

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİLMECELERİN 57-66 AYLIK ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ

Beyza DEMİREL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**BİLMECELERİN 57-66 AYLIK ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Beyza DEMİREL

Danışman: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Şule KAVAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Şule KAVAK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../... /2021

Beyza DEMİREL

ÖZET

BİLMECELERİN 57-66 AYLIK ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Beyza DEMİREL

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Ocak 2021, 76 sayfa

Bu araştırma, 57-66 aylık çocukların problem çözme becerileri üzerinde bilmece etkinliklerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş il merkezinde bulunan MEB’e bağlı özel okulun anasınıfında öğrenim gören 16 çocuk (9 kız, 7 erkek) deney grubu; yine MEB’e bağlı olan farklı bir özel okulun anasınıfında öğrenim gören 16 çocuk (11 kız, 5 erkek) ise kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden biri olan ön test-son test denkleştirilmemiş gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın asıl uygulama sürecinden önce araştırmanın 2019-2020 eğitim öğretim yılının şubat-mart ayları arasında pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde 12 etkinlik planı uygulanmış, uygulanan planlarda gerekli görülen yerler uzman görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenip planların son hali verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinden önce Muş Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış daha sonra deney ve kontrol grubunun ebeveynlerine onam formu gönderilmiştir. Ebeveynlerden izin alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan, ebeveynler ve çocukları hakkında bilgi edinmek amacıyla kişisel bilgilerin bulunduğu “Genel Bilgi Formu” ve çocukların öğretmenleri hakkında bilgi edinmek amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruptaki çocukların dil-bilişsel düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak için ebeveynler tarafından doldurulan Sezgin ve Erol (1994) tarafından geliştirilen “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) Dil-Bilişsel Bölümü” grupların dil-bilişsel düzeylerinin normal gelişim gösterip göstermediği hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için

Oğuz ve Köksal-Akyol (2015)'un geliştirdiği “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ise araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna ön test olarak “PÇBÖ” uygulanmış daha sonra etkinliklerin uygulanması sürecine geçilmiştir. Araştırmanın deney grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan 16 bilmece etkinliği haftada iki gün olmak üzere toplam sekiz hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubu ise normal eğitim sürecine devam etmiştir. Uygulama bitiminden sonra deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından “PÇBÖ” son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bitiminden 3 hafta sonra ise deney grubuna “PÇBÖ” kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. “PÇBÖ” uygulanırken çocukların yanıtları öncelikle ses kaydı ile kayıt altına alınmış daha sonra araştırmacı tarafından ölçeğin değerlendirme formuna uygun biçimde değerlendirilmiştir.

Uygulama sonunda elde edilen veriler; ANCOVA, Tek Faktörlü Tekrarlanan Ölçümler İçin ANOVA ve İlişkili Ölçümler için T Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma elde edilen bulgular ışığında çocukların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA testi sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$); deney grubunun son test ölçek puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tekrarlanan Ölçümler İçin ANOVA testi ile incelendiğinde deney grubunun ön test ve kalıcılık testi ile son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Son olarak deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları İlişkili Örneklemeler için T Testi ile incelendiğinde puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuçtan hareketle bilmece etkinliklerinin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcılık testi uygulanmasına kadar geçen sürede devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilmece, okul öncesi, problem çözme becerisi

ABSTRACT**THE EFFECT OF RIDDLES ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF 57-66
MONTHS OLD CHILDREN****Beyza DEMİREL****Master Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL****January 2021, 76 pages**

This study aimed to examine the effect of riddles on the problem solving skills of 57-66 months old children. In the 2020-2021 academic year, 16 children (9 girls, 7 boys) studying in the kindergarten of a private school affiliated to the Ministry of National Education in Muş city center; A total of 32 children, 16 children (11 girls, 5 boys) studying in the kindergarten of a different private school affiliated to the Ministry of National Education, constituted the study group of the study. In the research, one of the weak experimental designs, the pre-test-post-test unequaled group design was used. Before the actual application process of the research, the pilot implementation of the research was carried out between February and March of the 2019-2020 academic year. During the pilot implementation process, 12 activity plans were implemented, the places deemed necessary in the implemented plans were rearranged in line with the expert opinion and the plans were finalized.

Before the data collection process of the study, necessary permissions were obtained from the Muş National Education Directorate, and then consent forms were sent to the parents of the experimental and control groups. Data collection process started after parental consent was obtained. During the data collection process, the "General Information Form" created by the researcher, containing personal information about parents and their children, and the "Teacher Information Form" were used to obtain information about the children's teachers. To obtain information about whether the language-cognitive levels of the groups show normal development in the "Ankara Development Screening Inventory (AGTE) Language-Cognitive Section" developed by Sezgin and Erol (1994), which was filled out by parents to have information about the linguistic-cognitive levels of children in both groups. It was used for the purpose. The

"Problem Solving Skills Scale (SPSS)" developed by Oğuz and Köksal-Akyol (2015) was used in the study to measure the problem solving skills of children. Before the application, "SPSS" was applied to the experimental and control groups by the researcher as a pre-test, and then the process of applying the activities started. 16 riddle activities prepared by the researcher were applied to the experimental group of the study, two days a week, for a total of eight weeks. The control group of the research continued their normal education process. After the application, "SPSS" was applied to the experimental and control groups by the researcher as a post-test. 3 weeks after the end of the application, "SPSS" was applied to the experimental group by the researcher as a retention test. While applying the "SPSS", the children's responses were first recorded by audio recording and then evaluated by the researcher in accordance with the assessment form of the scale.

The data obtained at the end of the application; ANCOVA was analyzed with Single Factor ANOVA for Repeated Measures and T Test for Associated Measures. In the light of the findings obtained from the study, according to the results of the ANCOVA test, there is a significant difference between the experimental group and the control group ($p < .05$); it was observed that the experimental group's posttest scale mean scores were higher than the control group. When the difference between the pretest-posttest-retention test scores of the experimental group was examined with the ANOVA test for Repeated Measures, a significant difference was found between the pre-test and retention test of the experimental group and the post-test and retention test ($p < .05$). Finally, when the posttest and retention test scores of the experimental group were examined with the T Test for the Related Samples, it was determined that there was no significant difference between the scores ($p > .05$). Based on this result, it was concluded that riddles were effective on problem solving skills and this effect persisted until the retention test was applied.

Keywords: Riddles, preschool, problem solving skills

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. İlk olarak çeşitli zorluklar ve sıkıntılardan sonra sonuna geldiğim bu süreçte, en başından itibaren yanımda olduğunu her fırsatta hissettiğim, çalışmama ilişkin kafa karışıklıklarımı gideren, bana olan inancını her fırsatta dile getiren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL’e teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunarak tezime ilişkin kıymetli görüşlerini sunan Sayın Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Şule KAVAK’a değerli katkıları için teşekkür ediyorum.

Akademik yaşamımda iş ahlakını ve başarısını örnek aldığım, bilgi ve tecrübesini her fırsatta bana sunan, karşılaştığım tüm zorluklarda elimi hiç bırakmayan, desteğini ve sevgisini her zaman hissettiğim, canım babam Prof. Dr. Şener DEMİREL’e teşekkür ediyorum.

Tezimin yöntem bölümünün şekillenmesinde görüşleriyle desteklerini sunan kıymetli hocalarım Sayın Doç. Dr. Haki PEŞMAN ve Sayın Doç. Dr. Sezgin DEMİR’e katkıları için teşekkür ederim.

Muş Alparslan Üniversitesi’nde göreve başladığım günden itibaren bilgi ve tecrübesini her fırsatta sunan, tez sürecimde kendi deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Abdulhamit KARADEMİR’e destekleri için teşekkür ederim.

Tanıştığım günden itibaren yabancısı olduğum şehire alışmamı kolaylaştıran, kendisiyle benzer süreçlerden geçtiğim, aynı odayı paylaşmaktan mutluluk duyduğum, hem akademik yaşamımda hem de manevi anlamda bu süreçte desteğini yakından hissettiğim değerli dostum Arş. Gör. Gülşah KURU’ya teşekkür ederim.

Yaşamımdaki her anımda yanımda olan, ilk arkadaşım, desteğini ve sevgisini her zaman hissettiğim biricik canım annem Asuman DEMİREL’e ve çekirdek ailemizin küçüğü, neşe kaynağı, bu süreçte desteğini sunan canım kardeşim Berkay DEMİREL’e teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Lisans hayatımının ilk gününden bugüne kadar her zaman yanımda olan, iyi kötü günlerimin en yakın tanıkları, lisans sürecimin en güzel hediyeleri canım arkadaşlarım Dilan, Elif, Eser ve Nuran’a destekleri için teşekkür ederim, iyiki yollarımız kesişmiş.

Araştırmamın kontrol grubu ile “*Bilmece öğretmenleri*” olduğum deney grubundaki küçük dostlarıma çalışmama gösterdikleri ilgi ve katkı için teşekkür

ediyorum. İçinde bulunduğumuz zorlu süreçte bana okullarının kapılarını açan Serdar ARSLAN hocama teşekkürlerimi sunuyorum. Uygulamaya her gidişimde güleryüzüyle beni karşılayan ve uygulamayı sorunsuz bir şekilde tamamlamamda yardımcı olan başta Gülay ve Şeyda öğretmenlerim olmak üzere desteklerini sunan okulların öğretmenlerine ve personellerine teşekkür ediyorum.

Beyza DEMİREL

Adana / 2021



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
EKLER LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Alt Amaçlar.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	10
2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Türkçe Etkinlikleri.....	11
2.1.2. Bilmece	11
2.1.2.1. Bilmecenin Tanımı	11
2.1.2.2. Bilmecenin Özellikleri	12
2.1.2.3. Bilmecenin Eğitimdeki Önemi ve Faydaları.....	12
2.1.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Programında Bilmecenin Yeri.....	12
2.1.3. Problem Çözme Becerisi	14

2.1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi.....	18
2.2. İlgili Araştırmalar	20
2.2.1. Bilmece ile İlgili Araştırmalar	20
2.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar	22

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	26
3.2. Çalışma Grubu	27
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	27
3.2.2. AGTE Dil-Bilişsel Gelişimi Bölümüne İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	31
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Genel Bilgi Formu	32
3.3.2. Öğretmen Bilgi Formu.....	32
3.3.3. Ankara Dil Gelişim Tarama Envanteri (AGTE).....	32
3.3.4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ).....	33
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Bilmece Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması	35
3.6. Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Betimsel İstatistik Bulguları	42
4.2. Çıkarımsal İstatistik Bulguları	43

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırma Öncesinde Öğretmen ve Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Tartışma ve Yorum	48
5.2. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	48

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	52
6.2. Öneriler	52
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	53
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER	69
ÖZGEÇMİŞ	76



KISALTMALAR

AGTE	: Ankara Gelişim Tarama Envanteri
PÇBÖ	: Problem Çözme Becerisi Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Deseni	26
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	27
Tablo 3. Çocukların Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	29
Tablo 4. Ebeveynlerin Çocuklarına Bilmece Sorma Durumlar	30
Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Akışında Bilmecelere Yer Verme Durumları.....	30
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu AGTE Dil-Bilişsel Gelişim Bölümüne İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	31
Tablo 7. Bilmece Etkinliklerinin Uygulanma Akışı ve Kazanımlara Yer Verme Durumları.....	35
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları.....	42
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları.....	43
Tablo 10. Regrasyon Eğilimlerinin Homojenliği.....	45
Tablo 11. Ön teste Göre Düzeltilmiş PÇBÖ Son Test Ortalama Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	45
Tablo 12. Deney Grubunda Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	46
Tablo 13. Deney Grubu PÇBÖ Kalıcılık Testi Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları.....	47
Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların PÇBÖ Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklemeler için T Testi Sonuçları.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Deney Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı	44
Şekil 2. Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı	44



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Araştırma Uygulama Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	69
EK 2. PÇBÖ Uygulama İzni	70
EK 3. Ebeveyn Onam Formu	71
EK 4. Genel Bilgi Formu	72
EK 5. Öğretmen Bilgi Formu	73
EK 6. Örnek Etkinlik Planı.....	74



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem diğer yaşam dönemlerine göre farklı gelişim alanlarının birbirlerinden en fazla etkilendiği ve çocuğun oldukça hızlı geliştiği bir dönem olduğundan çocuklara bu dönemde verilecek eğitimin ihtiyaçlarına uygun olarak gelişimini desteklemesi gerekmektedir (Kandır ve Alpan, 2008; MEB, 2013; Oktay, 2007). Yaşadıkları deneyimler sonucunda belli bir düzeye kadar gelişim ve öğrenme gösteren çocuklar yetişkin desteği ile bunu daha üst bir düzeye çıkarabilirler. İşte bu noktada öğretmenin rolü, çocuğun daha üst gelişim ve öğrenme gerçekleştirmesi için ona rehber olmak, çocuklara kendi başlarına davranabilecekleri, denemeler yapıp karar verecekleri etkinlikler planlamaktır (Alat, 2018).

Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmen, etkinlikler aracılığıyla çocuğa, nitelikli bilişsel uyarıcılar ve zengin dil etkileşimleri sunar, çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olur (Katrancı, 2018; MEB, 2013). Bu amaca yönelik olarak hazırlanan okul öncesi eğitim programında, çocuklara kazandırılacak beceriler için çeşitli gelişim alanlarını destekleyen etkinliklere yer verilmektedir (MEB, 2013'ten akt. Koç ve Sak, 2017). Bu etkinlik çeşitlerinden biri de Türkçe etkinlikleridir (MEB, 2013).

Türkçe etkinlikleri çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir. Öğretmenler Türkçe etkinliklerini planlarken, farklı yöntem ve teknikler kullanmalı ayrıca çocukların içinde bulundukları gelişim dönemini dikkate alarak eğitim ortamını buna göre düzenlemelidir (MEB, 2013).

2013 Okul öncesi eğitim programında, Türkçe etkinlikleri kapsamında yer verilen birçok etkinlik vardır (MEB, 2013). Bu etkinliklerden biri olan bilmeceler, okul öncesi eğitim döneminde büyük öneme sahip olan bilişsel ve dil gelişim alanını geliştirmeye ve desteklemeye yardımcı olmaktadır (Alan, 2019; Ejekwu ve Harcourt, t.y.; Kurt-Gökçeli, 2019).

Okul öncesi eğitim sürecinde yer verilen Türkçe etkinliklerinden biri olan ve çocukların keyifle katıldıkları bilmece etkinlikleri çocukların dil gelişimlerini ve sözcük dağarcıklarını destekleyen öğretim araçlarından biridir (Alan, 2019; Balta, 2013). Bir öğretim aracı olarak bilmeceler; kavramların zihinde somutlaştırılmasında, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymada, cevabı bulmada tümevarım yollarının izlenmesinde ve soru cevap stratejisinde kullanılabilmektedir (Balta, 2013). Cevabı gizlenmiş veya dolaylı olarak sunulmuş bilmecelerin en belirgin özelliği kafa karışıklığı yaratmasıdır. Gizlenmiş olanı bulma sürecinde alışılmamış benzetmeler kullanılması, hızlı düşünme ve alışıldık düşünme yollarını alt üst ederek çocuğun bilişsel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Abrahams ve Dundes, 2007'den akt Balta, 2013; Stefanova, 2007).

Alan yazın incelendiğinde bilmecelerle ilgili çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmalar, bilmecelerin anlama becerisi (Belanger, Kirkpatrick ve Derks, 1998; Binsted, Pain ve Ritche, 1997; Dowling, 2014; Ely ve McCabe, 1994; Ezell ve Jarzynka, 1996; Firestien ve Mccowan, 1988; Goldstein, Harman, Mcghee, Karasik, 1975; Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou, 2011; Korovkin ve Nikiforova, 2015; Mai, Luo, Wu ve Luo, 2004; Pepicello, 1989; Smullyan, 1978; Stefanova, 2007; Sutton-Smith, 1973; Van Dooren, Lem, De Wortelaer ve Verschaffel, 2019; Waithaka, 2017; Whitt ve Prentice, 1977), dil öğrenimi (Erkan, 2015; Lee, 2019; Mert, 2012; Özkara, 2013; Yılmaz ve Taşkın, 2014), dil gelişimi (Ruiz Gurillo, 2017; Taner Derman, Ergişi Birgül ve Şahin Zeteroğlu, 2019), kelime öğretimi (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Karayazı ve Karakuş, 2018; Oruç, 2011), çocuklara anadil sevgisini kazandırma (Yangil ve Kerimoğlu, 2014), bilişsel gelişim (Baker, 2017; Birgül ve Akyol, 2018; Çobanoğlu, 2017; Ersoy, 1986; Guo, Zhang, Whang, Xeromeritou, 2011; Montalvo-Castro, 2011; Motroni, 2016; Taşkın ve Tuğrul, 2014) ve kavram gelişimi (Hayran, 2010) üzerinde etkili olduğu aynı zamanda bilmecelerin öğretim aracı olarak (Keleş, 2007) kullanılabileceği ifade edilmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde bilmecelerin yer verildiği araştırmaların çoğunlukla yurtdışı kaynaklı olduğu görülmüştür. Yurtiçi çalışmalarda okul öncesi eğitimde bilmecelere yer vermenin önemi ifade edilmesine rağmen ülkemizde araştırmacılar tarafından bilmecelerle ilgili çalışmaların kısıtlı ve daha çok Türkçe etkinlikleri adı altında olduğu görülmüştür.

Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek (2010), tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelendiği bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilmecelere, dil etkinliklerine hazırlık aşamasında veya hikâye ile ilgili bilmece sorma olarak yer

verdikleri görülmüştür. Araştırmada bilmecelerin öğretmenler tarafından en az yer verilen etkinliklerden biri olduğu ifade edilmiştir. Bunun sebebinin öğretmenlerin bilmeceleri çoğunlukla başka bir dil etkinliğine hazırlık aşamasında sunmalarından dolayı yapılacak çalışmaya uygun bilmece bulmakta zorluk yaşamalarından kaynaklı olduğu düşünülmüştür.

