Tablo 2. "Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği"ne Göre Değerlendirilen Hikaye Kitapları	60
Tablo 3. Uygulama Sürecinde Kullanılmak Üzere Seçilen 20 Hikaye Kitabı ve Kitaplardaki Ana Tema	61
Tablo 4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach α Değerleri	65
Tablo 5. Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normallliği ile İlgili Shapiro-Wilk Testinden Elde Edilen Sonuçlar	66
Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların "Problem Çözme Becerisi Ölçeği'ndeki" Değişime Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları	67
Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normallliği İle İlgili Shapiro-Wilk Testi Verileri	68
Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Verileri	68
Tablo 9. Kontrol ve Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normallliği İle İlgili Shapiro-Wilk Testi Verileri	70
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Becerisi Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar	70
Tablo 11. Kontrol ve Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normallliğine Dair Shapiro-Wilk Testi Verileri	71
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Bulguları	72
Tablo 13. Problem Çözme ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeklerine İlişkin Puanlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları	72
Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İle İlgili Mann Whitney U Testi Verileri	73
Tablo 15. Deney Grubundaki Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Verilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Açısından Karşılaştırılmasına Dair Kruskal Wallis H Testi Bulguları	73
Tablo 16. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Annenin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Verileri	74
Tablo 17. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Ekran Süresine Bağlı Olarak Mann Whitney U Analiziyle İncelenmesi	74

Tablo 18. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayısına Bağlı Olarak Mann Whitney U Analiziyle İncelenmesi	75
Tablo 19. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Dair Mann Whitney U Testi Verileri.....	76
Tablo 20. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Analizi	76
Tablo 21. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Annenin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları..	77
Tablo 22. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Ekran Süresine Göre Karşılaştırılması Doğrultusunda Mann Whitney U Testi Bulguları.....	78
Tablo 23. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılması ile İlgili Mann Whitney U Testi Bulguları	79

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

REÇKÖ: Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

PÇBÖ: Problem Çözme Becerisi Ölçeği



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu ele alınmış; araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlarından bahsedilmiş, çalışmada yer alan kavramların tanımları sunulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Yaşamın ilk 5 yılını kapsayan okul öncesi dönem bir dizi kritik evreyi içinde bulunduran, gelişimin ve öğrenmenin en aktif olduğu çok önemli bir süreçtir. Okul öncesi eğitim ortamları bu öğrenmelerin kontrollü ve sistematik bir şekilde planlandığı eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim programı bireyi yaşamın geri kalanına en iyi şekilde hazırlamak ve bireyin sahip olması gereken temel becerileri en iyi şekilde kazanmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır. Çocuk edebiyatı bu becerileri kazandırmada etkili bir araçtır. Dilidüzgün (2002)'e göre çocuk edebiyatı çocuğun kendi dünyasına ve doğal çevresine geniş bir perspektifle bakabilmesini sağlar. Bu aynı zamanda öz düzenleme becerisini de yansıtan bir fayda olarak ifade edilebilir.

Riquelme ve Montero (2013), çocuk edebiyatını çocukları duygular ve davranışlar hakkında eğitmenin bir yolu olarak nitelmiştir. Kitaplar çocuğun duyguları yakından tanımasını sağlayarak hem kişiler arası hem de öz düzenleme becerilerinin gelişimini sağlar. Bu kazanımların edinilmesinde hikayeyi okuyan yetişkinin uygun sorular sorma, kurgu ve gerçekliği tartışma, bağlamlandırma ve hikayenin duygusal atmosferini temsil etme yeteneklerine sahip olması gerekmektedir.

Çocukluk ve kitap birbiriyle ilişkili iki kavramdır ve bu ilişki bebeklik döneminde başlar. Doğduğu andan itibaren sesler aracılığıyla çevresiyle iletişim kuran ve duyduğu sesleri taklit eden bebek, ninni, tekerleme, masal ve öyküler aracılığıyla edebiyat ile tanışmış olur (Ceylan & Kılınç, 2021). Çocuğun erken yaşlarda edebiyatla tanışması; bilişsel, duyuşsal, dil, motor, sosyal-duygusal, kişilik, ahlak ve ruhsal gelişimi açısından donanımlı bir birey olarak yetişmesine önemli bir katkıda bulunur (Gönen vd., 2012). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklara bu faydaları sağlamak,

çocukları edebiyatla buluşturmak amacıyla resimli çocuk kitaplarından sıklıkla yararlanılır.

Dünyaya açılan kapı olarak da ifade edebileceğimiz resimli çocuk kitapları çocukların gelişimini desteklemede önemli bir edebiyat ürünüdür. Kitaplar sayesinde çocuklar farklı ortamlara, farklı durumlara, o durumların içinde yer alan karakterlerin tutumlarına ortak olma fırsatı edinir. Bu deneyimi sağlayan resimli çocuk kitapları öğrenme sürecinde değerlendirilen önemli bir kaynaktır.

Resimli hikaye kitapları, çocukların dil, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Görsellerin ve metnin bir araya gelmesi, çocuklara hikâye anlatımını çok boyutlu bir şekilde sunar ve onların hayal gücünü büyük oranda destekler. Anderson (2010), iyi bir resimli çocuk kitabında öykünün resimler yoluyla iyi bir şekilde anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Çocukların resimli hikaye kitapları ile erken yaşta tanışması, okuma ilgisinin gelişimini desteklerken dikkat, anlama, öğrenme ve hatırlama becerilerinin de gelişimine katkı sağlar (Güneş, 2017).

Uzmen (2001), resimli çocuk kitaplarını belirgin bir teması olan, içinde çözülmesi gereken problemler bulunduran, resimlerin ve metnin eşit derecede önem taşıdığı ürünler olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda problem çözme becerisini kazandırmada resimli çocuk kitaplarının kullanılmasının etkili bir yöntem olacağı öngörülmektedir.

MEB (2024), okul öncesi eğitim programı problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin de içinde yer aldığı üst düzey becerilerin çocuklara en iyi şekilde kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu üst düzey beceriler aynı zamanda 21. Yy becerileri olarak da tanımlanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, bilişsel beceriler (ör., eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünce), kişiler arası beceriler (iletişim kurma becerileri, sosyal beceriler, iş birliği yapma, kültürel duyarlılık, güçlüklerle mücadele etme) ve içsel (intrapersonal) beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, kişisel gelişim, yaşam boyu öğrenme, uyum sağlama) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Binkley vd., 2010). Bu doğrultuda bilişsel bir beceri olan problem çözme ve içsel bir beceri olarak tanımlanan öz düzenleme becerileri 21. Yy becerileri olarak kendini göstermektedir.

Problem çözme becerisi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönemde, bu becerinin desteklenmesi, çocukların ilerleyen yaşlarında karşılaşabilecekleri zorluklara uyum sağlama

kapasitelerini artırır (Uyar & Ercan, 2023). Okul öncesi dönem, çocukların ilkokula başlamadan önce bilişsel, duyuşsal, sosyal duygusal açıdan geliştirildiği, gelişiminin takip edildiği bir dönem olması dolayısıyla oldukça kritiktir (Rintaningrum, 2019). Bu sebeple eğitimcilerin rehberliği, uzmanlığı da önem arz etmektedir. Kandır (2003) da okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesinin önemli oranda öğretmenin elinde olduğunu, öğretmenlerin bilgi birikiminin, iyi bir rol model olmasının davranış kazandırmada önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ortaya çıkan problemleri bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmesi, çocukların problem çözme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayacak ortamlar oluşturması aynı şekilde bu becerinin gelişiminde etkilidir (Beyrek Güven, 2020).

Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerini desteklemek için çocuklara problemlere odaklanan hikâyeler anlatılarak, bu hikâyelerdeki karakterlerin karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm buldukları, bu problemlere nasıl yaklaştıkları üzerine tartışmalar yapılabilir. Böylece kitaplardaki kahramanlar ve ele alınan durumlar çocuklara dünyanın başkalarının gözünden nasıl görülebileceğini tanıtır ve çocukların kendilerine ve dünyaya dair görüşlerini daha sağlam inşa etmesine yardımcı olur (Mendoza & Reese, 2001).

Problem çözme yetkinliğine sahip bireyler; karşılaştıkları farklı türdeki problemlere sadece geleneksel yöntemlerle değil yaratıcı ve yenilikçi yollarla çözüm üretirken farklı bakış açılarını algılama, açıklama ve daha işlevsel çözüm yolları bulmak için nitelikli sorular sorma becerilerine sahip olmalıdır (Yalçın, 2018). Öğrenciler öğrenme sürecinde ne yaptığının bilincinde olmalı, aktif olarak düşünmeli, üzerinde çalıştığı etkinliği neden ve nasıl yaptığını sorgulamalı ve geçirdiği tüm bu öğrenme sürecine ayna tutmalıdır (Baş, 2013).

Öz düzenleme becerisi, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol ederek belirli bir hedefe ulaşmalarını sağlayan temel bir beceridir. Zimmerman (2000), öz düzenlemeyi bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, öğrenme sürecini kendi özelliklerine göre düzenlemesi ve kendini öğrenmeye yönelik planlayarak kontrol etmesi olarak ifade etmektedir. Okul öncesinde öz düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermeleri açısından kritik öneme sahiptir (Aydın & Ulutaş, 2017). Erken yıllarda öz düzenlemeye dayalı eğitim alan çocuklar bilişsel süreçlerini, dikkatlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını öğrenme sürecine göre kontrol

edebilmeyi öğrenir (Cobb, 2003). Çocuklara öz düzenleme becerisinin kazandırılmasında sınıf öğretmenin etkili olduğu oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermesi, bireysel görevlerde öğrencilerin aktif rol almasını desteklemesi, eleştirel düşünce ve problem çözme gibi ileri düzey becerilerde rol model olması gerekmektedir (Erol, 2024). Sınıf ortamında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için hikâye anlatımı, drama gibi etkinlikler uygulanarak çocukların çeşitli duygusal durumları anlamaları ve bu durumlara uygun tepkiler geliştirmeleri de desteklenir (MEB, 2024). Aynı zamanda sınıf ortamındaki rutinler, belirlenen sınıf kuralları çocukların davranışlarını bu etkenlere göre kontrol etmesini ve düzenlemesini sağlar. Çocukların sınıf içinde ortaya çıkan problemleri çözme süreci çocuğun duygularını, davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmasına da ortam oluşturur. Problem çözmede gerçek başarı problemin nasıl çözüleceğini belirlemek, çözüm yolunu bulurken kendi öğrenme sürecinin farkında olmaktır (Knippen & Green, 1997). Bu açıklamaya göre problem çözme ve öz düzenleme becerisinin birbiriyle yakından ilişkili olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerilerine resimli hikaye kitaplarının etkisinin incelenmesi ve problem çözme ve öz düzenleme becerisinin ilişkili olup olmadığını sorgulama ihtiyacı doğmuştur. Sonuç olarak resimli çocuk kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve problem çözme becerisine etkisinin ortaya çıkarılması bu çalışmanın ana problem durumudur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada resimli hikaye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Resimli çocuk kitaplarının deney grubundaki çocukların problem çözme becerisine etkisi nedir?
- Resimli çocuk kitaplarının deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerisine etkisi nedir?
- Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öz düzenleme ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Deney grubunda bulunan çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin yaşı, günlük ekran süresi, haftalık okunan kitap sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

MEB (2024) eğitim programının temel amacı, okul öncesi dönemden başlayan ve yaşam boyu süren ulusal bir beceri ağı oluşturmaktadır. Bu hedefe ulaşmak için de çocuklarının akademik bilgisinin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Problem çözme becerisi ve öz düzenleme becerisi 21. yy. becerileri arasında yer alan ve çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan kritik becerilerdir.

Öz düzenleme bireyin çevreye karşı verdiği tepkilerini değerlendirme, duygu ve düşüncelerini yönetme, kontrol altına alma ve amaca doğru yönlendirme becerisi olarak tanımlanan çok boyutlu bir yapıdır ve uzun soluklu bir gelişim sürecine sahiptir (Boss, 2014). Bu sebeple erken yaşlarda doğru uygulamalarla desteklenmeye başlanması gerekmektedir.

Çocuk, kişiliği gelişirken kendini bir modelle özdeşleştirir. Bu model ilk etapta anne, baba, akraba iken zamanla yerini bir arkadaşına ya da film, kitap kahramanlarına bırakır (Yavuzer, 2024). Çocuk kitaptaki kahramanla özdeşim kurarak karakterin bakış açısından dünyayı yorumlar. Kitaptaki karakterin probleme yaklaşma şekli, yaşadığı duygularla baş etme yöntemi, davranışlarını kontrol etme biçimi çocuk için ayna niteliği görebilir. Bu sebeple resimli çocuk kitaplarının çocuğa öz düzenleme becerisini kazandırmak konusunda etkili bir araç olacağı düşünülmektedir. Çocuk kendini kitap kahramanı ile özdeşleştireceğinden kahramanın olaylara olan yaklaşımı önemlidir. Bu sebeple kitabın iç ve dış yapı özelliklerine, üslubuna, içeriğinin uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Lene Mayer-Skumanz bu konuda şöyle bir ifade kullanmıştır: “Dünyada olup bitenlerin tümü, çocuk kitaplarına konu olmaya elverişlidir. Açlık, sevgi, aşk ve ölüm gibi; önemli olan bunların nasıl yazıldığıdır.” (Yavuzer, 2024).

Aynı zamanda teknolojinin günlük hayatımızı etkilediği bu dönemlerde “ekran süresi” kavramı da önem kazanmaktadır. Özdemir ve Keleş’in (2023), yapmış olduğu araştırmaya göre ekran süresi fazla olan çocukların öz düzenleme düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple öz düzenlemeyi etkileyen faktörlerden ekran süresinin de araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir.

Literatürde problem çözme ve öz düzenleme becerisinin ilişkisinin incelendiği araştırmalar mevcuttur (Aldan Karademir ve Görgün, 2019, Ay ve Bulut, 2017). Fakat okul öncesi dönem çocukları için bu ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya yeterince rastlanmamıştır. Aynı zamanda resimli çocuk kitaplarının problem çözme becerisine etkisi ile ilgili kısıtlı araştırmaya rastlanırken resimli çocuk kitaplarının öz düzenleme becerisine etkisi ile ilgili yeterli bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Tüm bu veriler doğrultusunda bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Esenyurt ilçesinde okul öncesi eğitim alan 60-72 ay arasındaki çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 28 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri araştırma süresince yararlanılan ölçme araçlarının değerlendirdiği beceriler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma seçilen 20 hikaye kitabı ve 10 hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama sürecinde toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama süreci 2024-2025 yılları ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma süresince deney ve kontrol grubunda yer alan çocukları etkileyebilecek dış faktörler ihmal edilebilir düzeydedir.

1.6 Tanımlar

Edebiyat: Duygu, düşünce, yaşantı ve hayallerin sözlü veya yazılı olarak estetik bir dille ifade edilmesidir (TDK, 2025).

Çocuk Edebiyatı: Bebeklikten başlayıp ergenliğe kadar devam eden süreçte çocukların yaşantılarına, ilgi alanlarına, bakış açılarına ve gelişim özelliklerine hitap eden, nitelikli edebi eserlerdir (Sınar, 2006).

Hikaye: Gerçek yaşantılardan ya da kurgu durumlarından kesitler sunarak, yer ve zamanla ilişkilendirilerek yazıya dökülen edebi ve estetik ürünlerdir (Özdemir,1991:53).

Resimli Hikaye Kitapları: Okul öncesi dönem çocuklarına bir yetişkin tarafından okunan; metin kadar ya da metinden daha fazla resim içeren, çocukları dil ve resimler ile uyarıp onların dil, motor, sosyal duygusal ve kavramsal gelişimine katkı sağlayan kitaplardır (Temizyürek vd., 2016).

Problem: Çatışma anlamına gelen ve çözülmesi gereken bilinmezlikleri içeren bir kavramdır (Akyol, 2011).

Problem Çözme: Bireyin karşılaştığı problemi tanımlaması ve alternatif çözüm yöntemlerini belirlemesi ve karara varması gibi aşamalardan oluşan, bilişsel ve davranışsal süreçlerin tamamını kapsayan bir beceridir (Şahin & Ömeroğlu, 2017).

Öz Düzenleme: Bireylerin eğilimlerini, arzularını veya davranışlarını kontrol altında tutması, kısa vadede isteklerini göz ardı ederek uzun vadeli hedeflerini takip etme, sosyal normları dikkate alma, hedefe odaklanma ve bu süreçte duygularını kontrol altında tutabilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Bauer & Baumeister, 2011).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuk edebiyatı, öz düzenleme ve problem çözme hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1 Çocuk Edebiyatı

Yetişkin olmadan önce öğrenmeye açık olan toplumun en küçük bireylerinin, düşünce ve hayal dünyasına seslenebilecek, yazılı ve sözlü eserlerin tamamına çocuk edebiyatı ismi verilir (Yörükoğlu, 1998). Çocuk edebiyatı ürünlerini yetişkinlerinkinden ayıran en önemli özellik, edebiyat olma ilkelerinin yanı sıra çocuğun duygu, düşünce ve yaşantılarının dikkate alınmasıdır (Dilidüzgün, 2002).

Çocuk edebiyatı, üstün niteliklere sahip olan, estetik ilkeleri dikkate alan, çocuğun kelime hazinesine, hayal dünyasına uygun, ana dilini geliştirecek unsurlara sahip olan, evrensel ve ulusal değerleri de içinde bulunduran, çocuğun gelişimine fayda sağlayan, okumaktan keyif aldığı yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden oluşmaktadır (Temizyürek vd., 2016).

Çocuk edebiyatının en önemli ilkeleri çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğidir (Karagül, 2019). Çocuğa görelilik ilkesi, çocuk edebiyatındaki eserlerin çocuğun gelişim evresine uygun, içerik ve dil olarak yaş grubuna hitap eden, çocuk gerçekliğini bozmayan, resimleme, estetik değerler açısından uygun olmasına dikkat edilmesi olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2003). Çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak yazılan kitaplar çocukların dünyasını, onların duygu ve düşüncelerini, heyecanlarını, meraklarını, kaygılarını yine onların bakış açısından yalın bir dille anlatabilmelidir (İpşiroğlu, 1994).

Kitapların çocuğa göre yazılmasında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar;

1. Çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi alanlarının ve ihtiyaçlarının, dil ve anlam evreninin ve algılama düzeyinin kitaba yansıtılması,
2. İçerik, biçimsel ve eğitsel öğelerin çocuk gerçekliğine uygun yazılması,
3. Kitabın edebi ve estetik değerler taşıması,

4. Yazar ve çizerin çizim ve anlatımda bütünlüğü yakalaması, çocuk gerçekliğini gözetmesi
5. Çocuk kitaplarının yetişkin bakış açısıyla yazılmaması, çocuğun dünyasına hitap edebilmesi olarak özetlenmektedir (Çer, 2014).

Çocuk edebiyatı, bebeklikten başlayıp ergenliğe kadar devam eden süreçte çocukların yaşantılarına, ilgi alanlarına ve gelişim özelliklerine hitap eden estetik değerleri taşıyan tüm nitelikli eserleri kapsamaktadır. Bu eserler; tekerleme, şiir, bilmece, parmak oyunu, hikaye, efsane, roman, gezi yazısı vb. olmak üzere birçok çeşitten oluşmaktadır (Sinar, 2006). Bu eserler ortaya çıkarılırken çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını iyi analiz etmek, çocuğun dünyasını anlamak ve doğru yorumlamak önemlidir (Temizyürek vd., 2016).

Çocuklar yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış edebi eserlerde kendini fark etme, kendini yakalama fırsatı bulur, yaşadığı ortamı keşfeder, sorgular, eleştirir ve bolca düşünür. Bu sebeple çocuk edebiyatı çocukların dünyasına seslenen eserlerin tümünü kapsayan oldukça geniş bir alandır (Karatay, 2007).

Sever (2023) çocuk edebiyatını, yargılamadan, düşünmeden sorgulamadan karar veren bireyler yetiştirmektense; araştıran, eleştiren, sorgulayarak karar verebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ürünlerin geneli olarak tanımlamaktadır.

2.1.1 Çocuk Edebiyatının İşlevi ve Özellikleri

Çocuk edebiyatının en temel amaçlarından biri çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve kitap sevgisi aşılamaaktır (Körükçü, 2012). Bunun yanında Mendoza ve Reese (2001), çocuk edebiyatının en önemli işlevlerini estetik, eğitsel ve psikososyal işlev olarak sıralamıştır.

Mardi (2006)'ye göre çocuk edebiyatının başlıca amacı çocuğa okuma alışkanlığı kazandırırken okuma kültürü ve estetik zevkleri içselleştirmesini de desteklemektir. Çocuk edebiyatının bir diğer önemli işlevi ise, yetişkinlerin çocuğu tanımasına fırsat vermesidir. Yetişkinlerin, çocukları bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel düzeylerine uygun kitaplarla buluşturabilmesi için onları yakından tanımaları gerekmektedir (Karagül, 2019). Çocuklarla buluşturulan kitapların onların ilgilerine, isteklerine, kişiliklerine, gereksinimlerine uygun olması gerekir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri günlük hayatta kullandığımız jest ve mimiklerimiz, bedensel hareketlerimiz aracılığıyla

çevreye yansıttığımız duygu ve düşüncelerimizi metinler ve resimler yoluyla görünür hale getirir (Sever, 2023).

Karatay (2007) çocuk edebiyatının işlevlerini çocuğa bilgi verme, çocuğu yaşamın gerçekleriyle tanıştırma, kişiliğini geliştirme, okuma sevgisi kazandırma, sosyal duygusal gelişimini destekleme, görsel okur yazarlık becerisi kazandırma, eleştirel düşünme, merak duygusunu harekete geçirme olarak sıralamıştır. Çocuklara hitap eden kitaplarda çocukların ihtiyaçlarına, kavrama düzeylerine, gelişim dönemlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuklar için yazılan eserler çocuğa göre olmalı fakat çocukça olmamalıdır (Dilidüzgün, 2002). Çocuğa görelik; “çocuğun hayal gücüne hitap eden, ilgisini çeken, çocuğun zorlanmadan ve keyif alarak okuyup anlayabileceği yalınlıkta dil ve anlatım özelliklerine sahip olan, çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekleyen, açık ve anlaşılır olan” şeklinde ifade edilirken çocukça yazılan bir kitapta çocuğu hafife alan bir dil, sık bir anlatım, derinliği olmayan karakterler görülür. Bu da çocuğun kitaba karşı inancını yitirmesine sebep olur (Yurttaş, 1997).

İnsan doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içine girer. İlk önce anne ile etkileşim kurmaya başlayan bebek zamanla çevresindeki uyaranları fark eder. Konuşmayı öğrendikten sonra etkileşime girdiği insan sayısı da artar. Böylece kendini içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak görmeye başlar. Çocuk edebiyatı çocuğun yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını, özelliklerini benimsemesini sağlayarak çocuğun kendini yaşadığı topluma ait hissetmesini sağlar. Maslow’un ihtiyaçlar piramidinde ikinci basamakta yer alan ait olma ve güvenlik ihtiyacı bu sayede giderilir (Sever, 2023). Yaşadığı toplumun özelliklerini, kültürel yapısını öğrenen çocukta milli bilincin temelleri atılır. Çocuk kitabı okuyup, onu anlamlı bulduğunda kendisini tanımlar, ailesi ve toplum içindeki rolünü kavramaya başlar (Işıtan, 2005).

Tüm bu bilgiler sonucunda çocuk edebiyatı, dil gelişimine katkı sağlarken ana dilin yapısının ve sözcük dağarcığının gelişimini destekler. Edebi ürünlerinin içeriğini kavrama, problem çözme gibi süreçler içermesi doğrultusunda bilişsel gelişime katkı sağlar. Hareketi destekleyen içeriğe sahip kitaplar motor gelişimi; kitabın kahramanların yaşadıkları olaylar karşısında verdikleri tepkiler ahlak gelişimini; karakterin yaşantısının içselleştirilmesi ile de sosyal gelişimi desteklediği şeklinde özetlenebilir (Aydın, 2023).

2.1.2. Resimli Hikaye Kitapları

Resimli hikaye kitapları okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanmış, resimlerle metinlerin birbirini desteklediği, az yazılı, bol resimli edebi ürünlerdir. Resimli çocuk kitaplarının içerik, anlatım, resimleme yönünden okul öncesi dönem çocuklarının keşfetme, eğlenme, hayal kurma gibi ihtiyaçlarına hitap etmesi önemlidir (Sever, 2023).

Okul öncesi dönemle birlikte tüm çocukluk evresi, topluma faydalı bireyler olma yolunda temel edinimlerin kazandırılmaya çalışıldığı önemli bir evredir. Çocuğun gelişimindeki bu ilk ve en önemli dönemin etkili eğitim materyallerinden biri de resimli çocuk kitaplarıdır (Kara, 2012). Yavuzer (2024) çocuk kitaplarının çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda gelişim göstermesi için önemli bir uyarıcı olduğunu ifade etmiş bu sebeple çocuk kitaplarının kişilik gelişiminde kritik bir faktör olduğunun altını çizmiştir. Çocuk kitapları eğlenme, bilgi edinme ve farklı bakış açılarını deneyimleme gibi fırsatlar sağlayan çok fonksiyonlu bir yapıya sahiptir (Mendoza & Reese, 2001).

Resimli hikaye kitapları çocukların kitapları tanımasını sağlayan ilk edebi ürünlerden biridir. Bu edebiyat alanı yazı ve görseli birlikte sunarak bir yandan yazı farkındalığını sağlarken diğer yandan öne çıkan görselleri ile çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekler (Alptekin, 2018).

Resimli çocuk kitapları aynı zamanda dil gelişimini destekleyerek çocuğun sosyal çevrede olumlu bir şekilde yer almasına yardımcı olarak hayal gücünü zenginleştirmekte, yaratıcılığını desteklemekte ve çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmaktadır (Kara, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocuk; çevresini dokunarak, görerek, koklayarak ve işiterek tanımaya çalışır. Çocukların çevreye karşı bu duyularını harekete geçiren ürünlerden birisi de kitaplardır. Özellikle okul öncesi dönemde kullanılan renkli ve görsellerle zenginleştirilmiş sayfalar, çocukların farklı dünyaları deneyimlemesine olanak sağlar (Alptekin, 2018). Bu yeni ve farklı dünya çocuğun dünyayı ve kendini keşfetmesine olanak tanır. Çocuk hikaye dünyasına girdiğinde yeni yaşamları keşfetme ve tanıma fırsatı yakalarken özdeşim kurduğu karakterleri kendine rol model olarak seçebilir ve alternatif düşünme, sorgulama, empati kurma, analitik düşünme gibi becerileri de desteklenmiş olur (Tunagür, 2021).