Tepetaş-Cengiz, Kılınç ve Tezcan (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin planlarında yer verdikleri Türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklere yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenler bilmecelere, Türkçe etkinliklerinden önce dikkat çekme ve ısınma amacıyla haftada 2-3 kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öykü anlatma öncesinde de çocukları öyküye ısındırmak amacıyla bilmeceleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yıldırım (2007), lisansüstü çalışmasında eğitim sürecinde kullanılan öykü tamamlama tekniğinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerini alarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bilmecelere, öykü öncesi etkinlik esnasında yer verdiklerini ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bilmecelere okul öncesi eğitimi kapsamında Türkçe etkinliği dışında başka etkinliklerde de yer verildiği görülmüştür. Altun ve Tantekin-Erden (2016), okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda elde ettikleri bulgularda, öğretmen adaylarının bilmecelere erken okuryazarlığı destekleyici etkinlik olarak yer verdikleri görülmüştür. Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014), okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki çocukların ve öğretmenlerinin oyun etkinlikleri hakkındaki görüşlerini inceledikleri bir çalışmalarında öğretmenlerin oyun etkinliği olarak bilmecelere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri çerçevesinde yaptıkları uygulamaları inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin, bilmecelere ayrı bir etkinlik olarak yer vermedikleri, geçiş etkinlikleri sırasında yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Alan yazında bilmece ile ilgili olarak daha çok öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmalara nazaran Ergişi (2014), Türkçe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında bilmecelere, çocuklara bilmece sorma, cevabını ipuçlarıyla buldurma veya çocuklarla bilmece oluşturma olarak yer vermiştir.

Okul öncesi dönemde bilmecelerin bilişsel gelişimle ilişkisinden yola çıkacak olursak, çocukları düşünmeye yönlendirmesi ve bilmece içinde geçen kavramın en çarpıcı noktalarına vurgu yaparak çocukların bu noktalara daha dikkatli bir bakmalarını desteklemesiyle aslında bir çeşit biliş jimnastiği olarak düşünebiliriz (Çelebioğlu ve Öksün, 1995'ten akt. Kabadayı, 2007). Ayrıca bilmeceler bilişsel alan basamakları olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarını da içerebilmesi bakımından bilişsel gelişim açısından da oldukça önemlidir (Kabadayı, 2007). Solesa-Grijak (2011) bilmeceleri çözüm sürecinde dil farkındalığının ve bilişin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou (2011) bir çalışmalarında mizah etkinlikleri kapsamında bilmecelere de yer vermiş ve mizah etkinliklerinin bilişsel gelişimle yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişsel gelişimle bağlantılı olan bilmeceler, analiz etme, kavramlar ve olaylar arasında bağlantı kurma, neden sonuç ilişkisi oluşturma ile çağırışimsal ve yaratıcı düşünmeyi geliştirerek doğrudan problem çözme becerisi ile de ilişkili olmaktadır (Altunbay, 2014; Sarıca, Aksu ve Yurdakul, 2012).

Ely ve McCabe (1994) yaptığı bir çalışmada, anaokulu çocuklarının yaklaşık dörtte birinin günlük ifadelerinin bilmeceler ve diğer mizah türleri dahil olmak üzere bir tür dil oyununu içerdiğini ifade etmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi bir soru-cevap yöntemi olarak tercih edebileceğimiz ve aynı zamanda dil oyunu olan bilmeceler, aynı zamanda özellikle 5-6 yaş dönemi çocuklar için çözebilecekleri problemler olarak düşünülebilir (Doolittle, 1995; Guo, Zhang, Whang ve Xeromeritou, 2011).

Pepicello (1989), yapmış olduğu bir çalışmada bilmeceleri, yanıtlayıcı tarafından bir sorunun çözülmesinin amaçlandığı bir nevi 'dilbilimsel problemler' olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada vurgulanan şey, bilmecelerin dil gelişiminin yanında bilişsel gelişimin farklı alanlarını temsil ettiğidir. Bilginin beyinde depolanma şekli bu alanlardan biridir ve aynı zamanda bilmecelerin hatırlanması için de son derece önemlidir. Bir bilmecenin doğru çözümü, ortaya konan dil probleminin yapısına bağlı olduğu için, ögenin yalnızca içeriğini değil, aynı zamanda belirli dilbilimsel özelliklerini de yeniden inşa edebilmelidir. Kısacası bireyin bilmeceyi çözmedeki başarısı, belirsizlik içeren bir dil problemini özel olarak akılda tutma ve bu problemi benzersiz bir çözüm ile çözebilme becerisine bağlıdır.

Okul öncesi eğitimde bilmecelere yer vermenin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu alanyazında desteklenirken (Balta, 2013; Kılıçarslan, 2015; MEGEP, 2016); bilmece ve problem çözme becerisi ilişkisi üzerinde yapılmış

araştırmaların da çoğunlukla yurtdışı kaynaklı olduğu (Belanger, Kirkpatrick ve Derls, 1998; Dewi ve Bektiarso, 2017; Doolittle, 1995; Firestien ve Mccowan, 1988; Goldstein, Harman, Mcghee ve Karasik, 1975; Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou, 2011; Himah, Bektiarso ve Prihandono, 2015; Korovkin ve Nikiforoya, 2015; Masfuah, 2016; Smullyan, 1978; Van Dooren, Lem, Lem, S., De Wortelaer ve Verschaffel, 2019; Waithaka, 2017; Yuill, 2009), yurtiçinde yapılmış çalışmaların ağırlıklı olarak ilkokul düzeyinde yapıldığı görülmüştür (Karadeniz, 2018).

Tüm bunlardan hareketle; ‘Bilmeceler, 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisi üzerinde etkili midir?’ sorusu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “PÇBÖ” ön test puanlarına göre düzeltilmiş “PÇBÖ” son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların “PÇBÖ” ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların “PÇBÖ” son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem en belirgin özelliği ile gelişmenin en hızlı olduğu bir dönem olmasının yanı sıra çocuklarda dil becerileri, özgür düşünme, problem çözme ve sorgulama becerileri gibi farklı becerileri geliştirmek açısından oldukça önemlidir (Doğan, Yalçın ve Simsar, 2017; Oktay, 2007; Sucuka ve Şenocak, 1999). Eğitim planları hazırlanırken okul öncesi öğretmenleri tarafından bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. 2013 Okul öncesi programında yer verilen etkinlik

çeşitlerinden biri olan Türkçe etkinlikleri; sözcük dağarcığını geliştirerek aynı zamanda dil becerilerini, çocukların sosyal-duygusal becerilerini ve soru sorma, muhakeme etme, problem çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Alan, 2019; Birgül ve Akyol, 2018; MEB, 2013). Bu sebeple okul öncesi eğitim süreci planlanırken Türkçe etkinliklerine yer verilmesi, çocukların birçok gelişim alanını desteklemesi ve geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir.

Türkçe etkinlikleri, çocukların dil ve bilişsel gelişimini etkilemektedir (Gönen ve diğerleri, 2010). Okul öncesi dönem çocuğu için dil gelişiminden bağımsız düşünemeyeceğimiz bilişsel gelişim sürecinde yer alan kavram oluşumu, bağları kurma ve problem çözme gibi alanlarda birbirleriyle etkileşim içindedirler (Sever, 2008). Dil becerisi yalnızca kavram ve olayları adlandırma ve tanıma sürecinde değil, muhakeme etme, algılama ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerin şekillenmesi esnasında da önemli role sahiptir (Aytemiz, 2000). Bundan dolayı öğretmenler bu dönemde çocuklara, akranlarıyla etkileşime girebilecekleri zenginleştirilmiş uyaranlı ortam fırsatları sunmalı ve çocukların rahat bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarını ve sözlü dil becerilerini geliştirmelerini desteklemelidir (Bunce, 1995'ten akt. Gönen vd., 2010).

Türkçe etkinlikleri kapsamında yer verilen farklı etkinlikler çocukları düşünmeye, merak etmeye ve araştırmaya yönlendirirken aynı zamanda çocukların problem çözme becerisini destekleyip geliştirmekte ve bir problem durumuna farklı çözüm yolları aramalarını sağlamaktadır (Birgül ve Akyol, 2018). Türkçe etkinliklerinden biri olan bilmece, okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından günlük eğitim akışında yer verilen ve çocukların keyifle katıldıkları eğlenirken aynı zamanda dil becerilerinin ve problem çözme becerilerinin de desteklendiği önemli etkinliklerden biridir (Alan, 2019; Alışkan ve Güneyli, 2016). McGee (2002) bir araştırmasında çocuklara bilmece sormanın onları neşelendirmesinde en temel nedenin ilişkisiz gibi görünen bilginin iki parçası arasında aslında birbiriyle ilişkili olan anlamlı bir bağlantı kurmasından doğan bilişsel bir memnuniyet olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde bilmece kullanımı başta dil ve bilişsel gelişim olmak üzere çocuğun sosyal ve duygusal gelişim alanlarını da desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Ülkemizde yapılmış olan okul öncesi eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde bilmece, daha çok Türkçe etkinlikleri kapsamında bir alt etkinlik olarak veya öğretmenlerin planlarında yer verme durumlarının incelendiği çalışmalarda

yer aldığı görülmüştür. Ancak bilmecelere okul öncesi eğitimde yer verilmesinin önemi yurtiçi alan yazında desteklenmektedir (Aktaş-Arnas; 2005; Balta, 2013; Er, 2008; Taner-Derman, Erdişi-Birgöl ve Şahin-Zeteroğlu, 2019; Sarıca, Aksu ve Yurdakul, 2012). Buna rağmen alan yazında bilmecelere bağımsız bir etkinlik olarak yer verilen bir çalışmanın olmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

İçinde mizahi öğeler barındıran bilmeceler çocuğun bekledikleri ile gerçekte karşılaştıkları arasındaki uyumsuzluk çocukların beyinlerinde bir ‘problem’ olarak algılanır ve bu problem çocuklar tarafından anlaşıldığı zaman ve bilişel süreç becerilerini kullandıkları zaman keyif almaya başlarlar (Loizou, 2005). Okul öncesi eğitim sürecinde aktif öğrenme ortamına dahil edilmesi gereken çocuklar, bilmeceler sayesinde bir çeşit beyin egzersizi yapmakta ve hızlı düşünmeyle doğru sonuca ulaşabilmektedirler. Bu nedenle bilmecelerin eğitim sürecinde kullanımı eğitimi dikkat çekici kılmakta ve öğrenimin kalıcılığını arttırmaktadır. Bilmeceleri sorduğumuz andan itibaren çocuğun zihninde hareketlenme oluşmaya başlar ve çocuk zihnini aktif bir şekilde kullanmaya çalışır (Yangil ve Kerimoğlu, 2014). Bu noktadan hareketle okul öncesi eğitim sürecinde bilmece etkinliklerinin kullanılmasının çocukların bilişsel gelişimleri açısından önemli olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerisi, çocukluğun ilk yıllarından itibaren kazanılması gereken önemli becerilerden biridir. Erken çocukluk yıllarından itibaren çocuklar, bir problemi anlayabilme ve çözebilme stratejilerini kolaylıkla kazanabilmektedir. Çocuklar bu dönemde iyi problem çözücü olabilirlerse yaşamın ilerleyen dönemlerinde karşılarına çıkabilecek başka problem durumlarını, bilişsel becerilerini kullanarak daha hızlı ve kolay bir şekilde çözebileceklerdir. Erken çocukluk yıllarında problem durumlarıyla karşılaşan çocuk, problem çözmeyi öğrenerek kendi çözüm yolunu bulma fırsatı yakalayabilmekte, sahip olduğu beceri, bilgi ve yetenekleri kullanarak kendini gerçekleştirme fırsatı yakalayabilmektedir. Problemlere çözüm bulmanın temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuklar bir “problem çözücü” olarak düşünülüp, öğretmenler tarafından çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durmalıdırlar (Özyürek ve Begde, 2016). İyi bir “problem çözücü” olan çocuk, ilerleyen öğrenme süreçlerinde de başarılı olmakta ve hayatı boyunca karşılaşacağı sosyal ve kişisel problemleri kendinde var olan bilişsel yetenekler sayesinde çözebilecektir (Anlıak ve Dinçer, 2005, Aydoğan, 2012; Aydoğan vd, 2014; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006; Özyürek ve Begde, 2016). Okul öncesi dönemden itibaren doğası gereği meraklı olan çocuklar, çevrelerinde olup bitenleri gözlemlemekte, bu durumları yorumlamakta

ve merak ettiği durumlara ilişkin sorulara yanıt aramaya çalışmaktadırlar. Çocuklar, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemleri kolaylıkla çözdüklerinde kendilerine olan güvenleri ve inançlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Ünal ve Aral, 2014). Tüm bu noktalardan hareketle okul öncesi dönemde, çocuklara problem çözme becerilerini destekleyecek ve geliştirecek eğitim ortamları yaratmak oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında program özellikleri açısından da problem çözme yaklaşımına uygun özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Özkan, 2019). Problem çözme becerisi erken yaşlarda çocuğun çevresi tarafından desteklenmesi gereken önemli bir beceridir. Problem çözmeye yönelik beceriler çocuğun çevresiyle olan etkileşimleri sonucu öğrenilebilen becerilerdir (Çavuş, 2019; Kesicioğlu, 2015). Bilinenden yola çıkılarak bilinmeyenin ortaya çıkarıldığı bilişsel bir süreç olarak ifade edilen problem çözme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenler bilmecelerden faydalanabilirler (Semerci ve Yelken, 2010). Ayrıca bilmecelerde yer alan metaforlar, karmaşık düşüncelerin kolay algılanmasını sağladığı için problem çözme becerisinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Balta, 2013).

Bir nesnenin bazı özelliklerinin mizahi yolla söylenerek cevabının bulunmasının amaçlandığı bilmeceler, bir nevi sözlü problemlerdir (MEGEP, 2007; Semerci ve Yelken, 2010). Çözümünün altında mizah yatan problemler olan bilmeceler, çoğu zaman alışılmışın dışında benzetmelerle yaratıcı düşünme becerisini desteklerken, çözüm süreci ile çocuğun farklı açılardan bakmasını destekleyerek problem çözme becerisini de geliştirmiş olur (Balta, 2013; Çeliker, 2019; Shultz, 1974). Bundan dolayı öğretmenlerin eğitim planlamalarında bilmecelere yer vermeleri, çocukların birçok gelişim ve beceri alanının yanı sıra problem çözme becerilerini de geliştirmek adına oldukça önemlidir.

Bilmecelerin problem çözme becerisini olumlu etkilediğine yönelik ifadeler alan yazında bulunmasına rağmen (Balta, 2013; Kılıçarslan, 2015; MEGEP, 2016), okul öncesi eğitimde bilmecelerin kullanımının problem çözme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların ülkemizde yapılmamış olması bu çalışmayı önemli ve farklı kılan bir diğer nokta olmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Deney ve kontrol gruplarının birbirlerini etkileyecek herhangi bir etkileşimde bulunmadıkları, dışsal değişkenlerin her iki grubu aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada uygulama süreci, içinde bulunduğumuz pandemi sürecinden dolayı 2020-2021 Eğitim Öğretim dönemi Eylül-Kasım ayları arası olmak üzere 8 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Problem Çözme: ilk defa karşılaştığımız bir probleme yönelik olarak çözüm yollarını düşünüp en uygun olanı şekillendiren düşüncedir (Çelen, 1999'dan Akt. Aydoğan, 2012).

Bilmece: Doğa unsurlarını ve bu unsurlarla ilişkili olayları, canlı ve cansız kavramları üstü kapalı bir şekilde bu kavramları çağrıştıracı bir şekilde sunarak doğru cevaba ulaşmamızı hedefleyen sözlerdir (Elçin, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ile alan yazında yapılmış yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitim programının bu dönemdeki çocuklara iyi planlanmış öğrenme süreci sağlayarak birçok gelişim ve beceri alanında çocuğun üst noktaya ulaşmasını desteklemek ve karşılaşılabilecek eksiklikleri önlemek amacıyla hazırlanan çok boyutlu bir programdır (MEB, 2013).

Programda, kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur. Sosyal-duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergelerle programda yer verilen etkinlik çeşitleri kullanılarak farklı eğitim süreçleri oluşturulmalı, çocukları desteklemek ve onları bulundukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak temel amaç olmalıdır.

Okul öncesi eğitim programında etkinlik planları oluşturulurken çocukların ilgi ve merakları göz önünde bulundurulmalı, her yaş grubunun gelişimine uygun etkinlikler hazırlanmalıdır. Etkinliklerde kazanım ve göstergeler, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Etkinliklerin, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenmesi, çocukların keşfetmesini ve yeni beceriler edinmesini desteklemektedir. Okullarda çocuğa bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, çocukların aktif oldukları, çevrelerindeki problemlerin farkında oldukları, problemlere çözüm yolları önerdikleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (MEB, 2013; Öztürk ve Tantekin-Erden, 2010). Bu nedenle okullarda etkinlikler planlanırken etkinliklerin iyi yapılandırılması gerekmektedir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında birçok etkinlik çeşidi yer almaktadır (MEB, 2013). Bu etkinlik çeşitlerinden biri olan Türkçe etkinlikleri çocukların başta dil gelişimi ve bilişsel gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarına katkı sağlaması bakımından programda önemli bir yere sahiptir (Karakuş, 2017; Mena, 2008).

2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Türkçe Etkinlikleri

Okul öncesi dönem için Türkçe etkinlikleri, sunduğu zengin uyarıcılar, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, okuma ve yazı farkındalığı sunma, çocuğun hayal gücünün derinleşmesinde ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini olumlu yönde desteklemesi bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. (Akdeniz, 2019; Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003; MEB, 2013).

Günlük planlarda her gün yer verilmesi gereken önemli etkinliklerden biri olan Türkçe etkinlikleri çocukların dil gelişimlerini destekleyerek kendilerini ifade etmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarında kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım, 2011; Yılmaz, 1999).

Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinlikleri ile ayrıca çocukların dil gelişimlerini desteklenerek kendilerini rahat ifade etmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmaları, çocukların sesleri ayırt edebilmesi, Türkçeyi doğru kullanabilmesi daha sağlıklı iletişim kurabilmesi ve söz varlığını geliştirmesi amaçlanmaktadır. Hedeflenen bu amaçlara ulaşmanın en doğru yolu da Türkçe etkinliklerini etkili bir şekilde planlamaktan geçmektedir. Türkçe etkinlikleri planlanırken gerek tek gerekse diğer etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilerek planlanabilir (Aydemir, 2018, Yıldırım, 2011). Türkçe etkinliklerinin etkili bir şekilde planlanması için planlama esnasında çocukların yaş ve gelişim dönemlerine dikkat edilmeli, etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, bireysel, küçük-büyük grup etkinliklerine yer verilmeli, çeşitli açılardan dezavantajlı çocuklar göz önünde bulundurulmalıdır (Karakuş, 2017).