Kitaplar, çocuğun çevresindeki dünyaya ilişkin deneyimlerini ve anlayışını genişletmenin ve zenginleştirmenin yanı sıra, kullanılan renkler, anlatılan hikayeler ve sayfadaki resim ve sözcüklerin düzenlenmesi yoluyla merak ve hayal gücünü teşvik eden resimleri ve metinleri sayesinde çocukların yaratıcılıklarını geliştirir, alternatif ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olur (Saccardi, 2014)

Kitaplar çocukların karşılaştıkları problemlere olası çözüm yolları sunarak çocuğun içsel karmaşasını çözmesine de yardımcı olabilir. Böylece öğrenmeye yönelik ön yargılar, tutumsal engeller de ortadan kalkmış olur (Quzts, 2003).

2.1.3. Resimli Hikaye Kitaplarında “Problem” Faktörü

Çocuklar için hazırlanan hikayelerde olay bir problem çevresinde şekillenir. Bu problem doğrudan verilebileceği gibi dolaylı olarak da hissettirilebilir (Ünal vd., 2023). Çocuk hikayeyi dinlerken, resimlerini incelerken kahramanın ya da kahramanların başına bir takım olayların geldiğini ve genellikle kahramanın bu problemlerin üstesinden geldiğini fark eder (Ateş, 2021). Bu sebeple çocuk kitaplarında hayatı yalnızca iyi yönleri ile gösteren, herkesin mutlu olduğu, problemsiz ve toz pembe bir içerikten kaçınılmalı, hayatın gerçekleri, problem durumları makul bir düzeyde çocuğa uygun olarak anlatılmalıdır (Pilten, 2021).

Çocuk edebiyatının geniş kapsamlı işlevlerini araştıran bilim insanları, çocuk edebiyatının merak uyandırma, farklı deneyimler kazandırma, farklı duygu ve düşünceleri deneyimleme gibi işlevlerinin yanında problem çözme becerilerini geliştirdiğinin de altını çizmişlerdir (İşcan & Baskın, 2021) Pilten’e (2021), göre çocuk kitapları çocuğa düşünme becerisi kazandırmalı, çocuğun problemleri ile yüzleşmesini sağlamalıdır.

Kitaplar, çocukların günlük hayatta karşılarına çıkan problemlere çözümler bulabilmeleri için hayal gücü, muhakeme ve problem çözme becerilerini harekete geçirirken çocukların kendi hedeflerine ulaşmaları konusunda motivasyonlarını da arttırabilir (Pulimeno vd., 2020).

2.1.4. Resimli Hikaye Kitapları ve Öz Düzenleme

Resimli hikaye kitapları çocuklara olaylara bir başkasının gözünden bakma fırsatı verdiğinden çocukların duygu, düşünce ve davranış yönetimleri konusunda oldukça etkilidir. Ertürk Kara ve arkadaşları (2018), çocukların öz düzenleme becerilerini

desteklemede resimli çocuk kitaplarının gücünden faydalanılması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Çocuklar kitap kahramanları ile özdeşim kurarak onu model alırlar ve benzer duyguları, düşünceleri ve davranışları başkalarının da deneyimlediklerini fark ederler (Ertürk Kara vd., 2018). Bu farkındalık çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışlarına eleştirel yaklaşmasına ve öze dönük farkındalık kazanmasına sebep olur.

Çocukların okul ortamlarında baş etmekte zorlandığı duyguları yaşaması kaçınılmazdır. Bu gibi durumlarda öğretmenin çocukların yaşadığı problem durumuna uygun hikaye kitaplarını belirlemesi ve bu kitapların çocuklarla okunması uygun sosyal davranışları desteklemekte faydalı olabilir (Karataş, 2020). Bu kitapların çocukların duygularını fark etme ve duygu, düşüncelerinin kontrolünü eline alma noktasında göz ardı edilemez bir etkisi vardır.

2.1.5. Resimli Hikaye Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Ebeveynlerin, öğretmenlerin, çocukla ilgilenen yetişkinlerin çocuk edebiyatı ürününü seçerken yalnızca kitabın dış yapı unsurlarına değil; aynı zamanda tema, karakter özellikleri, dil ve anlatım özellikleri gibi iç yapı unsurlarına da dikkat etmeleri gerekmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin bu bütünsel yaklaşımla değerlendirilmesi, çocukların kitaplara karşı ilgisinin artmasına ve okuma alışkanlıklarının gelişmesine katkıda bulunur (Karaağaç & Alikılıç, 2023).

Çocuk kitaplarında olması gereken özellikler dış yapı (tasarım) özellikleri ve iç yapı (içerik) özellikleri olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır.

2.1.5.1. Dış Yapı (Tasarım) Özellikleri

Bu bölümde resimli hikaye kitaplarının dış yapı özelliklerinden biçim ve doku, kağıt, kapak ve cilt, harfler, sayfa düzeni ve resimler hakkında detaylı açıklamalar yer almaktadır.

2.1.5.1.1. Biçim ve Boyut

Çocukların sürekli değişen ilgilerini kitaplara yönlendirebilmek için değişen şekil ve boyutlardaki kitaplardan yararlanılmalıdır. Çocuk kitaplarının boyutlarının çeşitli olması çocukların hem büyük hem de küçük kavramlarını görerek somutlaştırmaları,

aynı zamanda kitaba yönelik ilgilerinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Çer, 2014).

Çocuk kitapları hacim ve ağırlık açısından kolay kullanıma elverişli olmalıdır (Kaya, 2021). Kitap çocuğun ve okuyanın taşıyabileceği büyüklükte tasarlanmalıdır (Shakenov, 2024). Hem okuyan hem de dinleyen kitabı rahatlıkla görebilmeli ve kitabın taşınması kolay olmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları için resimli çocuk kitaplarının iki kucak büyüklüğünde olması önerilmektedir (Temizyürek vd., 2016). İlköğretim 3. Sınıfa kadar kitapların boyutlarında çeşitlendirme yapılması önerilirken 4. sınıftan sonra A5 boyutunda kitaplar tercih edilmektedir (Kaya, 2021).

2.1.5.1.2. Kağıt

Çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın niteliği, kitabın görselliğini belirleyen ve çocuğun okuma eylemini sürdürmesi açısından önemli bir faktördür. Kaliteli ve dayanıklı kağıt kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Çocuklar yaşamın ilk yıllarından itibaren kitaplarla buluşturulmalıdır ve bu buluşmaların çocukta anlam ifade etmesi için kitapların dayanıklılık, göz sağlığına uygun kağıt kullanımı gibi standartlara uygun olması gerekmektedir (Sever, 2023). Bu yaştaki çocuklar kitabı evirip çevirerek, çekiştirerek kullanmaktan hoşlanır. Bu sebeple kitabın sayfalarının çocuğun devingenliğine dayanacak sağlamlıkta olması gerekir. Aynı zamanda kullanılan kağıdın nesnelerin özelliklerini yansıtamayacak matlıkta ve gözü yoran parlaklıkta olmaması ve renk, çizgi ve yazıların sayfa üzerinde dağılmayacağı özellikte olması önemlidir (Çer, 2014).

2.1.5.1.3. Kapak ve Cilt

Çocuklar için hazırlanan eserlerde kitabın kapağı çocuğun kitaba ilgisini çeken ilk görsel öğedir ve kapak tasarımı içerik kadar önemlidir. Çocukları kitaba ilk çeken şey kapağın rengi, kapaktaki yazılar ve resimlerdir. Kapaktaki öğeler çocuğu heyecanlandırmalı, içerikle uyumlu olmalı, içeriğe dair ipuçları vermeli, ön bilgileri harekete geçirmeli ve merak uyandırmalıdır (Karatay, 2011).

Kapağın tasarımı, kapak resminin etkisi çocuğun kitaba olan ilgisini artırır. Bu sebeple kapağın çocuğun ilgi alanlarını, gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlanması önemlidir (Sever, 2023). Aynı zamanda kapağın sağlam ve dayanıklı olması, iç sayfalarla iyi bir şekilde yapıştırılmış olması gerekir (Yurttaş, 1997).

Çocuk kitabı yıpranmaya dayanıklı bir malzeme kullanılarak hazırlanmalıdır. Kitaplar çocuğun yıpratma ihtimaline dayanabilecek sağlamlıkta, iplik dikişle ciltlenmelidir (Ural, 2013). Kitabın görsel çekiciliği sayfalarının uzun süre dayanıklı olmasına bağlıdır. Çocuğun elinde sayfaları dağılan bir kitap onun kitaba karşı ilgisinin dağılmasına sebep olur. Kitabın görsel çekiciliği ve estetik görünüşü sayfalarının uzun süre dağılmadan bütün olarak kalabilmesine bağlıdır (Çer, 2014).

2.1.5.1.4. Harfler

Çocuklar için hazırlanan kitaplardaki yazı karakteri ve büyüklüğü çocuğun bilişsel gelişimiyle örtüşmelidir. Harfler çocuğun gözünü yormayacak büyüklükte, yaş düzeyine uygun ve kolay okunabilir olmalıdır (Çer, 2014).

Yılmaz'a (2016) göre resimli çocuk kitaplarındaki punto, gelişim dönemlerine göre değişiklik gösterebilir. Çocuk kitaplarında genellikle 24-36 punto aralığında harfler kullanılır.

2.1.5.1.5. Sayfa Düzeni

Sayfa düzeninin en temel işlevi okuyucuya içeriği izleme rahatlığı vermesidir. Kitabın yazı, resim bütünlüğü ve uygun kenar boşluklarının yarattığı bütünlük, sayfa düzeninin estetik değerini belirler (Çer, 2014).

Sayfa düzeni yazı ve görsellerin sayfaya yerleştirilirken alt-üst, sağ-sol, kenar ve satırlar arası boşluklar gibi unsurlardan oluşmasıdır. Sayfa kenarlarında geniş boşlukların bırakılması, satır aralıklarının normal ya da normalden biraz daha fazla aralıklı olması ve paragraf uzunluklarının kısa tutulması gereklidir (Karatay, 2011). Özellikle okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yazılar ile resimlerin birbirini tamamlaması, metnin içeriğinin aynı sayfada resimlendirilmesi, yazı ve resmin üst üste binmemesi önemlidir.

İyi bir sayfa düzeni ile yazı ve görsel bütünlük oluşturmalıdır (Kaya, 2021). Çocuk kitabın sayfalarını incelediğinde bilişsel düzeyine göre görsel ve dilsel metinle sunulan olayları algılayabilmelidir (Çer, 2014).

2.1.5.1.6. Resimler

Resim; sayfalarca anlatılabilecek, betimlenebilecek bir ögeyi, durumu, duyguyu ya da düşüncüyü tek bir sayfada okuyucuya aktarma gücüne sahip etkili bir araçtır (Karatay,

2011). Resimler sıradan bir öge olmanın ötesinde çocukta estetik duyguyu uyandırmak ve bu zevkin oluşmasını sağlamak, metnin anlamını tamamlamak ve pekiştirmek için kullanılır. Resimler çocuğun kitapta verilen mesajı iyi anlamasını sağladığı gibi çocuğun hayal dünyasının gelişmesine, olaylara farklı perspektiflerden bakmasına yardımcı olur. (Kaya, 2021). Bu sebeple çocuğun doğasına uygun özelliklere sahip, çocuğun eğlenmesine, hayal kurmasına, oyun oynamasına olanak sağlayan resimler özgün bir şekilde hazırlanarak çocuğa sunulmalıdır (Çer, 2014).

Bir kitap resimlenirken yazar ve çizerin uyumlu çalışması, çizerin çocuğun dünyasına aşina olması gerekir. İyi resimlenmiş bir kitap çocuğun merak duygusunu harekete geçirir, kitabın son sayfasına kadar çocuğun ilgisini aktif tutar. Hikaye metni ve resimler uyumlu ilerlediğinde çocuk resimlere bakarak hikayeyi takip edebilir, yorumlayabilir.

Sözcüklerin oluşturduğu anlam dünyasının yanında çizerin görsel yaratıcılığı ile sürece dahil olması sonucunda ortaya hem yazarın hem de çizerin hayal gücüne dayanan yeni ve kendine has bir kurmaca gerçeklik çıkar (Sever, 2023). Özensizce kullanılan renkler, yalnızca sayfa doldurmak amacıyla yapılan çizimler, çocuğun kitaba ilgisini çekmediği gibi okumaya ve kitaba karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine sebep olabilir (Karatay, 2011).

Çocuğun kitaplarla erken yaşlarda tanışması onun gelişimsel süreçlerine uygun beceriler kazanması için düşünmeye, sormaya, sorgulamaya iten ve görsel açıdan zengin kitaplara ihtiyacı vardır (Karatay, 2011). Özellikle merak uyandıran, kendi çevresinden öğeler taşıyan resimlere sahip kitaplar çocukların kitabı benimsemesini, kitap kahramanı ile kendini özdeşleştirmesini sağlar. Çocuk hikâyenin içine ne kadar çekilirse verilmek istenen mesajı o kadar içselleştirir. Bu sebeple çocuğun dikkatini, merakını, ilgisini bütünüyle içinde tutabilecek kitapların önemi her geçen gün artmaktadır.

2.1.5.2. İç yapı (İçerik) Özellikleri

Bu bölümde resimli hikaye kitaplarının iç yapı özelliklerinden konu, ileti-mesaj, tema, karakter-kahraman ve dil anlatım öğeleri hakkında detaylı açıklamalar bulunmaktadır.

2.1.5.2.1. Konu

Konu, bir yazının içeriğini oluşturan temel öğelerinin başında gelir ve adeta metnin hammadde niteliğindedir fakat tek başına yeterli değildir. Önemli olan yazarın konuyu ele alış, ifade ediş biçimidir (Sever, 2023). Çocuk yayınlarında genellikle keyif veren, eğlendirici özelliklere sahip konular ele alınmalıdır. Konular çocukları düşünmeye, sorgulamaya yönlendirmeli, birliktelik duygusunu aşılmalıdır (Güleç & Geçgel, 2012). Çocuk kitapları hayata karşı iyimser bakış açıları kazandırmalı, çocukta olumlu tutum geliştirmelidir. Konu çocuğun çevresinden seçilmeli, arkadaşlık, yardımseverlik, hayvanseverlik temalı içerikler oluşturulmalıdır. Konular çocuğun bakış açısını genişletmeli, hayal gücünü inşa etmeli fakat gerçeklikten uzak olmamalıdır (Şimşek, 2016).

Çocuk kitaplarında paylaşılacak istenen olay, olgu ve durumlar çocuk gerçekliği göz önünde bulundurularak yazılmalıdır. Çocuklar yaşama yetişkinlerden farklı anlamlar yükleyebilir. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun gerçekliğini merkeze alan ve işlediği konularla çocukların beklentilerine hizmet eden bir yapıda olmalıdır (Sever, 2023). Çocuk gerçekliği çocuklaşmak değil çocukların gerçekmiş gibi algıladığı durumları onların özgün bakış açısına göre yeniden yorumlamaktır (Dilidüzgün, 2002).

Çocuk kitaplarında seçilen konunun gerçek hayattan kopuk, tamamen hayal ürünü olması çocuğun hayatın gerçekleri karşısında hayal kırıklığı yaşamasına sebep olabilir (Kaya, 2021). Bu da çocuğun kitaba olan inancını yitirmesine sebep olur.

Konu, yazarın okuyucu ile paylaşmak istedikleri için sadece bir araçtır. Önemli olan yazarın konuyu nasıl biçimlendirdiği, nasıl kurguladığıdır. Çocuk kitaplarında yazarın kurguladığı her olayda bir problemin, çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır. Çocuğun hikayeye kendini vermesinde, hikayenin etkisine kapılmasında kurgulanan olay ve olaya yol açan problem ve çatışmaların niteliği oldukça önemlidir (Sever, 2023). Okurun merak duygusunu yüksek tutan bu problemler ve çatışma durumları çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar:

- Kişi-kişi çatışması
- Kişinin kendisi ile olan çatışması
- Kişi ve doğa çatışması
- Kişi ve toplum çatışması olarak sıralanabilir (Sever, 2023).

2.1.5.2.2. İleti-Mesaj

İleti bir metnin olmazsa olmazıdır. Yazarın okura hissettirmek istediği esas düşüncedir (Sever, 2023). Bir hikayede birden fazla ileti olmamalıdır. İletinin birden fazla olması okuyucunun kafasını karıştıracığından esas mesajı algılamasına engel olabilir (Yılmaz, 2016).

Çocuk kitaplarında iletinin doğrudan verilmemesi, çocuğun düşünsel süreçlerini harekete geçirerek üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarını, örneğin problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri edinmelerini destekler. Bu sebeple ileti doğrudan sunulmamalı çocuğun kavramasına fırsat verilmelidir. Çocuk hikayedeki ipuçlarını takip ederek, olaylara yönelik kestirimlerde bulunarak, karakterin davranışlarını yorumlayarak yazarın sunduğu iletiye ortak olmalıdır (Çer, 2014).

Bir kitabın tüm yapı taşları; dış yapı ve iç yapı özellikleri iletiyi destekleyici nitelikte olmalı, okurun iletiye ulaşmasını sağlamalıdır (Kaya, 2021). Çocuk kitapla etkileşime girdiğinde kendi doğasına, bakış açısına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olay, karakter, konu ve iletilerle karşılaşmalıdır (Çer, 2014).

2.1.5.2.3. Tema

Tema, yazarın belirtmek istediği ana düşünce, fikirdir. Bir hikâyeye hakim olan fikir ve his anlamına gelmektedir (Kaya, 2021). Tema belirgin, açık ve net olmalı, çocuğun bilişsel özelliklerine, algılama düzeyine uygun seçilmelidir. Bir çocuk kitabının eğitsel işlevini yerine getirebilmesi temaya bağlıdır (Güleç & Geçgel, 2012). Seçilen temalar, çocuğun kişilik gelişimini destekleyecek, evrensel ahlak ilkelerini kazandıracak, çocuğa yaşam sevgisini aşılayacak nitelikte olmalıdır (Sever, 2023).

2.1.5.2.4. Karakter-Kahraman

Karakter, yazarın yarattığı duygu, düşünce ve tutku yönlerinden geliştirdiği, kendi deneyimleri sonucunda kendine has duyarlılığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir. Kahraman ise olayı yaşayan, anlatımı yönlendiren en önemli kişiye denir (Sever, 2023).

Kahramanların ruhsal ve fiziksel niteliklerinin abartıya kaçmaması, kahramanın yaşama sevgisi, sorunları çözme konusundaki kararlılığı ve o yolda izlediği yöntemlerin niteliği çocukların bu karakterleri örnek alarak düşünüp hareket etmesini ve onların davranış biçimlerini benimsemeye istekli olmasını sağlar (Kaya, 2021)

Çocuğun kitap kahramanlarıyla özdeşleşmesi, bütünleşmesi, anlatının içine çekilebilmesi için betimlenen karakterin inandırıcı, güvenilir, gerçekçi ve çocukla aynı gelişim düzeyinden olması gerekir (Karatay, 2011). Karakterin çocuğa göre olması çocukla aynı yaşta olması değil çocuğun gelişim alanına uygun özelliklere sahip olması, çocuğa hitap etmesi anlamına gelir. Yetişkin gibi davranan, yetişkin gibi düşünen bir karakter ile çocuğun özdeşim kurması zorlaşır, karakterin etkisi ve inandırıcılığı kaybolur (Güleç & Geçgel, 2012).

Karakter çocuğun gelişim özelliklerine hitap eden bir insan olabileceği gibi çocuğun ilgi duyduğu hayvanlar, bitkiler ve nesneler de olabilir. Çocuk bu sayede çevresindeki diğer canlıları, nesneleri ve özelliklerini yakından tanımış olur. Kahramanlarla kurulan etkileşim sonucunda edinilen kazanımlar yaşam becerilerini, insan ilişkilerini sınamak için çocuklara bir deneyim ortamı yaratır (Sever, 2023).

Bir hikayede kahramanın merak uyandırması çok önemlidir. Çocuğun tüm yönleriyle yakından tanıdığı, bir derinliği olmayan karakterler çocuğun ilgisini canlı tutmaz, merak duygusunu köreltir.

Her kitapta farklı kahramanlar, farklı dünyalar sergilenir. Böylece çocuk okuduğu her kitapta farklı bir karakter ile tanışır, farklı bakış açılarını deneyimler (Karatay, 2011). Kahramanlar ile kurduğu etkileşim sonucunda çocuk yeni hayali arkadaşlar edinir. Kendisine benzeyen, kendisi gibi davranan başka çocukların da var olabileceğini fark eder. Bu da güven duygusunu geliştirir. Aynı zamanda kahramanlar aracılığıyla sorunlar karşısında takınması gereken tavır, geliştirebileceği davranışlara yönelik ipuçları edinir. İnsan yaşamını anlamlı kılan erdemleri fark eder (Sever, 2023).

Sever çocuk edebiyatındaki karakterleri kapalı (geliştirilmemiş, durağan) ve açık (geliştirilmiş, devingen) karakterler olarak ikiye ayırmıştır. Kapalı karakter okurun derinlemesine etkileşim kurmadığı, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan karakterlerdir. Açık karakter ise tüm özellikleri ile okura tanıtılan, okurun yakından tanıdığı geliştirilmiş karakterdir (Kaya, 2021). Çocuk kitaplarında iyi geliştirilmiş devingen karakterlerin olması çocuğun okuma yazma becerisine, okuma alışkanlığı edinmesine, eleştirel okuma becerisine katkı sağlar. Kahramanın hayata karşı duruşu, karşılaştığı güçlüklerle baş etme becerisi, problem çözme konusundaki girişimleri okurun özgüvenini geliştirerek onu kahramanla özdeşim kurmaya iter (Sever, 2023).

2.1.5.2.5. Dil ve Anlatım

Çocuk kitaplarında dil çocukların günlük hayatından öğeler taşıyan çocukların anlayabileceği doğallıkta olmalıdır. Çocuk kitapları çocukların sözcük dağarcığını ve düşünce dünyasını geliştirir. Çocuğun içinde doğup büyüdüğü toplumun kültürel özelliklerini benimsemesini sağlar. Dil ve anlatımın temel öğeleri sözcükler ve cümlelerdir. Hikaye yazılırken cümlelerin uzunluğuna, günlük hayatta kullanıma sıklığına, mecaz veya gerçek anlamda kullanılmalarına dikkat edilmesi hikayenin etkililiği açısından önemlidir (Karatay, 2011).

Dil ve anlatım özellikleri çocuğun dil gelişimine uygun olmalı, akıcı ve anlaşılır olmalıdır. Noktalama işaretlerine, yazım kurallarına dikkat edilmeli, anlatım diri tutulmalıdır (Nas, 2004).

Çocuk kitaplarının anadilin kelime zenginliğini çocuklara tanıtmak, dilin anlam yapısını kavratmak, dilin anlatım gücünü yansıtmak gibi çok önemli işlevleri vardır. Bir diğer deyişle, çocuk kitapları, çocuğa özgü durumlar oluşturarak Türkçenin anlam gücünü yansıtır, söz varlığının temel öğelerini ortaya çıkartır (Sever, 2023).

2.2 Öz Düzenleme Becerisi

Öz düzenleme becerisinden ilk olarak sosyal bilişsel kuramın öncüsü olan Albert Bandura bahsetmiştir (Çiltaş, 2011). Bandura'ya (1977) göre birey kendi davranışlarını değerlendirmenin sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir ve içsel pekiştireç dışsal pekiştirece göre çok daha fazla etkilidir.

Öz düzenleme insan olmanın bir özelliğidir. İnsanların davranışları yalnızca dışsal uyaranlarla kontrol altına alınamaz. Bireyin davranışları büyük ölçüde kendi içsel mekanizmaları tarafından kontrol edilir (Bandura, 1977). Öz düzenleme, bireyin davranışlarını etkileme, yönlendirme ve kontrol altına alma sürecidir (Senemoğlu, 2023).

Amaca yönelik davranışların kontrol edilmesi olarak da tanımlanan öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar hedefe ulaşmak için belirli yönergeleri yerine getirirken dikkat becerileri gelişir ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler (Özbey, 2018).

Öz düzenleme bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde metabilişsel, motivasyonel ve davranışsal anlamda proaktif olma derecesidir. Yani öz düzenleme becerisine sahip

olan bireyler kendi öğrenme süreçlerini bilinçli olarak yönetir, etkili hedefler belirler ve hedeflerine ulaşmak için uygun stratejiler kullanır (Risemberg & Zimmerman, 1992). Aynı şekilde Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi zekadan ayrı olarak bireyin yaşamını kontrol edebilme becerisi olarak ifade etmiş ve öz düzenleme becerisinin akademik başarıyı etkilediğinin altını çizmiştir.

Shonkoff ve Phillips (2000), öz düzenleme becerisinin doğumdan itibaren kazanılmaya başlandığını ve erken yaşlardaki deneyimlerin kritik olduğunu belirtmiş, öz düzenleme becerisini bireyin davranışlarını kontrol edebilmesi, dikkat, odaklanma, duygu ve düşüncelerini yönetebilmesi olarak tanımlamışlardır.

Öz düzenleme bireyin yaşamı boyunca hem gelişim sürecine katkı sağlayan hem de akademik başarıyı destekleyen kritik bir beceridir. Bu beceri sadece bireyin öğrenme süreçleri için değil, sosyal yaşamındaki düzeni oluşturmada da temel bir yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Özbey, 2018).

Bireyin birçok aktivitede başarılı olabilmesi için öz düzenleme becerisine sahip olması kritiktir. (Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman, 2022). Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar sosyal ve eğitsel ortamlarda davranışlarını kontrol edebilir, şartlara göre davranışlarını erteleyebilir, etkinliği başlatma, sürdürme ve sonlandırma konusunda sorun yaşamaz ve bu davranışları dış denetim olmadan sürdürür ve alışkanlık kazanır (Özbey, 2018).

Aydın ve Ulutaş'a (2017) göre öz düzenleme; bireyin dikkatini sürdürebilmesi, duygularını tanımlayıp kontrol edebilmesi ve amaca uygun davranış sergileyebilmesi gibi çok boyutlu süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçler; dikkatin yönlendirilmesi, duygusal dayanıklılık, dürtü kontrolü gibi alt beceri alanları ile de ilişkilidir. Çocukların öz düzenleme becerilerini gerçekleştirmek için kendisini özerk bir birey olarak görmesi ve davranışlarını bu şekilde yönetmesi gerekmektedir (Aydın & Ulutaş, 2017).

Zins ve Elias (2007), öz düzenleme kavramını bireyin duygularının farkında olup yönetmesi, sorunlara etkin çözüm yolları üretmesi ve sosyal çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi olarak ifade etmiştir.

2.2.1. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Sarı ve Akınoğlu (2009) öz düzenleme becerisine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir;

- Öz düzenlemeli bireyler farklı öğrenme yollarını etkin bir şekilde yöneten aktif öğrenenlerdir.
- Motivasyonları yüksektir. Kendi başlarına belirledikleri hedefleri doğrultusunda kendi biliş, davranış ve motivasyonlarını düzenler ve kontrol edebilirler.
- Zamanı iyi yönetirler.
- Kendi kendilerini güdüleyebilir, uygun stratejileri belirleyebilir, uyarlayabilir ve yeni, özgün stratejiler geliştirebilirler.
- Karşılarına çıkan engellerde durumu kişiselleştirmek yerine engellerin sebeplerini analiz ederek başarıya ulaşmanın yollarını araştırırlar.
- Öğrenme ortamlarında bulunan diğer öğrenenlerle iletişime geçip iş birliği yaparlar.

2.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme; duygu, davranış, bilişsel ve duyuşsal alanları kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanabilir. Bu çok yönlülük, farklı araştırmacıların öz düzenleme konusuna farklı açılardan yaklaşmasına neden olmuştur. Araştırmacıların bazıları öz düzenlemenin alt boyutlarını motor kontrol, otomatik tepkilerin engellenmesi, sürdürülebilir dikkat ve hazzın ertelenmesi olarak adlandırmıştır. Zimmerman (2008), bu dört boyuta amaca yönelik davranış ve motivasyonu da dahil etmiştir. (Canol, 2021).

En yaygın kabul edilen sınıflandırma ise, öz düzenlemenin dikkat düzenleme, davranışsal düzenleme ve duygusal düzenleme alt boyutlarından oluştuğudur (Smith, Donald vd., 2007). Fındık Tanrıbuyurdu (2012), tarafından yapılan ölçek uyarlama çalışmasında da öz düzenleme becerileri dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında ele alınmıştır.

Bu bilgiler ışığında bu kısımda öz düzenlemenin dikkat, davranış ve duygu düzenleme alt boyutları hakkında literatürden örnekler yer almaktadır;

2.2.2.1. Dikkat Düzenleme

Dikkat; öğrenme, akılda tutma, iletişim, problem çözme, algılama ve diğer bilişsel beceriler açısından etkili bir beceridir (Sohlberg & Mateer, 1987). Dikkati düzenleme öz düzenlemenin bilişsel bir boyutudur. Dikkatin düzenlenmesi süreci; çaba gerektiren

bellek, işleyen bellek ve yürütücü işlev becerilerinden etkilenmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Erol ve İvrendi (2018), yürütücü işlevlerin dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği alt boyutlarından oluştuğunu belirtmiş ve bu üç alt boyutun öz düzenlemenin temel mekanizmaları olduğunu altını çizmiştir.

Dikkat düzenleme becerisi üst düzey beceri olan “çaba gerektiren kontrol” becerisi ile ilişkilidir ve bu beceri yürütücü dikkat becerisi kapsamında yer almaktadır. Çaba gerektiren kontrol, ortamda dikkat dağıtıcı uyaranlar olsa da bireyin gerekli duruma odaklanması, dikkatini bilinçli olarak sürdürmesi anlamına gelir (Rothbart, Sheese & Posner, 2007).

2.2.2.2. Davranışsal Düzenleme

Davranışı düzenleme süreci çaba gerektiren kontrol, tepki kontrolü, hazzı erteleyebilme ve dürtüsellik ile ilişkilidir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Küçük çocukların yüksek motivasyon gerektiren koşullarda davranışlarını kolayca düzenleyebilmesi bilişsel gelişimle beraber tepkisel eğilimlerdeki bireysel farklılıklar ile de ilişkilidir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar karşılaştıkları durumlar karşısında verebilecekleri tepkileri değerlendirip karar vermeden önce istemli bir şekilde tepkiyi erteleme becerisi kazanmaktadır (Ertürk, 2013). Okul öncesi eğitim ortamları çocukların davranışlarını, tepkilerini kontrol etmeleri gerektiren ortamlar olduğundan davranışsal düzenlemenin kazanıldığı önemli bir dönemdir.

2.2.2.3. Duygusal Düzenleme

Bireyin üzüntü, korku, kaygı, utanç, neşe, mutluluk gibi olumlu ve olumsuz tüm duyguları kontrol edebilmesidir (Kopp, 2002). Duygu düzenlemenin kazanılması için duygusal farkındalık, duygunun getirdiği davranış ve bilişsel süreçlerde duygunun baskınlığının dengelenmesi gerekmektedir (Carlson & Wang, 2007). Duygu düzenleme ve dikkat düzenleme birlikte çalışır. Yani yürütücü işlevler, işleyen bellek, çaba gerektiren kontrol duygu düzenleme sürecinde de aktiftir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenlemesi sosyal becerileri ile de bağlantılıdır. Duygu düzenlemede başarısız olan çocuklar sınıf içinde ilişki kurmada zorlanmaktadır (Ertürk, 2013).

2.2.3. Öz Düzenleme Kuramları

Öz düzenlemenin tanımı ve becerinin kazanılması ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan bazıları sırasıyla Davranışsal Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Psikanalitik Kuram, Sosyal Bilişsel Kuram, Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Bilgi İşleme Kuramı'dır.

Tablo 1. Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenleme Becerisinin Gelişiminin Kaynakları ve Sebepleri

Kuram	Öz Düzenlemenin Kaynakları	Öz Düzenlemenin Gelişiminin Sebepleri
Davranışsal	Pekiştirecin ne olduğunu öğrenme Gecikmiş pekiştireci bekleme becerisi kazanma Öğrenilmiş öz-öğretim stratejileri	Gecikmiş pekiştireci deneyimleme Gecikmiş pekiştireç için öz denetim kazanma Denemek ve başarıya ulaşmak için kişisel pekiştirme
Sosyal Öğrenme	İçselleştirilmiş performans standartları (yeterli ve etkin davranışın ne olduğuna yönelik içselleşmiş temsiller belirleme) Standartlara ulaşılması sonucu kendini ödüllendirme (Öz yeterlilik hissi), standartla ulaşılması sonucu kendini cezalandırma (yetersizlik hissi)	Kendi performansı ve bunun sonuçları doğrultusunda standartları öğrenme (Pekiştireç ya da ceza) Başkalarını ve davranışlarının sonuçlarına dair gözlem yapma doğrultusunda standart davranış kalıplarını öğrenme Davranışların pekiştirilmesi öz düzenleme becerisi kazanmak için gerekli olan öz yeterliliğin edinilmesini sağlar.
Psikanalitik	Ego id ve süper ego ile ilgilenir, çevre ile başa çıkar ve yeterlilik arayışındadır.	Çevreyle başarılı mücadele sonucu ego güç kazanır ve gelişir. Beraberinde öz saygı ve öz güvende gelişim gözlenir.
Sosyal Bilişsel	Çevresel olayları kontrol etme yeteneğinin algılanması	Bireyin kendi eylemleri ve yetkinlikleri üzerinde kontrolü sağlaması
Vygotsky	Doğuştan gelen merak ve bağımsız olma isteği	Davranış ve düşünceleri etkileyen içselleştirilmiş dil, kendi kendine konuşma
Piaget	Zihinsel çatışma ve dengesizliği çözerek zihinsel dengeyi yeniden sağlama Çevreyi keşfetme ve etki yaratmaya ilgi duyma	Fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin bilişsel anlayışın artırılması ve mantıksal düşüncenin gelişmesi
Bilgi İşleme	Problem çözme ve kontrol etme konusunda doğuştan gelen ilgi	Bağımsız düşünme ve davranışları destekleyen kurallar, yöntem ve stratejiler de dahil olmak üzere yönetici işlevlerin geliştirilmesi

Kaynak: Chi Huang, S. (2009). Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: a study of first grade students in Taiwan. Unpublished doctorate thesis. The Graduate School College of Education. The Pennsylvania State University. USA

2.2.3.1.Davranışsal Kuram

Davranışçı kuram uyarıcı ve davranış arasındaki ilişkiyi inceler. Uyarıcının cinsi, şiddeti ve tekrarı davranışı etkiler. Bu uyarıcılar ödül ve ceza olarak da ifade edilir (Cüceloğlu, 2015). Ödül ve ceza bir döngü halinde bireyin karşısına çıkar ve bu döngü sonucunda öğrenilmiş öz kontrol becerisi edinilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Öz kontrol, dürtülerle karşı karşıya gelindiğinde bireyin davranışlarını yönetebilmesi ile ilgilidir (Tekin, 2018). Birey ödülü ya da haz veren durumu ne kadar süre erteleyebilirse öz kontrol becerisi o derece gelişir. Eğer haza ya da ödüle ulaşmak için kontrolünü kaybederse de dürtüsel davranışlar sergiler (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Öz düzenleme becerisi öğrenilen öz kontrol becerisinin gelişimi ve dürtülerin kontrol edilmesi olarak açıklanmaktadır.

2.2.3.2. Psikanalitik Kuram

Freud öz düzenlemeyi dürtülerin ve duygusal gelişimlerin bir sonucu olarak kabul etmiş ve öz düzenlemeyi iç ve dış çevreden gelen bilgileri düzenleyerek davranışları yönlendiren kişiliğin yöneticisi olarak ifade etmiştir (Sezgin & Kır-Yiğit, 2019). Psikanalitik kurama göre kişilik üç ruhsal yapıdan oluşur. Bunlar; haz ilkesi ile çalışan “id”, toplumsal sınırlara dikkat eden “süper ego” ve iki yapı arasında denge kurmaya çalışan “ego” olarak ifade edilir. Öz düzenleme becerisi bu üç yapı arasındaki çatışmalı ilişkinin sonucu olarak ortaya çıkar (Freud, 2011).

2.2.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Öz düzenleme becerisi kavramsal anlamda ilk olarak Bandura (1986) tarafından ele alınmıştır. Bu kurama göre öze dönük tutumlar, inançlar, duygular ve düşünceler çocukların davranışlarını şekillendirir ve bu davranışlar bireyin içinde bulunduğu çevreyi yeniden şekillendirmesinde etkili olur. Davranışların gelişim sürecinde birey ve model aldığı kişi arasındaki etkileşim önemlidir (Schunk & Zimmerman, 2011). Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlilik öz düzenlemede önemli bir faktördür ve öz yeterliliği güçlü olan bireyler, deneyimlerinden yola çıkarak davranışlarını yeniden düzenleyebilirler (Senemoğlu, 2023). Bir başka ifadeye göre bireyler öz düzenlemeye dikkat ederek eyleme geçerler ve hedeflerine ulaşmayı güvence altına almak için davranışlarını amaçlı bir şekilde yönetirler (Zimmerman, 2000).

2.2.3.4. Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky sosyo kültürel faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisine odaklanır. Çocukların doğuştan üst düzey zihinsel işlevler geliştirme kapasitesine sahip olduğunu belirtirken kültürel çevresinin bireyin kapasitesini etkilediğini savunmaktadır (Sezgin & Kır-Yiğit, 2019). Vygotsky bilişsel gelişimin bireyden ziyade sosyal çevre tarafından şekillendirildiğini savunur. Ona göre bireyin kendi başına sergilediği davranışlara ulaşması önce çevresinin rehberliğiyle gerçekleşir. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin en önemli görevi, dışsal denetimi aşamalı olarak azaltarak içsel denetimi beslemek ve çocuğun öz düzenleme becerisini desteklemektir. Yetişkinlerin çocuğun öz düzenleme kazanmasına yardım edebilmesi için çocuğun destek almadan, kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemesi ve yetişkin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemesi gereklidir (Senemoğlu, 2023).

2.2.3.5. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramına göre öz düzenleme bilişsel gelişim ile paralel gelişir. Uyumun iki yönü vardır. Bunlar özümleme ve düzenlemedir. Dengeleme ise bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla etrafına uyum sağlaması ve dinamik bir dengeye ulaşma sürecidir. Dengeleme dinamik bir süreçtir ve öz düzenleme zihnin bu dengeleme süreçlerinde stratejiler geliştirerek dengeyi devamlı olarak yenilemesi ile kazanılabilir (Senemoğlu, 2023).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerisinin Önemi

Öz düzenlemenin erken yaşlarda kazanılması çocukların okulda ve hayat boyu karşılaştıkları problemlerde çözüme ulaşmak için devamlı olarak çaba göstermelerini, sorunlarla mücadele etmede ve stresle başa çıkmada uygun yolları bulmalarını desteklemekte ve özgüvenlerinin gelişmesini sağlamaktadır (Schunk & Zimmerman, 2011). Bireyin bağımsız olmasını sağlayan kendini ifade edebilme, yaşının gerektirdiği sorumlulukları yardım almadan yapabilme, olumlu ya da olumsuz duygularını çevreye uygun şekilde yansıtabilme, karşılaştığı problemlere özgün çözümler üretebilme gibi becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve kazandırılması gerekmektedir (Yavuzer, 2024). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenlemenin gelişimi bireyin kendi inisiyatifiyle başlattığı eylemlere ve öz denetim becerilerine dayanmaktadır (Aydın & Ulutaş, 2017).

Yaş ilerledikçe öz düzenleme becerisi gelişir ve bu belli aşamalardan oluşur. Kopp (1982) bu süreci beş aşamaya ayırmıştır. Bunlar; nörofizyolojik, duyu-motor, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme aşamalarıdır.

Nörofizyolojik evre yaşamın ilk üç ayını kapsar. Refleksler sonucunda davranış kalıpları ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu davranış kalıpları doğrultusunda da öz düzenlemenin temeli atılır. Bebeğe bakım veren kişi öz düzenlemenin gelişmesini destekler.

Duyu-motor evrede bebek yavaş yavaş istemli hareketler sergilemeye başlar fakat bu hareketlerde bilinç tam olarak kazanılmış değildir.

Kontrol evresine gelince bebek ve bakım veren kişi arasında bir bağ oluşur. Oluşan bağdan dolayı farkındalık, davranışları bu bağa göre düzenleme, kontrol etme gibi gelişmeler görülmeye başlar. Bu evre öz düzenlemeyi kazanmak için kritiktir.

Öz kontrol evresi 2-3 yaş arasında gelişmeye başlar. Uyum sağlama, davranışı erteleme, sosyal beklentilere uygun hareket etme gibi davranışlar görülür.

Son olarak öz düzenleme evresi 3 yaşından sonra başlar. Bu evrede öz kontrol becerisi daha esnek ve işlevsel hale gelerek öz düzenleme becerisi dışarıdan gözlemlenecek seviyeye ulaşır.

Kopp'un (1982), belirtmiş olduğu bu aşamalar doğrultusunda okul öncesi eğitim çağına gelen bir çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişimine hazır olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim programı da öz düzenlemeye önem vermekte ve bu becerinin kazandırılmasını destekleyecek çerçeveyi sunmaktadır.

Çocukların gündelik yaşamda karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan temel düzey beceri ve yetkinlikler ve alana özgü becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi büyük önem taşır. Bu beceriler sayesinde çocuklar, problem çözme, karar verme, iş birliğine açık olma, etkili iletişim kurma, öz farkındalık geliştirme ve öz düzenleme becerilerine sahip, esnek düşünebilen bireyler olabilir (MEB, 2024). MEB (2024), okul öncesi eğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendini düzenleme (Öz düzenleme becerisi) başlığı altında;

- Bireyin ihtiyaçlarına uygun hedefler belirlemesi
- Kendini motive edebilmesi

- Duygu, düşünce ve davranışlarını izleyip yöneterek bir hedefi gerçekleştirebilmesi
- Hedefe giden süreçte kendi kendini değerlendirebilmesi
- Öğrenme sürecini ilerletmeye yönelik planlamalar yapması gibi süreç bileşenlerinin üzerinde durulmuştur.

2.2.5. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisi İlişkisi

Çocuklar genellikle öğrenme sürecinde yeni deneyimler edinme fırsatı bulduğundan problemlerle de sık sık karşılaşmaktadırlar. Çocukların problemi çözmek için nasıl stratejiler belirlediği, bu stratejileri nasıl uyguladığı da oldukça önemlidir. Eğer öğrenci kendi belirlediği stratejiyi uygulayabiliyorsa, kendi kendine öğrenme yöntemi belirleyebiliyorsa yani öz düzenleme becerisi gelişmişse karşısına çıkan problemlerin üstesinden daha kolay gelmektedir (Çiltaş, 2011). Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar, derslerinde veya günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemlerde kendilerine daha fazla güvenmekte ve sorunları çözmek için daha çok çaba göstermektedirler. (Çiltaş, 2011).

Yurt dışında yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek çocukların, sosyal ortamlarda daha etkili oldukları ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu sonucuna varılmıştır (Schunk & Zimmerman, 1998).

Reschly ve Ysseldyke (2002), problem çözme ile öz düzenleme becerileri arasında benzer adımlar bulunduğunu; her iki süreçte de problemi tanıma, çözüm yolları oluşturma ve bu yolları değerlendirme gibi ortak aşamaların yer aldığını belirtmiş ve bu becerileri birbiriyle ilişkili kavramlar olarak ele almışlardır. (Totan & Kabasakal, 2012).

Zimmerman ve Campillo'ya (2003) göre, döngüsel öz düzenleme modeli, sosyal bilişsel yaklaşım çerçevesinde problem çözme sürecini açıklayan bir yapı olarak ifade edilmiştir (Totan & Kabasakal, 2012).

Öte yandan öz düzenleme becerisi; problem çözme sürecinde etkili planlama yapma, strateji belirleme, süreci eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi avantajlar sağladığından problem çözme becerisini de geliştirmektedir (Zimmerman & Schunk, 2011).

2.3.Problem Çözme Becerisi

Bu bölümde problemin ve problem çözme becerisinin tanımı, problem çözme becerisini etkileyen faktörler, problem çözme ile ilgili yaklaşımlar, problem çözme aşamaları ve okul öncesinde önemi ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Problemin Tanımı

Problem bireyin hayatının her döneminde karşı karşıya kaldığı bir durumdur. Problemin tanımı ile ilgili farklı araştırmacılar farklı ifadeler ortaya atmakla birlikte problem çözme becerisi ile ilgili ilk çalışmalar John Dewey tarafından yapılmıştır. John Dewey'e göre problem; "İnsan zihninde karmaşa oluşturan, kişiye meydan okuyan ve inancında kuşkuyla sebebiyet veren şeylerin tümü" olarak ifade edilmiştir (Baykul, 1987). Bu ifadeden problemin bireyde bir engellenme hissi yarattığı fikri çıkarılmaktadır. Morgan da (2000), problemi şöyle tanımlamıştır; Problem, bireyin hedefine ulaşmasında bir engelle karşılaştığı çatışma durumudur ve bu engel bireyin hedefe ulaşmasını zorlaştırabilir. Bu tip durumlarda problem, sorunu çözmenin en iyi yolunu, en doğru yöntemi bulmaktır. Bir diğer ifadeyle problem, hedefe ulaşmak için sahip olunan bilgi birikimine karşılık rastlanan engel olarak özetlenmektedir (Bingham, 1998).

Cüceloğlu'na (2015) göre, problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe giderken karşısına çıkan ve ilerlemesini engelleyen durumlar sonucu ortaya çıkan bir durumdur.

Rahman (2019) problemi; yaşamın herhangi bir alanında, kişinin belirli bir sürede belirli bir hedefe ulaşmak veya bir görevi tamamlamak istediği fakat hedefe nasıl ulaşılacağını veya mevcut durum ile istenilen hedef arasındaki boşluğu doğru bir şekilde nasıl dolduracağını bilmediği durum olarak tanımlamıştır.

Bir problemde yer alan üç önemli özellik;

- Bireyin belirlediği bir hedef ve amacının olması,
- Bireyin hedefe ulaşma sürecinde bir engelle karşılaşması,
- Bireyin, hedefine ulaşma isteğini harekete geçiren, içsel bir gerginlik hissetmesi olarak belirtilmiştir (Kesicioğlu & Güven, 2014).

Kişide çözme isteği oluşturan, çözüm yöntemleri hali hazırda olmayan fakat var olan bilgi birikimi ve deneyimlerin kullanılması ile çözüme, çözüm yoluna ulaşılabilen durumlar olarak ifade edilmektedir (Olkun & Toluk, 2004).

Yine bir başka tanıma göre problem; bireyde rahatsızlık veren ve aşılmaq istenen güçlüklerdir. (Aydoğan vd., 2014). Mayer'e (2003) göre problem; bir amacın yerine getirilmesi sürecinde öngörülebilir veya düzenli/ardışık bir çözüm yolu bulunamadığında ortaya çıkar (Rahman, 2019). Eğer birey daha önce benzer bir problemle karşılaşmış ve çözüm yolunu bulmuş ise, aynı durum kişi için problem teşkil etmeyebilir. Bu yüzden problemin kişi için yeni, farklı ve özgün olması gereklidir (Gelbal, 1991).

Problem ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde her tanımın bazı ortak kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Tüm tanımlardan bir sentez yapıldığında "problem kavramı" ile ilgili temel faktörler üç maddede özetlenebilir;

- Bireyde rahatsızlık, engellenme hissi yaratması,
- Çözüm ve çözüme giden yol konusunda bir bilinmezlik olması,
- Birey için yeni bir durum olması.

2.3.2. Problem Çözme Becerisinin Tanımı

1960'lı yıllarda tıp eğitiminde ifade edilmeye başlanan problem çözme kavramının eğitimde yöntem olarak kullanılması ve sistematik hale getirilmesi eğitim alanında önemli katkılar sunan John Dewey ile başlamıştır (Kesicioğlu & Güven, 2014).

Problem çözme becerisi insanın yaşamını ve varlığını sürdürebilmesi için en temel ve en gerekli beceridir (Altun, 2010). Birey problem ile karşılaştığında onu çözümleyene kadar rahatsızlık hisseder ve çözüm için farklı arayışlara girer (Bingham, 1998). Problem çözme, zamanla öğrenilen, birey tarafından içselleştirilen ve devamlı olarak geliştirilmesi gereken bir yetkinliktir (Bingham, 1998). Bu süreç hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun zihinsel stratejileri seçip kullanmayı gerektirir (Senemoğlu, 2023). Günlük hayatta karşılaşılan birçok şey birer karar verme ve problem çözme sürecinden ibarettir (Çolpan Kuru, 2021). Problem çözme süreci bir dizi ardışık beceri basamaklarından oluşan sistematik bir süreçtir (Demir & Yeşilyurt, 2020).

Yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri olarak da ifade edilen problem çözme, bir problem bulmayı, problemi analiz etmeyi ve bilgi toplamayı, çeşitli fikirler üretip bunları beklenmedik biçimlerde birleştirmeyi, en doğru fikirleri seçip bunu dışa aktarmayı içeren üst bilişsel bir süreçtir (Demirci Ünal vd., 2023).

Problem çözme öğrenmenin temelidir. Çocuklar problem çözerken ilgili konuya odaklanma, farklı çözüm önerileri üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sonuçları tahmin etme gibi birçok beceriyi öğrenir (Dede, 2024). Problem çözme becerileri, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi önemli olan ve bireyin yaşamı boyunca önemini koruyan becerilerden birisidir (Anlıak & Dinçer, 2005). Birey doğduğu andan itibaren problemler ile karşılaşır. Kendini ifade etmeyi öğrendikçe, çevreyi gözlemledikçe yavaş yavaş problem çözme kalıplarını da kazanmaya başlar. Erken çocukluk dönemi eğitim sisteminde kritik bir süreçtir ve bu dönemde edinilen davranış ve deneyimler çocuğun ileriki yaşamını şekillendirmektedir (Oktay, 1999). Problem çözme becerisinin geliştirilmesi için çocukların yaş düzeyine uygun günlük yaşamda karşılaşılabilecek basit problemler bulunarak onlara sunulmalı ve çocukların bu problemler üzerinde düşünmesi ve farklı çözüm yollarını bulmaları istenmelidir (Kartal & Arslan, 2022). Problem çözmeye esas olan nokta, bireyin hedefe ulaşmasını sağlayan uygun çözüm yolunu bulup işe koşmasıdır (Senemoğlu, 2023). Bingham'a (1998) göre bazı problemler mantıksal düşünce ile çözülebilirken, bazı problemleri çözmek için duygusal olgunluk gerektiği, kimi problemlerin çözümü için ise çok yönlü ve farklı açılardan bakmayı öğrenmek gerekmektedir. Bu sebeple problem çözme becerisi yaşam boyu gelişen, geliştikçe bireyi ileriye taşıyan ve yaşamın olmazsa olmaz bir parçasıdır.

Problem çözme kavramı, problemin tanımlanması, uygun çözüm yollarını ortaya çıkarma, etkili çözüm yollarının belirlenmesi ve nihai kararın verilmesi gibi süreçleri içerirken aynı zamanda duruma yalnızca tek bir açıdan yaklaşmama, farklı bakış açıları geliştirme, mevcut eksiklikleri giderme, ihtiyaçları karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme ve engellerle başa çıkmaya yönelik çabaları içeren zihinsel ve davranışsal süreçlerin tamamını kapsamaktadır (Şahin & Ömeroğlu, 2017).

Gelecek neslin karar vericileri, düşünürleri, girişimcileri ve problem çözücülerini olan çocuklar yaratıcı, özgün fikirler üretmek için doğal eğilimlerinin yanı sıra sınırsız bir potansiyele de sahiptir (Leggett, 2017). Nitekim içinde bulunduğumuz çağ; bireylerin sadece bilgiye ulaşmalarını değil, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, toplumsal çevredeki değişimlere uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey yaşam becerilerine sahip olmalarını da gerektirmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bu sebeple çocukları sorgulamaya, problem çözmeye, araştırmaya, merak etmeye,

denemeye, eleştirel düşünmeye teşvik eden okul kültürlerinin oluşturulması 21. yüzyıl eğitiminin başarılı bir parçası olabilmek için önemlidir (Demirci Ünal vd., 2023).

2.3.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerisini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Kişilerin zeka düzeyi, güdülenme durumu, kurulum yani problem çözme için hazır bulunuşluk düzeyi, işleve takılma, muhakeme etme becerileri, geçmiş yaşantılar, değerler ve bireyin algılama gücü problem çözme becerisini etkileyen bireysel faktörler arasında sayılmaktadır (Eroğlu 2011).

Gelbal'a (1991) göre; problemin kişinin yaşına uygun olması, hazırbulunuşluk, ön bilgi seviyesi, bakış açısı, yeteneği, kişilik özellikleri vb. güdüsel faktörler problem çözme sürecini etkileyebilir.