Okul öncesi eğitim programında yer verilen Türkçe etkinlikleri; tekerlemeler, öykü tamamlama, öykü oluşturma, parmak oyunu, şiir, sohbet, pandomim, resimli kitap okuma, dramatizasyon ve bilmece etkinliklerinden oluşmaktadır (Aydemir, 2018; MEB 2013).

2.1.2. Bilmece

2.1.2.1. Bilmecenin Tanımı

Aristoteles'in güzel bir mecaz olarak tanımladığı bilmece (Lieber, 1976), çözüm bekleyen gizlenmiş bir kavramın şiirsel bir dille dinleyicilere dolaylı yoldan buldurulmaya çalışıldığı sözlü edebiyat türlerinden biridir (Demirel, Uludağ, Tozlu, Seven ve Çeçen, 2010; Yangil ve Kerimoğlu, 2014). Bilmeceler yaşamın içinde her şeyi konu alırlar (Kayhan, 2009).

Bilmece, insan aklında kafa karışıklığı oluşturarak sıradan bir sorudan ayrılırken, sorulan kişinin hızlı ve çabuk düşünme becerisini ölçmektedir (Roger, Alan ve Metin, 1964'den akt. Abrahams ve Dundes, 2007)

2.1.2.2. Bilmecenin Özellikleri

Bilmeceler, özellikle nesneleri, objeleri ve etrafını yeni tanımaya, öğrenmeye çalışan çocukların dünyasında önemli bir yere sahiptir. Eğlendirip hoşça vakit geçirtmenin yanı sıra, çocuğun düşünme yeteneği ile zekâsını geliştirme, soyut ve somut kavramları öğrenmesine yardımcı olma, çevresindeki varlık ve olayları daha dikkatli bir şekilde gözlemlemesini ve ayrıntılara odaklanmasını sağlama, dolaylı anlatım yeteneğini geliştirme gibi işlevleriyle dikkat çekmektedir (Büyükokutan-Töret, 2018).

2.1.2.3. Bilmecenin Eğitimdeki Önemi ve Faydaları.

Bilmece bireylerin eğitiminde birçok yönü ve boyutunun olması sebebiyle önemli bir yere sahiptir (Balta, 2013; Yangil ve Kerimoğlu, 2014). İyi bir dil öğreticisi olan bilmeceler aynı zamanda mizahi bir yönlerinin olması sebebiyle eğitim sürecinin sıkıcı bir hal almaktan kurtarıp keyifli bir hale gelmesini desteklemektedir (İçel, 2010).

Bilmeceler yaşamın içinde her şeyi konu alırlar. Bu nedenle bilmeceler yaş ve seviye uygunluğu gözetilerek her ortamda sorulabilir (Kayhan, 2009). Bu nedenle eğitim ve öğretim alanında kullanılan bilmeceler her eğitim kademesinde de kullanılabilir. Çocukların ilgisinin çekebilecek bir öğretim aracı olan bilmeceler, sorulma sürecinden çözüp cevaba ulaşma sürecine kadar dinamik bir bilişsel süreçtir. Bu noktadan hareketle bilmecelerin diğer faydalarına ek olarak bilişsel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Balta, 2013; Stefanova, 2007;). Düşünme becerileri gelişen olan çocuk olayları farklı açılardan düşünerek değerlendirip çözebilir, böylelikle problem çözme yeteneği de gelişmiş olur (Çeliker, 2019).

2.1.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Programında Bilmecenin Yeri

Okul öncesi eğitimde yer verilen çocuk edebiyatı türleri çocuğun dili kullanma becerisinin olumlu yönde gelişmesini sağlayarak edebi metinlerden keyif almasını sağlayarak eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır. Özellikle bilmeceler çocuklara yaşamlarını her aşamasında mutlaka bir şeyler öğretmektedir (Koç ve Yılmaz, 2017). Okul öncesinden başlayarak eğitimin pek çok kademesinde kullanılan bilmecelerin

özellikleri düşünüldüğünde; eğlenceli, güldürücü ve kalıcı bir öğretimin gerçekleşmesine katkı sağladıkları görülmektedir (Karayazı ve Karakuş, 2018).

Çocuğun günlük yaşantısında karşılaşılabileceği her şeyi konu alabilen bir dil etkinliği olarak ifade edebileceğimiz bilmeceler, çocukları ipuçlarını kullanarak parçadan bütüne gitmeye ve neden sonuç ilişkisi kurmalarını desteklemekte önemli yere sahiptir (MEGEP, 2007). Burada dikkat edilmesi gereken nokta çocuklara bilmece sunarken tam öğrenebilecekleri ve keyif alabilecekleri bilmeceler kullanılmalıdır (Ericson, 1977).

Çocuklar için kelimelerle türetilmiş bir öğretim aracı olan bilmece onların düşünce gücüne hitap eden kurmaca bir dünya sunar. Şiirsel bir anlatımla ikilemeleri ve deyimleri kullanarak ana dilinin söz varlığını yansıtmadaki işlevini göstermiş olur (Sever, 2003). Böylece çocuğun ana dilinin inceliklerini öğrenmesinde büyük rol oynar (Kayhan, 2009).

Bilmeceler okul öncesi ve daha erken yıllarda konuşma ve dinlemenin ötesinde dilsel uyarım (linguistic-stimulation) sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerine okul öncesi yıllarında konuşma ve dinlemenin üstünde ve ötesinde “dilsel uyarım” sağlamaya çalışmak için hikâye anlatımına, kelime oyunlarına, tekerlemelere ve bilmecelere yer vermelidir (Mattingly, 1984). Okul öncesi dönemde bilmece etkinliklerine yer vermek, sadece dil gelişim alanına değil diğer birçok gelişim alanına da olumlu katkı sağlayıp destekleyen önemli bir yere sahiptir (Er, 2008).

5 yaş çocukları basit bilmeceler kullanırken gizleme kullanırlar ancak aşırıya kaçabilirler. 6 yaşında çocuklar bilmeceyi şaka amacıyla kullanmaya başlarlar. 6-7 yaşında ise çocuklar basit bilmeceler sormaya başlarlar ancak bilmecenin şaka mı yoksa zor bir problem mi olduğu konusunda henüz bilinçli değildirler (Ericson, 1977).

4 veya 5 yaşından başlayarak, çocukların bir bilmece biçiminde olan ama bilmece ile uyuşmayan unsuru olan “bilmeceler” söylediği bir bilmece öncesi aşama vardır (Akt. Bergen, 2009). Bu ön bilmeceler, küçük çocukların mizah etkileşimlerinin sosyal formlarını göstermede zaten karmaşık olduklarını göstermektedir. Örneğin, küçük çocuklar, kahkahaların anlamını anlamadıklarında bile bir bilmece ya da şaka anlatmayı takip etmeleri gerektiğini bildiklerini göstermektedir (Bergen, 2009).

6 ya da 7 yaşına gelindiğinde, çocuklar gerçek bilmeceler ve basit şakalar söyleme konusunda beceriklidirler, ancak bilmecenin veya şakanın neden komik olduğunu açıklayamayabilirler. Örneğin, anlattığı bilmecenin neden komik olduğu sorusuna, bir çocuk `` Çünkü söyledimde annem gülüyor " diye cevap vermiştir

(Bergen, 2006). Çocukların bilmecelerini veya şakalarını komik hale getiren tutarsız nedenleri açıklayabilme yeteneği, ikinci sınıf seviyesinden önce nadiren ortaya çıkar (Bergen, 2009).

Bilmeceler, mizahi bakış açısıyla düşünmeye başlamalarına ve çocuğun bilgi edinmesinin yanı sıra bilmecede yer alan ipuçlarından sonuca ulaşarak problem çözme yeteneğinin gelişmesine, ipuçları ile arasında neden sonuç ilişkisini kurmasına ve çocuğun esnek düşünmesine yardım eder (Yılmaz, 2005; Akt. Bergen, 2009).

Bilmecede cevabı arama süreci dinamiktir; birey, zihninden geçen tüm kavramları soruda belirtilen özellikleri ile karşılaştırır. Bu durumda bilmeceler, üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkilidir. Öğretmen bilmeceyi sorduğunda cevabı hemen söylememeli, resim kartları gibi ipuçları vererek çocuğun cevabı kendisinin bulmasını desteklemelidir. Çocuk bu süreçte zihninde cevabı tahminine ilişkin şemalar oluşturacak, cevabı öğrendiğinde ise bu tahminlerin doğruluğunu aklında denetleyecektir. Bu denetleme sürecinde de kendini yeni bir bilişsel sürecin içinde bulacaktır (Hayran, 2010; MEGEP, 2007).

Problem çözme becerisi çerçevesinde düşündüğümüzde bilmece oluşturma etkinlikleri de çocukların birçok üst düzey düşünme becerisini kullanabildiği dinamik bir bilişsel ortam sağlayacaktır. Çocuk bilmece oluştururken seçtiği nesne veya kavramın seçtiği bazı özelliklerini mizahi anlatımı kullanarak karşı tarafa sunacak, cevabın bulunabilmesini kolaylaştıracak özellikleri ise gizleyemeyi isteyecekti. Bu süreç çocuğu zihinsel anlamda zorlayacaktır çünkü karşısında ipuçlarını kullanarak çözmeye çalışacağı bir problem değil kendisinin oluşturması gereken bir problem durmaktadır (Balta, 2013).

2.1.3. Problem Çözme Becerisi

Nitelikli bir eğitim sürecinin, okul öncesi eğitimden itibaren her kademe için, yetişen bireylerin bilgiyi ne kadar kazanabildiği, üretebildiği ve yaşamında kullanabildiği ölçülürken aslında temelde problem çözebilen bireyler yetiştirmesi beklenir. Problem çözme becerisinin edinimi uzun ve programlı bir süreci gerektirmektedir (Alemdar – Coşkun, 2016).

Problem çözme kavramı karşılaşılan bir sorunu çözmek için önceki tecrübeler yardımıyla görülen çözüm yollarının aynı biçimde uygulanmasının üzerine çıkarak

farklı çözüm yolları üretebilme olarak ifade edilebilir (Korkut, 2002). Bir problemle karşılaşan çocuk o andan itibaren çözüme yönelik bir sonuç çıkarmaya başladığından bu durum çocuğun harekete geçmesine sebep olur (Alemdar-Coşkun, 2016). Ancak bu süreç gerçekleşmeden önce çocuğun her problemin kendine has çözümünün olduğunun farkında olup çözüme ulaşmasını sağlayacak olan problem çözme becerilerine sahip olmasını gerektiğinin bilincinde olmalıdır. (Kahney, 1993).

Bireysel farklılıklar, bir çocuğun bir çözüm üretebileceği sorunların sayısında (problem çözme doğruluğu) ve herhangi bir sorun için hayal ettikleri ve ürettikleri etkili çözümlerin sayısında (problem çözme akıcılığı) belirgin olabilir (Fusaro ve Maureen-Smith, 2018). Bir problemin çözülmesi aşamasında söz konusu bilimsel süreç becerilerinin ne kadar kullanılacağı iyi yapılandırılmış ya da gevşek yapılandırılmış olarak ifade edilen problemin yapısı ile ilgilidir. İyi yapılandırılmış problemlerde çözüme ait tüm bilgiler ortamda sunulmuş ve önceden belirlenen tek çözüme ulaşmak amaç olarak belirlenmiştir. Gevşek yapılandırılmış problemler ise kişilerin üst düzey bilişsel süreçlerini kullanmalarını gerektiren problemlerdir. Burada kesin bir yanıt yoktur ve günlük yaşamda karşı karşıya kalınan problemler bu türe örnek olarak sunulmaktadır (Jonassen, 2000). Karmaşık yapıya sahip olan bu problem türleri için kişilerin farklı çözüm yolları denemesi, denenceler arası neden-sonuç ilişkisi kurması, yaratıcı ve eleştirel şekilde durumu incelemesi gerekmektedir (Turupcu-Doğan, 2019).

Problem çözme becerisi, erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve tüm yaşam boyu gerekli olan bir beceridir. Bu beceri, toplumsal hedeflere ulaşmada ve öğrenme süreçlerinde başarılı olmada önemli bir yer tutmaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı, belirli alışkanlıkların ve değer yargılarının kazanıldığı okul öncesi çağı, problem çözme becerisi kazandırmayla ilgili eğitimin verilebileceği en verimli yıllardır. Bu yaşlardaki çocuklara problemi kavrama ve çözme stratejileri, kolaylıkla ve doğal olarak kazandırılabilir. Çocukların iyi birer problem çözücü olmaları, ileride karşılaşabilecekleri pek çok kişisel, mesleğe ait ve sosyal problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmeleri açısından önemlidir (Aydoğan, 2004).

Eğitimciler doğrudan bilgileri aktarmanın ötesinde daha çok çocukların karşılaşacağı problem durumlarına çözüm getirecek bilgi üretmelerini sağlamalıdır. Bu yolda sorgulama tabanlı öğretim ihtiyaç duyulan becerileri kazandırmada etkili bir süreçtir (Kirschner, Sweller ve Clark, 2006). Bunların sonucunda da çocukların bilişsel süreçleri dengeli hale gelmektedir. Bunlar meydana gelirken çocuklar her iki aşamada da düşünme becerilerini kullanmaktadırlar. Çocukların kendi öğrenmelerinden

sorumluluk duymaları, düşünme becerilerinin kullanılmasıyla ilişkilidir. Bundan dolayı da erken yaştaki çocuklara düşünme eğitimlerinin verilmesi, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kullanılarak çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları sağlanmalıdır (Şahin ve Akman, 2018).

Çocukların problem çözme sürecini başarıyla sonuçlandırmaları için ne yapmaları gerektiğine dair çocuklar ve öğretmenlere kılavuz olması adına Polya (2004), dört aşamalı problem çözme süreci önermiş ve bu sürecin ilk aşamasını problemi anlama olarak ifade etmiştir. Devam eden aşamaları ise, planın önerilmesi, planın uygulanması ve geriye bakma şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca problem çözmenin; problemi anlama, çözüm odaklı plan yapma, planı uygulamaya koyma ve sonuçlar üzerinden değerlendirme yapma şeklinde dört ana başlık altında ele alındığı görülmektedir. Polya (2004), dört aşamalı problem çözme süreci önermiş ve bu sürecin ilk aşamasını problemi anlama olarak ifade etmiştir. Devam eden aşamaları ise, planın önerilmesi, planın uygulanması ve geriye bakma şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca problem çözmenin; problemi anlama, çözüm odaklı plan yapma, planı uygulamaya koyma ve sonuçlar üzerinden değerlendirme yapma şeklinde dört ana başlık altında ele alındığı görülmektedir (Topses, 2006).

Problem çözmek için gerekli olan stratejilerin kalıplaşmış bir şekilde sunumu, gerçek olayları yansıtan problemlerle az karşılaşmaları öğrenmek çocukların sadece hayattaki bir olayı çözebilen, öğrencilerin kafa yormalarını gerektirmeyecek şekilde ezber yapmasına yol açmaktadır. Problem çözme stratejilerinin kalıplaşmış bir şekilde öğretimi, bu stratejilerin öğrenimini garanti etmez. Buna yol açan sebebin ise okulda öğrencilerin üzerinde kafa yoracağı, hayattaki bir olayı açıklığa kavuşturan veya gerçek olaylara modellik edebilecek problemler ile oldukça az karşılaşması ve problem çözme öncesinde öğretmenlerin yöntemleri anlatıp örnek çözümlere yer vermesi öğrencilerin ezber yapmasına ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Altun, Bintaş, Yazgan ve Arslan, 2004). Öğretmenin bu süreçteki rolü stratejileri öğretmekten ziyade çocukların bu stratejiler hakkında düşünmesini ve stratejiler arasında doğru bağlantı kurmasını desteklemektir (Gök ve Silay, 2009).

Günlük yaşamalarında sürekli problemlerle karşılaşan insanlar, daha önceki tecrübelerinden yola çıkarak problemleri çözerken aynı zamanda problem çözme becerileri geliştirir ve yeni bilgiler üretirler. Bu noktadan hareketle, problemler onları çözmenin yanında öğrenmeyi öğrenme sürecidir diyebilir (Flynn, 1989; Ülgen, 2001). Problem çözme, öğrencilerin “nasıl?” sorusuna cevap bulmasını sağlar. Problem

çözmeyi öğrenmekle birlikte öğrenciler eleştirel ve bilimsel düşünerek bilgilerini deneyimleriyle bağdaştırıp gerçek dünyayla bağlantı kurarlar (Asfar, Nur ve Asfar, 2019).

Çocukların problem çözme sürecini başarıyla atlatmaları onların gelişim düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu için, çocuklara sunulan problemlerin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Suydam, 1982). Problem çözmek için bazı alternatif stratejiler bulunmaktadır. Bazen problem çözüme en uygun stratejinin seçilmesini gerektiririrken bazen de aynı problem için farklı çözüm stratejileri gerekebilir. Bunun için de bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır, bu farklılıklara dikkat edilmeden yapılan eğitimin beklenen sonucu vermeyeceği unutulmamalıdır (Alemdar–Coşkun, 2016).

Yeni Dünya düzeninde bireylerden beklenenlerin değişmesi ile bilginin üretimi ve dönüşümü daha hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve bu durum bireylerin farklı düşünmelerini, sorunlara farklı pencerelerden bakabilmelerini ve problem çözümünde uygun olduğunu düşündükleri stratejilerini değiştirmek zorunda kalmalarına sebep olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ve toplumun tüm bireylerinin günlük hayatlarında karşılaştıkları tüm olağandışı durumlarda problem çözme ve yansıtıcı düşünme stratejilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Göksün ve Kurt, 2017). Öğrenciler verilen durumları kullanarak yeni problemlerle beraber mevcut problemlerin yeniden düzenlenmesi ile de yeni problemler üretmelidir (Akay, 2006).