Nitekim yaratıcılık düzeyi de problem çözme becerisini etkileyen faktörler arasındadır. Torrance'ye (1965) göre yaratıcılık; probleme duyarlı olma, problemi tanımlama, çözüm yolları araştırma, olasılıkları değerlendirme, hipotezler kurma ve sınama, ardından çözümü ortaya koyma süreçlerine dayanmaktadır. Karşılaşılan problemin çözümündeki her aşamada bireyin yaratıcı düşünme becerisini kullanması çözüm yolunu bulmasında oldukça etkilidir (Kalaycı, 2001).

Yaratıcılıkta önemli olan, bireyin sıradan yaklaşımlardan uzaklaşıp özgün ve yenilikçi yöntemlerle problemlere çözüm yolları bulmasıdır. Yaratıcı birey çok boyutlu düşünce yapısına sahiptir ve problemi farklı açılardan değerlendirerek alternatif çözüm yolları bulabilir (Senemoğlu, 2023). Charles ve Lester (1984) ise, problem çözme becerisini etkileyen faktörleri üç gruba ayırmıştır. Bunlar; bilişsel faktörler, duyuşsal faktörler ve deneyimlerdir.

2.2.3.1. Bilişsel Faktörler

Morgan (2000), zeka kavramının problem çözme sürecinde oldukça önemli olduğunu söylemiş ve zeka seviyesinin problem çözme becerisine olan etkisinin üzerinde durmuştur. Zeka, akıl yürütme, hafıza, iletişim kabiliyeti, tahmin yeteneği, muhakeme becerisi, algılama yeteneği, algılama gücü, hazırbulunuşluk, ıraksak-yakınsak düşünme, odaklanma gibi faktörler problem çözmeye etki eden bilişsel faktörler arasındadır (Bilgen, 2023).

2.2.3.1. Duyuşsal Faktörler

Bireylerin problem çözme sürecine etkili bir şekilde başlayabilmesi için ilk önce motive olması gerekmektedir (Şahin & Ömeroğlu, 2017). Bu motivasyonu etkileyen faktörler yani problem çözmeye istekli olma, azimli ve istikrarlı olabilme, probleme gösterilen ilgi, stres düzeyi, sabır seviyesi gibi etkenler duyuşsal faktörler olarak adlandırılır (Baykul, 2002).

2.2.3.2. Deneyimler

Bireyin geçmişte yaşadığı olumlu ya da olumsuz deneyimler onun ileriki problem çözme süreçlerini etkileyebilir (Şahin & Ömeroğlu, 2017). Birey ne kadar çok problemle karşı karşıya kalırsa problem çözme becerisi de bir o kadar gelişir. Albert Einstein'ın; "Başarılarım zekiyim anlamına gelmez. Bu sadece benim problemlerle daha fazla haşır neşir olduğum anlamına gelir." sözü problem çözme becerisinde deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır (Topçu & Çiftçi, 2020). Bu doğrultuda çocuğa problem çözme sürecini bol bol deneyimleme fırsatı verecek nitelikte bir okul öncesi eğitim ortamı ve programı oldukça önemlidir. MEB (2024) okul öncesi eğitim programında da "Çocuklardan problemin çözümüne ilişkin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşmaları beklenmektedir." ifadesi yer alırken üst düzey beceriler arasında problem çözme becerisinin altının çizildiği görülmektedir.

2.3.4. Problem Çözme İle İlgili Yaklaşımlar

Her bireyin kişisel deneyimleri, düşünce yapısı, bulunduğu çevre, eğitim düzeyi birbirinden farklı olduğundan problem çözme şekilleri de değişiklik gösterir. Bireyler sorunlara farklı şekilde yaklaşır ve problemleri çözmek için çeşitli yöntemler, teknikler kullanırlar. Bu yöntem ve teknikler bireylerin bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine, aldığı eğitime, disipline, rol model olarak gördüğü ebeveynlerine, öğretmenlerine kısacası yaşamında onu etkileyen kişiler ve etkenlere göre değişir (Özcan & Öğütölmüş, 2010).

Nasıl problem çözme süreci her bireyde farklı şekilde işliyorsa problem çözme sürecini ele alan farklı kuramcılar ve farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Stevens'in Problem Çözme Süreci, Dixon ve Bangert'in Problem Çözme Süreci, Kneeland'ın Problem Çözme Süreci, John Dewey'in, D'Zurilla ve Goldfried'in, Gallogher ve Stepien'in, Barth'ın, Bingham'ın Hicks'in, Ross ve Kennedy'nin problem çözme süreci olarak sıralanabilir (Çolpan Kuru, 2021).

Bu bölümde John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı, Thorndike'in deneme ve yanılma kuramı, Alex Osborn'un sorun çözme yaklaşımı, Montrose beş aşamalı 5 aşamalı sorun çözme yaklaşımı Karl Popper'in problem çözme kuramı, içgüdüler yolu ile problem çözme yaklaşımı ve kavrama yolu ile problem çözme yaklaşımı ele alınmıştır.

2.3.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

John Dewey yansıtımlı düşünce denildiğinde ilk akla gelen isimdir. Dewey'e göre yansıtıcı düşünce bireyin deneyimlerini ve çevresini anlamlandırma süreci olarak öğrenmenin merkezinde yer almalıdır. Yansıtımlı düşünce bireyin öğrenme sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz tüm uyaranları fark etmesi, ortaya çıkartması ve problem çözmeye yönelik düşünme becerilerini kullanması olarak tanımlanmaktadır (Ünver, 2003). Dewey yansıtımlı düşünce kuramının eğitim amaçlı kullanılması gerektiğini savunmuştur. Sınıfların gerçek hayatı betimleyen laboratuvarlar gibi toplumu yansıtılabileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda problem çözme sürecinde tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin birlikte kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Kalaycı, 2001).

1950'li yıllara kadar problem çözmeye geleneksel bir yöntem olarak görülen bu modelin sonraki dönemlerde araştırmacılar tarafından oldukça basitleştirilmiş ve sınırlı bir yapıda olduğu ifade edilmiştir. John Dewey'in problem çözme süreci beş adımdan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Güçlüğü fark etmek ve problemi tanımlamak
2. Veri toplamak ve sınıflandırmak
3. Hipotezleri belirlemek
4. Çözüm yollarını test etmek
5. Sonuçları belirlemek ve değerlendirmek (Güvenç, 2012).

2.3.4.2. Thorndike'in Deneme ve Yanılma Kuramı

Thorndike, öğrenmenin en temel biçiminin deneme-yanılma süreciyle gerçekleştiğini savunur. Problemi çözme süresi, art arda gelen denemelerin sonucunda yavaş yavaş kısaldığından öğrenmenin birdenbire içgörüselsel bir şekilde değil, yavaş yavaş ortaya çıktığına karar vermiştir (Senemoğlu, 2023) Yani öğrenme sürecinde bir problem çözme becerisinin var olduğunu ve küçük adımların önemli sonuçları olacağını ifade etmiştir. Bu kurama göre birey ne kadar çok farklı problem durumuyla karşılaşarsa problemi çözme süresi de bir o kadar kısalmıştır. Bu sebeple bireye sık sık problem çözme

fırsatları sunmak, problem çözme becerisinin gelişmesini sağlar (Senemoğlu, 2023). Deneme ve yanılma yoluyla problem çözme sürecinde kişi sonuca ulaşana kadar birden çok davranış sergiler. Bu davranışlardan çözüm yoluna ulaştıranlar pekiştirilirken amaca ulaşamayan davranışlar pekiştirilmez ve söner (Zembat & Unutkan, 2003). Deneme yanılma yoluyla problem çözme genellikle yaşamın ilk yıllarında daha sık görülürken, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık problem çözme yöntemleri kullanılmaya başlanır (Erden & Akman, 2014).

2.3.4.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı

Alex Osborn problem çözmeye beyin fırtınası tekniğini geliştirmiş ve süreci üç aşamaya bölmüştür. Bunlar sorun bulma, düşün bulma ve çözüm bulma aşamalarıdır. Sorun bulma aşaması problemin fark edildiği, tanımlandığı, verilerin toplandığı, problemin çerçevesinin oluşturulduğu aşamadır.

Düşün bulma aşaması ise üretilen fikirlerin, bulunan düşüncelerin geliştirildiği, şekillendirildiği, inşa edildiği aşamadır. Bu aşamada beyin fırtınası yapılarak ortaya birçok geçici fikir atılır. Ortaya atılan fikirler arasında sonuç verebilecek etkili fikirler değerlendirilir, toplanır ve yeniden inşa edilir.

Son olarak çözüm bulma aşaması ise bulunan çözümlerin değerlendirildiği ve karara bağlandığı aşamadır (Sungur, 2000).

2.3.4.4. Montrose 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Montrose'ye göre çocukların problemlere yaklaşımını etkileyen önemli bir faktör ebeveyn yaklaşımlarıdır. Yetişkinlerin çocukların sorunlarına gereğinden fazla müdahalede bulunması çocukların duygularının ve inançlarının göz ardı edilmesine ve özgüvenlerinin zedelenmesine neden olmaktadır. Söz konusu yetişkin müdahalesi problem çözme sürecinin yavaşlamasına ve öğrenmenin aksamasına neden olmaktadır. Montrose'nin 5 aşamalı sorun çözme yaklaşımına göre yetişkin problem çözme sürecini yöneten değil, rehber konumunda olmalıdır. Bu yaklaşımın 5 aşaması şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Problemi tanımlama: Çocuğun problemi fark etmesi ve onu çözmeye hazır olması sağlanmalıdır.
2. Duyguları ifade etme: Çocuğun yaşanan problem karşısındaki hisleri, duyguları öğrenilmelidir.
3. Olumsuz inancı, duyguyu bulma: Çocuğa sıkıntı veren ve durumu problem olarak algılamasına sebep veren duygunun ortaya çıkarılması gerekmektedir.

4. Olumlu inancı, duyguyu bulma: Çocuğun probleme dair olumsuz inanç ve duyguları üzerinde derinlemesine konuşarak olumlu inanç ve duygunun ortaya çıkması desteklenmelidir.
5. Geleceği zihinde canlandırma: Çocuğun zihninde oluşan yeni bakış açısı ile problemin çözümünün yeniden değerlendirilmesidir (Öğütölmüş, 2006).

2.3.4.5. Karl Popper'ın Problem Çözme Kuramı

Popper'e göre problem çözme bir dünya görüşü olarak değerlendirilmelidir ve bilim; gözlem ile değil problemler ile başlar. Problemi anlamak için çaba göstermek, problemin parçalarını fark etmek ve alt birimlerini tanımak problemler arasındaki ilişkiyi ve mantık örüntüsünü anlamak demektir (Tavlı, 2007). Problemi anlamak için ilk adım zorluğun nerede olduğunu bulmaktır. Problemi problem yapan durumun yani problemin daha önce denenmiş çözümlerinin neden etkili olmadığını irdelemek önemlidir. Popper yaşamayı bir dizi sorun çözme süreci olarak ele almıştır ve toplumun sorun çözmeye elverişli olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bir toplumun yüksek yaşam standartlarına sahip olması etkili sorun çözme becerisi ile ilişkilidir (Sungur, 2000).

2.3.4.6. İçgüdüler Yolu ile Problem Çözme

Zembat ve Unutkan (2003), içgüdüyü öğrenme süreçlerinden büyük ölçüde etkilenmeyen ve doğuştan gelen davranışlar olarak tanımlamıştır. Çırak (2012) ise içgüdüsel davranışların yaşamın ilk yıllarında etkili olduğunu ve öğrenme sonucunda değiştiğini ifade etmiştir. Çocuklar içgüdüleri ile gereksinimlerini giderir ve problemleri çözer. Yaş ilerledikçe içgüdüsel hareketler azalmaya ve düşünsel süreçler aktifleşmeye başlar (Zembat & Unutkan (2003).

2.3.4.7. Kavrama Yolu İle Problem Çözme

Kavrama yoluyla problem çözme becerisi, bireyin zihinsel yapısı ve önceki yaşantıları, deneyimleriyle direkt ilişkilidir (Özer, 2010). Bu kuramı ilk ortaya atan bilim insanı Gestalt Köhler'dir (Erden & Akman, 2014). Gestalt kuramcılarına göre birey; bir bütünün anlamını parçaları ayrı ayrı değerlendirmektense bütünü birlikte algılayarak kavrar. Organizma, dışarıdan gelen uyaranlara içsel süreçlerinden katkılar sunarak yaşantısını yeniden örgütler (Senemoğlu, 2023). Problem çözme sürecinde bireyin edindiği bilgi birikimi, deneyimleri ve bilişsel yapısı probleme bütüncül bir şekilde yaklaşmayı da beraberinde getirir. Problemlerle ilgisi olmayan konuların üzerinde durulmaz ve problemin ana hatları zihinde çizildikten sonra elemanlara ayırma,

sınırlılıklarını belirleme aşamalarına geçilir. Öğrencilerin problemi çözebilmeleri için probleme ilişkin kavram ve ilkeleri bilmesi önemlidir (Erden & Akman, 2014).

2.3.5. Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözme becerisi belirli aşamalardan oluşan karmaşık bir süreçtir. Problem çözme süreci birey için sıkıntı yaratmasına karşılık onun etkili ve kalıcı öğrenmesini desteklemektedir (Kartal & Arslan, 2022).

Problem çözme yaklaşımının eğitimde kullanılmaya başlanması ve sistematik hale getirilmesi ilk kez eğitimci John Dewey'in çalışmalarıyla temellendirilmiştir (Kesicioğlu & Güven, 2014). Bundan sonraki oluşturulan modeller ise John Dewey'in 1919'dan beri kullanılan modelinin geliştirilmiş halleridir (Philip & Soltis, 2005).

Problem çözmenin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olmasından dolayı alan uzmanları, bu sürecin çeşitli aşamalara ayrılmasını önermiştir. Sürecin aşamalara bölünmesi hem çözüm üretme sürecini hem de öğrenme deneyimini daha kolay hale getirmektedir (Senemoğlu, 2023).

Bingham (1998) John Dewey'in çalışmalarını geliştirerek problem çözme sürecini 8 aşamada belirlemiştir. Bunlar;

1. Problemi Tanımlama: Bireyin bir durumu problem olarak algılayabilmesi için karşılaştığı durumun bir problem olduğunu fark etmesi gerekir. Problemin tanımlanması yani fark edilmesi için problemin bireyi rahatsız etmesi ön koşuldur (Çolpan Kuru, 2021). Hayatta problemlerin varlığını kabullenmek ve karşılaşılan problemlerin türünü tanımlayabilmek birey için önemlidir. Problem hakkında bilgi sahibi olmak, günlük hayatta kolaylıkla fark edilemeyen olaylara karşı dikkatin artmasına ve ilginin uyanmasına sebep olur.
2. Problemi Açıklama: Problem algılandıktan sonra problemi tüm yönleriyle analiz etmek ve probleme bağlı alt problemleri çözümlmek gerekir. Problemin tüm boyutlarının bilinçli bir şekilde göz önünde bulundurulması problem çözme sürecinin etkili olmasını sağlar.
3. İlgili verileri toplama: Problem ile ilgili her türlü verilere, bilgilere ulaşma yolunun bulunması gereklidir. Gerekli kaynaklara ulaşılmalı ve mümkün olduğunca yararlanılmalıdır. Yeterli veri toplandığı takdirde bireylerin problem ile ilgili faktörleri daha iyi algılamalarını sağlayacak görüş ve bakış açısı ortaya çıkacaktır.

4. Çözümde kullanılacak verileri ayırt etme: Bu aşamada toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve aralarında ilişkiler kurularak yeniden düzenlenmesi gereklidir. Bu düzenleme fikirler arasında ilişki kurulmasına, yeni fikirlerin oluşmasına olanak sağlar.
5. Farklı çözüm yollarını üretme: Bu aşamada mümkün olan tüm çözüm yolları ortaya koyulur. Problem için birden fazla çözüm yolu düşünülmesi önemlidir. Alternatif çözüm yolları bulmak bireyde farklı bakış açısı alma becerisini geliştirir. Bu aşamada akla gelen ilk çözüm yolundan ziyade tüm çözüm yolları birbiriyle karşılaştırılmalıdır.
6. En uygun çözüm yolunu seçme: Belirlenen çözüm yollarının geçerliliği kontrol edilmeli ve en uygunu seçilmelidir. Bu aşamada eleştirel düşünme, objektif düşünme gibi becerilere sahip olmak önemlidir.
7. En uygun çözüm yolunu uygulama: Bu aşamada seçilen çözüm yolu uygulanır. Bireylerin seçtiği çözüm yolunun sonuçlarını hissederek, gözlemleyerek aktif bir şekilde görebilmeleri önemlidir.
8. Elde edilen sonucu değerlendirme: Son aşamada tüm sonuçlar gözden geçirilir ve sürecin niteliği hakkında karar verilir. Etkili bir problem çözme tatmin edici ve kalıcı çözüme ulaşmayı gerektirir (Eroğlu, 2001).

Problem çözme süreci temelde benzer olsa da farklı araştırmacılara göre basamaklarında bazı değişiklikler görülmektedir. Mandell'e (1980) göre problem çözme aşamaları;

1. Problemin Tanımlanması
2. Hipotezlerin Düzenlenmesi
3. Hipotezlerin Test Edilmesi
4. Sonuçların çıkarılması olarak belirlenmiştir.

Johnson (1944), problem çözme sürecinin dört temel aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar; tanıma, üretme, kuluçka ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Johnson'un oluşturduğu problem çözme süreci yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarıyla örtüşmektedir. Yaratıcı problem çözme daha genel ve daha sık karşılaştığımız bir problem çözme sürecidir. Günlük yaşamda karşılaştığımız pek çok problem, tek boyutlu değil çok boyutludur ve yaratıcı düşünme gerektirir (Senemoğlu, 2023).

MEB (2024), Okul öncesi Maarif programında da matematiksel problem çözme başlığı altında problem çözme becerisi; problemin belirlenmesi, analiz edilmesi, problemle ilgili verilerin ve çözüme yönelik beklentilerin ilişkilendirilmesi, çözüm stratejilerinin oluşturulması, olası sonuçlara yönelik tahminler yürütme ve çözüme ulaşma sürecinin farklı yollarla paylaşılması ve temsil edilmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır.

2.3.6. Okul Öncesinde Problem Çözme Becerisinin Önemi

Problem çözme, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı durumlarla başa çıkabilmesi için erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken temel bir beceridir. Kişiliğin şekillenmeye başladığı, alışkanlıkların ve değer yargılarının temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemi, bu becerinin kazandırılması açısından kritik bir dönemdir. (Şahin & Ömeroğlu, 2017).

Okul öncesi eğitim ortamları problem çözme becerisinin gelişmesi için elverişli uyaranlara sahiptir. Okul Öncesi Maarif programının 18. Temel ilkesinde; her etkinliğin içerisinde mutlaka bir problem durumu bulundurması gerektiği, bu problemlerin ne kolayca çözülebilen ne de çözülemeyecek zorlukta olması gerektiği ve bunun için de etkinliklerin çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine ve gelişim özelliklerine göre hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024). Bu ilke göz önünde bulundurulduğunda problem çözme becerisinde süreç odaklı bir bakış açısının olduğu görülmektedir. Süreç boyunca bireyin kendini zorlaması, düşünme süreçlerini kullanması beklenmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar çok boyutlu ve hızlı bir gelişim sürecinde olduklarından okul öncesi dönem insan yaşamının en kritik dönemlerinden biri olarak ele alınmaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi açısından son derece kritiktir ve geleceği belirleyen özellikler bu dönemde kazanılmaktadır (Pektaş, 2015). Okul öncesi dönemde çocuklar sık sık problemlerle karşı karşıya kalır.

Yeni dünya düzeni, hızla gelişen bilim ve teknoloji beraberinde birçok problemi getirdiğinden problem çözme becerisi ayrı bir önem kazanmıştır (Demir & Yeşilyurt, 2020). Bu nedenle teknolojik gelişmelerin problem çözme becerisine olan etkisi de dikkate alınması gereken konulardandır. Gelişen ve değişen dünyada bireylerin problem çözme becerisini geliştirmek eğitimin öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir (Demir & Yeşilyurt, 2020). Bir problemi çözmek için sadece bilgiye sahip

olmak yeterli olmamaktadır. Problem çözme sürecinin her aşamasında düşünmek gerektiğinden bu becerinin yalnızca sonuca ulaşma değil aşamalı bir süreç olduğu dikkate alınması gereken bir göstergedir (Demir ve Yeşilyurt, 2020). Modern dünyada başarıya ulaşmak için bireylerin problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, iletişim ve üst biliş gibi 21. yy. becerilerini kazanmaları gerekir (Rahman, 2019).

21. yy. becerileri; yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ile problem çözme, etkili iletişim ve takım çalışması, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile yaşam ve kariyer yetkinlikleri olmak üzere çeşitli başlıklarda sınıflandırılmaktadır. (Öğretir Özçelik, 2020). Öğretir Özçelik'e (2020) göre eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri; neden sonuç analizleri, karşılaştırma ve çıkarımlar yapmak, savunuları analiz etmek ve geçerliliklerini test etmek, problemleri çözmek için sistematik düşünceyi kullanmak, bilinçli kararlar alabilmek ve gerekli araçları kullanabilmek olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözme becerisi üst düzey düşünme becerisi olarak nitelendirilir. MEB (2024), Maarif programına göre üst düzey düşünme becerileri; karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri olarak ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim programında problem çözme becerisi ile ilgili birçok içerik yer almaktadır. Bu okul öncesi eğitim programının problem çözme becerisine verdiği önemi göstermektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların çevresiyle etkin bir etkileşim kurmaları teşvik edilerek çocukların merak duyguları ve yaratıcı düşünme becerileri desteklenmekte böylece eğitim süreci içerisinde problem çözme yetenekleri doğal olarak geliştirilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların problem çözme süreci ile ilgili kazandığı tüm beceriler daha sonraki eğitim hayatlarında karşılaştıkları problemlerle baş etmelerini kolaylaştıracaktır (Kartal & Arslan, 2022).

Çocukların karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri akademik başarılarını artırmanın yanında, çevresiyle kurduğu sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve yaşamdan doyum almalarına da katkı sağlamaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005). Çocuğun yalnızca tek bir çözümle yetinmeyip bir problem karşısında birden fazla çözüm düşünmesi ve en uygun çözüme karar vererek sonuçları değerlendirme becerisini kazandırılması programın hedefleri arasında yer almaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005). Karşılaştığı problemleri tek başına çözebilme yeterliliği kazanmış çocuklar daha bağımsız bireyler olarak yetişebilirler (Çolpan Kuru, 2021). Bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözerken farklı müdahale yollarını

kullanırlar. Kullanılan bu müdahale yolları belirli bir probleme çözüm üretmekle kalmaz; aynı zamanda çocuklara bu deneyimlerden öğrenme fırsatı sunar. Böylece birey, gelecekte karşısına çıkabilecek problemlerde edindiği tecrübelerden yararlanır ve problemin yaratacağı etkiden daha az zararla çıkabilir (Çolpan Kuru, 2021). Dolayısıyla problem çözme becerisinde süreç odaklı yaklaşımlar, sürecin etkili bir şekilde incelendiği ve geliştirildiği çalışmalar, eğitim programları önem arz etmektedir.

2.4.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde resimli çocuk kitapları, öz düzenleme becerisi ve problem çözme becerileri hakkında yurt içi ve yurt dışı araştırma örnekleri yer almaktadır.

2.4.1. Resimli Çocuk Kitapları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde resimli çocuk kitapları ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.4.1.1. Resimli Çocuk Kitapları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ertaş (2023), tarafından yapılan çalışma okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış resimli hikâye kitaplarını resimleme, içerik ve fiziksel özellikler açısından belli ölçütlere göre değerlendirmek, resimli hikâye kitaplarında bulunması gereken özelliklerle ilgili geniş bir çerçeve oluşturmak ve bu kitapların çocukların gelişim özelliklerine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubunu bir anaokulun kütüphanesinden seçilen 50 adet resimli çocuk kitabı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre değerlendirilen kitapların içerik ve tema açısından çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğu, çoğunun ciltleme açısından yetersiz olduğu ve dayanıklılık kriterini karşılamadığı görülmüştür. Ayrıca kitaplardaki karakterlerin özdeşim kurulabilen, çocukların kendini tanımasına yardımcı olan özelliklere sahip olduğu, dil ve anlatım yönünden istenilen niteliklere sahip olduğu görülmüştür.

Can, Kılınccı ve Şeker (2022) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi dönemdeki resimli hikaye kitaplarına yönelik tercihlerinde önemsedikleri unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların en çok sevdikleri kitapların, mizahi öğeler içeren kitaplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resimlerinin

ayrıntılı ve kurgusunun durağan olduğu kitapların daha az tercih edildiği, kitap içinde ilgi merkezleri veya çocuklar tarafından sevilmeyen bir öğenin kitap tercihleri üzerinde etkili olduğu görölmüştür.

Öztürk, Afacan ve Demirtaş İlhan (2022) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında resimli hikaye kitapları kullanılarak yapılan hikaye okuma çalışmalarının çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada duyarlılık oluşturma amacıyla hazırlanmış özel gereksinimli bireylerin konu edildiği 20 adet hikaye kitabı analiz edilmiştir. Kitaplarda yer alan karakterlerin kişisel özellikleri, karakter betimlemeleri, gelişim özellikleri ve rolleri detaylıca değerlendirilmiş; özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren karakterler arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. 20 kitapta 8 farklı özel gereksinimli birey konu alınmıştır. 6 kitapta fiziksel yetersizlik, 4 kitapta işitme yetersizliği, üç kitapta zihin yetersizliği, iki kitapta disleksi, iki kitapta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, birinde görme yetersizliği, birinde otizm, birinde de konuşma bozukluğu ele alınmıştır.

Bir diğer araştırmada resimli öykü kitaplarının çocukların bakış açısı geliştirme becerisine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, anlatım biçimi ve çizimlerin destekleyici niteliği dikkate alınmıştır. 173 kitaptan rastgele seçilen 40 resimli öykü kitabı içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Kitaplar görsel ve metin açısından değerlendirilmiş, metinlerde kullanılan kelimeler ve seçilen ifadeler duyuşsal ve bilişsel kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Değerlendirme sonucunda en az bir kategoride özel olarak seçilmiş ifadeler kullanılan 40 kitapta, karakterler arasında olumlu sosyal etkileşimler ve mesajlar yer aldığı görölmüştür. Bu durum, resimli öykü kitaplarının çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirebilecek görsellere ve metinlere sahip olduğunu göstermektedir (Karoğlu ve Gönen, 2021).