Hayatları boyunca birçok problemle karşılaşan bireyler bunları çözümleyebilmek için farklı çözüm yolları dener (Alemdar–Coşkun, 2016). Çocuklarda gelişen problem çözme becerisi de aslında onların, demokratik tavır ve tutum geliştirme, karar verme, eleştirel, yansıtıcı ve sorgulayıcı düşünme gibi becerilerini de desteklemektedir (Demirel, 2011). Tüm bunlara ek olarak problem çözme becerisi ile olaylara farklı bakış açısı ile yaklaşabilme becerisi kazanan çocuklar dâhil oldukları çevreye daha iyi şekilde uyum sağlayabilmekte ve karşılaşılabilecek aynı yapıdaki problemlerin etkin bir şekilde çözüme ulaştırılmasında da bu beceri önemli rol oynamaktadır (Koray ve Azar, 2008). Buradan da anlaşılacağı gibi problem çözme becerisi öğrencinin yaşamında karşılaşılabilecek problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsamaktadır (Demir, 2019).

Problem temelli gerçekleşen öğrenme ile çocukların problem çözme, güdülenme, kendi kendine öğrenme, düşünme becerileri edinme, grupla birlikte çalışma yeteneği, bilgiye ulaşma ve değerlendirme ile ilgili beceri ve tutumların gelişmesinde önemli bir katkıda bulunmaktadır. Probleme dayalı uygulamalar, çocukların güncel

hayata ve geleceğe hazırlanmada etkili bir öğretimsel uygulamadır. Bu sebeple, uygulamalar sırasında öğretmenlerin etkili, gerçek hayat problemlerine yakın, güncel ve çocukların seviyelerine uygun tarzda problemler sunması önemli görülmektedir. Problem durumu kişiler için kültürel, sosyal ya da entelektüel açıdan değerli ve ilgi çekici olduğu zaman, o problemin çözümü için kişiler eyleme geçmektedir (Jonassen, 2000).

Çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve çevreleri ile iletişim kurabilmesi için problemlere farklı çözüm yolları üretebilmeleri gerekmektedir. Çözüm yolları üretebilmek için, çocukların fikirlerini hür bir biçimde ifade eden, sorgulayan, araştıran, eleştiren ve problem çözen bireyler olarak yetişmeleriyle doğrudan alakalıdır. Sorgulayan, eleştiren, araştıran ve problem çözen bireylerin yetiştirilmesi, küçük yaşlardan itibaren bu hedef doğrultusunda hazırlanmış olan eğitim programlarının uygulanmasıyla mümkün hale gelmektedir. Okullar çocukların problem çözme ve düşünme becerisi kazanabilmesi için gerekli olanakları sunmalı ve destek olmalıdır (Yazgan-İnanç, Bilgin, Kılıç-Atıcı, 2009). Bu sebeple, okul öncesi eğitim sürecinden itibaren eğitim sürecinde bu becerilerin geliştirilmesine özellikle önem verilmelidir.

2.1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi

Bir keşfetme süreci olan okul öncesi döneminde kazanılan yaşantılar sayesinde çocuğun gelişiminin temelleri atılmakla birlikte bu gelişimin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için çocuğun bazı önemli becerileri bu dönemde edinmesi gerekir. Bu önemli becerilerden biri de problem çözmedir (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984). Hayatın her alanında karşılaşılan problemler ile başa çıkma becerilerini ve problemleri çözme becerilerini küçük yaşlarda özellikle de okul öncesi dönemde edinmek bireyleri sosyal, akademik ve iş yaşamlarında başarılı kılacaktır (Alemdar – Coşkun, 2016). Problem çözme karşılaşılan zorlukları yok etmeyi kolaylaştıracak bazı düşünme modelleri kazandıran ve kaliteli öğretimi destekleyerek öğrenme yaklaşımıdır (Altun, Bintaş, Yazgan ve Arslan, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılacak problem çözme becerisi, günümüzdeki anne-babaların en çok ilgi duyduğu, yardım almak istediği konulardan biridir (Öncü, 1992). Kişilikleri, becerileri ve gereksinimleri birbirinden farklı birçok çocuğun gelişimini desteklemek için çok yönlü program olanağı tanıyan okul ortamı problem seçimi, problemi tanımlama ve problem çözümü bakımından çeşitli fırsatlar

sunmaktadır. Sunulan bu fırsatlar problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış eğitim programları yoluyla gerçekleştirilir. Bu nedenle okulöncesi dönem çocuklarına yönelik problem çözme becerilerini geliştirici ve destekleyici eğitim programları oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Alemdar – Coşkun, 2016).

Okul öncesi eğitim programında da problem çözme becerisi birçok gelişim alanıyla bütünleştirilerek ele alınmış olup, gerek çocukların kişilerarası ilişkilerinde yaşayabilecekleri problemler ile olumlu davranış kazanımı için problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesi desteklenmiştir. Programın temel alınıp hazırlandığı etkinlik planlarında problem çözme ile ilişkili birçok kazanımın yer aldığı göstergeler bulunmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi döneminde birçok beceriyi yetişkinlere kıyasla daha etkili bir şekilde kullanan çocuklar doğaları gereği araştıran, keşfeden ve sorgulayan bir yapıdadırlar (Senemoğlu, 1994). Bu dönemdeki çocuğa problem çözmeye yönelik etkinlikler sunulduğunda problem çözme sürecine dair deneyim kazanması desteklenmiş olur (Alemdar–Coşkun, 2016).

Okul öncesi programında *“İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir”* ifadesi temle alınarak bu yönde etkili planlamalar yapılarak çocuklarda etkinlik yaşantıları oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Bu yaşantıların oluşturulması için çocukların bu dönemdeki gelişim ve bilgi edinim özellikleri öğretmenler tarafından yakından takip edilmeli, çocuklara yaşantılarıyla ilişkili olan problemleri çözmelerini ve problem çözme becerilerinin zenginleşmesini gerçekleştirecek fiziksel ortamı hazırlamaktır (Abruscato, 2000; Turan, 2015). Öğretmen bunu yaparken çocuklara problem çözümü için gerekli olan stratejileri göstermemeli, aksi halde bu durum problem çözme sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu durumda çocuklar sadece mekanik olarak belirli bir yöntemi uygulamayı öğrenmiş olacaklardır (Willoughby, 1991).

2-5 yaş arasındaki çocuklar düşünmelerinde deneme-yanılma yoluyla problem çözme sürecini geride bırakmışlardır Okul öncesi dönemindeki bir çocuk eyleme geçmeden önce problem hakkında düşünür (Trawick-Swith, 2013). 5 yaşındaki bir çocuğun etkili bir eğitimle problem çözme becerisini kazanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde, kişilerarası problemlerini sağlıklı bir şekilde çözebilecek düşünme tarzını kullanmayı bilen çocukların, aldıkları bu eğitimin daha sonraki yaşamlarında sağlıklı ve nitelikli ilişkiler kurmalarına yardım edebileceği belirtilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Bilmece ile İlgili Araştırmalar

Bilmece ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde yurtiçinde yapılmış araştırmaların ilkökul ve üzerindeki eğitim düzeylerinde yoğunlaştığı, yurtdışı çalışmalarda ise okul öncesi eğitim düzeyinde yapılmış araştırmaların yer aldığı görülmüştür.

Hacısalıhoğlu-Karadeniz'in (2019), Vladimir Tumanov tarafından yazılan "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı hikâye kitabındaki bilmecelerin çözebilmek için kullanılan problem çözme stratejilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmasında döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama kaynağı olarak "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı hikâye kitabı ve kitapta yer alan 16 bilmece ve çözümleri kullanılmıştır. Döküman analizi sonucunda bilmecelerin çoğunlukla 5. Sınıf düzeyinde kullanıldığı, kitapta yer alan 16 bilmeceден 7 tanesinin sıradan, 9 tanesinin ise sıradışı problem çözme stratejisi olduğu ayrıca bazı öğrenme alanına hiç değinilmediği (olasılık), daha çok sayı, işlem, geometri ve ölçme öğrenme alanlarına yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik derslerinde hikâye, masal ve bilmecelere problem çözme stratejileri bağlamında yer vermelerinin uygun olacağına ilişkin öneride bulunulmuştur.

Çobanoğlu (2017), matematik derslerinde bilmece kullanımının ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisini araştırdığı tez çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmacının deney, kontrol I ve kontrol II grubunu toplam 160 öğrenci oluşturmuş ve araştırmacı tarafından "geometrik cisim ve şekiller" konusu bilmecelere yer verilerek hazırlanan eğitim programı ile deney grubuna uygulanmış diğer gruplara ise bilmecelerin yer almadığı normal eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim süreci toplam 3 hafta sürmüş olup veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testi ve Petek Aşkar (1986) tarafından geliştirilmiş olan matematik tutum ölçeği kullanılarak toplanıp SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda "geometrik cisimler ve şekiller" konusu öğrencilere bilmece kullanılarak sunulduğunda öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve matematik dersine yönelik tutum düzeylerinin anlamlı yönde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Şahenk Erkan (2015) tarafından öğrencilere yabancı dil eğitimi verilirken bilmecelerin kullanılmasının Fransızca dilbilgisi ve kelime bilgilerine etkisini araştırdığı çalışmanın katılımcılarını Fransızca dil eğitimi alan 75 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacının verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve yarı

yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada yöntem olarak karma model kullanmış olup, araştırmanın nitel kısmını (10 öğrenci) odak grup görüşmesi; nicel kısmını (75 öğrenci) ise araştırmacı tarafından bilmecelerle hazırlanmış quiz sınavı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilmecelerin; dilbilgisi kurallarının öğrenilmesini kolaylaştırdığı, öğrenilen yabancı dile yönelik öğrencilerin akademik başarılarını, ilgi ve meraklarını arttırdığı, öğrenmenin kalıcı hale geldiğini ve dersleri daha eğlenceli hale geldiğini ifade edilmiştir.

Oruç (2011), bilmecelerin kelime hazinesini geliştirmedeki etkisini incelediği araştırmasının katılımcılarını 7. Sınıf düzeyindeki 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından seçilen 11 bilmecenin içinde yer alan 13 kelimenin öğretimi amaçlanmış ve araştırmanın verileri kelimeler formu ile toplanmıştır. Kelimeler formu deney grubuna önce ve sonra olmak üzere 12 hafta süre ile öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ön test-son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, bilmecelerin kelime öğretiminde kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Keleş (2007), Türk Dili ve Edebiyatı dersinde bilmecenin öğretim aracı olarak kullanılma düzeylerini incelediği araştırmasının katılımcıları 67 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacının geliştirmiş olduğu ‘Bilmecelerin Dil Bilgisi Çalışmalarında Kullanılma Biçimleri’ ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS 11.0 ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilmecelerin dilbilgisi çalışmalarında kullanılma düzeyleri ve biçimleri ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ve görev yaptıkları okul türüne göre (meslek lisesi, anadolu lisesi, lise) anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Ejekwu (t.y.), masalların ve bilmecelerin okul öncesi dönem çocuklarının duyuşsal ve bilişsel gelişim alanlarına etkisini incelediği bir araştırmasının katılımcıları 30 okul öncesi eğitimi öğretmeninden oluşturuyordu. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 10 maddelik “Masalların ve Bilmecelerin Okul Öncesi Çocukların Duyuşsal ve Bilişsel Davranışlarına Etkisi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda halk masalları ve bilmecelerin okul öncesi çocuklarının bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin yanı sıra kültürel değerlerin gelişimi üzerinde de önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Birgül ve Köksal-Akyol (2018) bir çalışmalarında Türkçe etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-69 aylık çocukların gelişim alanlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada Türkçe etkinliklerinden olan öykü anlatma, öykü

tamamlama, öykü oluşturma, parmak oyunu, tekerleme ve bilmecelere yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 52 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” kullanılmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışmada, deney grubundaki çocuklara araştırmacılar tarafından hazırlanan “Türkçe Etkinlikleri” 3 ay süre ile uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Prentice ve Fathman (1975) bir çalışmalarında 1., 3. ve 5. sınıf düzeyindeki toplam 48 çocuğa araştırma kapsamında bilmece yöneltmişlerdir. Araştırma sonucunda yaş grubu arttıkça bilmeceleri anlama düzeyi artarken, bilmece sürecinden alınan zevkin azaldığı görülmüştür. Bilmece anlamada veya eğlenmede büyük cinsiyet farklılıkları bulunmamıştır. Bilmecelerin anlaşılması zekâ ile önemli ölçüde ilişkili olmasına rağmen, entelektüel seviye ile bilmecelerden zevk alma arasında önemli bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Kielar-Turska (1992) bir çalışmalarında 7-11 yaşındaki toplam 60 çocukla çalışmışlardır. Çalışmanın amacı çocukların tanımsal yetenekleri ile bilmece çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Her çocuğun kendi seçtiği temalar ve deneycinin verdiği bir tema ile bilmeceler oluşturmaları ve araştırmacının önerdiği bilmecelerin temalarını oluşturan kavramları tanımlaması gerekiyordu. Bilmece çözmede gelişme 7 ile 9 yaşları arasında gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda tanımlama becerileri ile bilmeceleri çözme yeteneği arasında ilişki belirlenmemiştir. Ayrıca çocukların kendileri tarafından oluşturulan bilmecelerin ağırlıklı olarak tanımlayıcı olduğu ifade edilmiştir.

2.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Problem çözme becerisi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde son yıllarda okul öncesi dönemde problem çözme becerisi ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür.

Beyrek Güven (2020), okul öncesi çocukları ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelediği araştırmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma modelini kullanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumuna giden 4-7 yaş arası 330 çocuk ve 33 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, Aydoğan, Ömeroğlu,

Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş)” ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilip Şahin, H. Şahin ve Heppner (1993)’ın dilimize uyarladığı “Problem Çözme Envanteri” kullanılarak toplanmış ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar ile öğretmenlerinin problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin planlı yaklaşım sergileyen davranışlarının artması 48-59 aylık çocukların problem çözme becerilerinin artmasına; öğretmenlerin kaçınan yaklaşım sergileme davranışlarının azalması 72 aylık ve üzeri çocukların problem çözme becerilerinin artmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Çubukcu ve Bağçeli Kahraman (2018), satrançın okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarının katılımcılarını satranç eğitimi alan ve almayan olmak üzere toplam 160 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oğuz ve Köksal Akyol (2015)’ın geliştirdiği “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmış ve toplanan veriler SPSS 20.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda satranç eğitimi verilen çocuklar ile satranç eğitimi verilmeyen çocukların problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarına verilen satranç eğitiminin, çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım, Evirgen (2018) tarafından yapılmış bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçladıkları çalışmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 85 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Oğuz ve Köksal Akyol (2015)’ın geliştirmiş olduğu “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 5-6 yaş çocukların problem çözme becerilerinin çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve anne yaşı değişkenleri ile anlamlı farklılık gösterdiği; çocukların cinsiyetleri, okula devam süreleri, baba yaşı, ebeveyn öğrenim düzeyi değişkenleri ile ise anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Altan (2018), 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasının katılımcılarını 143’ü kız ve 140’ı erkek toplam 283 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Karma desen olarak planlanan çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, “Problem Çözme

Becerileri Ölçeği (4-7 Yaş)”, problem çözme envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çocukların “Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlar sıralanmış; en yüksek puan alan on çocuk (üst grup) ile en düşük puan alan on çocuk (alt grup) ve bu çocukların anneleri çalışmanın nitel grubunu oluşturmuştur. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların problem çözme becerilerinin yaş, öğrenim süresi, doğum sırası, annelerinin eğitim durumu, anne mesleği değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khani, Pour ve Abedi (2020), okul öncesi çocuklarda “başarılı beyin” yetiştirmenin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmanın katılımcılarını rastgele örnekleme ile seçilmiş olan iki deney (15 çocuk) ve bir kontrol (15 çocuk) grubu olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde, deney grubu iki ay boyunca haftada üç kez 45 dakikalık oturumlarda araştırmacılar tarafından hazırlanan “Başarılı Zekâ” eğitim programını aldı. Araştırmada veri toplama aracı olarak Londra Kulesi testi kullanılmış olup çalışma sonucunda “Başarılı Zekâ” eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu; problem çözme performanslarını iyileştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre “Başarılı Zekâ” eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmede kullanılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Shokoohi-Yekta, Rath ve Mahmoudi (2018) tarafından “Düşünen Çocuk” problem çözme programının ailelerin ebeveynlik tarzlarına ve aile problem çözme becerilerine etkilerinin incelendiği çalışmanın katılımcılarını Tahran’da yaşayan 104 anne oluşturmıştır. Çalışmada veriler “Ebeveynlik Tarzı Anketi” ve “Aile Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. “Düşünen Çocuk” programı haftada 9 oturum olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda programın problem süreçleri ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin etkililiğini arttırdığı, otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin tutumlarında önemli azalma olurken izin verici ebeveyn tutumunda artış olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda ebeveyn eğitimi verilirken ek olarak müdahale programının da birlikte verilmesinin uygun olabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Cramer (2016), Montessori sınıfındaki okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine sosyal hikâyelerin etkisini incelediği araştırmasının katılımcılarını 3-5 yaş grubundaki 22 çocuk oluşturmaktadır. Uygulama süreci yedi hafta süren çalışmada

çocuklara iki haftada bir olmak üzere toplam üç hikâye okunmuştur. Araştırmada veriler, öğretmenlerin gözlem notlarından ve süreç sonunda çocuklarla yapılan birebir görüşmelerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların tek başlarına problem çözme becerilerinde anlamlı artış olduğu görülmüş olup, gelecek araştırmalarda farklı sosyal konular ile ilgili hikâyeler kullanılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Sun ve Rao (2012), okul öncesi çocuklarının problem çözme sürecinde annelerinden ve öğretmenlerinden aldıkları desteği(scaffolding) karşılaştırdıkları çalışmalarının katılımcılarını 29'u kız 28'i erkek toplam 57 okul öncesi dönem çocuğu ile çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Video ile kayıt altına alınan uygulama sürecinde çocuklar önce anneleriyle daha sonra öğretmenleriyle dört sorunu (süpermarket, yapboz, çalışma kâğıdı ve harita) çözdüler. Çalışma sonucunda öğretmenlerin annelere göre daha yüksek düzeyde bilişsel destekte ve duygusal geridönütte bulundukları görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek annelerin daha etkili destekte bulundukları, öğretmenlerin desteklemeleri arasında ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklem özellikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ile aşamaları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bilmece etkinliklerinin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli, zayıf deneysel desenlerden biri olan ön test-son test denkleştirilmemiş gruplu desendir. Bu desende araştırma grubundan uygulama öncesinde bağımlı değişkene (PÇBÖ'den elde edilen puanlar) ait ölçümleri elde edilir. Seçkisiz atamanın mümkün olmadığı bu desende hazır gruplar kullanılmaktadır. Gruplardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Buna rağmen, bu desen grupların ölçülen değişkenle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesi olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bilmece etkinlikleri araştırmanın bağımsız değişkenini, 57-66 aylık çocuklara uygulanan PÇBÖ'den elde edilen puanlar ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Deseni

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
GD	O ₁	MEB+Bilmece Etkinlikleri+Araştırmacı	O ₃	O ₅
GK	O ₂	MEB	O ₄	

GD; Bilmece etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu,

GK; Kontrol grubunu,

O₁ - O₃ - O₅; Deney grubuna uygulanan ön test- son test- kalıcılık testi ölçümlerini,

O₂ - O₄; Kontrol grubuna uygulanan ön test- son test ölçümlerini,

MEB+Bilmece etkinlikleri; deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanan bilmece etkinliklerini,

MEB; öğretmen tarafından uygulanan 2013 MEB okul öncesi programına göre hazırlanan eğitim programını ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde MEB'e bağlı iki farklı özel okul bünyesindeki iki anasınıfında öğrenim gören 32 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 çocuk bulunmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken katılımcılar gruplara seçkisiz atanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan okulların belirlenmesinde grupların birbirleri ile etkileşim içerisinde olmaması, daha önce benzer bir çalışmaya katılmamış olmaları, grupların sosyoekonomik durum, yaş ve dil gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 2.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları			
Grup	Cinsiyet	<i>f</i>	%
Deney	Kız	9	56.25
	Erkek	7	43.75
	Toplam	16	100.0
Kontrol	Kız	11	68.75
	Erkek	5	31.25
	Toplam	16	100.0
Çocukların Ay Ortalamalarına Göre Dağılımları			
Grup	Ay Ortalaması	<i>f</i>	%
Deney	56-59	5	31.25
	60-63	8	50.00
	64-66	3	18.75
	Toplam	16	100.0
Kontrol	56-59	4	25.00
	60-63	5	31.25
	64-66	7	43.75
	Toplam	16	100.0

Tablo.2 devamı

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları			
Grup	Kardeş Sayısı	<i>f</i>	%
Deney	.00	8	50.0
	1.00	7	43.75
	2.00	1	6.25
	Toplam	16	100.0
Kontrol	.00	5	31.25
	1.00	4	25.0
	2.00	2	12.5
	3.00	3	18.75
	4.00	2	12.5
	Toplam	16	100.0
Çocukların Anne Eğitim Durumları			
Grup	Anne Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Deney	Lise	4	25.0
	Üniversite	12	75.0
	Toplam	16	100.0
Kontrol	Ortaokul	1	6.0
	Lise	6	38.0
	Üniversite	9	56.0
	Toplam	16	100.0
Çocukların Baba Eğitim Durumları			
Grup	Baba Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Deney	Lise	2	13.0
	Üniversite	14	87.0
	Toplam	16	100.0
Kontrol	Lise	4	25.0
	Üniversite	12	75.0
	Toplam	16	100.0

Tablo 2 incelendiğinde; deney grubunda 9 kız (%56.25), 7 erkek (%43.75), kontrol grubunda 11 kız (%68.75), 5 erkek (%31.25) çocuğun olduğu görülmektedir. Deney grubunu oluşturan çocuklardan tek çocuk olan 8 (%50.0), tek kardeşi olan 7 (%43.75), iki kardeşi olan 1 (%6.25) çocuk olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocuklardan ise tek çocuk olan 5 (%31.25), bir kardeşi olan 4 (%25.0), iki kardeşi olan

2 (%12.5), üç kardeşi olan 3 (%18.75) ve dört kardeşi olan 2 (%12.5) çocuk olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların anne eğitim durumlarına bakıldığında 4 (%25.0) kişinin lise ve 12 (%75.0) kişinin ise üniversite olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların anne eğitim durumları ise 1 (%6.0) kişi ortaokul, 6 (%38.0) kişi lise ve 9 (%56.0) kişinin üniversite olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların baba eğitim durumlarına bakıldığında 2 (%13.0) kişinin lise ve 14 (%87.0) kişinin ise üniversite olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların baba eğitim durumlarına bakıldığında 4 (25.0) kişinin lise ve 12 (%75.0) kişinin üniversite olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Çocukların Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Grup	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Lisans Mezuniyet Alanı	Mesleki Kıdem Yılı
Deney	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	3
Kontrol	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	5

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinin cinsiyetinin kadın olduğu ve öğrenim düzeylerinin lisans olduğu görülmektedir. Deney grubu öğretmenin lisans mezuniyet alanının okul öncesi eğitimi olduğu, kontrol grubu öğretmenin ise çocuk gelişimi mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğretmenin mesleki kıdem yılının 3 yıl, kontrol grubu öğretmenin ise 5 yıl olduğu görülmektedir.

Araştırma öncesinde aynı zamanda ebeveyn ve öğretmenlere verilen bilgi formunda bilmecelere dair sorulara yer verilmiştir. Ebeveynlere, çocuklarına bilmece sorup sormadıklarına ilişkin soru sorulmuştur. Ebeveynlerden gelen yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4.

Ebeveynlerin Çocuklarına Bilmece Sorma Durumları

Grup	Bilmece Sorma	<i>f</i>	%
Deney	Evet	9	56.25
	Hayır	7	43.75
	Toplam	16	100.0
Kontrol	Evet	6	38.0
	Hayır	10	62.0
	Toplam	16	100.0

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına bilmece sorma durumları görülmektedir. Deney grubundaki 9 (%56.25) çocuğun ebeveyni bilmece sorarken, 7 (%43.75) çocuğun ebeveyni ise çocuklarına bilmece sormadıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki 10 (%62.0) çocuğun ebeveyni bilmece sormadıklarını belirtirken, 6 (%38.0) çocuğun ebeveyni ise çocuklarına bilmece sorduklarını ifade etmişlerdir.

Benzer biçimde iki grubun okul öncesi öğretmenlerine günlük eğitim akışlarında bilmeceye yer verip vermedikleri, veriyorlarsa hangi etkinliklerde yer verdikleri ve nasıl sundukları sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen yanıtlara Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitim Akışında Bilmecelere Yer Verme Durumları

Öğretmen	Yer Verme Durumu	Etkinlik Türü	Bilmeceyi Sunma Yolu
Deney	Evet	Türkçe ve Oyun Etkinliği	İşlenen konunun ardından aynı konu ile ilgili olarak
Kontrol	Evet	Türkçe, Fen ve Matematik Etkinlikleri	Hikâye öncesinde ve etkinlikler arasında geçiş etkinliği olarak

Tablo 5 incelendiğinde her iki grubun öğretmenin de bilmecelere günlük eğitim akışında yer verdikleri görülmektedir. Deney grubunun öğretmeni Türkçe ve oyun etkinliklerinde yer verdiğini, kontrol grubunun öğretmeni ise Türkçe, fen ve matematik etkinliklerinde bilmecelere yer verdiğini belirtmiştir. Deney grubunun öğretmeni bilmeceyi, o gün işlenen konunun ardından aynı konuyla ilişkili bilmece sordüğünü ifade ederken kontrol grubunun öğretmeni bilmecelere hikâye öncesinde

geçiş etkinliği olarak yer verdiğini belirtmiştir.

3.2.2. AGTE Dil-Bilişsel Gelişimi Bölümüne İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu AGTE Dil-Bilişsel Gelişimi Bölümüne İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Mak	ÇK	BK	Shapiro-Wilk Testi
Deney	16	10.25	1.18	8.00	13.00	.552	1.276	.094
Kontrol	16	10.25	1.29	8.00	13.00	.106	.651	.151

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun AGTE dil-bilişsel gelişimi bölümü uygulamasından aldıkları puan ortalamalarının, minimum ve maksimum değerlerin aynı olduğu (10.25; 8.00; 13.00) görülmektedir. Grupların çarpıklık (ÇK) ve basıklık (BK) değerleri incelendiğinde değerlerin, standart değer olan -1.96 ile +1.96 arasında olduğu ve puanların normal dağılım gösterdikleri söylenebilir (Field, 2009). Ayrıca deney ve kontrol gruplarının AGTE Shapiro-Wilk Testi sonuçları da dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($p > .05$).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların dil-bilişsel gelişimlerinin normal gelişim gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Ankara Gelişim Tarama Envanterinin Dil-Bilişsel Gelişim bölümü kullanılmıştır. Envanterden alınan puanların sonucuna göre her iki gruptaki çocukların dil-bilişsel gelişim düzeylerinin normal düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların kendileri, aileleri ve öğretmenlerine ilişkin bilgi almak amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Bilgi Formu”; deney ve kontrol gruplarının dil-bilişsel gelişim düzeyleri hakkında bilgi edinmek için “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) Dil-Bilişsel Bölümü” ve araştırmacı tarafından deney grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak; kontrol grubuna ise ön test ve son test olarak “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan genel bilgi formunda, deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların doğum tarihleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları ve ebeveynlerinin öğrenim durumu ve çocukların bilmecelere aşina olup olmadıklarını öğrenmek amacıyla çocuklarına bilmece sorma durumları hakkındaki sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen bilgi formunda, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin cinsiyeti, öğrenim durumları, lisans mezuniyet alanları, mesleki kıdem yılları ve çocukların okul öncesi eğitim sürecinde bilmecelere aşina olup olmadıkları, ne şekilde ve hangi etkinliklerde bilmecelere yer verdiklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.3. Ankara Dil Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

Araştırmada deney ve kontrol grubuna, grupların dil-bilişsel gelişimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Sezgin ve Erol (1994)'un kültürümüze uygun olarak geliştirdiği “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)’nin Dil-Bilişsel bölümü” uygulanmıştır. “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” ile 0-6 yaş aralığındaki çocukların ailelerinden edinilen bilgiler ışığında değerlendirilen toplam 154 maddeden oluşmaktadır. Dil-Bilişsel (DB), İnce Motor (İM), Kaba Motor (KM) ve Sosyal Beceri-Özbakım (SB-ÖB) olmak üzere 4 bölümden oluşan envanterin uygulanması her çocuk için 20-25 dakika sürmektedir. “AGTE’nin iç tutarlılığı üç farklı yaş aralığındaki (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 aylar) çocukların genel gelişim puanları üzerinden Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanmış ve üç farklı yaş aralığında da iç tutarlılığın (Cronbach’s Alpha katsayısı: .80-.99) yüksek olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında ise her bir yaş aralığı için iç tutarlılığın; .99, .98 ve .88 olduğu, güvenilirlik katsayılarının (Cronbach’s Alpha) ise .98, .97 ve .88 olduğu görülmüştür” (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1998’den akt. Canbeldek, 2015).

3.3.4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların problem çözme becerisi puanlarını belirlemek amacıyla Oğuz ve Köksal-Akyol (2015)'un geliştirdiği “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri seçilirken, MEB “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınmış ve başlangıçta 85 madde olarak oluşturulan ölçek uzman görüşleri ve çeşitli düzenlemelerden sonra 18 madde ile son halini almıştır. Ölçekte 18 farklı problem durumu ve bu problem durumuna ilişkin çizimler bulunmaktadır. Beşli likert tipi ölçek olarak hazırlanan “PÇBÖ”de her bir problem durumuna üretilen çözüm için 0-4 arası puanlar alınmaktadır. PÇBÖ’de hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan, üçten fazla öneri var ise “4” puan verilmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin ürettiği çözümlerden puan alabilmesi için her bir çözümün bir diğer çözümden farklı ve tekrarlanmamış olması gerekmektedir. PÇBÖ’den alınacak puan aralığı 0-72’dir. PÇBÖ’de puan arttıkça çocukların problem çözme becerisi yükselmektedir. “PÇBÖ’de önemli olan çocuğun daha çok alternatif çözüm üretebilmesidir ve sorular birer araçtır. Çocuğun verdiği cevapların hangi sorulardan geldiği önemli değildir, amaç cevap sayısıdır” (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015).

Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) geliştirdikleri “Problem Çözme Becerisinin” geçerliliğinin belirlenmesinde kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Maddelerin uygunluk düzeyi için KGİ 0.99; maddelerin çizimlere uygunluk düzeyi için ise KGİ 0,96 olarak hesaplamıştır. “Bu değerlerin ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğunu ve ölçeğin bir bütün olarak kapsam geçerliğini sağladığı anlamına geldiğini” belirtmişlerdir. PÇBÖ’ye yapılan AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,68’ini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Oğuz ve Köksal Akyol (2015), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa İç Tutarlılık Anlamında Güvenirlik katsayısı ve Test Tekrar Test Kararlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı incelenmiştir. Yapılan istatistiklere göre ölçek tek faktörlü olduğu için ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer .86 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçek için bu

ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Tezbaşaran, 1997'den akt. Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015).

3.4. Verilerin Toplanması

Muş ilinde bulunan ve MEB'e bağlı olan iki özel anasınıfında gerçekleştirilen çalışma öncesinde Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan ilgili araştırma izinleri alınmıştır. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı Şubat-Mart aylarında çalışmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde 12 etkinlik uygulanmış ve bu etkinlik planlarında yer verilen bilmeceelerde geçen kavramlara çocukların aşinalığı, bilmeceyi çözme süreci ve süreç sonunda etkinlik planlarında yer verilen kazanım göstergelere ulaşılma durumu gözlenmiştir. Pilot uygulama süreci sonunda bazı bilmeceelerin çocukların bilmedikleri kavramlara ait olduğu görülmüş ve bu nedenle bazı bilmece etkinlikleri değiştirilmiştir. Bilmeceyi çözme sürecinde yer verilen sorular ve etkinlikler çeşitlendirilmiş, planda yer alan kazanım ve göstergelere ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir.

Araştırmanın etkinlik uygulama süreci 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı 21.09.2020-13.11.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, iki sınıfın birbirinden etkilenmemesi için deney ve kontrol grubu olarak iki farklı okuldaki anasınıfı seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ailelerine onam formu gönderilip izin alınmıştır. Araştırma öncesinde ebeveynler tarafından doldurulan, deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesinde dil-bilişsel düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla AGTE'nin Dil-Bilişsel bölümü uygulanmıştır. Uygulama sürecinden önce çocuklarla ve öğretmen ile süreç hakkında görüşme yapılmış; ölçek ve bilmece etkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ise ön test olarak PÇBÖ araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilmece etkinlikleriyle bütünleştirilmiş etkinlikler okulun uygunluk durumuna göre çarşamba ve cuma günleri olmak üzere haftanın iki günü uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen sınıfta bulunmamıştır. Yaklaşık olarak 20-35 dakika süren etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmış; video kaydına izin verilmediği için yalnızca fotoğraf çekilmiş ve etkinlik süreci ses kaydına alınmıştır. Her etkinlik sonunda çocukların etkinlik sürecine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri için değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Toplam 16 etkinlikten oluşan ve 8 hafta süren uygulama süreci sonunda deney grubuna ve kontrol grubuna PÇBÖ son test

olarak; uygulama bitiminden 3 hafta sonra ise kalıcılık testi sadece deney grubuna uygulanmıştır.

3.5. Bilmece Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması

Bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın deney grubuna sekiz hafta süresince haftada iki gün olmak üzere toplam 16 bilmece etkinliği uygulanmıştır. 16 etkinlik planı hazırlanırken MEB tarafından hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler dikkate alınmıştır. Çocuklara sorulacak bilmeceler seçilirken, bilmecelerin somut kavramlara ait olmalarına dikkat edilmiştir. Etkinlikler planlanırken çocukların bilmecelerin cevabına bir problem çözme sürecinden geçerek ulaşmaları sağlanmıştır. Etkinliklerde o günün etkinlik planında yer alan bilmece ne ise onunla alakalı olarak ipuçları, resim kartları ve yapbozlar hazırlanıp çocukların bilmecenin cevabına ulaşabilmeleri desteklenmiştir. Etkinlik planları için önce uzman görüşü alınmış, uzman görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Asıl uygulama öncesi pilot uygulama gerçekleştirilmiş, uygulama sonrası gerekli düzenlemeler yapılmış, tekrar uzman görüşüne sunulup son hali verilmiştir.

Bilmecelerin problem çözme becerisine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan bilmece etkinliklerinde yer verilen bilmeceler, etkinliklerin türleri ve ilgili kazanımlara yer verme durumları Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Bilmece Etkinliklerinin Uygulanma Akışı ve Kazanımlara Yer Verme Durumları

	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü	Kazanımlar
1.Etkinlik	Bilmece ‘Uçak’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Sanat Etkinliği	BG-K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5: Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K:19: Problem durumlarına çözüm üretir. DGK-7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Tablo.7 devamı

2. Etkinlik	Bilmece ‘Horoz’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun Etkinliği	BG-K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K3: Algıladıklarını hatırlar. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG- K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. DG-K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.
3. Etkinlik	Bilmece ‘Dut’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Matematik Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG- K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. SDG-K7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.
4. Etkinlik	Bilmece ‘Kaşık’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun Etkinliği	BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. SDG-K3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
5. Etkinlik	Bilmece ‘Ayva’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Oyun Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG- K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. MG-K5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Tablo.7 devamı

6. Etkinlik	Bilmece ‘Balık’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Matematik, Oyun Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K19: Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
7. Etkinlik	Bilmece ‘Kar’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. MG-K1:Yer değiştirme hareketleri yapar.
8. Etkinlik	Bilmece ‘Zarf’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Sanat Etkinliği	BG-K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K19: Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. MG-K4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.
9. Etkinlik	Bilmece ‘Saat’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K:18:Zamanla ilgili kavramları açıklar. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. SDG-K7:Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.