Güzelyurt ve Naycı (2021), yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde teknoloji bağımlılığını konu alan resimli çocuk kitaplarını literatüre uygunluğu açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 15 resimli çocuk kitabı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Türkiye'de 2010 yılı ve sonrasında teknoloji bağımlılığını konu alan çocuk kitaplarının yayınlanması bu konunun öneminin oldukça geç farkına varıldığını ortaya koymuştur. İncelenen resimli çocuk kitaplarının teknoloji bağımlılığının olumsuz etkileri ve bunların tanınma ve ele alınma biçimleri açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak teknoloji bağımlılığını konu alan resimli çocuk kitaplarının hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kılınçcı ve Can (2020), tarafından yapılan araştırmada 3-6 yaş grubuna yönelik resimli hikaye kitaplarında bulunan karakterlerin sosyal ve duygusal özellikler açısından incelenmesinin amaçlandığı doküman incelemesi çalışması yapılmıştır. Araştırmada, Uşak il halk kütüphanesinden son bir yılda en fazla ödünç alınan ve 3-6 yaş aralığına hitap eden 56 resimli çocuk kitabı örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre kitaplarda yer alan karakterlerin okul öncesi dönemdeki çocukların kazanması gereken sosyal duygusal becerilerin tamamına sahip olmadığı, bazı becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Varol (2019) yapmış olduğu çalışmada seçilen sınıf içi kuralların okul öncesi eğitim alan 4, 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklara öğretilmesinde resimli çocuk kitaplarının okunmasının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, oyuncaklarını toplama, paylaşma, kıyafetlerini askıya asma, çöpleri çöp kutusuna atma ve sıraya girme gibi beş sınıf içi kural belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları kural farkındalığı puanları açısından karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çocuklara, sınıf içi kuralların öğretilmesinde resimli hikaye kitaplarının etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu (2018) yapmış oldukları araştırmada 3-8 yaş grubu çocuklara yönelik resimli hikaye kitapları eğitici nitelikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların büyük çoğunluğunda güncel Türkçe dilinin tercih edildiği ve bu kitapların yarısından fazlasının çocukların duygu, düşünce ve hayal gücünü destekleyici bir yapıda yazıldığı belirlenmiştir. Kitapların çoğunda önyargılı söylemlerden uzak bir içerik yer almaktadır. Ancak kitapların yarısında karakterlerin zayıf yönleri ile öne çıktığı ya da güçlü yönlerinin yeterince vurgulanmadığı görülmüştür. Ayrıca incelen kitaplarda şiddet içeren ifadelere rastlanmamıştır.

Bir diğer araştırmada okul öncesi eğitim alan çocuklara yönelik hazırlanmış resimli kitaplarda temel kavramların nasıl ele alındığının araştırılması ve fen kavramlarının kullanılma sıklığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu kitaplarda yer alan temel kavramlar kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde

temel kavramlara yeterli sıklıkta yer verilmediği, fen ve matematik kavramlarının yerli yazarlardan çok yabancı yazarlar tarafından ele alındığı gözlemlenmiştir. (Kılıç, Değirmenci, Ünsal ve Uyanık Balat, 2017).

Turan ve Ulutaş (2016), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin en sık kullandığı resimli hikaye kitaplarını incelemek amaçlanmıştır. Ankara’da resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 245 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sıklıkla kullandığı 100 adet resimli hikaye kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda; anaokullarının neredeyse yarısında çocuk kütüphanesi bulunduğu, kitap merkezinin sınıfların çoğunda yer aldığı, genellikle yerli yazarların kitaplarının tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca özgüven, sosyal ilişkiler ve yardımlaşma gibi değerleri konu alan kitapların daha çok tercih edildiği, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk edebiyatı dersi aldığı, öğretmenlerin bir kısmının çocuk edebiyatı konulu etkinliklere katılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca kitapların temin edilmesinde okul yönetimi ve aile desteğinin önemi vurgulanmıştır.

2.4.1.2. Resimli Çocuk Kitapları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Schoppmann ve arkadaşları (2023), tarafından yapılan çalışmada resimli hikaye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini nasıl destekleyebileceğini araştırmanın amaçlandığı deneysel çalışmada deney grubundaki çocuklar olumsuz duygular uyandıran iki farklı bekleme durumuna maruz bırakılmıştır. Bu süreçte çocuklara resimli hikaye kitapları okunmuştur. Kitapların seçiminde ölçüt duygu düzenleme stratejilerinden dikkat dağıtma yöntemine hitap etmesi dikkate alınmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise bekleme ile ilgisi olmayan hikayeler dağıtılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre resimli hikaye kitapları çocukların duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğu, 3 yaşındaki çocuklar için dikkat dağıtma yönteminin etkili bir duygu düzenleme stratejisi olduğu, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların hikayeden öğrendiği duygu düzenleme stratejilerini daha iyi kullanmalarını sağladığı saptanmıştır.

Bir diğer araştırmada resimli hikaye kitabı okuma etkinliklerinin çocukların matematiksel gelişimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın amacı, resimli hikaye kitaplarındaki matematiksel kavramları ve özellikleri sistematik olarak analiz etmektir. 145 hikâye kitabı analiz edilmiş; bunların 100’ü matematiksel öğeler içeren,

45'i içermeyen kitaplardır. Kitaplar sayı, nicelik, kümeler ve matematiksel dil açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler matematiksel resimli hikaye kitaplarının çocukların sayılar ve nicelik ile ilgili temel kavramları öğrenmesine yardımcı olduğu fakat bu kitapların matematiksel kavramlar konusunda sınırlı olduğunu göstermektedir (Splinter ve arkadaşları, 2023).

Ladd (2011), resimli çocuk kitaplarındaki cinsiyetçi unsurları ve bu unsurların matematiksel problem çözme ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada çocukların erken yaşlarda maruz kaldığı okuma materyallerinin, matematik alanında cinsiyetler arasındaki başarı farkına etkide bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; kitaplarda erkek karakterlerin kadın karakterlere göre iki kat daha fazla olduğu, matematik ve problem çözme becerilerinin ağırlıklı olarak erkek karakterlerle ilişkilendirildiği görülmüştür. Erkek karakterler daha bağımsız, güçlü ve zeki olarak betimlenirken kadın karakterlere daha pasif ve duygusal karakterlerin verildiği görülmüştür. Bu durumun kız çocuklarının matematiksel problem çözme alanında kendilerini yetersiz hissetmeleri ve öz güven eksikliği yaşayabilecekleri doğrultusunda çıkarım yapılmıştır.

2.4.2. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem çözme becerisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.4.2.1. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde problem çözme becerisi ile ilgili yurt içinde gerçekleştirilen bazı araştırmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar, farklı yaş grupları üzerinde, farklı alanlarda ve farklı amaçlar doğrultusunda uygulanmıştır. Bu araştırmaya benzerlik göstermeleri ve araştırmaya katkı sunmaları sebebiyle kısaca özetlenmişlerdir.

Tok ve Sağlam (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim alan 3-6 yaş arası çocukların problem çözme becerilerinin deneysel uygulamalardan ne derece etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 1987-2021 yılları arasında yapılmış 1012 lisansüstü tez incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda deneysel eğitim uygulamalarının çocukların problem çözme becerisine etkisinin deney grubu lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle, okul öncesi dönemdeki çocuklar için planlanan bu deneysel

uygulamaların problem çözme becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, sorgulama temelli problem çözme etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkisi araştırılmış; çalışma grubunu 13'ü deney, 13'ü kontrol grubunda yer alan toplam 26 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Haftada 3 gün olmak üzere 10 hafta süren uygulama sürecinde deney grubundaki çocuklara sorgulamaya dayalı problem çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler; “Demografik Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Toplanan bulgular sonucunda deney grubundaki öğrencilerin problem çözme beceri puanları ile kontrol grubu çocuklarının puanları karşılaştırıldığında birbirleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, sorgulamaya dayalı problem çözme etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Dal Berberoğlu ve Alabay, 2021).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin problem çözme üzerindeki yordayıcı rolü de ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş ilinde MEB’e bağlı resmi okul öncesi kurumlara devam eden 60-71 aylık 120 çocuktan oluşmuştur. Veriler; “Katılımcı Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgular, duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim süresi açısından anlamlı bir fark göstermediğini, ancak tek çocuk olan bireylerin alt boyut puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Problem çözme becerileri açısından da benzer şekilde yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, tek çocuk olanlar ve iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçekler arası ilişki analizleri sonucunda, duygu düzenleme alt boyutlarının her ikisinin de problem çözme becerileriyle pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021).

Yıldırım ve Akman (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı yaratıcı problem çözme etkinliklerinin beş yaşındaki çocuklarının yaratıcılıklarına etkilerini incelemektir. Araştırmada önce nitel sonra nicel veriler kullanıldığından karma yöntem kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda beş yaş grubuna uygulanacak olan yaratıcı problem çözme etkinlikleri hazırlanmıştır. Ön test-son testten oluşan kontrol grubu

içeren deneysel çalışma uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılık becerisinde etkili olduğu görülmüştür.

Zorlu ve Ögütölmüş (2020) yapmış olduğu araştırmada Myrna Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan “Ben Sorun Çözebilirim” (BSC) programının 4-5 yaş arası çocuklar üzerindeki etkisi incelemiştir. Deneysel model kullanılan araştırmada örneklem grubunu, Balıkesir ilinde bir devlet anaokuluna devam eden 34 çocuk oluşturmaktadır. Veriler “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda “BSC” eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu söz konusu programın çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymaktadır.

Pekdoğan (2019) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada, okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubundan 25’i deney, 25’i kontrol grubuna olmak üzere toplam 50 çocuk yer almıştır. Çalışmada, “Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı”nın çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, 5 hafta boyunca haftada iki kez program uygulanmıştır. Karar verme becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun karar verme puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca, yapılan kalıcılık testi, programın etkisinin uzun süre devam ettiğini ortaya koymuştur.

Özyürek (2018) ise yürüttüğü çalışmada, 5-6 yaş grubundaki okul öncesi eğitim alan 85 çocuğun problem çözme becerilerini incelemiştir. Çalışmada kullanılan veriler, Oğuz ve Köksal Akyol’un (2015) geliştirmiş olduğu Problem Çözme Becerisi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların cinsiyetinin, okula devam etme süresinin ve ebeveynlerin yaşı ile eğitim düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve anne yaşı değişkenlerinin ise problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bildiren (2018) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Aydın ilindeki 9 farklı okul öncesi eğitim kurumunda yer alan 83 çocuk

oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Renkli Progresif Matrisler Testi”, “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme basamakları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Karayol ve Temel’in (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi dönemdeki 5 yaş grubu çocuklara uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun tabanlı eğitim programlarının problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Örneklem grubunu Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan bir anaokulunda üç farklı sınıfa devam eden toplam 46 çocuk oluşturmaktadır. İki deney bir kontrol grubu yer alan araştırmada birinci deney grubuna yapılandırılmış oyunlar, ikinci deney grubuna ise yapılandırılmamış etkinlikler içeren eğitim programı sekiz hafta süresince uygulanmıştır. Toplamda 24 oturumdan oluşan bu program, her iki deney grubunda haftada üç gün gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise standart programa devam edilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, her iki program da beş yaşındaki çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Aynı zamanda yapılandırılmış oyunun hedefe ulaşmak konusunda daha büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür.

2.4.2.2. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Van Elsen ve arkadaşları (2024); okul öncesi dönemde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve bu doğrultuda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 4-6 yaş arasındaki 130 çocuk oluşturmaktadır. 5 oturum süren uygulamalar sonucunda çocuklardan kitaptaki karakterlerin karşılaştığı problemlere olası çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Veriler “Pictorial Multiple” ve “Solutions Tasks” ölçekleri ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda etkileşimli kitap okumanın esneklik, akıcılık ve özgünlük açısından problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Çocuklara kitaplarda karşılaşılan problemlere yönelik çözümleri tartışma fırsatı vermenin problem çözme becerilerini desteklemede etkili bir yol olduğu sonucuna varılmıştır.

Teodora, Zita ve Laszlo (2024) ise; okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme becerileri ve sosyal problem çözmede ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve aile

yapısının rolü hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerini incelemek amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)” ve “Social Problem Solving Parent/TEacher Questionnaire (SPSQ)” kullanılmıştır. Örneklem grubu Macaristan’da 162 kişi, Voyvodina’da 147 olarak belirlenmiştir. Bu iki grubun karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri birbirinden farklıdır. Her iki örnekleme de ebeveynler çocukları öğretmenlerden çok daha toplum yanlısı olarak algılamaktadır ve öğretmenler çocukların problem çözmeye yönelik tutumlarını ebeveynlerden daha olumsuz algılamaktadır.

Shanyun ve Shuang (2024), okul öncesi çocuklarının iş birliğine dayalı problem çözme süreçlerini proje tabanlı öğrenme bağlamında incelemişlerdir. Çocukların bu süreçteki dönütlerinden hareketle iş birlikli öğrenmenin nasıl gerçekleştiği analiz edilmiştir. Araştırmada çocuklardan alınan dönütler üç ana boyutta ele alınmıştır. Bunlar; iş birliği boyutu, problem çözme boyutu, dönüşümlü konuşma boyutu. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının iş birlikli öğrenme süreçlerinde planlama ve uygulamaya daha çok odaklandıkları fakat iş birliği ve yansıtma becerilerinde yetersiz oldukları görülmüştür. Çocukların bağımsız konuşma girişimlerinde bulundukları ancak çevrelerindeki insanların konuşmalarına yeterince dikkat etmedikleri görülmüştür.

Bir diğer araştırmada ise okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerileri ve mühendislik tasarım süreci adımlarını nasıl uyguladıklarını görmek için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme davranışının sıklığını ve mühendislik tasarım süreci ile ilgili kelime dağarcıklarını sınıf ortamında gözlemlemek amacıyla tasarlanmıştır (Anggoro ve Florencia, 2021).

Trojevsky (2023) tarafından yapılan araştırmada “No Free Lunch” teoremini temel alarak yeni bir insan temelli meta-sezgisel algoritma olan “Preschool Education Optimization Algorithm (PEOA)” tanıtılmaktadır. PEOA’nın problem çözme yeteneğini incelemek ve mevcut meta-sezgisel algoritmalarla karşılaştırmak amaçlanmıştır. PEOA algoritması okul öncesi eğitim sürecindeki öğrenme mekanizmalarını temel almaktadır ve üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: Öğretmenin eğitici etkisinin kademeli olarak gelişimi, kişisel bilginin gelişimi ve öz farkındalığın gelişimi olarak ifade edilmektedir. Bu algoritma problem süreçlerinde

yüksek performans göstermiş ve diğer meta-sezgisel algoritmalara kıyasla başarılı sonuçlar elde etmiştir. PEOA'nın karşılaştırıldığı diğer algoritmalara göre istatistiksel üstünlüğünün olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.3. Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz düzenleme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.4.3.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gözübüyük Hazen (2024), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemde öz düzenlemenin konu alındığı araştırmaları sistematik inceleme yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın veri grubunu 2012-2023 yıllarında yapılan ve “Web of Science” veri tabanında bulunan 73 araştırmadan oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları, öz düzenleme ile ilgili literatürde boylamsal araştırmaların yer aldığını ve nicel çalışmalara daha çok ağırlık verildiğini, buna karşılık nitel araştırmaların yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bilişsel düzenleme ise, alt boyutlar içinde en fazla incelenen alan olmuştur. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarına sınırlı ölçüde yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaların çoğunlukla araştırmacılar tarafından yapıldığı, öğretmenlerin ise çalışmalarda daha sınırlı yer aldığı görülmüştür.

Samar ve Demiriz'in (2024) yürüttüğü araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 241 kız, 237 erkek olmak üzere 478 çocuktan oluşmaktadır. Veriler, Sezgin ve Demiriz'in (2015) Türkçeye kazandırdığı BADO-DY ile Ömeroğlu ve arkadaşlarının (2014) geliştirmiş olduğu OSBED ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların bu beceri düzeylerinde cinsiyet, aile yapısı, ebeveynlerin eğitim durumu ve annenin çalışma durumu gibi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer araştırmada ise öz düzenleme becerilerinin okul öncesi öğrencilerinin ego sağlamlık derecelerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim alan 5-6 yaşlarındaki 309 çocuk ve anneleri araştırma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama

sürecinde “Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği” ve “4-6 Yaş Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öz düzenleme ile dikkat, çalışma belleği, engelleyici davranış ve duygu kontrolü ve ego sağlamlığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi yükseldikçe çocukların ego sağlamlık puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Bununla beraber dikkat becerisi gelişmiş çocukların engelleyici duygu ve davranışlarını daha iyi kontrol altına alabildikleri ve bu durumun da ego sağlamlığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Liman, 2024).

Koyuncuoğlu ve Akaroğlu (2023), yaptıkları araştırmada 4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu Karaman ilinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş aralığındaki çocukların annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların ekran başında geçirdikleri süre ile öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ekran süresi arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinde azalma görülmüştür. Ayrıca ekran kullanım alışkanlıklarının, çocukların cinsiyetine ve annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak yaş, kardeş sayısı, babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre belirgin bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bir diğer yandan çocukların öz düzenleme becerileri kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve ekran kullanımına başlama yaşları açısından anlamlı olarak farklılaşırken cinsiyet ve yaş ile anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Tekirdağ ilinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada, okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş grubundaki 326 çocuğun öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile prososyal davranışları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. (Yurdakul, İlhan Ildız ve Bütün Ayhan, 2022).

Canaslan-Akyar ve Sungur (2022), tarafından yapılan araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’de yaşayan 911 anne oluşturmaktadır. Araştırma, 4-6 yaş arası çocukların dijital medya kullanımı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada dijital medya ile geçirilen sürenin artmasının çocukların öz düzenleme puanlarını azalttığı görülmüştür. Ayrıca akıllı telefon kullanımı olmayan

çocukların bu cihazları kullanan akranlarına kıyasla öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan eğitim içerikleri ve yabancı dil içeriklerini tercih eden çocukların ise öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu fakat şiddet ve korku unsuru içeren içerikleri tercih eden çocukların öz-düzenleme puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Vardi ve Demiriz (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, 5-6 yaşlarında olup okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Malatya ilindeki MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 428 çocukla yürütülen çalışmada, iki beceri türü arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, çocukların bu becerilerinin, okulda geçirdikleri süre ve annelerinin eğitim durumu gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bir diğer çalışmada, okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile çeşitli demografik özellikler arasındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Patnos ilçesindeki okul öncesi kurumlara devam eden 28-66 aylık 155 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, anne yaşı ve baba yaşı gibi demografik özellikler öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öte yandan çocuğun doğum sırası, annenin eğitim durumu, aile yapısı, babanın eğitim durumunu ve baba çalışma durumu gibi faktörlerin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2020).

Pazarbaşı ve Esin Cantez (2019) tarafından yürütülen çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan özel bir anaokulunda eğitim gören ve 66 ayını doldurmuş 56 çocuk oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, akranlarına yardım etmeye yönelik sosyal davranış puanları arttıkça çocukların dikkat, davranış düzenleme ve sosyallik davranış puanlarında da artış gözlemlenmiştir. Öte yandan, aşırı hareketlilik puanındaki yükselişin dikkat puanını; saldırganlık düzeyindeki artışın ise hem dikkat hem de davranış düzenleme puanlarını olumsuz etkilediği; dışlanmışlık puanlarındaki yükselmenin de dikkat ve davranış düzenleme becerilerinde azalmaya neden olduğu belirlenmiştir.

Tozduman ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan araştırmada öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların problem davranışlarını incelemek amaçlanmıştır. Önce nitel sonra nicel verilerin kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu Ankara ilinde iki ayrı anaokuluna devam eden 64 çocuk, nitel boyutunu öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, nitel veriler için ise “Hayali Bir Hayvan Çiz” testi kullanılmış ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öz düzenleme becerileri yeterince gelişmemiş çocukların kurallara uyum sağlamakta ve grup içi etkileşimi sürdürmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

2.4.3.2. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Heinze ve arkadaşları (2024), okul öncesi dönemde özdüzenleme becerisinin öğeleri olan yönetici işlev ve çaba gerektiren kontrol işlevlerinin ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 3-6 yaş grubunda 49 kız, 39 erkek olmak üzere 88 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Yönetici işlev becerisini ölçmek için “Ef Touch” denilen ölçme aracı, çaba gerektiren kontrol becerisini ölçmek için ise “Çocuk Davranış Anketi” kullanılmıştır. Yönetici işlev ve çaba gerektiren kontrol işlevi arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda bu iki işlevin arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür fakat doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yönetici işlev ve çaba gerektiren kontrol işlevin ayrı yapılar olarak değerlendirilmesi doğrultusunda iki faktörlü modelin tek faktörlü modele göre daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Yani iki işlevin önemli ölçüde örtüştüğü, ancak yine de birbirinden ayrı değerlendirilebilen yapılar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayırıştırılan yapılar nörobilişsel ve mizah temelli yaklaşımların değişken boyutları olarak ifade edilmiştir.

Bir diğer araştırmada 3-5 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarında uyku kalitesi ve duygusal öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar incelenerek çocukların değişen uyku kaliteleri ve duygusal öz düzenlemeleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Örneklem grubunu 2019-2022 yılları arasında ABD’nin kuzeydoğusundaki bir toplulukta seçilen 91 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Ebeveynler, çalışmanın başlangıcında, 2. ay, 4. ay ve 6. ay olmak üzere toplam dört defa çevrimiçi anketler doldurmuştur. Elde edilen veriler

doğrultusunda uyku kalitesindeki düşüşlerin duygusal öz düzenleme becerilerinde düşüşe sebep olduğu görülürken bireysel farklılıkların etkisinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Godzik ve arkadaşları, 2024).

Veldman ve arkadaşları (2023) ise okul öncesi çocuklarda kaba motor beceriler ile yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Avustralya'dan 566 okul öncesi çocuk katılmıştır. Kaba motor becerilerden lokomotor beceriler, nesne kontrolü ve toplam beceri yeterliliği, yürütücü işlevlerden görsel mekânsal çalışma belleği, inhibisyon ve esneklik becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaba motor beceriler ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Wagner ve arkadaşları (2021), çocukların akademik performans düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki bağlantıya odaklandıkları bu çalışmada akran etkileşiminin öz düzenleme ve akademik performans ilişkisini etkileyip etkilemediği de gözlemlenmiştir. Örneklem grubu okul öncesi eğitim alan 102 çocuktan oluşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerilerinin akademik performanslarıyla pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Akran etkileşimi faktörü de bu ilişkiyi etkileyebilmektedir. Akademik performansı yüksek bir sınıfta yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinin akran etkileşimi sonucunda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri üzerine kısa süreli müdahale programlarının etkisinin incelendiği yarı deneysel çalışmada örneklem grubu Tayvanlı 94 çocuktan oluşmaktadır. Hazırlanan kısa süreli müdahale programı öğrenme merkezlerinde oynanacak oyunların planlanması, çember zamanında hikaye okuma çalışmaları, drama ve müzik etkinlikleri gibi çeşitli aktivitelerden oluşmaktadır. Çalışmada Vygotsky'nin teorisi doğrultusunda sınıf programına entegre edilebilecek ve temel müfredatta köklü değişikliklere sebep olmayacak, minimum öğretmen eğitimi gerektiren aktiviteleri değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmadan edinilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubunun puanları arasında öz düzenleme becerileri kazanımı ve gelişimi yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Shiu, Wang ve Chen, 2018)

2.4.4. Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar

Karademir ve Görgün (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile problem çözme sürecine yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Örneklem grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ege bölgesindeki bir ilde yer alan devlet okullarında öğrenim gören 289 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında güçlü ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Alptekin, Sarıkaya ve Köroğlu (2023) yaptıkları çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak benlik saygısı düzeyiyle bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı yüksek olan çocukların benlik saygısı düşük olan akranlarına göre sosyal problem çözme becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür.

Bir diğer araştırmada üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının sınıf öğretmen adaylarının matematikte öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Örneklemi İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz- düzenleme becerilerinin bazı alt boyutlarında geliştirici bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma resimli hikaye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem başlığı altında sırasıyla araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, verilerin toplanma sürecinden ve son olarak veri analizinden bahsedilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Resimli hikaye kitaplarının okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma yarı deneysel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş, öntest-sontest kontrol gruplu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Deneysel araştırma; bilimsel yöntemler kullanılarak karşılaştırılabilir işlemlerle verilerin elde edildiği ve bu veriler aracılığıyla değişkenlerin etkilerinin incelendiği çalışmalardır. Bu tür çalışmalarda, elde edilen bulguların araştırmacıyı kesin sonuçlara ulaştırması beklenir. Yarı deneysel desenlerde ise, gruplar rastgele bir şekilde atanmaz; önceden belirlenen gruplar belirli değişkenlere göre eşleştirilerek kullanılır (Büyüköztürk vd.,2018).

Amaçsal örnekleme; araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasına fırsat tanır. Belli ölçütleri ve özellikleri karşılayan bir ya da birden fazla özel durumlarda araştırma yapılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2018).

Ölçüt örnekleme; Gözlem biriminin belli niteliklere sahip kişilerden oluştuğu durumlarda kullanılır. Böyle durumlarda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan gruplar örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu tanımlamalar sonucunda örneklem grubunun; okul öncesi eğitime devam etme, yaş grubunun homojen dağılması, okula devamlılık gösterme gibi ölçütleri karşılıyor olması dikkate alınmıştır.

Yarı deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımlı değişkeni; okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerileri, bağımsız değişkeni ise resimli çocuk kitaplarıdır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan, genellikle orta sosyoekonomik çevreden gelen öğrencilerin bulunduğu, MEB’e bağlı bir ortaokulun anasınıfına devam eden ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 60-72 aylık toplam 28 çocuk oluşturmaktadır.

Okulun seçilmesinde, evreni temsil edebilecek ortalama sosyo-ekonomik çevreye sahip olması, uygulama yapmaya elverişli alanlarının olması, sınıf sayısının çok olması etkili olmuştur.