Tablo.7 devamı

10.	Bilmece ‘Fil’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Matematik, Sanat Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K11:Nesneleri ölçer. BG-K19: Problem durumlarına çözüm üretir. DG- K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. SDG-K7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.
11.	Bilmece ‘Karıncı’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Fen Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG- K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. SDG-K10: Sorumluluklarını yerine getirir.
12.	Bilmece ‘Kaplumbağa’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun Etkinliği	SDG-K1: Kendisine ait özellikleri tanıtır. MG-K2:Denge hareketleri yapar. BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Tablo.7 devamı

13.	Bilmece ‘Eldiven’	Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
14.	Bilmece Oluşturma 1	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat Etkinliği	BG-K2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19: Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
15.	Bilmece Oluşturma 2	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun Etkinliği	BG-K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. DG-K10:Görsel materyalleri okur.
16.	Bilmece Oluşturma 3	Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama Etkinliği	BG-K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur BG-K5:Nesne veya varlıkları gözlemler. BG-K19:Problem durumlarına çözüm üretir. DG-K7:Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. DG-K10: Görsel materyalleri okur.

BG-K: Bilişsel Gelişim alanına ait kazanımları,
 DG-K: Dil Gelişim alanına ait kazanımları,
 MG-K: Motor Gelişimi alanına ait kazanımları,
 SDG-K: Sosyal-Duygusal Gelişim alanına ait kazanımları ifade etmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma öncesinde öğretmenlere verilen “Öğretmen Bilgi Formu” ve ebeveynlere verilen “Genel Bilgi Formundan” elde edilen veriler değerlendirilerek yüzdeler halinde tablolaştırılıp sunulmuştur.

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların AGTE Dil-Bilişsel Gelişim bölümünden aldıkları puanlar ve PÇBÖ (ön test-son test- kalıcılık testi)’den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri örneklem büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk 2010). Deney grubu ve kontrol grubu için betimsel istatistik analizi ve çıkarımsal istatistiksel analizi gerçekleştirilmiştir.

Betimsel istatistik analiz kısmında gruplara ait verilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$), minimum (Min), basıklık katsayısı (BK), standart sapması (SS), maksimum (Mak) değerleri çarpıklık katsayısı (ÇK) ve dağılımın normal olup olmadığını tespit etmek için Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Çıkarımsal istatistiksel kısmında ise araştırmanın alt amaçların sınanması için ANCOVA, Tek Faktörlü Tekrarlanan Ölçümlerde ANOVA, Tek Faktörlü ve İlişkili Örneklemeler için T Testi kullanılmıştır. Her iki grubun ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarının hesaplanmasında ANCOVA analizi kullanılmıştır. ANCOVA, iki grup ön test/son test desenine sahip olunan araştırmalarda kullanılabilir. Ön testlerin yani kovaryetlerin amacı ön test puanlarını yani gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmaktır. Bu araştırmada ANCOVA analizinin kullanılmasının bir diğer nedeni de örneklem sayısının küçük olmasıdır. Bu araştırmada kovaryet olarak “PÇBÖ” ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. ANCOVA tüm bu özelliklerinin yanı sıra katılımcılarımızı farklı gruplara seçkisiz atayamadığımız yalnızca var olan grupları kullanmak zorunda kaldığımız durumlarda da oldukça kullanışlıdır (Pallant, 2017). Nitekim bu araştırmada da içinde bulunduğumuz pandemi sürecinden ötürü yalnızca var olan gruplar kullanılmak durumunda kalmıştır.

Araştırmada deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelemek için Tek Faktörlü Tekrarlanan Ölçümlerde ANOVA kullanılmıştır. Büyüköztürk (2017), sadece zamana bağlı bir değişimin anlamlı olup olmadığını incelenmek istendiği durumlarda Tek Faktörlü Tekrarlanan Ölçümler için ANOVA testinin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Son olarak deney grubundaki çocukların “PÇBÖ” son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanlar ise normal dağılım gösteren gruplar için İlişkili Örneklemeler T

Testi ile analiz edilmiştir. İlişkili Örneklem T Testi sadece bir gruptan iki farklı durum veya zamanda toplanan verilerin olduğu durumda kullanılmaktadır. Ön test ve son test veya son test ve kalıcılık testi durumları bu tekniğin uygun olduğu durumlara örnek olarak verilebilir (Pallant, 2017).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Betimsel İstatistik Bulguları

Bu başlık altında grupların ön test ve son test ölçek sonuçlarından elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistik bulgularına ve normallik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Mak	ÇK	BK	Shapiro-Wilk Testi
Deney	16	36.63	11.95	23.00	62.00	.960	.186	.073
Kontrol	16	34.63	11.87	22.00	63.00	1.050	.875	.053

Tablo 8 incelendiğinde PÇBÖ ön test uygulamasından grupların aldıkları ön test puan ortalamalarının deney grubunda 36.63, kontrol grubunda ise 34.63 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle PÇBÖ ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu için birbirine yakın değerde olduğu söylenebilir. Deney grubunda ölçekten alınan en küçük değer 23.00 en büyük değer 62.00 iken kontrol grubunda ölçekten alınan en küçük değer 22.00 en büyük değer ise 63.00 olduğu görülmektedir. Tablo 4 ve Tablo 8 arasındaki ilişki incelendiğinde; daha fazla sayıda ebeveynin çocuğuna bilmece sorduğu deney grubunda PÇBÖ ön test puan ortalamasının, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların çarpıklık (ÇK) ve basıklık (BK) değerleri incelendiğinde değerlerin, standart değer olan -1.96 ile +1.96 arasında olduğu ve puanların normal dağılım gösterdikleri söylenebilir (Field, 2009). Ayrıca deney ve kontrol gruplarının PÇBÖ ön test Shapiro-Wilk Testi sonuçları da dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Mak	ÇK	BK	Shapiro-Wilk Testi
Deney	16	44.19	8.30	33.00	61.00	.760	.092	.287
Kontrol	16	37.00	10.32	20.00	56.00	.031	-.365	.877

Tablo 9 incelendiğinde PÇBÖ son test ölçümlerinden grupların aldıkları son test puan ortalamalarının deney grubunda 44.19 kontrol grubunda ise 37.00 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ölçekten alınan en küçük değer 33.00 en büyük değer 61.00 iken kontrol grubunda ölçekten alınan en küçük değer 20.00 en büyük değer ise 56.00 olduğu görülmektedir. Grupların çarpıklık (ÇK) ve basıklık (BK) değerleri incelendiğinde değerlerin, standart değer olan -1.96 ile +1.96 arasında olduğu ve puanların normal dağılım gösterdikleri söylenebilir (Field, 2009). Ayrıca deney ve kontrol gruplarının PÇBÖ son test Shapiro-Wilk Testi sonuçları da dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($p>.05$).

4.2. Çıkarımsal İstatistik Bulguları

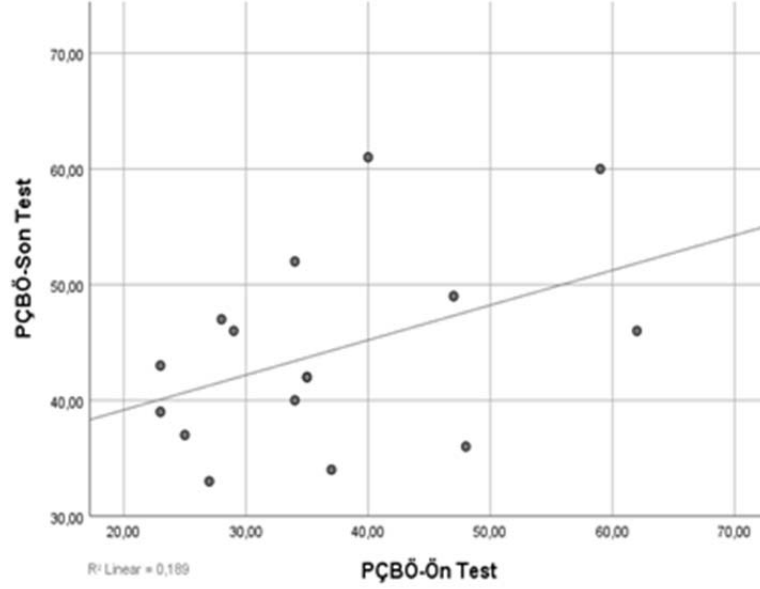
Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgulara alt amaçlar çerçevesinde yer verilmiştir.

Alt Amaç 1: Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların PÇBÖ ön test puanlarına göre düzeltilmiş PÇBÖ son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının ön test PÇBÖ puanları kontrol altına alındığında son test PÇBÖ puanları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Öncelikle bu analizin yapılabilmesi için ilk olarak analizi kullanmak için gerekli olan varsayımlar kontrol edilmiştir (Pallant, 2017).

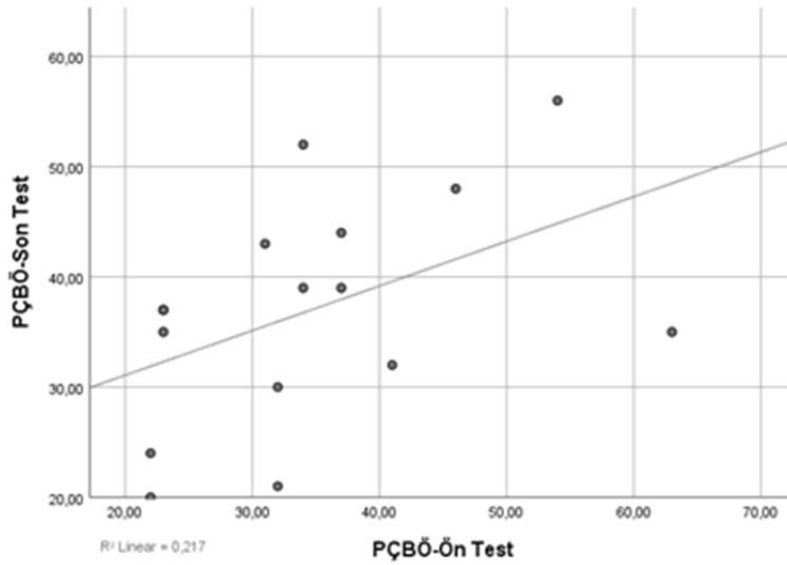
Varsayımlardan biri kovaryetlerin uygulama öncesinde ölçülmesini ifade etmektedir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan PÇBÖ uygulama öncesinde uygulandığından bu varsayım sağlanmaktadır. Bir diğer varsayım kovaryetlerin güvenilirliğidir. En az .70 olması gereken Cronbach alfa değeri, PÇBÖ için .86 olduğundan bu varsayım sağlanmıştır.

Bir diğer varsayım ise tüm gruplar için bağımlı değişken ile kovaryet arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımıdır. Gruplara ait ön test ve son test PÇBÖ puanları arasındaki ilişkilerin doğrusallığı Şekil 1 ve Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 1. Deney Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde deney grubu ön test ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde kontrol grubu PÇBÖ ön test ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Son varsayımda ise regresyon eğilimlerinin homojenliği test edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

Regrasyon Eğilimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	41.262	1	41.262	.529	.474
Ön Test PÇBÖ	103.783	1	103.783	1.330	.259
Grup X Ön-PÇBÖ	61.598	2	30.799	.395	.678
Hata	2028.327	26	78.013		
Toplam	2234.970	30			

Tablo 10 incelendiğinde etkileşim ifadesinin (Grup X Ön-PÇBÖ) anlamlılık değerinin .678 olduğu görülmektedir. Regrasyon eğilimlerinin homojenliği varsayımını sağlanması için bu değer .05 anlamlılık değerinden büyük çıkması gerekmektedir. Elde edilen bulguda bu değer .05 anlamlılık değerinden büyük olduğu, bu nedenle de regrasyon eğilimlerinin homojenliği varsayımı sağlanmaktadır.

Tüm varsayımlar sağlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının PÇBÖ ön test puanlarına göre düzeltilmiş PÇBÖ son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Önteste Göre Düzeltilmiş PÇBÖ Son Test Ortalama Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Gözlenen Güç
Ön-PÇBÖ	539.339	1	539.339	7.480	.011	.205	.572
Grup	336.760	1	336.760	4.670	.039	.139	.538
Hata	2091.108	29	72.107				
Toplam	2967.207	31					

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test PÇBÖ ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır ($F(1-29) = 4.670$, $p < .05$, kısmi eta kare=.139). Ortaya çıkan bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki çocukların son testte problem çözme beceri puanlarının, kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 4’te deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla ebeveynin çocuğuna bilmece sorduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bulguda bu durumda bir etken olabileceği söylenebilir.

Alt Amaç 2. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Deney grubuna ait ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin üç ölçüm için de standart değer olan -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu ve puanların normal dağıldığı söylenebilir (Field, 2009). Bu durumda deney grubunda ön test-son test-kalıcılık testlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü tekrarlanan ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanların deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Friedman Testi sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 12.

Deney Grubunda Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Anova Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	2565.250	15	171.017				1-2
Ölçüm	519.292	2	259.646	4.421	.00*	.906	1-3
Hata	1765.375	30	58.846				
Toplam	4849.917	47					

* $p < .05$

Tablo 12’ye göre, deney grubundaki çocukların ölçme puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(2, 30) = 4.421$, $p < 0,05$, kısmî $\eta^2 = .906$). Bu farklılıkların hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni karşılaştırma testi sonucunda ön test ile son test, ön test ile kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Alt Amaç 3: Deney grubunu oluşturan çocukların PÇBÖ son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 13.

Deney Grubu PÇBÖ Kalıcılık Testi Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Mak	Ç.K.	B.K.	Shapiro-wilk Test
Deney	16	42.8125	8.76522	26.00	61.00	.422	.486	.541

Tablo 13 incelendiğinde çarpıklık (.422) ve basıklık (.486) değerlerinin %5 anlamlılık düzeyinde ve standart değer olan -1.96 ve +1.96 değerleri arasında olduğu ve puanların normal dağılım gösterdikleri görülmektedir (Field, 2009). Tablo 15’te yer verilen Shapiro-Wilk Testinden elde edilen değerde kalıcılık testinden elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir ($p>0.05$). Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre deney grubunun son test ve kalıcılık testi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için parametrik yöntemlerden olan İlişkili Örneklemeler için T Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Deney Grubundaki Çocukların PÇBÖ Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklemeler için T Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Son Test	16	44.19	2.08	9.34	.589	.565
Kalıcılık Testi	16	42.81	2.19			

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların PÇBÖ son test puan ortalamalarının 44.19, kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 42.81 olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların PÇBÖ son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$t(9.34) = .589, p>.05$].

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Araştırma Öncesinde Öğretmen ve Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine çocuklara bilmece sorma durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğretmen Bilgi Formuna ve Genel Bilgi Formuna bu yönde sorular eklenmiştir. Ebeveynlere, çocuklarına bilmece sorma durumları, öğretmenlere ise çocuklara bilmece sorma durumlarına ek olarak bilmececelere günlük eğitim akışında hangi etkinliklerde yer verdikleri ve nasıl sundukları sorulmuştur. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelen yanıtlara ilişkin veriler Tablo 6 ve 7’de sunulmuştur. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlerinin bilmececelere günlük eğitim akışında yer verdiklerini belirtmeleri Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek (2010)’in yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin bilmececelere Türkçe etkinliklerinde (Alışkan ve Güneyli, 2016), fen etkinliklerinde (Aksan ve Çelikler, 2016; Aksan ve Çelikler, 2017) ve oyun etkinliklerinde (Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014) yer verdiklerini ifade etmeleri ilgili alanyazında da bilmececelerin bu etkinlik türlerinde yer verilmesi ile örtüşmektedir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların öğretmenin bilmececelere hikâye öncesi geçiş veya ısınma etkinliği esnasında yer vermesi ilgili alanyazında da benzer bulgulara ulaşılan bir diğer sonuçtur (Korkmaz, Esen-Çoban ve Koyuncu-Şahin, 2018; Tepetaş-Cengiz, Kılınç ve Tezcan, 2018).

5.2. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, toplanan verilerin analizi için ANCOVA testi ve İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol

grubundaki çocukların PÇBÖ'den aldıkları ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı bulunmuştur ($P>.05$).

Uygulama bitiminde elde edilen son test puanları incelendiğinde, deney grubunun PÇBÖ son test ortalama puanlarının kontrol grubunun PÇBÖ son test puanlarından yüksek bir değerde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları ANCOVA analizi ile analiz edilmiş, iki grup arasından deney grubunun lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($p<.05$). Bu farklılığın, deney grubuna uygulanan bilmece etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgular ışığında bilmece etkinliklerinin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ve çocukların problem çözme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bu bulgularda, kullanılan bilmece etkinlikleri planlanırken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında yer verilen bilişsel gelişim alanına ait kazanımlardan problem çözme becerisi ile ilgili olan kazanımların temel alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Etkinliklerde bilmeceler, çocuklara çözmeleri gereken bir problem olarak sunulmuş ve ardından bir problem süreci eşliğinde bilmecenin cevabına ulaşılmıştır. Hacısalihoğlu-Karadeniz (2019), “Kraliçeyi Kurtarmak” adlı hikâye kitabındaki bilmecelerin çözümünde kullanılan problem çözme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında kitapta yer alan bilmecelerin aynı zamanda problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu ve problem çözme stratejileri bağlamında bilmecelerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Balta (2013) bir çalışmada bilmecelerin, düşünme öğretiminde başarı sağlamada araç olarak kullanılabileceğini ve bilmecelerin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu bu nedenle de eğitim ortamlarına dahil edilmesi gereken etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Jirata (2012) bilmecelere ilişkin, 7 ve 14 yaşları arasında çocukların görüşlerini aldığı bir çalışmada çocukların, bilmecenin eğlenceli bir yarış olmasının yanı sıra eğitici avantajlarının da olduğunu belirttiklerini söylemiştir. Çocuklar bilmecelerin hafızalarını harekete geçirdiğini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Solesa-Grijak (2011) 4-6 yaş arasındaki 150 çocuk ile yürüttüğü bir çalışmada bilmeceleri küçük çocukların tercih ettikleri bir tür sözlü problem olarak ifade etmiştir. Çalışmada bilişsel gelişimin, bilmeceleri sözlü problem olarak çözmedeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda yaş grubu arttıkça çocukların

basit metaforlar içeren bilmeceleri çözmeye daha başarılı olduklarını ve dil gelişimi ile bilişsel gelişimin paralel olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çobanoğlu (2017), bir çalışmada ilkököl ikinci sınıf matematik dersi kapsamında yer verilen bazı konuların öğretiminde bilmecelerden yararlanılmasının öğrenci başarı, matematiğe yönelik tutum ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda bilmecelerin ilkököl öğrencilerinin başarısında, matematik dersine yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına olumlu yönde etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde deney grubunun ön test ve son test puanları ile ön test ve kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıkması problem çözme becerisi üzerinde bilmecelerin etkisinin olduğunu ve bu süre içinde bu etkinin devam ettiğini göstermiştir ($p<.05$).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bilmece etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmasında; çocukların bilmecenin cevabına ulaşma sürecinde aynı zamanda bir problem çözme sürecinden geçmeleri sağlanmıştır. Çocuklar bu süreçte kendilerine sunulan farklı bilmecelerin cevaplarına ulaşırken farklı düşünme ve akıl yürütme süreçlerinden geçişlerdir.