Araştırma grubunun belirlenmesinde çocukların aynı yaş grubundan olmasına, ailelerinin benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel yapıda olması gibi ölçütlere dikkat edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, velilerden izin almak için “Veli Onay Formu” ve katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılacak kitapları belirlemek üzere “Resimli Çocuk Kitapları Değerlendirme Ölçeği”ne başvurulmuştur. Ayrıca, çocukların problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)” uygulanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çocukların ve annelerinin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda örneklem grubundaki çocukların cinsiyetleri, kardeş sayısı, annenin medeni hali, annenin yaşı, günlük ekran süresi ve haftalık kitap okuma sıklığını öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Resimli Çocuk Kitapları Değerlendirme Ölçeği

Tuncer ve Zelyurt (2023), tarafından geliştirilen ölçek toplam 54 maddeden oluşmaktadır. İçerik boyutu (13 madde), yazım ve dil bilgisi boyutu (14 madde), biçim-kapak-cilt boyutu (15 madde) ve resimleme boyutu (12 madde) olmak üzere 4 kategoriden oluşmaktadır. Değerlendirme boyutu 5’li Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte her soruya 1 ile 5 arasında bir puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 54 ile 270 puan arasında değişmektedir. Güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı içerik boyutunda .78, Yazım-dilbilgisi boyutunda .74, Biçim-kapak-cilt boyutunda .79 ve Resimlendirme boyutunda ise .81 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilen Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği (REÇKÖ)’nin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tuncer ve Zelyurt, 2023).

3.3.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Bu çalışmada Oğuz ve Köksal Akyol’un (2015) geliştirdiği “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,86 bulunmuştur. Bulunan bu değerler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiştir. Ölçekte görsellerle birlikte hazırlanmış 18 adet problem durumu bulunmaktadır. Beşli Likert tipi bir ölçek olan Problem Çözme Becerisi Ölçeği’nde her bir problem durumunun çözümüne 0 ile 4 aralığında bir puan verilmektedir. Problem durumuna çözüm bulunamaması durumunda “0” puan, bir tek çözümde “1” puan, iki çözüm bulunduğunda “2” puan, üç çözümde “3” puan, dört ve üzerinde çözüm bulunduğunda ise “4” puan verilmektedir ve toplam puan aralığı 0-72 puan arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksekliği, yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir.

3.3.4. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)

Bu çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” dur. Ölçek, İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilmiş olup okul öncesi öğretmenleri tarafından çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Ölçekte toplam 22 madde

yer almakta olup, çalışma belleği (5 madde), dikkat (9 madde), engelleyici kontrol (8 madde) olarak üç alt boyuttan meydana gelmektedir.

5’li likert tipi puanlamaya sahip olan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .94 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise .91 ile .87 arasında değişkenlik göstermiştir. Ölçek puanlandırması genel toplam üzerinden yapılmakta olup ölçekten alınan puan arttıkça öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin (Öğretmen Formu) güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile ölçülmüş ve tüm maddelere ilişkin güvenilirlik katsayısı .814 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar bazında ise engelleyici kontrol .845, dikkat .813 ve çalışma belleği .802 değerlerine ulaşmıştır. Bu bulgular ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (İvrendi ve Erol, 2018).

3.4 Uygulama Süreci

Bu bölümde veri toplama öncesi, uygulama süreci ve veri toplama sonunda yapılan işlemlerden bahsedilmiştir.

3.4.1. Uygulama Öncesi

Araştırma süreci başlamadan önce gerekli etik ilkelere uygunluğun sağlanması açısından üniversitenin ilgili etik kurulundan onay alınmış ardından uygulama sürecinde kullanılacak ölçekler ile ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılacağı okul müdürlüğünden 10.10.2024 tarihinde uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Demografik bilgi formu, veli izin belgeleri hazırlanmış ve belirlenen deney ve kontrol grubunun velilerine ön bilgilendirmeler yapılarak gerekli belgeler 10.10.24-14.10.24 tarihleri arasında toplanmıştır.

Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile 55 kitap değerlendirilmiş ve araştırmaya hizmet eden ve en yüksek puanı alan ilk 20 kitap belirlenmiştir. Kitapların onaylanmasında uzman görüşüne de başvurulduktan sonra bazı kitaplarda değişiklikler yapılmış ve uygulama sürecinde kullanılacak 20 kitap belirlenmiştir.

Tablo 2. "Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği"ne Göre Değerlendirilen Hikaye Kitapları

No	Kitabın Adı	Yayınevi	Toplam Puan	Madde 11 Puanı
1	Gergedanlar Krep Yemez	Pearson	263	5
2	Ben Sandalye Değilim	Beyaz Balina	263	5
3	Zürafa Saklama Rehberi	Altın Kitaplar	262	5
4	Koca Roni	Türkiye İş Bankası	261	5
5	Sürpriz Konuk	Türkiye İş Bankası	261	5
6	Mis Kokulu Kokarca	Masalperest	260	5
7	Kırmızı Balonlar Uçmaz mı?	Pegasus	260	5
8	Arı ve Ben	Ren Çocuk	259	4
9	Aç Tırtıl	Mavi Bulut	256	5
10	Ağır Aksak	Türkiye İş Bankası	256	5
11	Pezzettino	Elma Çocuk	256	5
12	Dünyanın En Uzun Atkısı	Beta Kids	255	5
13	Diş Fırçalama Günü	Türkiye İş Bankası	255	4
14	Bana Bak Bana Bak!	Türkiye İş Bankası	255	5
15	Kısa Çoraplı Zürafa	Meav	254	5
16	İki Utangaç Panda	Mikado Çocuk	254	5
17	Bir Doku	Masalperest	254	2
18	Bavulumdaki Kırık Fincan	Pearson	253	5
19	Tarçın'ın Kaybolan Havuçları	Türkiye İş Bankası	251	5
20	Evi Eriyen Kutup Ayısı	Masalperest	251	5
21	Petra	Nesin	251	4
22	Masal Battaniyesi	Nesin	250	5
23	İyi Yürekli Dev Memo	Türkiye İş Bankası	250	4
24	Kaybolan Eldiven	Türkiye İş Bankası	247	3
25	Zürafa Yardım İstiyor	Sabri Ülker Vakfı	243	5
26	Çizgisiz Zebra	Doku AES	240	4
27	Bir Problemle Ne Yaparsın?	Nar Çocuk	239	5
28	Hortumuma Çörek Kaçtı	Türkiye İş Bankası	239	5
29	Roka İle Koko	Büyülüfener	237	3
30	Bir Kabuğu Paylaşmak	Türkiye İş Bankası	235	4
31	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	YKY	235	5
32	Küçük Bal Kabağı	Türkiye İş Bankası	235	2
33	Utangaç Ayı Monti	Türkiye İş Bankası	234	5
34	Farklı Ama Aynı	YKY	233	5
35	Krokodali	Domingo	232	3
36	Dedemin Oyuncakları	Türkiye İş Bankası	232	2
37	O Benim Trenim	Cezve Çocuk	231	4
38	Ben Sadece Bir Şemsiye Değilim	Küçük Bir Yayınevi	230	2
39	Minik Üzgün Kaktüs	Kumdankale	230	5
40	Canavarların Da Duyguları Var!	Masalperest	229	3
41	İzini Arayan Salyangoz	Mandolin	227	3

42	Başka	Küçük Bir Yayınevi	226	5
43	Sokak Lambası	Büyülfener	225	2
44	Hapşiran Fil Filo	Sabri Ülker Vakfı	221	5
45	Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi	Türkiye İş Bankası	219	4
46	Paylaşmak İstemeyen Lukas	1001 Çiçek	217	3
47	Değnek Adam	Türkiye İş Bankası	210	3
48	Uğur Böceği Uç Uç Lusi	Türkiye İş Bankası	208	4
49	Benekli Faremi Gördünüz Mü?	YKY	207	1
50	Kirpi Mirpi'nin Kaybolduğu Gün	YKY	207	3
51	Öfkeli Örümcek Rıza	Redhouse	207	3
52	Yemek Seçen Kirpi	Türkiye İş Bankası	196	3
53	Her Şeye Hayır Diyen Aslan	1001 Çiçek	193	2
54	Şarkım Nerede?	İlk Satır	187	2
55	Bantlasam Yapışmaz Mı?	Cezve Çocuk	173	1

**Değerlendirilen 55 kitap arasından toplamda en yüksek puanı alan ve madde 11'den (Kitabın içeriği sınıfta verilen eğitimde yararlanılabilecek şekilde katkı sunabilmektedir.) 5 puan alan ilk 25 kitap uygulama yapmak üzere seçilmiş, ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda seçilen bazı kitaplar araştırmaya katkı sağlamayacağı düşünülmüş ve 20 kitap belirlenmiştir.*

**Problem çözme ve öz düzenleme becerisine yönelik kitaplar madde 11 göz önünde bulundurularak seçilmiştir.*

Tablo 3.Uygulama Sürecinde Kullanılmak Üzere Seçilen 20 Hikaye Kitabı ve Kitaplardaki Ana Tema

No.	Kitabın Adı	Kitaptaki Ana Tema
1	Gergedanlar Krep Yemez	Hayal kurmanın gücünü ve yeni fikirler üretmenin önemini hissetmek
2	Ben Sandalye Değilim	Kendinin farkında olmanın, kendini ifade etmenin ve sınır koymanın önemini fark etmek
3	Zürafa Saklama Rehberi	Dostluk, sorumluluk, sır tutma gibi değerleri fark etmek
4	Koca Roni	Farklı yollar denemenin, yeni fikirler üretmenin ve yardımlaşmanın etkisini fark etmek
5	Mis Kokulu Kokarca	Kendin olmak, kabul görmek ve farklılıklara kıymet vermenin güzelliğini hissetmek
6	Kırmızı Balonlar Uçmaz Mı?	Bir hayali gerçekleştirmek için fikir üretmekten, çabalamaktan çekinmemek

7	Aç Tırtıl	Büyümenin, gelişimin ve sabrın sonucunda kendi dönüşümünün güzelliğini fark etmek
8	Ağır Aksak	Empati kurma, her canlının kendi varoluşuyla değerli olduğunu fark etmek
9	Pezzettino	Kıyaslama yapmadan özgünlüğünü kabul etmek, kendi değerini fark etmek
10	Dünyanın En Uzun Atkısı	Sevgiyle yapılan her şeyin anlamı olduğunu, başkası için bir şeyler yapmanın değerini fark etmek
11	Bana Bak Bana Bak	Sınırlara saygı duyma, kendini kabul etme ve memnuniyeti hissetmek
12	Kısa Çoraplı Zürafa	Arkadaşlığın, sorunları birlikte çözmenin ve iş bölümü yapmanın kıymetini fark etmek
13	İki Utangaç Panda	Arkadaşlık kurmanın cesaret gerektirdiğini, duyguları ifade etmenin gücünü hissetmek
14	Bavulumdaki Kırık Fincan	Zorlayıcı yaşantılar karşısında anıların, dostlukların ve dayanışmanın gücünü fark etmek
15	Tarçın'ın Kaybolan Havuçları	Arkadaş ilişkilerinde güvenin, paylaşmanın önemini fark etmek
16	Evi Eriyen Kutup Ayısı	Karşılaşılan zor durumlar ile mücadele etmenin yollarını keşfetmeyi ve dayanışmanın gücünü hissetmek
17	Masal Battaniyesi	Bir arada yaşamının, dayanışma içinde olmanın değerini hissetmek
18	Zürafa Yardım İstiyor	Yardım istemenin zayıflıktan ziyade cesaret ve güven göstergesi olduğunu fark etmek
19	Bir Problemle Ne Yaparsın?	Problemlerle yüzleşmek ve içindeki fırsatları fark etmek
20	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma duygularını hissetme ve bir arada yaşayabilmenin gücünü fark etme

Problem çözme becerileri ölçeği ve öz düzenleme becerileri ölçeği deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna ön testler 10.10.24-14.10.24 tarihleri arasında, kontrol grubuna ön testler 15.10.24-18.10.24 tarihleri arasında uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde okulda görev yapan öğretmenlerin görüşüne, okul risk haritası verilerine ve gözlem sonuçlarına başvurulmuş denklik anlamında birbirine en yakın iki sınıf tercih edilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Belirlenen 20 adet resimli hikaye kitabı 10 hafta boyunca, haftada iki uygulama olmak üzere 21.10.24-03.01.25 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Öğrenme sürecinde deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından belirlenen hikaye kitapları paylaşımlı hikaye okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Paylaşımlı hikaye okuma yöntemi; bir yetişkinin hikayeyi olduğu gibi aktarmasından ziyade çocuklarla karşılıklı iletişim kurarak ve paylaşımlarda bulunarak kitap okuma sürecini etkileşimli hale getirmesi yöntemidir. Çocuğun hikayeye yönelik fikirlerini dile getirdiği, hikayenin gidişatı hakkındaki tartışmaya dahil olduğu ve etkin katılım gösterdiği karşılıklı bir süreçtir (Ezel ve Justice, 2005).

Her uygulamada hikaye paylaşımlı bir şekilde çocuklara okunmuş, hikaye sonunda çocuklara hikayedeki problem durumu, problemin çözüm yolları, probleme yönelik kendi bakış açısı ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorular önceden belirlenmiş kalıp sorular olarak değil, çocukların merakları doğrultusunda ve araştırmanın belirlediği çerçevenin içinde kalmak kaydıyla çeşitlendirilmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ise mevcut okul öncesi eğitim programı etkinliklerine dahil olmuştur. Deney grubu ile yürütülen paylaşımlı hikaye okuma etkinliklerinde çocukların kaygı düzeylerini artıracak durumlardan kaçınılmış, etkinlikler olağan akışta sürdürülmüştür. Öğrencilerin uygulama esnasında rahat olmalarına dikkat edilmiş, sınıfın ısı, ışık, havalandırma durumlarına özen gösterilmiştir. Ayrıca uygulamalar beslenme saatinden sonra, çocukların hikaye dinlemeye kendilerini hazır hissettiği zamanda yapılmıştır.

3.4.3. Uygulama Sonrası Yapılan İşlemler

Uygulama süreci sona erdikten sonra hem deney hem kontrol grubuna öz düzenleme ve problem çözme becerileri son testleri 06.01.25-14.01.25 tarihleri arasında uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra ölçümler analiz edilmiştir

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada resimli hikâye kitaplarının okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen araştırmanın birinci alt problemi deney

grubundaki çocukların “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ön test ve son test puanlarının incelenmesine yöneliktir. Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi amacıyla deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği’ne ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Aynı şekilde, ikinci alt problem kapsamında, deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ne ait ön test ve son test puanlarının ortalaması, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, deney ve kontrol grubundaki okul öncesi çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, her iki grubun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puan ortalamaları Mann-Whitney U testi aracılığı ile incelenmiş ve anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Benzer biçimde, dördüncü alt problem kapsamında, aynı çocuk grubunun Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puan ortalamaları da karşılaştırılmış ve anlamlılık düzeyi yine Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir.

Araştırmada belirlenen beşinci alt problemde çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği puanları arasındaki Spearman korelasyon katsayısı hesaplanarak yorumlanmıştır.

Son olarak deney grubunda bulunan çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, annenin yaşı, ekran süresi ve okudukları kitap sayısına göre nasıl farklılaşmakta olduğu araştırılmıştır. Bu kapsamda çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği puanlarının cinsiyete göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği incelenirken verilerin çözümlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ardından çocukların her bir ölçekten aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısı, annenin yaşı, ekran süresi ve okudukları kitap sayısına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve verilerin çözümlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle her bir ölçek/testten elde edilen puanlar için parametrik test varsayımlarının (normal dağılım, varyansların homojenliği vb.) kontrolüne yönelik test sonuçları ve istatistiksel değerler incelenmiştir. Normal dağılım varsayımının incelenmesinde gruptaki birey sayıları 30’dan küçük olduğundan Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Buna göre incelenen ölçek/test

puanlarının herhangi birine ilişkin normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için alt gruplara ait puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılıkların test edilmesi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri için Statistical Package for Social Sciences (SPSS), Windows için sürüm 21.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma kapsamında kullanılan Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile edinilen puanların güvenirliliğine ilişkin hesaplanan Cronbach α güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirliliğine İlişkin Cronbach α Değerleri

	Cronbach α
Engelleyici Kontrol	0,86
Dikkat	0,93
Çalışma Belleği	0,88
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	0,94
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	0,76

Tablo 4'e göre Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach alfa değerlerinin .86 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Yirmi iki maddeden oluşan tüm ölçeğe ait genel güvenirlilik katsayısı ise .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler hem alt ölçeklerin hem de tüm ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, ölçeğin genel olarak yeterli düzeyde güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir (Crocker & Algina, 1986).

Buna ek olarak, tek boyuttan oluşan ve on sekiz madde içeren Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Bu sonuç da ilgili ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Crocker & Algina, 1986).

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, analiz edilen veriler doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgular ışığında yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmanın temel amaçları çerçevesinde, ortaya çıkan sonuçlar özetlenmiş ve her bir bulgu ilgili yorumlarla desteklenmiştir.

4.1. Deney Grubunda Uygulama Öncesi ve Sonrası Problem Çözme

Performansına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle parametrik test varsayımlarının kontrolü gerçekleştirilmiştir. Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden elde edilen puanların parametrik test tekniklerine uygunluğu için öncelikle normal dağılım varsayımını karşılaması gerekmektedir. Deney grubuna ait “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygunluğunu ölçmek amacıyla uygulanan Shapiro-Wilk testine ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliği ile İlgili Shapiro-Wilk Testinden Elde Edilen Sonuçlar

	Shapiro-Wilk Testi		
	İstatistik	sd	p
Öntest toplam puan	0,866	14	0,037*
Sontest toplam puan	0,981	14	0,978

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonuçlarında tüm toplam puanlara ait p değerlerinin .05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum, puanların normal dağılım varsayımını karşılamadığını ve dağılımın istatistiksel olarak normalden saptığını göstermektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi

Ölçeği toplam puanları için parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Bu kapsamda deney grubundaki çocukların “Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden” aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını incelemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların “Problem Çözme Becerisi Ölçeği’ndeki” Değişime Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,299	0,001*
	Pozitif sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

*p<0,05

Tablo 6’daki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Problem Çözme Becerisi Ölçeği puanlarının anlamlı bir gelişim gösterdiği saptanmıştır.

4.2.Deney Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular

Araştırmadaki ikinci alt problemle ilgili olarak deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası yapılan testler sonucunda aldıkları puanlar karşılaştırılarak istatistiksel bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin analizi için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden elde edilen puanların parametrik test tekniklerine uygunluğunun incelenmesi amacıyla öncelikle normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliğini saptamak amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testine ait sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliği İle İlgili Shapiro-Wilk Testi Verileri

		Shapiro-Wilk Testi		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Engelleyici Kontrol	0,931	14	0,313
	Dikkat	0,909	14	0,152
	Çalışma Belleği	0,799	14	0,005*
	Toplam	0,829	14	0,012*
Son test	Engelleyici Kontrol	0,928	14	0,290
	Dikkat	0,817	14	0,008*
	Çalışma Belleği	0,769	14	0,002*
	Toplam	0,869	14	0,041*

*p<0,05

Tablo 7’de görülen Shapiro-Wilk Testi bulgularına göre, hem alt boyutlara hem de toplam puanlara ait yapılan analiz sonuçlarında anlamlılık düzeylerinin 0,05’in altında kalması, veri setindeki puanların normal dağılıma uymadığını ortaya koymaktadır. Buna göre deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin alt boyutları ve toplam puanlar için parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Bu doğrultuda deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait alt boyutlar ve toplam puanlar açısından ön test ile son test sonuçları karşılaştırılmış; anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Verileri

	Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	14	7,50	105,00	-3,303	0,001*
	Eşit	0				
	Toplam	14				
Dikkat	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	14	7,50	105,00	-3,298	0,001*
	Eşit	0				

	Toplam	14				
Çalışma Belleği	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	12	6,50	78,00	-3,076	0,002*
	Eşit	2				
	Toplam	14				
Ölçeğin tamamı	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	0			-3,298	0,001*
	Toplam	14				

*p<0,05

Tablo 8'deki verilere göre, deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerin toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği sonuçlarının uygulama sonrasında anlamlı bir şekilde büyüdüğü görülmektedir. Deney grubundaki çocukların Engelleyici Kontrol alt boyutunda elde ettikleri uygulama öncesi ve sonrası toplam puanlar karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise, Engelleyici Kontrol alt boyutunda uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dikkat ve Çalışma Belleği alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Yine sıra ortalamalarına bakıldığında da, alt boyutlar açısından yapılan analizler sonucunda, son test puanlarının ön testlere göre anlamlı bir biçimde yükseldiği görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmadaki üçüncü alt problemle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puanları karşılaştırılmış ve bu iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığı istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle parametrik test varsayımlarının kontrolü gerçekleştirilmiştir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile elde edilen son test puanlarının parametrik test tekniklerine uygunluğu için öncelikle normal dağılım

varsayımını karşılaması gerekmektedir. Deney ve kontrol grubundaki tüm çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puanlarına ilişkin dağılımın normalliği, Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol ve Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliği İle İlgili Shapiro-Wilk Testi Verileri

		Shapiro-Wilk Testi		
		İstatistik	sd	p
Son test	Engelleyici Kontrol	0,961	28	0,362
	Dikkat	0,939	28	0,105
	Çalışma Belleği	0,895	28	0,009*
	Ölçeğin tamamı	0,952	28	0,227

*p<0,05

Tablo 9’a bakıldığında Shapiro-Wilk Testinin sonuçları doğrultusunda hem alt boyutlara hem de toplam puanlara ait p değerlerinin 0,05’in altında olmasından dolayı son teste ilişkin puan dağılımlarının normal dağılımdan farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ne ait toplam puanlar ve alt boyut puanları için parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Bu kapsamda kontrol ve deney gruplarındaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden edinilen son test puanları karşılaştırılmış ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Becerisi Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol	Deney	14	19,68	275,50	-3,339	0,001*
	Kontrol	14	9,32	130,50		
	Toplam	28				
Dikkat	Deney	14	19,57	274,00	-3,280	0,001*
	Kontrol	14	9,43	132,00		
	Toplam	28				
Çalışma Belleği	Deney	14	20,50	287,00	-3,952	0,000*
	Kontrol	14	8,50	119,00		
	Toplam	28				

Ölçeğin tamamı	Deney	14	20,46	286,50	-3,845	0,000*
	Kontrol	14	8,54	119,50		
	Toplam	28				

*p<0,05

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puanlarının (hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından) kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Bu da uygulanan sürecin deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimlerinde anlamlı şekilde farklılık oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Verilerin analizi için öncelikle parametrik test varsayımlarının kontrolü gerçekleştirilmiştir. Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile elde edilen son test puanlarının parametrik test tekniklerine uygunluğu için öncelikle normal dağılım varsayımını karşılaması gerekmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanlarının dağılımına dair Shapiro-Wilk Testi verileri Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11. Kontrol ve Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliğine Dair Shapiro-Wilk Testi Verileri

		Shapiro-Wilk Testi		
		İstatistik	sd	p
Son test	Problem Çözme Becerisi Ölçeği	0,847	28	0,001*

*p<0,05

Tablo 11'e bakıldığında Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre, toplam puanlara ilişkin istatistik değerlerinin p anlamlılık düzeyinin 0,05'ten küçük olmasından dolayı son teste ilişkin puan dağılımlarının normal dağılımdan farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test toplam puanlarının analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği

son test puanları arasındaki farklılığının anlamlılık düzeyi, Mann-Whitney U testiyle değerlendirilmiş; elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Deney	14	21,50	301,00	-4,509	0,000*
	Kontrol	14	7,50	105,00		
	Toplam	28				

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundakilerin son test puanlarından anlamlı olarak daha büyük olduğu görülmüştür (p<0,05).

4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemiyle ilgili olarak çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki bağı araştırmak amacıyla korelasyon analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanlarına ilişkin puan çiftleri arasında anlamlı açıdan ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu analizlerde korelasyon türü olarak Spearman korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizlerine ait Spearman korelasyon katsayıları, Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Problem Çözme ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeklerine İlişkin Puanlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

		Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği			
		Engelleyici Kontrol	Dikkat	Çalışma Belleği	Ölçeğin tamamı
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	r	0,74**	0,77**	0,85**	0,86**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin hem toplam puanları hem de alt boyutları ile Problem Çözme Becerisi toplam puanları arasında anlamlı ve güçlü bir istatistiksel ilişki saptamıştır ($r=0,86$; $p<0,01$).

4.6. Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı alt problemle ilgili olarak deney grubundaki çocukların öncelikle problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, annenin yaşı, ekran süresi, okuduğu kitap sayısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve ilgili veriler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İle İlgili Mann Whitney U Testi Verileri

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Kız	6	7,92	47,50		
	Erkek	8	7,19	57,50	-0,323	0,746
	Toplam	14				

* $p<0,05$

Tablo 14'teki verilere göre, deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre bir farklılık içerip içermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmış ve edinilen bulgular Tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 15. Deney Grubundaki Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Verilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Açısından Karşılaştırılmasına Dair Kruskal Wallis H Testi Bulguları

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	Bir	3	10,00	2	4,495	0,106	-
	İki	7	8,50				

Becerileri Ölçeği	Üç ve daha fazla	4	3,88
----------------------	---------------------	---	------

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanları, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarında annenin yaşına göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarının annelerin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmış; analiz sonuçları Tablo 16'da raporlanmıştır.

Tablo 16. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Annenin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Verileri

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Problem	30-34	7	8,50	2	0,804	0,669	-
Çözme	35-39	2	6,50				
Becerileri	40 ve üzeri	5	6,50				
Ölçeği							

*p<0,05

Tablo 16'daki verilere göre, deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarında, annelerin yaşına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarında ekran süresine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Ekran Süresine Bağlı Olarak Mann Whitney U Analiziyle İncelenmesi

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Problem	0-2 saat	7	9,57	67,00		
Çözme	2-4 saat	7	5,43	38,00	-1,857	0,063
Becerileri						
Ölçeği						
	Toplam	14				

*p<0,05

Tablo 17'ye göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test toplam puanları, ekran süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarında kitap sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarının, çocukların haftalık okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayısına Bağlı Olarak Mann Whitney U Analiziyle İncelenmesi

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	0-3 kitap	7	5,93	41,50		
	4 ve daha fazla kitap	7	9,07	63,50	-1,409	0,165
	Toplam	14				

* $p<0,05$

Tablo 18'de verilen sonuçlara göre, deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanları, haftalık kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$).

4.7. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı alt problemle ilgili olarak deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, annenin yaşı, ekran süresi, okuduğu kitap sayısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne ait son test genel puanları ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş; elde edilen sonuçlar Tablo 19'da raporlanmıştır.

Tablo 19. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Dair Mann Whitney U Testi Verileri

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol	Kız	6	8,17	49,00		
	Erkek	8	7,00	56,00	-0,519	0,604
	Toplam	14				
Dikkat	Kız	6	7,58	45,50		
	Erkek	8	7,44	59,50	-0,066	0,948
	Toplam	14				
Çalışma Belleği	Kız	6	7,33	44,00		
	Erkek	8	7,63	61,00	-0,139	0,890
	Toplam	14				
Ölçeğin tamamı	Kız	6	8,33	50,00		
	Erkek	8	6,88	55,00	-0,653	0,514
	Toplam	14				

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test toplam puanları ve alt boyutlardan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (p>0,05).

Deney grubuna ait Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin son test toplam ve alt boyut puanlarında ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre farklılık içerip içermediği, Kruskal-Wallis H testi aracılığı ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20'de raporlanmıştır.

Tablo 20. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Analizi

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Engelleyici Kontrol	Bir	3	7,83	2	1,919	0,383	-
	İki	7	8,71				
	Üç ve daha fazla	4	5,13				
Dikkat	Bir	3	6,17	2	2,708	0,258	-
	İki	7	9,29				

	Üç ve daha fazla	4	5,38				
Çalışma Belleği	Bir	3	7,00	2	4,820	0,090	-
	İki	7	9,57				
	Üç ve daha fazla	4	4,25				
Ölçeğin tamamı	Bir	3	7,17	2	3,255	0,196	-
	İki	7	9,29				
	Üç ve daha fazla	4	4,63				

*p<0,05

Tablo 20'ye bakıldığında, deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam ve alt boyut puanları, ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin uygulanan son testin puanlarının, annelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Annenin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Engelleyici Kontrol	30-34	7	7,57	2	2,367	0,306	-
	35-39	2	11,25				
	40 ve üzeri	5	5,90				
Dikkat	30-34	7	6,57	2	1,609	0,447	-
	35-39	2	10,75				
	40 ve üzeri	5	7,50				
Çalışma Belleği	30-34	7	6,43	2	2,150	0,341	-
	35-39	2	11,00				
	40 ve üzeri	5	7,60				
Ölçeğin tamamı	30-34	7	6,93	2	3,124	0,210	-
	35-39	2	12,25				
	40 ve üzeri	5	6,40				

*p<0,05

Tablo 21'e göre deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları son test toplam puanları ve alt boyut puanları, annenin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test puanlarının, çocukların günlük ekran süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark içerip içermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş; elde edilen istatistiksel veriler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Ekran Süresine Göre Karşılaştırılması Doğrultusunda Mann Whitney U Testi Bulguları

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol	0-2 saat	7	9,29	65,00	-1,606	0,108
	2-4 saat	7	5,71	40,00		
	Toplam	14				
Dikkat	0-2 saat	7	8,29	58,00	-0,715	0,474
	2-4 saat	7	6,71	47,00		
	Toplam	14				
Çalışma Belleği	0-2 saat	7	7,86	55,00	-0,343	0,731
	2-4 saat	7	7,14	50,00		
	Toplam	14				
Ölçeğin tamamı	0-2 saat	7	8,86	62,00	-1,227	0,220
	2-4 saat	7	6,14	43,00		
	Toplam	14				

* $p<0,05$

Tablo 22'ye göre deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları son test toplam puanları ve alt boyut puanları, ekran süresine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test alt boyut ve toplam puanları arasında kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 23'te özetlenmiştir.

Tablo 23. Deney Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılması ile İlgili Mann Whitney U Testi Bulguları

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol	0-3 kitap	7	7,79	54,50		
	4 ve daha fazla kitap	7	7,21	50,50	-0,257	0,797
	Toplam	14				
Dikkat	0-3 kitap	7	5,79	40,50		
	4 ve daha fazla kitap	7	9,21	64,50	-1,561	0,119
	Toplam	14				
Çalışma Belleği	0-3 kitap	7	6,43	45,00		
	4 ve daha fazla kitap	7	8,57	60,00	-1,030	0,303
	Toplam	14				
Ölçeğin tamamı	0-3 kitap	7	7,07	49,50		
	4 ve daha fazla kitap	7	7,93	55,50	-0,388	0,698
	Toplam	14				

*p<0,05

Tablo 23'e göre deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son test alt boyut ve toplam puanları, kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Resimli Hikaye Kitaplarının Problem Çözme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “Resimli hikaye kitaplarının deney grubundaki çocukların problem çözme becerisine etkisi nedir?” sorusuna yönelik deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim görülmüştür ($p<0,05$).

Aynı şekilde araştırmanın dördüncü alt problemi olan; “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik deney ve kontrol gruplarına ait son test verileri karşılaştırıldığında, deney grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür ($p<0,05$).

Bu bulgular doğrultusunda düzenli olarak resimli hikaye kitabı okuma uygulamasının çocukların problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucu çıkarılmaktadır.

Aynı zamanda kontrol grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde de bir miktar artışın olduğu görülmektedir. Bu duruma standart okul öncesi eğitim programının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Fakat elde edilen bulgular doğrultusunda düzenli olarak resimli hikaye okuma uygulamalarının çocukların problem çözme becerilerini oldukça arttırdığı görülmektedir.

Demirci Ünal ve arkadaşlarının (2023), yapmış olduğu benzer bir çalışmada da resimli hikaye kitaplarının problem çözme becerisini ve merak duygusunu desteklediği saptanmıştır. Aynı şekilde Aktaş (2021), tarafından yapılan bir çalışmada da etkileşimli hikaye okuma programının deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Resimli hikaye kitaplarını etkileşimli bir şekilde okumak çocukları sosyal duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarında desteklemekle birlikte problem çözme, analitik

düşünme ve neden sonuç ilişkisi kurabilme gibi becerileri yönünden de destekler (Ateş, 2021).

Nitekim ilgili literatür incelendiğinde de çocuk edebiyatının problem çözme becerisini geliştirdiğine dair ifadelerin bulunduğu fark edilmiştir. İşcan ve Baskın (2021), çocuk edebiyatının problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtirken Kaya (2021), bireyin hayatı boyunca edinmesi gereken eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim gibi yaşam becerilerinin kazandırılmasında çocuk kitaplarının büyük bir işlevi üstlendiğinin altını çizmiştir.

Atış Akyol ve Sunduvaç (2023), resimli çocuk kitapları ile sosyal problem çözme becerilerinin desteklenebileceğini belirtirken, hikayelerde yer alan olumlu ve olumsuz sosyal problem çözme becerilerine yer verilme durumunu incelemiştir.

Esendemir ve Kardaş (2021) ise, farklı çocuk edebiyatı eserlerini incelediği çalışmada hikayelerin çocuklara rol model olmada ve davranış kazandırmada etkili olduğunu savunmuştur. Örneğin; Robinson Crusoe adlı eserde Robinson'un pes etmeyen mücadeleci yapısının eseri okuyan çocuklara zor şartlar altında dahi olsa umudunu yitirmemeyi, değişen durumlarla problem çözme becerileri sayesinde başa çıkabilmeyi öğreteceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında seçilen 20 hikaye kitabının çocuklara problem çözme becerisini kazandırma noktasında etkili olduğu da görülmektedir.

5.2. Resimli Hikaye Kitaplarının Öz Düzenleme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Resimli hikaye kitaplarının deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerisine etkisi nedir?” sorusuna yönelik deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,05$). Deney grubundaki çocukların ölçeğin alt boyutları olan engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği alt boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ($p<0,05$) ve veriler birbirini desteklemiştir.

Aynı şekilde araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda her iki gruptaki çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini incelemek

amacıyla deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nden aldıkları son test puanları ile kontrol grubundakilerin puanları arasındaki istatistiksel ilişkiye bakılmış ve deney grubundaki çocukların son test alt boyut ve toplam puanlarının anlamlı oranda büyük olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Resimli hikaye kitaplarının öz düzenleme becerisiyle ilişkisi ile ilgili literatürde çok fazla araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Schoppman ve arkadaşları (2023), resimli hikaye kitaplarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiş, araştırma sonucunda resimli hikaye kitaplarının çocukların duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğu, 3 yaşındaki çocuklar için dikkat dağıtma yönteminin etkili bir duygu düzenleme stratejisi olduğu, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların hikayeden öğrendiği duygu düzenleme stratejilerini daha iyi kullanmalarını sağladığı saptanmıştır.

Ertürk Kara ve arkadaşları ise (2018), çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemede resimli hikaye kitaplarının gücünden faydanılması gerektiğini belirtmiş, resimli hikaye kitaplarının başkalarının duygularını gözlemleme yoluyla duyguları tanıma, güçlü duygular ve dürtülerle baş etme, farklı ortamlarda uygun davranışların ne olduğunu öğrenme, başarı için nasıl çabalaması gerektiğini görme gibi katkılarının olduğunu saptamıştır.

Tanhan (2020), öz düzenlemenin dikkat, destek ve bağlamlar arasında sunulan pratik fırsatlar ile güçlendirilebileceğini ve okuma yazma gibi öğretililebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ortamlarında öz düzenlemenin öğretilmesi için çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortadadır. Araştırma sonuçları resimli hikaye kitabı okuma çalışmalarının öz düzenleme öğretimi konusunda iyi bir yol olduğunu göstermektedir.

Kellogg (2010), çocuk edebiyatının gerçek amacının yalnızca hikaye paylaşımı değil rol yapma, oyunlaştırma gibi yöntemleri de kullanarak çocukları dışsal düzenlemeden uzaklaştırmak ve öz düzenleme, özellikle duygusal öz düzenleme anlamında geliştirmek olduğunu savunmuştur. Bu ifadelerden öz düzenlemenin gelişiminde çocuk edebiyatının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgular ve araştırma sonuçları birbirini desteklemekte ve resimli çocuk kitaplarının problem çözme ve öz düzenleme becerilerine olumlu etkisinin olduğu literatürle örtüşmektedir.

5.3. Problem Çözme Becerisi ve Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan; “Öz düzenleme ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna kapsamında, öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nden edinilen toplam ve alt boyut puanları ile Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden edinilen toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r= 0,86$; $p<0,01$).

Literatürde araştırma sonuçları ile tutarlı bulgulara ulaşılsa da problem çözme becerisinin öz düzenleme becerisi ile ilişkisinin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Yaşar Yusumut (2023), tarafından yapılan bir çalışmada öz düzenleme, sayı hissi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki ve öz düzenleme ve problem çözme arasında sayı hissinin aracı rolü incelenmiştir ve araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerisinin problem çözme ve sayı hissi becerilerini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Mercan (2019), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarındaki çocukların öz düzenleme becerilerini akademik benlik saygısı ve kişiler arası problem çözme bazında incelediği çalışmasında da çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanların toplamının yıkıcı problem çözme davranışlarını azalttığı fakat yapıcı problem çözme davranışlarını etkilemediği sonucuna varmıştır.

Bir diğer ifadeyle öz düzenleme becerisinin erken yaşlarda desteklenmesi çocukların yaşam boyu karşılarına çıkan problemlere karşı sürekli olarak içten bir gayret göstermesini, öz güvenlerinin gelişmesini ve değişen koşullara uyum sağlama ve baş etme stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Aynı şekilde Çiltaş (2011) çocukların öğrenmeyi kendi belirlediği stratejilere göre uygulaması, kendi kendine öğrenme yolu belirleyebilmesi yani öz düzenleme becerisine sahip olması durumunda karşılaştığı problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebileceğini belirtmiştir.

Elde edilen bu veriler göz önünde bulundurulduğunda problem çözme becerisi ve öz düzenleme becerisinin birbiri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu düşüncesi desteklenmektedir. Bununla birlikte bu ilişkinin düzeyi ve bu ilişkiyi etkileyen değişkenler ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması da önerilmektedir.

5.4. Demografik Değişkenlerin Problem Çözme ve Öz düzenleme Becerisine Etkisi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi olan; “Deney grubundaki çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin yaşı, günlük ekran süresi, haftalık okunan kitap sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analizler doğrultusunda elde edilen veriler aşağıda sırasıyla tartışılmıştır;

Deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği son testlerinden aldıkları toplam puanlar, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik göstermemiştir ($p>0,05$).

Problem çözme becerisine “cinsiyet” değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular da yer almaktadır.

Tavlı (2007), tarafından yapılan araştırmada cinsiyetin problem çözme başarısını etkilemediği görülmüş, yalnızca problem çözme aşamalarını gerçekleştirmede ve problem çözme esnasında kullanılan söylemlerde cinsiyete göre farklılıkların olduğu fark edilmiştir. Bu doğrultuda problem çözme aşamalarına verilen cevapları daha somut gözlemlemeye yarayacak nitel araştırma yöntemleri kullanılması daha sağlıklı verilere ulaşmayı sağlayabilir.

Özyürek ve arkadaşlarının (2018), okul öncesi eğitim alan çocuklarda problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmada ise problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyeti değişkeninden anlamlı ölçüde etkilenmediği görülmüştür.

Yılmaz ve Tepeli (2013) de, 60-72 aylık 350 çocuk ile yapmış olduğu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Erden ve Yalçın (2021) ise yaptıkları çalışmada çocukların problem çözme becerisinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini ancak erkek çocukların problem çözme beceri puanlarının ortalaması, kız çocuklarının problem çözme beceri toplam puanlarının ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bal ve Temel (2014) de çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında kayda değer bir ilişkinin olmadığını belirtirken buna karşılık olarak Walker ve arkadaşları (2002), çocukların sosyal problem çözme davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Arı ve Yaban (2012), 9-11 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerine cinsiyetin etkisini araştırmış ve kızların erkeklere göre sosyal problem durumlarına daha fazla yanıt verdiğini tespit etmiştir. Fakat bu araştırmanın örneklem grubunun 9-11 olması ve problem çözme becerisine yaş faktörünün etkisinin olduğu göz önünde bulundurulmaktadır. Çocukların yaşları arttıkça çevreleri genişlemekte, deneyimleri çoğalmakta, düşünme becerileri gelişmekte dolayısıyla problem çözme ve bakış açısı alma becerileri de gelişmektedir (Bal ve Temel, 2014).

Bu çalışmalarda birbirlerinden farklı sonuçlar elde edilmesinin nedenleri arasında çalışmaların farklı örneklem gruplarında olması, farklı sosyo ekonomik çevrelerde yapılması, örneklem grubunun miktarının değişiklik göstermesi olabilir. Cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında örneklem grubundaki çocukların benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel koşullara, ortak eğitim ortamlarına sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Aynı şekilde öz düzenleme becerisine cinsiyet değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde de araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşılmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular mevcuttur. Bu değişken ile ilgili literatürde farklı sonuçların yer almasına veri toplanan çocuk sayısı, kültürel farklılıkların verilere yansımaları gibi faktörlerin etki ettiği düşünülmektedir. Aynı zamanda öz düzenleme becerisi ile ilgili veriler doğrudan çocuklardan değil ikincil kaynak olan öğretmen ya da ailelerden toplanmakta ve bu da verilerin objektifliğini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir.

Literatürde cinsiyetin öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına dair birçok araştırma mevcuttur (Bayındır ve Biber, 2019; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Donald ve arkadaşları, 2007; Ertürk Kara ve Gönen, 2015).

Örneğin, Mercan (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ve annenin yaşı ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı şekilde Erdem (2022) cinsiyet, kardeş sayısı ve anne-baba yaşının öz düzenleme becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Özbey'in (2018) yapmış olduğu araştırmaya göre ise kız çocuklarının öz düzenleme becerisi erkek çocuklarına göre daha iyi durumdadır. Özkan Kunduracı ve Yaralı Tozduman da (2022) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha gelişmiş öz düzenleme becerisine sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Aynı şekilde Çetin ve Kısaoğlu (2024), cinsiyet değişkeninin öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan engelleyici kontrol duyguları üzerinde etkili olduğunu belirtmiş, kız çocuklarının engelleyici kontrol duygularının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Fakat etki büyüklüğü değerlendirmesine göre cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunun da altı çizilmelidir. Çetin ve Kısaoğlu (2024) kız çocuklarının erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olmasının ebeveyn çocuk etkileşimi, sosyalleşme deneyimleri, cinsiyete dayalı çocuk yetiştirme tutumları gibi faktörlere bağlı olabileceğini belirtmiştir.

Bir diğer araştırma bulgularına göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği son test toplam puanları, kardeş sayısı değişkeninden etkilenmemiştir ($p>0,05$).

Problem çözme becerisine “kardeş sayısı” değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular da yer almaktadır.

Özyürek ve Begde (2016), tarafından öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerisine etkisinin incelendiği araştırmada çocukların problem çözme becerilerinin kardeş sayısından etkilenmediği fakat ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuktan daha düşük olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bir diğer çalışmada çocukların sahip olduğu kardeş

sayısına göre bu becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017).

Yılmaz ve Tepeli (2013) de, 60-72 aylık 350 çocuk ile yaptığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileriyle kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Bal ve Temel'in (2024) 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmada, kişiler arası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış; kardeş sayısının çocukların problem çözme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde Kesicioğlu (2015) kardeş sayısının kişilerarası problem çözme becerisine etkisinin olmadığını belirtmiş, araştırma bulguları ile desteklemiştir.

Bu çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Buna karşılık, Özyürek ve arkadaşlarının (2018), okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmada kardeş sayısının problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Aynı şekilde öz düzenleme becerisine kardeş değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde de araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular mevcuttur.

Mercan (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre kardeş sayısı ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı şekilde Erdem (2022) kardeş sayısının özdüzenleme becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Levent Kamacı (2024), yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre çocukların kardeş sayısının düzenleme alt boyutunda tek çocuk ya da tek kardeşi olan çocukların lehine göre anlamlı bir fark gösterdiğini fakat kontrol becerileri alt boyutunda anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır.

Araştırmanın diğer bulgularına göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği son test toplam puanları, annelerinin yaşına göre anlamlı bir değişiklik göstermemiştir ($p>0,05$).

Problem çözme becerisine “anne yaşı” değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular da yer almaktadır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), ebeveyn yaşının sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yaptığı çalışma sonucunda belirtmiştir.

Özyürek ve Begde (2016) de, yapmış oldukları araştırmada çocukların problem çözme becerilerinin ebeveyn yaşı, öğrenim durumu ve mesleği gibi değişkenlerden anlamlı bir şekilde etkilenmediğini belirtmiştir.

Buna karşılık Özyürek ve arkadaşlarının (2018), okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmada annenin yaşının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde öz düzenleme becerisine anne yaşı değişkeninin etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde de araştırma sonucu ile tutarlı bulgular ulaşılmakla birlikte araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular mevcuttur.

Mercan (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre annenin yaşı ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı şekilde Erdem (2022) anne-baba yaşının çocukların özdüzenleme becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Araştırmanın ekran süresi değişkeni ile ilgili bulgularına göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği son test toplam puanları, günlük ekran süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Öz düzenleme becerisine günlük ekran süresi etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde çocukların maruz kaldığı ekran süresinin öz düzenleme becerisini negatif anlamda etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada küçük bir örneklem grubuyla çalışılması, belli bir sosyo kültürel çevrede verilerin toplanması gibi etkenler sebebiyle literatürden farklı bir sonuç elde edilmiş olabilir. Bu doğrultuda benzer çalışmaların daha büyük örneklem gruplarıyla yapılması ve literatürle karşılaştırılması daha detaylı veri toplamak ve literatüre katkı sunmak açısından önerilmektedir.

Koyuncuoğlu ve Akaroğlu'nun (2023), yapmış olduğu araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bulgular, ekran süresinin artmasıyla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fakat düşük seviyede bir azalmanın ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu durum çocukların ekran kullanım süresinin artması sonucunda öz düzenleme becerilerinin düştüğünü göstermektedir.

Canaslan Akyar ve Sungur (2022), tarafından yapılan bir çalışmada ise 4-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerisi ve dijital medya kullanımı arasındaki ilişki incelenmiş, dijital medya kullanım süresinin artması sonucunda çocukların öz düzenleme puanlarının azaldığı görülmüştür. Öte yandan akıllı telefonu olmayan çocukların akıllı telefonu olanlara oranla öz düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öz düzenleme becerisini arttıran faktörler arasında eğitim içerikleri ve yabancı dil içeriklerini yer alırken şiddet ve korku unsuru içeren içeriklerin öz düzenleme becerisini olumsuz etkilediği elde edilen bulgular arasındadır.

Çocukların öz düzenleme geliştirme süreçlerinde ekranla geçirdikleri zaman mümkün olduğu kadar azaltılmalı ve çocuklar iç ve dış mekan oyunlarına yönlendirilmelidir (Ertürk Kara vd., 2018).

Çetin ve Kısaoğlu (2024) tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında ise dijital oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinin dijital oyun oynamayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirtilirken dijital oyun oynama sıklığı arttığında öz düzenleme becerisinin düştüğünün de üzerinde durulmuştur. Çetin ve Kısaoğlu (2024), bu durumu çocukların dijital oyun oynarken kendi eylemleri üzerinde büyük ölçüde özerkliğe sahip olması ve öz düzenlemenin bu durumdan etkilenebileceği şeklinde yorumlamıştır.

Problem çözme becerisine günlük ekran süresi etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde ekran süresi ile ilgili bir çok araştırma yer alsa da ekran süresinin çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili spesifik araştırmalara pek rastlanmamıştır.

Bu konu ile ilgili Kesicioğlu (2015), tarafından yapılan araştırmada günlük 0-1 saat arası televizyon izleyen çocukların kişilerarası problem çözme beceri düzeyinin 4 saat ve üzeri televizyon izleyen çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekran kullanımı dikkat dağıtıcı ve pasifleştirici bir etkiye sahiptir ve teknolojik cihazların bilinçsiz kullanımı aile içi iletişimi olumsuz etkilerken bireylerin birbirinden uzaklaşmasına sebep olur (Eren Tutar & Karacul, 2024). Bu ifadeden bilinçsiz ekran kullanımının problem çözme becerisini etkilediği sonucu çıkarılabilir. Aile içi iletişimde zorlanan, ebeveynleriyle yakınlık kuramayan çocuklar karşılarına çıkan problemleri çözmekte zorlanabilirler.

Araştırmanın son bulgularına göre deney grubundaki çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği son test toplam puanları ile haftalık okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Çocukla bol etkileşimde bulunan yetişkinlerin rol model olması oldukça önemlidir. Aile, çevre ve çocuğa yönelik tutum ve davranışlar, evdeki ortam ve çocuğa sunulan materyaller problem çözme becerisinin öğrenilmesinde etkilidir (Özyürek vd., 2018). Çocuk evde ailesinde gözlemlediği davranışları taklit ederek, içselleştirerek davranış kazanmaya, kişiliğini oluşturmaya başlar. Evde düzenli kitap okuyan bir aile varsa çocuğun kitaba karşı olumlu duygular beslemesi desteklenmiş olur.

Literatürde haftalık okunan kitap sayısı ile problem çözme ve öz düzenleme ilişkisi ile ilgili araştırmaya rastlanmamakla birlikte kitap okunma düzeyi ile farklı değişkenlerin ilişkisinin incelendiği araştırma bulguları aracılığıyla konu ile ilgili dolaylı bağlantılar kurulabilmektedir.

Çocukların okur yazarlık ile ilgili bilgi ve becerileri öğrendikleri ilk yer ev ortamıdır. Ev ortamında ebeveyni ile paylaşımlı kitap okuma etkinliği yapan çocukların sözel dil becerilerinin geliştiği, paylaşımlı kitap okumanın sıklığı arttıkça da bu becerinin desteklendiği görülmüştür (Akyüz & Doğan, 2017).

Tercanlı Metin ve Gökçay (2014), çocukla birlikte düzenli kitap okumanın çocukların dil gelişimine, sosyal duygusal gelişimine, erken okur yazarlık becerilerine, empati becerisine ebeveyn çocuk etkileşimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Çocukların aileleri ile nitelikli iletişim kurması bilişsel gelişimlerine, sosyal gelişimlerine, akademik başarılarının artmasına, davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olur. Öz düzenleme becerisi yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlar ve bu becerinin gelişiminde ailenin olumlu ve olumsuz etkisi olmaktadır. Ailelerin çocukları ile etkili etkileşim kurması, çocuklarına sunduğu deneyim fırsatları öz düzenleme becerisini geliştirir (Emre vd., 2019).

Emre ve arkadaşlarının (2019), okul öncesi çağında çocuğu olan ailelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim becerileri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri bu araştırmaya göre anne çocuk iletişiminin azalması sonucunda çocukların öz düzenleme becerisinin arttığı görülmüştür. Bu bulguya ebeveyn tutumlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Aile ile kurulan etkileşiminin çocukların problem çözme, öz düzenleme gibi becerilerinin gelişiminde oldukça etkili bir faktör olduğu düşünölmekle birlikte bu süreci bazı değişkenler etkilemekte ve farklı araştırmalardan farklı bulguların elde edildiğı görölmektedir. Bu doğrultuda hangi değişkenin becerinin edinilmesini ne derece etkilediğinin incelenmesi önem arz etmektedir.



6.ÖNERİLER

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Araştırmanın bulgularına göre resimli hikâye kitaplarının düzenli olarak çocuklara okunmasının çocukların öz düzenleme ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Nitekim resimli hikaye kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çocukların yaratıcılık, zeka, sosyal duygusal gelişim, eleştirel düşünme gibi becerileri üzerinde etkisinin olduğu da görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler nitelikli çocuk kitapları ile ilgili daha detaylı çalışmalar yapabilir, çocukları resimli hikaye kitapları ile sık sık buluşturacak etkinlikler planlayarak çocukların gelişimlerini destekleyebilir.
- Resimli hikaye kitaplarının çocuklara nasıl sunulduğu ve gerekli nitelikleri karşılama durumları da bir o kadar önemli olduğundan öğretmenlerin etkili kitap okuma yöntemleri ve nitelikli çocuk kitabı seçme becerilerini geliştirecek hizmetiçi eğitimlere katılması önerilmektedir. Böylece amaçlanan kazanımları en etkili şekilde sunmak konusunda yetkinlikleri desteklenebilir.
- Öğretmenler ailelere yönelik eğitimler düzenleyerek evde sık sık, ailecek kitap okunması konusunda farkındalık oluşturabilir. Çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerisini edinmesinin öneminden bahsederek bu becerileri destekleyecek tutum sergilemeleri konusunda ailelere eğitici oturumlar düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Problem çözme ve öz düzenleme becerileri ile ilgili nicel ve nitel çalışmaların bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılacak araştırmaların literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Problem çözme davranışında probleme üretilen çözüm sayısı kadar çocukların probleme yaklaşma şekli, çözüm yöntemlerinin içeriği de bir o kadar önemlidir. Bu noktada “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” doğrultusunda toplanan nitel verilerin de değerlendirilmesi ve

çocukların problem çözme sürecine olan yaklaşımları hakkında bilgi toplanması da önerilmektedir.