Sarıcı Bulut-Sarıkaya (2018), 1920'li yıllarda düzenli aralıklarla yayınlanan çocuk dergilerinden biri olan Bizim Mecmuada yayınlanan akıl oyunlarını incelemiştir. Dergide yer verilen akıl oyunlarından biri olan bilmecelerin, çocukların farklı düşünmesini ve akıl yürütmesini sağlayacak yaratıcı düşünme gücünü geliştirmeyi sağlaması hedeflenmiştir. Dergide yer verilen birçok akıl oyunundan biri olan bilmeceler sayesinde farklı düşünme becerilerinin yanı sıra aynı zamanda çocuklara problem çözme becerisi de kazandırılmıştır. Benzer biçimde Altunbay (2014) da bir çalışmada bilmecelerin doğrudan yaratıcı ve çağrışımsal düşünmeyi desteklediğini ve aynı zamanda bu durumun problem çözme becerisi ile de ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada çocuklara sekiz hafta süresince haftada iki gün olmak üzere toplam 16 bilmece etkinliği uygulanmıştır. Etkinlikler planlanırken yer verilen bilmecelerin çocukların ilgilerini çekebilecek bir planlamayla, bir problem çözme sürecinden geçerek bulmaları sağlanmıştır. Etkinliklerde o gün yer verilen bilmece ne ise onunla alakalı olarak ipuçları hazırlanarak, çocukların bilmecede yer alan mecazları çözerek bilmecenin cevabına ulaşabilmeleri desteklenmiştir.

Tanrıkulu (2014) bilmeceyi çocuklar için asıl ilgi çekici hale getiren durumun aslında içlerindeki problem çözme isteği olduğunu savunmuştur. Şimşek (2004)'in

ifadesine göre “bilmeceler çocukta problem çözme yeteneğini geliştirerek zihinsel gelişimi hızlandırmakla birlikte bilmecede yer alan mecaz ve sembolleri çözümleyerek ipuçlarından faydalanarak sonuca gidebilmeyi öğretir.”

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında Türkçe etkinlikleri kapsamında yer verilen etkinliklerden biri olan bilmecelere bu çalışmada da temelde Türkçe etkinlikleri olarak bütünleştirilmiş etkinlik halinde yer verilmiştir (Tablo 7). Birgül ve Akyol (2018), bir çalışmalarında Türkçe etkinlikleri kapsamında yer verilen etkinliklerin 60-69 aylık çocukların farklı çözüm yolları aramalarını desteklediğini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularda bu düşünceyi desteklemektedir.

Guo ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışmanın katılımcılarını 4-5.5 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Bilişsel gelişimle ilişkili olarak bu dönemdeki çocuklar arasındaki mizah üzerine çalıştıkları araştırmanın sonucunda çocukların mizahı tanımaları ve mizah tepkileri üzerine çalışılmıştır. Bilmeceler de yer verilen mizah çalışmalarından biri olmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri ile mizah tepkileri ve anlama düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu bulgu ile sonuçlar göz önüne alınarak uygulamalar ve ileride yapılması planlanan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
2. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların ön test ve son test ile ön test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olması bilmece etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisinin gelişmesinde etkisi olduğunu göstermiştir.
3. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu bulgulardan bilmece etkinliklerinin deney grubundaki çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin bu süre içinde devam ettiği görülmüştür.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucundan hareketle uygulamaya ve ileride yapılması planlanan araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda bilmece etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sürecinde bilmecelelere etkinliklerde yer verilmesi desteklenmelidir.
2. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden biri bazı ebeveynlerin çocuklarına bilmece sormadıkları olmuştur. Bu bağlamda öğretmenler tarafından aile katılım etkinliği olarak bilmecelelere yer verilmiş etkinlik planlamaları yapılabilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenler, bilmecelelere hikâye öncesi geçiş etkinliği olarak veya o gün yer verdikleri konu ile ilgili bilmece sorduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlere, araştırmacılar tarafından farklı konulara ait bilmece etkinlikleri içeren bir etkinlik kitabı hazırlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada 57-66 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Yapılacak çalışmalar diğer yaş gruplarındaki çocuklarla yürütülebilir.
2. Araştırmada uygulama süreci yalnızca 57-66 aylık çocuklarla yürütülmüştür. Yapılacak çalışmalarda uygulama sürecine aktif olarak ebeveynler ve öğretmenler dahil edilebilir.
3. Araştırmada bilmecelelerin yalnızca problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda bilmecelelerin problem çözme becerisiyle birlikte dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi incelenebilir.
4. Deneysel olarak planlanan bu çalışma ile çocukların süreç içerisinde problem çözme becerileri yalnızca ölçek sonuçlarına bağlı olarak değerlendirilmiştir. Yapılacak çalışmalarda çocukların süreç içerisinde problem çözme becerilerinin nasıl geliştiği araştırmacılar tarafından yapılacak sınıf içi gözlemlerle, öğretmen ve ebeveynlerle yapılabilecek görüşmelerle zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. D. & Dundes A. “Bilmeceler” (Çev: Ezgi Metin). *Millî Folklor*, 19 (73), 118-126.
- Abruscato J. (2000). *Teaching children science: a discovery approach*. (Fifth Edition). A Person Education Company, Boston.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, N. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yazısız resimli kitapla oluşturdukları öykülerin anlatı analizi yöntemiyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksan, Z. & Çelikler, D. (2016). Dramatizasyon yöntemi ile okul öncesi çocuklara fen konularının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 108-122.
- Aksan, Z. & Çelikler, D. (2017). Okul öncesi çocuklara astronomi eğitimi: uzay ve gezegenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 347-359.
- Aktaş-Arnas, Y. (2005). *Fen ve matematik öğreniyorum*. Ankara: Morpa Yayınevi.
- Alan, Ü. (2019). Okul öncesi eğitimin ilkeleri. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (1. Baskı) içinde (s. 20-48). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Alat, K. (2018). Erken çocukluk eğitiminin temel ilkeleri. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (1. Baskı) içinde (s. 31-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alemdar-Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alışkan, E. E. & Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.

- Altan, Y. R. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 241-261
- Altun, M., Bintaş, J., Yazgan, Y. & Arslan, Ç. (2004). *İlköğretim çağındaki çocuklarda problem çözme gelişiminin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi BAP Komisyon Başkanlığı, Proje No: Afp 2001/37, Bursa.
- Altunbay, A. G. M. (2014). Yaratıcı ve çağrışımsal düşünmeyi geliştirmesi bakımından Türk halk bilmeceleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 35(1), 11-29.
- Anaz, Z. (2018). Mavisel yener'in çocuk kitaplarında sözlü edebiyat ürünleri. *Asya Studies*, 5(5), 21-35.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. & McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: Young children's cognitive maps and search strategies in large-scale environments. *Child Development*, 1820-1834.
- Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. *Okulöncesi Eğitim 1*. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş., Turan Ofset, İstanbul, 2000.
- Arslan, M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitimi*, 171(1), 100-108.
- Artun, E. (2013). *Türk halk edebiyatına giriş edebiyat tarihi/metinler*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Asfar, A. I. T., Nur, S. & Asfar, A. I. A. (2019, April). The Improvement of Mathematical Problem-solving through the Application of Problem Posing & Solving (PPS) Learning Model. In *1st International Conference on Advanced Multidisciplinary Research (ICAMR 2018)*. Atlantis Press.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem becerilerinin desteklenmesi*, (Ed. Ömeroğlu E.). 2. baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve öğrenme teknikleri*. Ankara: Vize yayın Basın.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., & Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara: Karaca Eğitim.
- Aydoğmuş, M. & Yıldız, M. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında mizah. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 14(14), 357-371
- Aytemiz, A., (2000). "Almanya'da Türkçe." *Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım dersi uygulamalarında alanlarına özgü etkinlik oluşturma çalışmaları. *Journal of World of Turks*, 10(1), 143-157.
- Baker, G. (2017). 'Do you get it?' *An investigation into the different types of ambiguity English-speaking children (aged 6-11) are able to comprehend in verbal riddles*. Unpublished Doctoral dissertation, Cardiff University, United Kingdom.
- Balcı, A. (2014). Çocuklara Kıraat Dergisi. *Bilig*, 68(1), 25-42.
- Balta, E. E. (2013). Bilmecelerin dil-düşünme bağlamında eğitimdeki yeri ve önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 891-899.
- Belanger, H. G., Kirkpatrick, L. A., & Derks, P. (1998). The effects of humor on verbal and imaginal problem solving. *Humor-International Journal of Humor Research*, 11(1), 21-31.
- Bergen, D. (2006). Play as the context for humor development. In Fromberg, D. P. & Bergen, D. (eds.), *Play from birth to twelve*, 2nd edn. New York: Routledge.
- Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor*, 22(4), 419-436.
- Binsted, K., Pain, H. & Ritchie, G. D. (1997). Children's evaluation of computer-generated punning riddles. *Pragmatics & Cognition*, 5(2), 305-354.

- Birgöl, A. E. & Akyol, A. K. (2018). Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 709-730.
- Bozkurt, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilmecelere ilişkin farkındalıkları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (47), 482-497.
- Bulut, S. S., & Sarıkaya, M. (2018). Bizim Mecmua'da akıl oyunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 568-591.
- Bunce, H.B., (1995). *Building Language- Focused Curriculum For The Preschool Clasroom*. VII. A. Planning Guide, Poul H. Brookes Publishing Co. Inc. Baltimore, Maryland
- Büyükokutan-Töret, A. (2018). Bilmecelerin Oluşum ve Aktarımında Yeni Bir Ortam: Bilmeceler Siteleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(23), 32-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Cicconi, M. (2014). Vygotsky meets technology: A reinvention of collaboration in the early childhood mathematics classroom. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 57-65.
- Cramer, S. (2016). *The effects of social stories on the problem-solving skills of preschoolers*. St. Catherine University.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 12-43.
- Çağdaş, A., Albayrak, H. & Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Çavuş, Z. S. (2019). Erken çocukluk döneminde problem çözme ve beyin fırtınası. S. Pekdoğan ve Ö. Gözün-Kahraman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (s. 139-153). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çelebioğlu, A. & Öksün, Y. Z. (1995). *Türk bilmeceler hazinesi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Çeliker, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, M. (2017). *İlkokul matematik derslerinde bilmece kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çubukçu, A. & Kahraman, P. B. (2017). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 51-61.
- Dal Berberoğlu, Y. (2019). *60-72 aylık çocuklara uygulanan sorgulama tabanlı problem çözme etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, G. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları problem çözme stratejileri ve problem çözme sürecinde karşılaştıkları hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı* (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ş., Uludağ, M. E., Tozlu, N., Seven, S. & Çeçen, M. A. (2011). Edebî metinlerle çocuk edebiyatında türler. Ş. Demirel (Ed.), *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı* içinde (s. 141-370). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewi, D. A. D., & Bektiarso, S. (2017). Pengaruh model pembelajaran problem based instruction disertai metode pictorial riddle terhadap hasil belajar dan kemampuan berpikir kritis siswa pada mata pelajaran fisika di sma. *Jurnal Pembelajaran Fisika*, 6(1), 48-55.
- Doğan, Y., Yalçın, V. & Simsar, A. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 147-164.

- Doolittle, P.E. (1995) Understanding cooperative learning through Vygotsky. In Lily National Conference on Excellence in College Teaching, SC, June 2-4, Colombia.
- Dowling, M. (2005). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*. London: Paul Chapman.
- Dursun, A. (2019). İlkokullardaki sınıf kütüphanelerinin oluşturulması ve kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 27-45.
- Ejekwu, P. O. & Harcourt, P. (T.Y.). Folktales And Riddles And The Development Of The Affective And Cognitive Domains Of Preschool Children. Erişim Tarihi:14.09.2020.
http://www.academia.edu/download/51920333/folk_tales_modified.docx
- Elçin, Ş. (2001). *Türk bilmeceleeri*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ely, R. & McCabe, A. (1994). The language play of kindergarten children. *First Language*, 14(40), 19-35.
- Er, H. N. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 12(4), 1188-1199
- Ergişi, A. (2014) Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Erkan, Ş. (2015). Bilmeceleerle yabancı dil eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 200-209.
- Erkan, Ş. (2015). Evaluation primary school students achievement of objectives in English lessons. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2153-2163.
- Ersoy, O. (1986). Okul öncesi dönemde kitabın önemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(2), 3-6.
- Ezell, H. K. & Jarzynka, M. A. (1996). An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles. *Child Language Teaching and Therapy*, 12(2), 148-163.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Third edition). London: SAGE Publications Ltd
- Firestien, R. L. & McCowan, R. J. (1988). Creative problem solving and communication behavior in small groups. *Creativity Research Journal*, 1(1), 106-114.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The reading teacher*, 42(9), 664-668.
- Forgan, J. W. (2003). *Teaching problem solving through children's literature*. ABC-CLIO.
- Fusaro, M. & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 119-127.
- Goldstein, J. H., Harman, J., McGhee, P. E., & Karasik, R. (1975). Test of an information-processing model of humor: Physiological response changes during problem-and riddle-solving. *The Journal of general psychology*, 92(1), 59-68.
- Gök, T. & Sılay, İ. (2009). Problem çözme stratejilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 58-76
- Gök, T., & Sılay, İ. (2009). İşbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 13-27.
- Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 23-40.
- Guo, J., Zhang, X., Wang, Y., & Xeromeritou, A. (2017). Humour among Chinese and Greek preschool children in relation to cognitive development. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 153-170.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.

- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Himah, E. F., Bektiarso, S. & Prihandono, T. (2015). Penerapan model problem based learning (pbl) disertai metode pictorial riddle dalam pembelajaran fisika di sma. *Jurnal Pembelajaran Fisika*, 4(3), 216-267.
- İçel, H (2005). *Batı Türklerinin dörtlüklerden kurulu bilmeceleri üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2009). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi.
- Jirata, T. J. (2012). Learning through play: An ethnographic study of children's riddling in Ethiopia. *Africa*, 82(2), 272-286.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational technology research and development*, 48(4), 63-85.
- Kabadayı, A. (2007). Sosyal bir ders materyali olarak bilmecelerin çocukların gelişim alanlarına katkılarının incelenmesi: Konya Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-17.
- Kahney, H. (1993). *Problem solving: Current issues* (Vol. 5). Open Univ Pr.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kandır, A. & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karadeniz, M. H. (2018, Ekim-Kasım). “Kraliçeyi kurtarmak” adlı hikâye kitabında yer alan bilmecelerin problem çözme stratejileri bağlamında incelenmesi. 4. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde sunulan bildiri. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karakuş, C. (2017). Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karayazı, N. & Karakuş, N. (2018). Kelime öğretimi açısından bilmecelerin yeri: küçükler gazetesi örneği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 108-123.
- Katrancı, M. (2018). Erken çocukluk eğitimi ve önemi. S. Seven (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (4. Baskı) içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Yayıncılık

- Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. yıl yatılı ilköğretim bölge okulu ilköğretim 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keleş, M. (2007). *Orta öğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde bilmecenin öğretim aracı olarak kullanılma biçim ve düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Keleş, S., Yurt, Ö. & Kandır, A. (2018). Kültürel-Tarihsel Kuram’a göre “-mış gibi oyunlar”: okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 8(4), 265-285.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Khani, R., Bahrami Pour, M. & Abedi, A. (2020). The effectiveness of training the successful intelligence on problem solving skills in preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 6(3), 45-52.
- Kılıçarslan, R. (2015). Çocuk edebiyatında bilmecenin yeri ve bir bilmece derleme çalışması. *International Journal of Language Academy*. 3(4), 129-140.
- Kielar-Turska, M. (1992). Riddles and children: creativity in the solution and construction of riddles. *Polish Psychological Bulletin*, 23(1), 33-46.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koç, F. & Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Koçer, H., Eskidemir, S. & Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. McGhee’nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 82-93.
- Koray, Ö. & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 125-136.
- Korkmaz, A., Esen-Çoban, A. & Koyuncu-Şahin, M. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının gözüyle sınıf içi geçişlerin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1201-1218.

- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Korovkin, S. & Nikiforova, O. (2015). Humor as a facilitator of insight problem solving. In *EAPCogSci*.
- Kurt Gökçeli, F. (2019). Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (1. Baskı) içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Lee, M. F. (2019). The influence of interesting riddles into English teaching in junior high schools on students' English performance, positive and negative emotions and sense of humor. Doctoral dissertation, National Taiwan Normal University. Taiwan.
- Lieber, M. D. (1976). Riddles, cultural categories, and world view. *The Journal of American Folklore*, 89(352), 255-265.
- Loizou, E. (2005). Humour: A Different Kind of Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97-109.
- Mai, X. Q., Luo, J., Wu, J. H. & Luo, Y. J. (2004). “Aha!” effects in a guessing riddle task: An event-related potential study. *Human brain mapping*, 22(4), 261-270.
- Masfuah, S. (2016). Pictorial riddle melalui pembelajaran attention, relevance, confidence, satisfaction (arcs) untuk meningkatkan kemampuan pemecahan masalah dan motivasi berprestasi siswa. *Jurnal Konseling GUSJIGANG*, 2(1).
- Mattingly, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness, and language acquisition. *Language awareness and learning to read* (pp. 9-25). Springer, New York, NY.
- McGhee, P. E. (2002). *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents and teachers*. Kendall/Hunt Publishing.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.
- MEGEP (2016) Çocuk gelişimi ve eğitimi: Türkçe dil etkinlikleri. Erişim Tarihi: 16.11.2020,
http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Etkinlikleri.pdf
- Mena, J. G. (2008). *Foundations of early childhood education teaching children in a diverse society*. Newyork: Mc Graw Hill.