- Benzer çalışmaların daha büyük örneklem gruplarında yapılması, farklı sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyde bölgelerin karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması, araştırmayı etkileyen farklı dışsal faktörlerin incelendiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırmacılar resimli hikaye kitapları, öz düzenleme ve problem çözme becerisi ilişkisini baba yaşı, baba mesleği, doğum sırası gibi değişkenler açısından inceleyebilir.
- Araştırma doğrultusunda ekran süresinin çocukların problem çözme ve özdüzenleme becerilerine etkisine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Oysaki çağımızı etkisi altına alan teknoloji kullanımının bu becerileri ne derece etkilediği ile ilgili derinlemesine araştırmaların yapılması önemlidir. Bu doğrultuda ekran süresinin etkileri ile ilgili daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., Saraç, S. ve Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (4 ed.)*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Home Literacy Environment: Definitions, Dimensions and Its Role on the Development of Emergent Literacy Skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(3), 38-57. <https://doi.org/10.21020/husbfd.342871>
- Aldan Karademir, Ç., & Görgün, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543759>
- Alptekin, A., Sarıkaya, A., & Köroğlu, A. Y. (2023). 60-72 Aylık Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 487-496. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1064505>
- Alptekin, Z. D. (2018). 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının kavram gelişimine katkısı ve temel fen kavramları açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(1), 76-86.
- Altun, M. (2010). *İlköğretim 2.Kademe Matematik Öğretimi*. (7.Baskı). Ankara: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Anderson, N. A. (2010). *Elementary children's literature: infancy through age 13*. USA: Pearson Education.
- Anggoro, F. K., Dubosarsky, M., & Kabourek, S. (2021). Developing an Observation Tool to Measure Preschool Children's Problem-Solving Skills. *Education Sciences*, 11.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Education Research*, 20pp, 122-134

- Arı, M., & Yaban, H. (2012). *9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları*. Eğitim ve Bilim, 37(164).
- Ateş, S. (2021). *Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı*. A. Şahin (Edt). Çocuk Edebiyatı (34-35). Pegem Akademi.
- Atış Akyol, N., & Sunduvaç, H. (2023). Resimli Çocuk Kitaplarında Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 630-637. <https://doi.org/10.30703/cije.1241715>
- Ay, Z. S., & Bulut, S. (2017). Üst Bilişsel Sorgulamaya Dayalı Problem Çözme Yaklaşımının Öz-düzenleme Becerilerine Etkisinin Yarı Deneysel Bir Çalışma İle Araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304716>
- Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Aydoğan, Y. Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve öğrenme teknikleri* Ankara: Vize yayın Basın.
- Azkeskin, K., Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., & Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Bal, Ö. & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Baş, G. (2013), "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. X S. 2: s.1-12.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theor*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall
- Bapoğlu Dümenci, S., Muş, E., & Demir, E. (2021). Analysis of Case Problems by STEM Activities in Children's Stories and Their Effect on Problem-Solving Skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 378-389. <https://doi.org/10.14686/buefad.816297>
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). *Self-regulatory strength*. K. Vohs, ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (ss. 64–82). New York: The Guilford.
- Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Baykul, Y., & Aşkar P. (1987) "*Problem ve Problem Çözme*" *Matematik Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 193. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 94

- Bayındır, D., Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayındır, D., & Ural, O. (2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine ve annelerin ebeveynlik davranışlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2597, 2608. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3456>
- Beyrek Güven, G. (2020). *Okul Öncesi Dönemde Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Bildiren, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Yetenek İle Problem Çözme Becerilerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 291-308.
- Bilgen, H. (2023). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Zeka Puanlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. İstanbul: Milli Eğitim. Morgan, Clifford T., Psikolojiye Giriş, Çeviren: (Hüsni Arıcı ve diğerleri), Meteksan AŞ., 13.basım, Ankara, 1999
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., and Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Bozkurt Yükçü, Şuheda, & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171239>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (15.baskı). Ankara: Pegem.
- Can, B., Kılınccı, E. ve Şeker, PT (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimli Öykü Kitapları ile İlgili Tercihleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 240-252. <https://doi.org/10.30703/cije.1022598>
- Canaslan, B., & Sungur, S. (2022). Okul öncesi çocukların dijital medya kullanımı ve öz düzenleme becerisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 11(2), 126-142. <https://doi.org/10.19128/turje.889549>
- Canol, B. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların*

Öz Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

Ceylan, Ş., & Kılınç, N. (2022). Resimli çocuk kitaplarının incelenmesi: Öfke ve üzüntü duyguları. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 106-121.

Charles, R. & Lester, F. K. (1984). An evaluation of a process-oriented mathematical problem-solving instructional program in grades five and seven. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, pp.15-34

Cobb, R. J. (2003). The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses. Doctoral Dissertation, *Virginia Polytechnic Institute and State University*, Virginia

Chi Huang, S. (2009). *Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: a study of first grade students in Taiwan*. [Unpublished doctorate thesis.] College of Education. The Pennsylvania State University. USA

Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Deniz, K. Z. (2020). *Herkes için istatistikolay*. Ankara: Nobel.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. 30. Basım. Remzi Kitabevi

Çelik, B., & Kamaraj, I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.559762>

Çetin, A., & Kısaoğlu, Ş. Y. (2024). Anne Bildirimlerine Göre Çocuklarda Öz Düzenlemenin Bazı Değişkenlere Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 1113-1138. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1228000>

Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi* (Tez No. 381782) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çırak, Y. (2012). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*. A. Kaya (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s. 233-264). Ankara: Pegem Akademi.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://doi.org/10.20875/sb.72394>

Çolpan Kuru, B. (2021). Sorun Çözme Yaklaşımının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi. *Alanyazın*, 2(1), 50-58.

Dal Berberoğlu, Y. & Alabay, E. (2021). Examining the effect of inquiry-based problemsolving activities on 60-72 months old children's problem-solving skills. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 309-323.

- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046. <https://doi.org/10.30703/cije.799698>
- Dede, A. (2024). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Demir, M. & Yeşilyurt M. (2020) “Problem Çözme Basamakları Öz Yeterlik Envanteri Geliştirme Çalışması” *El Ruha 7th International Conference On Social Sciences* 673-680
- Demirci Ünal, Z., Menteşe, Y., & Sevimli-Çelik, S. (2023). Analyzing creativity in children’s picture books. *Children’s Literature in Education*, 54(2), 113–134.
- Dilidüzgün, S. (2002). *Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı*. Z. Güneş, (Ed.), Okul öncesinde çocuk edebiyatı içinde (ss.37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Emre, O., Tarkoçin, S., Temiz, A., Ulutaş, A. (2019). 48-62 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerinin İletişim Kurma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 519-528.
- Erdem, L.H. (2022). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi, Öz Düzenleme ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayın No. 718901) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, S., & Yalçın, V. (2021). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Okul Öncesi STEM Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1239-1250. <https://doi.org/10.24315/tred.789922>
- Eren Tutar, P., & Karacul, F. E. (2024). Erken Çocuklukta Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2427-2442. <https://doi.org/10.51460/baebd.1458759>
- Erol, E. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmede Öz Düzenleme Becerileri İle Çocukların Öğrenmede Öz Düzenleme Becerilerini Desteklemeleri Arasındaki İlişki*, (Yayın No. 876632) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178- 195. doi: 10.9779/PUJE.2018.213

- Eroğlu E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Ertaş, Ö. N. (2023). Resimli Hikâye Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 3009-3032. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1164339>
- Ertürk Kara, H.G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H.G, Yıldız, T.G. & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme-İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*, Anı yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ankara.
- Esendemir, N. & Kardaş, M.N. (2021). *Klasik Eserler ve Çocuk Klasikleri Üzerine Bir İnceleme*. M. Tunagür ve M.N. Kardaş (Edt). Çocuk Edebiyatı (181-196). Pegem Akademi.
- Ezel, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading*. Maryland: Paul H.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Freud, A. (2011). *Ben ve Savunma Mekanizmaları* (4.Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ankara.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/167-173
- Godzik, C. M., Carlson, D. D., Pashchenko, O. I., Ballarino, G. A., & Emond, J. A. (2024). Within-child associations between sleep quality and emotional self-regulation over 6 months among preschool-aged (3- to 5-year-old) children. *Frontiers in Sleep*, 1–7. <https://doi.org/10.3389/frsle.2024.1420245>
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gözübüyük Hazen, N. (2024). Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme İle İlgili Yapılan Araştırmaların Sistematiik İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* (98), 148-183. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1400724>
- Güleç, H. Ç., & Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap* (2. baskı). Kriter.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem-A Yayıncılık.

- Güneş, F. (2017). Okuma İlgi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128
- Güzelyurt, T., & Nayci, Ö. (2021). Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Bağımlılığı: Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Bir Analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 326-333. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722745>
- HE Shanyun, & CHEN Shuang. (2024). The Characteristics of Preschool Children's Collaborative Problem Solving: A Discourse Analysis in Project-Based Learning. *Frontiers of Education in China*, 19(2), 152–173. <https://doi.org/10.3868/s110-010-024-0009-8>
- Heinze, H., Daseking, M., Gawrilow, C., Karbach, J., & Kerner Auch Koerner, J. (2025). Self-Regulation in Preschool: Are Executive Function and Effortful Control Overlapping Constructs? *Developmental Science*, 28(1). <https://doi.org/10.1111/desc.13595>
- Işıtan, S. (2005). Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi (Yayın No. 194380) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İpşiroğlu, Z. (1994). *Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?* Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). Çağdaş Eğitimde Sanat. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2021). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Alışkanlığı/Kültürü M. Tunagür ve M.N. Kardaş (Edt). *Çocuk Edebiyatı* (99-100). Pegem Akademi.
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu) [Bildiri Sunumu].1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Johnson, D.M.A. A modern account of problem solving. *Psychological Bulletin*, 1944, 41, 201-229
- Joris Van Elsen, Leen Catrysse, & Sven De Maeyer. (2024). The Effect of Interactive Picturebook Reading on Problem-Solving Skills in Preschool: A Quasi-Experiment. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1471–1485.
- Knippen, J. ve Green, T. (1997), “Problem solving”, *Journal of Workplace Learning*, C. IX, S 3: s.98-99.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kandır, A. (2003). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, (s. 36-40). İstanbul: Anı.
- Karagül, S. (2019). Çocuk Edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351. <https://doi.org/10.31464/jlere.547408>

- Karataş, Z. (2020). Sosyal Beceriye Giriş. M. E. Deniz, A. Eryılmaz (Edt.). *Sosyal Beceri Eğitimi*. (ss. 2-27). Pegem Akademi
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalin Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Edt.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. (ss. 77-125). Grafiker.
- Karayol, S., & Temel, Z. F. (2018). Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerinin Oyun Temelli Etkinliklerle Desteklenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143-174. <https://doi.org/10.30703/cije.393747>
- Karoğlu, H., & Gönen, M. (2021). Resimli Öykü Kitaplarının Bakış Açısı Alma Becerisine Yer Vermesi Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 1-21.
- Kartal, S. Ve Arslan, A. (2022). Okul Öncesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. Eurasian Conference on Language & Social Sciences. June 29-30 syf. 306-314).
- Kaya M. (2021). Çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken nitelikler. M. Tunagür ve M.N. Kardaş (Edt.). *Çocuk Edebiyatı* (117-141). Pegem Akademi.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation Of Preschool Children's Interpersonal Problem Solving Skills. *Education & Science / Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Kesicioğlu, O. S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Kellogg, D. (2010). The Ends of Crocodile Tears, or Child Literature as Emotional SelfRegulation. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 6(1), page 75-92. Available
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208.
- Koyuncuoğlu, D., & Akaroğlu, G. (2023). 4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2599-2620. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1172837>
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Kılınçcı, E., & Can, B. (2020). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler Yönünden İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1216-1234. <https://doi.org/10.17679/inuefd.719309>

- Kılıç, Z., Değirmenci, Ş., Ünsal, F. Ö., Uyanık Balat, G. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Temel Kavramların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(44), 424-441
- Leggett, Nicole (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853.
- Levent Kamacı, F.E. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Alan 60-69 Aylık Çocukların Bilim Motivasyonları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayın No. 882278) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Liman, B. (2024). Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 617-632. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1325400>
- Mardi, Ö.H. (2006). Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Mercan, M. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Akademik Benlik Saygısı ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayın No. 551942) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024), *Okul Öncesi Eğitim Programı* (s.318).
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural Picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2)
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş* (Çeviren: Hüsnü Arıcı). Metekşan
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı* (2. baskı). Ezgi.
- Oğuz, V., Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1) 105-122.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara:Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık, s: 44.

- Öğülmüş, S. (2006). Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğretir Özçelik, A.D. (2020). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A.D. Öğretir Özçelik ve M.N. Tuğluk/Edt.), *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (1-27). Pegem Akademi.
- Özbey, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özcan, C. & Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özdemir, Ç., & Keleş, S. (2023). The Relationship of Screen Exposure with Sleep Quality and Self-Regulation Skills in Preschool Children. *Turkish Journal of Pediatric Disease*, 17(4), 285-290. <https://doi.org/10.12956/tchd.1220617>
- Özer, D. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Özkan Kunduracı, H. K., & Yaralı Tozduman, K. (2022). Examination of Preschool Children's Self-Regulation, Emotion Expressiveness and Leadership Skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 294-306. <https://doi.org/10.14686/buefad.894170>
- Öztürk, H., Afacan, K. ve Demirtaş İlhan, S. (2022). Özel Gereksinimli karşılaştırması Konu Alan Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.761001>
- Özyürek, A. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Özyürek, A., & Begde, Z. (2016). Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Patricia R. Ladd. (2011). A Study on Gendered Portrayals in Children's Picture Books with Mathematical Content. *International Journal of Knowledge Content Development and Technology*, 1(2), 5-14. <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2011.1.2.005>
- Pazarbaşı, H. ve Esin Cantez, K. (2019). Anaokuluna Devam Eden 66 Ayı Doldurmuş Çocuğun Öz Düzenleme Becerileri İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (5), 267-283. <https://doi.org/10.21733/ibad.624687>

- Pekdoğan, S. (2019). Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1-16. <https://doi.org/10.17556/erziefd.426403>
- Pektaş, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarındaki Dil Sanatlarının İncelenmesi (Yayın No. 383191) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Philips, D.C. ve Soltis, J. (2005). *Öğrenme Perspektifler* (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2005
- Pilten, G. (2021). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler. A. Şahin (Edt). *Çocuk Edebiyatı* (99-125). Pegem Akademi.
- Pulimeno, Manuela, Piscitelli, Prisco, and Colazzo, Salvatore (2020). Children's Literature to Promote Students' Global Development and Wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13–23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>.
- Quzts D., T., Taylor M., K., Taylor, L., D., A Learner Centered Curriculum Based on Award Winning Literature- Education, V 24, No 1, s. 77, Fall 2003.
- Rahman, M. (2019). 21st. Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1) 64-74
- Riquelme, E. ve I. Montero. 2013. “Aracı Okuma Yoluyla Duygusal Yeterliliğin Geliştirilmesi: Çocuk Edebiyatı Programının Kısa Dönemli Etkileri.” *Zihin, Kültür ve Aktivite* 20 (3): 226–239. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781185>.
- Rintaningrum, R. (2019). Okuma yazma becerisinin ülkenin nesillerine sağladığı önemli katkının açıklanması: Endonezyalıların bakış açıları . *Uluslararası Yenilik, Yaratıcılık ve Değişim Dergisi* , 5 (3), 936-953.
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1(1), 2–7. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00002.x>
- Saccardi, M. (2014). Creativity and Children's Literature: New Ways to Encourage Divergent Thinking. California: Libraries Unlimited.
- Sever, S. (2023). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Samar, Y., & Demiriz, S. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü*

- Saraç, S., Karakelle, S. ve Whitebread, D. (2019). Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 1093-1106. doi:10.17051/ilkonline.2019.610148
- Sarı, Aylin., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139- 154.
- Schonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *Washington, DC: National Academy*.
- Schoppmann, J., Severin, F., Schneider, S., & Seehagen, S. (2023). The effect of picture book reading on young children's use of an emotion regulation strategy. *PLoS ONE*, 18(8), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289403>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (29. Baskı) Anı Yayıncılık.
- Sezgin, E., & Kır-Yiğit, M. (2019). Erken çocuklukta öz düzenleme. Ankara: Eğiten Kitap.
- Shakenov, G.Ş. (2024). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Resimlerinin Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Shiu, S.-P., Wang, S.-H., & Chen, Y.-J. (2020). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development & Care*, 190(3), 333–347. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471474>
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*(7), 175-226.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173- 187.
- Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9, 117 - 130.
- Splinter, S. E., op ’t Eynde, E., Wauters, E., Depaepe, F., Verschaffel, L., & Torbeyns, J. (2023). Children's Picture Books: A Systematic Analysis of Features in the Domain of Mathematics. *Early Education & Development*, 34(5), 1254–1273. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2094161>

- Tavlı, B. S. (2007). *6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayın No.214458) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sungur, N. (2000). *Yaratıcı düşünce*. Evrim Yayınları.
- Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2017). The Impact of Children's Problem Solving Skills Who Attend on the Psychosocial Development Education Program of Kindergarten Education Program. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 233-248. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309044>
- Şimşek, T. (2016). Çocuk kitaplarında nitelik. T. Şimşek (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* (ss. 109-146). Grafiker.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). "Using Multivariate Statistics" Boston: Pearson Education.
- Tanhan, F. (2020). Öz Düzenleme. M. E. Deniz, A. Eryılmaz (Edt.). *Sosyal Beceri Eğitimi*. (ss. 2-27). Pegem Akademi
- Tavlı, B.S. (2007). 6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). www.tdk.gov.tr (Erişim tarihi: 10.03.2025)
- Tekin, H. (2018). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Teodóra, S., Zita, G., & László, K. (2025). Preschool Children's Social Problem-Solving in Hungary and Vojvodina Based on Parents' and Teachers' Opinions. *European Journal of Education*, 60(1).
- Tercanlı Metin, G., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. <https://doi.org/10.5222/j.child.2014.089>
- Tok, Y., & Sağlam, M. (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>
- Topçu, M.S. ve Çiftçi, A. (2020). Editörler Ayşe Dilek Öğretir Özçelik, Mehmet Nur Tuğluk. *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. 4. Baskı Pegem Akademi. Ankara. 2020. Ss 95-117
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Creativity and Learning*, 94(3), 663-681.

- Totan, T., & Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6 th grade students. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Tozduman Yaralı, K., & Aksoy, A. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Trojovský, P. (2023). A new human-based metaheuristic algorithm for solving optimization problems based on preschool education. *Scientific Reports*, 13(1), 1–31. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48462-1>
- Tuncer, M., & Zelyurt, H. (2023). An investigation of the picture storybooks used in preschool education institutions in accordance with teacher evaluations. *International Journal of Education Technology and Science (IJETS)*, 3(4), 1519-1541.
- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(83), 323-342.
- Ural, S. (2013). *Okulöncesi çocuk kitaplarının tanımı* .(Çocuk Edebiyatı içinde), Edt: Gönen, M. Eğiten Kitap Yayınları.
- Uyar, D. T., & Ercan, Z. G. (2023). A Study of Preschool Children's Social Problem Solving Skills. *International Anatolian Journal of Social Sciences / Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477–496. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1286251>
- Uzmen, F. S. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Z. D., Menteşe, Y., & Sevimli-Celik, S. (2024). Analyzing Creativity in Children's Picture Books. *Children's Literature in Education*, 55(4), 717–746. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09535-x>

- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029. <https://doi.org/10.17152/gefad.925176>
- Varol, V. (2019). Resimli Hikâye Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kuralları Uygulayabilme Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 126-143.
- Veldman, S. L. C., Hammersley, M. L., Howard, S. J., Stanley, R. M., Okely, A. D., & Jones, R. A. (2023). Associations of Gross Motor Skills with Self-Regulation and Executive Function in Preschool-Aged Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(3), 234–246.
- Wagner, N. J., Holochwost, S., Danko, C., Propper, C. B., ve Coffman, J. L. (2021). Observed peer competence moderates links between children's self-regulation skills and academic performance. *Early childhood research quarterly*, 54, 286-293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.001>
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool childrens social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yaşar Yusuymut, B. (2023). *Erken Çocuklukta Öz Düzenleme ve Problem Çözme: Sayı Hissinin Aracı Rolü/Self-regulation and problem solving in early childhood: The mediator role of number sense* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars
- Yavuzer, H. (2024). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, D. N., Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken Çocukluk Dönemi Resimli Çocuk Kitaplarının Eğitsel Özelliklerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196-1209.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* (ss. 61-108). Grafiker.
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Prpbem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130. <https://doi.org/10.20296/tsad.48978>

- Yurdakul, Y., İlhan Ildız, G., & Bütün Ayhan, A. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Öz Düzenleme Becerileri İle Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 354-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1008817>
- Yurttaş, H. (1997). Çocuk ve kitap. Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara.
- Yörükoğlu, A., *Çocuk Ruh Sağlığı*, İnkılap Yayınları, 41. Baskı, İstanbul 2023
- Yıldırım, A., & Akman, B. (2020). Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılığına Etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 399-431. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682047>
- Zembat, R., & Unutkan, Ö., (2003). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (pp.221-229), İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2/3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13– 39). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmermann, B. J. ve Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. İçinde J. E. Davidson ve R. J. Sternberg (Eds.). *The Psychology of Problem Solving* (syf. 233- 262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zorlu, H., & Öğülmüş, S. (2020). The Effectiveness of I Can Problem Solve (ICPS) Program: An Empirical Research on Preschoolers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-283. <https://doi.org/10.17679/inuefd.521367>

EKLER

EK1.

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

“Resimli Hikaye Kitaplarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma ile öz düzenleme ve problem çözme becerilerini destekleyen hikaye kitaplarının paylaşımlı hikaye okuma yöntemi ile okunmasının okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma verileri 07.10.2024-01.06.2024 tarihleri arasında toplanacaktır. Araştırma sürecinde katılımcılara “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği” uygulanacaktır. Ayrıca problem çözme ve öz düzenleme becerisini destekleyecek kitapların seçiminde “Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılacak ve uzman görüşüne başvurulacaktır.

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi İrem Çavuş Tomak tarafından tez danışmanı Doç.Dr. Mehmet Nur Tuğluk rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılma hakkınız bulunmaktadır.

“Bu form ile araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı kabul ediyorum.”
Eğer araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen yukarıdaki metni aşağıdaki kutucuğa yazınız.

--

EK2.

Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte çocuğunuza uygulayacağımız ölçek mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup okul öncesi eğitimi alanında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Not: Ayrıca ilgili çocuk (öğrencilere) bilgilendirme yapılmalıdır.

Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun onayı:

Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştıracının adı, soyadı, unvanı: İrem Çavuş Tomak, Okul Öncesi Öğretmeni

Adres :

Telefon no:

İmza:

Tarih:

EK3.

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben " Resimli Hikaye Kitaplarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten İrem ÇAVUŞ TOMAK çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacı İrem ÇAVUŞ TOMAK'a çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacı İrem ÇAVUŞ TOMAK'a bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağımı, araştırmacı İrem ÇAVUŞ TOMAK ile tam bir uyum içinde çalışacağımı ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

İrem ÇAVUŞ TOMAK,

EK4.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveynler,

Ben İrem Çavuş Tomak. Yıldız Teknik Üniversitesi Okul öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma; resimli hikaye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme ve öz düzenleme becerisine etkisinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler, hazırlamakta olduğum “Resimli Hikaye Kitaplarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi” konulu tez çalışmam için değerlendirilecektir. Çalışma tamamen gönüllülük esasına dayalı olup sizden istediğim tüm maddeleri; eksiksiz ve samimiyetle yanıtlamanız çalışmanın güvenilirliği için önem arz etmektedir. Cevaplarınız ile siz ve çocuğunuzun bilgileri gizli tutulacaktır. Samimi yanıtlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

Annenin;

Yaşı:

Medeni Hali:

() Evli () Bekar

Değerlendirilen Çocuğun;

Cinsiyeti:

Kardeş Sayısı:

Gün içinde teknolojik aletlerle vakit geçirme süresi:

() 0-2 Saat () 2-4 Saat () 4 Saat ve Üzeri

Haftada kaç hikaye kitabı okuyorsunuz,?

() 0-2 Adet () 2-4 Adet () 4 ve üzeri

Araştırmacı: İrem ÇAVUŞ TOMAK

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

İletişim Bilgileri:

Tel:

E-posta:

EK5.

“Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)”

Örnek Maddeler

Problem 1

Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.

SIRAN O	ÇOCUĞA SORULACAK SORU	ÇOCUĞUN YANITI	DEĞERLENDİRME	
			(Çözüm Var) (1)	(Çözüm Yok) (0)
1	Bu çocuk, ellerindeki boyayı nasıl çıkarabilir?		()	()
2	Başka neler söyleyebilirsin?		()	()
3	Peki başka neler olabilir?		()	()
4	Başka?		()	()

Problem 2

Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.

SIRAN O	ÇOCUĞA SORULACAK SORU	ÇOCUĞUN YANITI	DEĞERLENDİRME	
			(Çözüm Var) (1)	(Çözüm Yok) (0)
1	Bu çocuk, yemeğini yiyebilmek için ne yapabilir?		()	()
2	Başka neler söyleyebilirsin?		()	()
3	Peki başka neler olabilir?		()	()
4	Başka?		()	()

EK6.

4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (Ö FORMU)

1. Kıdem yılınız..... 2. Yaşınız: 3. Sınıfınızdaki çocuk sayısı:.....

4. Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktorculuk, tamirci gibi) oynar mı? () Evet ()

Hayır

Cevabınız “Evet” ise ne kadar sıklıkla oynar:

() Hiçbir zaman () Nadiren () Bazen () Sıklıkla () Her zaman

5. Çocuğun matematik becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?

() Hiç Gelişmemiş () Gelişmemiş () Gelişmekte () Gelişmiş () Çok İyi Gelişmiş

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
3	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
4	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
5	Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5
6	Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer.	1	2	3	4	5
7	Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi).	1	2	3	4	5
8	Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	1	2	3	4	5
9	İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar.	1	2	3	4	5
10	Bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir.	1	2	3	4	5
11	Tamamlaması gereken bir görevi istememesine rağmen tamamlar.	1	2	3	4	5
12	Birisinin yönlendirmesi olmadan başladığı bir işi tamamlamak için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
13	Yapmak istediği bir şey uygun değilse onu yapmaz (Yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yemesi).	1	2	3	4	5
14	Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar.	1	2	3	4	5
15	Bir oyundan alacağı zevki kurallara uyulması gerektiğini bildiği için erteler (Dışarda oynama isteğini soğuk olduğu için erteler).	1	2	3	4	5
16	Bir görevi verilen sürede tamamlar.	1	2	3	4	5
17	Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür.	1	2	3	4	5
18	Eşyalarını koyması gereken yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
19	Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar.	1	2	3	4	5
20	Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
21	Yapılan planları hatırlar (“Yemekten sonra bahçeye çıkacağız” denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
22	Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5