- Mert, E. (2012). Anadili eğitimi-öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12.
- Montalvo Castro, J. (2011). Adivinanzas audiovisuales para ejercitar el pensamiento creativo infantil. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 18(36), 123-130.
- Motroni, E. R. (2016). *Home language questionnaires as a means of investigating the impact of diverse experiences on cognitive and linguistic performance in elementary-aged children*. Unpublished Doctoral dissertation, MGH Institute of Health Professions.
- Murphy, C., Scantlebury, K. & Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 281-295.
- 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. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oruç, M. (2011). *Bilmecelerin kelime öğrenimine etkisi (Hatay ili Dörtöyl ilçesi Yeniyurt ilköğretim okulu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14(1), 255- 264.
- Özkan, İ. (2019). MEB okul öncesi eğitim programlarının öğrenme yaklaşımları açısından incelenmesi. S. Pekdoğan ve Ö. Gözün-Kahraman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (s. 31-47). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe eğitimi sürecinde mizah unsurlarından yararlanma. *Milli Folklor*, 25(100), 182-188.
- 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.

- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, A. Yıldırım, R. & Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). (2. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Pepicello, W. J. (1989). Ambiguity in verbal and visual riddles. *Humor-International Journal of Humor Research*, 2(3), 207-216.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol. 85). Princeton university press.
- Prentice, N. M. & Fathman, R. E. (1975). Joking riddles: A developmental index of children's humor. *Developmental Psychology*, 11(2), 210-216.
- Roger, A. & Alan, D. (2007). “Bilmeceler” (Çev: Ezgi Metin). *Millî Folklor*, 19(73), 118-126.
- Ruiz Gurillo, L. (2017). El evidencial con humor entra. Acerca de su uso en los monólogos humorísticos. *Normas*, 7(2), 5-18.
- Yazici Z., Sarıca E., Aksu M. & Yeşilyurt Y. (2012) "Okul öncesi eğitimde Türkçenin öğretimi", *Ukrayna Bilimsel Karadeniz Bölgesi Kültür Dergisi*, 224(1), 92-94.
- Savaşır I., Sezgin N. & Erol N. (1998). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı, kayıt formu ve değerlendirme profilleri*. (2. Baskı). Ankara: Rekmay Ltd. şti.
- Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1994). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı. Türk Psikologlar Birliği*, Ankara.
- Semerci, N. & Yelken T.Y. (2010). “İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği)”, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları (DAUM)*, 8(2), 47-54.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Shokoohi-Yekta, M., Rath, J. F., & Mahmoudi, M. (2018). “Thinking child” program: effects on parenting styles and family problem-solving skills. *International Journal of Behavioral Sciences*, 12(2), 59-64.
- Shultz, T. R. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, 45(1), 100-105.

- Smullyan, R. (1978). *What is the name of this book*. Prentice-Hall, NJ.
- Solesa-Grijak, D. (2011). Cognition and metalinguistic awareness as sine quibus non for solving verbal problems. *Studia Psychologica*, 53(1), 41-52.
- Stefanova, A. (2007). Riddles as a community psychological phenomenon in folklore: myths, fairytales, personal literature art. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, 35(1), 131-142.
- Sucuka, N. & Şenocak, D. (1999). *Yedi çok geç: erken çocukluk döneminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: Yapım Matbaası.
- Sun, J. & Rao, N. (2012). Scaffolding preschool children's problem solving: A comparison between Chinese mothers and teachers across multiple tasks. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 246-266.
- Sutton-Smith, S. A. (1976). Developmental structural account of riddles. In: B. Kirschenblatt-Gimblett (ed.), *Speech play*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Suydam, M. N. (1982). Update on research on problem solving: Implications for classroom teaching. *The Arithmetic Teacher*, 29(6), 56-60.
- Şahin, M. K. & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Şahin, N., H. Şahin, N. & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şimşek, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (s.26-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2004). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengârenk Yayınları.
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A. & Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı tekniklerle sunulan türkçe dil etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 667-680.
- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Taşkın, N. & Tuğrul, B. (2014). Okul öncesindeki çocukların dil ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 129-148.

- Tepetaş-Cengiz, Ş. Kılınç, F.E. & Tezcan, T. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 481-498.
- Tezbaşaran, A. 1997. *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (ikinci baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Trawick-Swith, J. (2013). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim (Çev. M. Saçkes). B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 226- 254). Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, G. & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Turan, F. (2015). Ortaokul 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Turupcu-Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüysüz, C., Tatar, E. & Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. 7(13), 48-55.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Ünal, M. & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
- Van Dooren, W., Lem, S., De Wortelaer, H. & Verschaffel, L. (2019). Improving realistic word problem solving by using humor. *The Journal of Mathematical Behavior*, 53(1), 96-104.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4(1), 83-90.

- Waithaka, E. N. (2017). Choice of the Medium of Instruction in Kenyan Preschools: Averting Xenocentrism. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 210-216.
- Whitt, J. K., & Prentice, N. M. (1977). Cognitive processes in the development of children's enjoyment and comprehension of joking riddles. *Developmental Psychology*, 13(2), 129.
- Yangil, M. K. & Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 341-354.
- Yıldırım, A. (2007). Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, D. (2011). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, F. & Taşkın, M. (2014). Hacivat karagöz oyunları ile türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür aktarımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 270-288
- Yılmaz, N. (1999) *Anaokulu Öğretmenlerinin Rehber Kitabı*, Eren Ofset, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına zaman kavramı öğretilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yuill, N. (2009). The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: Potential for intervention and possible processes of change. *First language*, 29(1), 65-79.

EKLER

EK 1. Araştırma Uygulama Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-605.01-E.3726628
Konu : Araştırma İzni
Beyza DEMİREL

20/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü 06/02/2020 tarih ve 5476 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Beyza DEMİREL' in Müdürlüğümüze bağlı okullarda gerçekleştirmek istediği "Kültürel Tarihsel Kuramı Temel Alan Uygulamalarda Bilmece İçerikli Etkinlikler Yer Verilmesinin 60-66 Aylık Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi " konulu araştırma ve anket izni; Anket ve Araştırma İzni komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı okullarda Dersleri aksatmamak Şartıyla okullarımızda uygulama yapmaları veya uygulamalara katılmaları uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Emin ENGİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/02/2020

Alper ÇİFÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. PÇBÖ Uygulama İzni

Sayın: Arş. Gör. Beyza DEMİREL

Araştırmanızda kullanmak amacıyla talep ettiğiniz “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği”ni (PÇBÖ)” kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır.
İyi çalışmalar dileklerle, 20.01.2020


Doç. Dr. Vuslat OĞUZ

EK 3. Ebeveyn Onam Formu

Değerli Ebeveyn,

Bu çalışma, yüksek lisans tezi kapsamında uygulanmaktadır. Çalışmada Kültürel-Tarihsel Kuramı temel alan uygulamalarda bilmece içerikli etkinliklere yer verilmesinin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında çocuğunuza "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)" uygulanacaktır. Sizlerden "Genel Bilgi Formu" nu ve "Ankara Gelişim Tarama Envanterini" yanıtlamanız istenmektedir. Toplanan bu veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3. şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sizin ve çocuğunuzun katılımınız çalışmanın temelini oluşturacağı için formda verdiğiniz bilgilerin doğruluğu önem arz etmektedir. Tüm soruları yanıtlamanız önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Arş. Gör. Beyza DEMİREL

Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. ☐ İzin vermiyorum ☐

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum ☐

Baba Adı-Soyadı.....

Anne Adı-Soyadı.....

İmza

İmza

EK 4. Genel Bilgi Formu

Değerli Ebeveyn,

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden Kültürel-Tarihsel Kuramı temel alan uygulamalarda bilmece içerikli etkinliklere yer verilmesinin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisi amaçlamaktadır. Sizlerden “Genel Bilgi Formunu”, ve “Ankara Gelişim Tarama Envanterini” yanıtlamaları beklenmektedir. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırma sonuçlarını olumlu yönde etkileyecektir. Tüm soruları yanıtlamanız önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Beyza DEMİREL

Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı

1. Çocuğa Yakınlığınız (Anne / Baba):
2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):
3. Çocuğunuzun Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek
4. Çocuğunuzun Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç):
5. Çocuğunuzun Doğum Sırası ☐ İlk Çocuk ☐ Ortaanca ☐ Son Çocuk
6. Yaşınız: 25 yaş ve altı ☐ 26 – 30 yaş ☐ 31 – 35 yaş ☐ 36 – 40 yaş ☐ 40 yaş ve üzeri ☐
7. Eşinizin Yaşı: 25 yaş ve altı ☐ 26 – 30 yaş ☐ 31 – 35 yaş ☐ 36 – 40 yaş ☐ 40 yaş ve üzeri ☐
8. Mesleğiniz: Eşinizin Mesleği:.....
9. Öğrenim Düzeyiniz: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
10. Ortalama Aylık Gelir Düzeyiniz:
11. Çocuğunuza siz/eşiniz bilmece soruyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır
12. Çocuğunuza sorduğunuz bilmecelerden birini yazar mısınız?
13. Çocuğunuza bilmeceyi nasıl soruyorsunuz? Cevabını buldurmak için nasıl bir yol izliyorsunuz? Açıklar mısınız?
14. Çocuğunuz size bilmece sorar mı? ☐ Evet ☐ Hayır
15. Cevabınız evetse çocuğunuzun size/eşinize sorduğu bilmecelerden birini yazar mısınız?
16. Çocuğunuz size bilmeceyi nasıl soruyor? Cevabını buldurmak için nasıl bir yol izliyor? Açıklar mısınız?

EK 5. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Öğretmen,

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden Kültürel-Tarihsel Kuramı temel alan uygulamalarda bilmece içerikli etkinliklere yer verilmesinin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisi amaçlamaktadır. Bu amaçla sizlerden “Öğretmen Bilgi Formunu” içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırma sonuçlarını olumlu yönde etkileyecektir. Tüm soruları yanıtlamanız önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Beyza DEMİREL

Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız: 25 yaş ve altı () 26 – 30 yaş () 31 – 35 yaş () 36 – 40 yaş () 40 yaş ve üzeri ()
3. Mezuniyet Lisans Alanınız: Okul Öncesi Eğitimi () Çocuk Gelişimi () Diğer
4. Kadro Türünüz: Kadrolu () Sözleşmeli ()
5. Mesleki kıdem yılınız:
6. Öğrenim Düzeyiniz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
7. Günlük planlarınızda “bilmecelelere” yer veriyor musunuz? Evet () Hayır ()
Cevabınız hayır ise; bilmecelelere yer vermeme nedeniniz nedir?
8. Öğrencilerinize sunduğunuz bilmecelelerden birini söyler misiniz?
9. Öğrencilerinize bilmeceleleri hangi etkinliklerde sunuyorsunuz? (Örneğin Matematik, Türkçe vs.)
10. Bilmecelelere yer verdiğiniz bir etkinliği anlatır mısınız?
11. Öğrencilerinize bilmeceyi nasıl soruyorsunuz? Cevabını buldurmak için nasıl bir yol izliyorsunuz? Açıklar mısınız?
12. Öğrencileriniz size bilmece sorar mı? () Evet () Hayır
13. Cevabınız evet ise öğrencilerinizin size sorduğu bilmecelelerden birini yazar mısınız?
14. Öğrencileriniz size bilmeceyi nasıl soruyor? Cevabını buldurmak için nasıl bir yol izliyor? Açıklar mısınız?
15. Etkinlik planlarında bilmecelelere yer verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
16. Bilmecelelerin çocukların gelişimlerine olumlu/olumsuz katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? Cevabınızı nedenleri ile açıkla mısınız?

EK 6. Örnek Etkinlik Planı

Etkinlik Adı – İçeriği: Uçağım böyle de uçar mı? (**Bilmece=Uçak**)

Etkinliğin Çeşidi: Türkçe, Müzik, Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup)

Yaş Grubu: 57-66 Ay

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

B G: K: Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur (Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

B G: K: Kazanım 5: Nesne veya varlıkları gözlemler. (Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler.)

B G: K: Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir. (Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer.)

D G: K: Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Sözel yönergeleri yerine getirir.)

MATERYALLER:

SÖZCÜKLER: problem, ipucu, yokuş

KAVRAMLAR:

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklarla okula geliş süreçleri hakkında konuşulur.

“Çocuklar bugün sizin için bir bilmecem ve cevabını bulabilmeniz için ipuçlarını var.”

Çocuklara uçakla ilgili bilmece sorulur.

“Kanadı var kuş değil.

Yolları yokuş değil”

Çocuklar bilmecede neler var bir bakalım. Bilmecenin cevabının kanadı varmış ama kuş değilmiş.

- Çocuklar uçabilmek için neye ihtiyacı var? Kanadı olan bütün canlılar uçabilir mi?
- Hangi hayvanların kanatları vardır?
- Bütün kuşlar uçabilir mi? / Kanadı olmayan kuş var mıdır sizce? (örn: Kivi kuşu)
- Sadece hayvanların mı kanadı vardır?

Çocuklarla cevapları hakkında konuşulur. İlk ipucu olan yolcu resmine dair 4 parçalı yapboz çocuklara verilir tamamlamaları istenir. Yapboz tamamlandıktan sonra çocukların görebileceği bir yere asılır.

- Çocuklar bilmeceye ait ilk ipucu bu. Sizce bu yolcular nereye gidiyorlardır?

Çocuklar bilmecede başka bir ifade daha vardı. Bilmecenin cevabının kullandığı yollar yokuş değilmiş.

- Siz okula gelirken nasıl geldiniz?
- Geldiğiniz yol düz müydü? Yokuş muydu? (bir kâğıtla düz yol ve yokuş yol örneklendirilir)
- Yokuşlu yolda yürütmek mi daha kolay, düz yolda mı? Neden?
- Bütün taşıtlar yokuşlu yollarda kullanılabilir mi?
- Bir gemiyi yokuşlu yollarda kullanabilir miyiz ya da bir treni? Neden?
- Yolda gitmeyen, başka şekilde ilerleyen taşıtlar var mı?

EK 6. Örnek Etkinlik Planı (Devamı)

Çocuklarla cevapları hakkında konuşulup diğer ipucu olan uçak pisti(uçaksız) verilir. Uçak pisti resmine dair 4 parçalı yapboz çocuklara verilir tamamlamaları istenir. Yapboz tamamlandıktan sonra çocukların görebileceği bir yere asılır.

“Çocuklar ilk ipucumuz yolcu resmiydi diğeri de bir pist. Bilmecenin cevabı olan taşıta yolcular buradan biniyor. Bilmecenin cevabı ne olabilir?”

Çocuklardan uçak cevabı alınır ve öğretmen bilmeceye ait olduğunu söylediği resmi yani uçak resmini çocuklara gösterir ve bilmecenin cevabının uçak olduğu ifade edilir.

- Çocuklar daha önce uçağa bindiniz mi?
- Uçakla nereye gittiniz? Soruları sorulur çocuklarla cevapları hakkında konuşulur.

“Çocuklar şimdi sizden bir uçak yapmanızı istiyorum. Hangi malzemeleri kullanmak istersiniz?”

Daha sonra çocuklar kendi uçaklarını yapmak üzere masalarına geçerler. Öğretmen masalara renkli el işi kâğıdı, beyaz kâğıt, makas vb malzemeleri koyar. Çocuklarla bu malzemeler kullanılarak uçak yapılır. Daha sonra şarkı açılır ve çocuklardan şarkı eşliğinde uçaklarıyla dans etmeleri istenir şarkı bittiğinde uçaklarını uçuracaklardır ve uçaklarının nereye gitmesini istedikleri hakkında konuşulacağı ifade edilir.

Şarkı biter ve çocuklar uçaklarını uçururlar. Daha sonra çocuklardan yaptıkları uçakları tanıtmalarını isterler. Farklı özellikleri varsa söylemeleri istenir.

- Uçağının nereye uçmasını isterdin? Neden uçağının oraya gitmesini istiyorsun?
- Uçağının bir kanadı olmasaydı ne olurdu?
- Uçağın bu şekilde olmasaydı, başka bir şekilde olsaydı (ikiye katlasan da uçar mı?)
- Uçağın havada değil de suda ya da yerde hareket eder miydi? Etseydi ne olurdu?
- Çocukların bu problem durumlarına verdikleri yanıtlar hakkında konuşulur ve her bir problem durumuna verilen yanıtlar denir.

Çocukların yanıtları denendikten sonra öğrenme süreci sonlandırılır.

DEĞERLENDİRME

- Az önceki etkinlikte bilmeceyi bulmamız için neler yaptık?
- Etkinlikte zorlandığını yerler oldu mu? Bunlar nelerdi?
- Etkinliği yaparken en çok nerelerde eğlendiniz?
- Havaalanı dışında yolcular başka nerede bekleyebilir?
- Daha önce uçağa bindiniz mi? Nereye gitmiştiniz? Uçakla her yere gidebilir miyiz?

Aile Katılımı

- Öğretmen çocuklara daha önce hazırlamış olduğu uçak resmini verir. Ailelerden çocuklarıyla beraber bu resmi kullanarak yapboz yapmaları istenir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Beyza DEMİREL

Doğum Yeri: Elâzığ

Doğum Tarihi: 02.09.1994

Yabancı Dil: İngilizce

e-posta: b.demirel@alparslan.edu.tr, demirel.byz@gmail.com

Eğitim Bilgileri

- | | |
|------------------|--|
| 2017-2021 | Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana |
| 2014-2017 | Lisans, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Malatya |
| 2012-2016 | Lisans, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi
Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Malatya |
| 2008-2012 | Lise, Kaya Karakaya Anadolu Lisesi, Elâzığ |

İş Deneyimi

- | | |
|------------------|---|
| 2019- | Araştırma Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Muş |
| 2017-2019 | Okul Öncesi Öğretmeni, Karasalkım İlkokulu, Milli Eğitim
Bakanlığı, Palu/Elâzığ |