



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**MONTESORİ EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE
PROBLEM DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yasemin YÜCESAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

KARABÜK-2017

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY FORMU

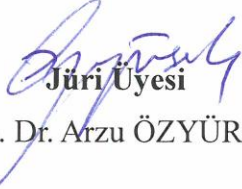
16.06.2017

Enstitümüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans programında Doç.Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında, Yasemin YÜCESAN tarafından hazırlanan bu çalışma 16/06/2017 tarihinde jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı

Prof.Dr. Yasemin AYDOĞAN



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK



Jüri Üyesi

Doç.Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

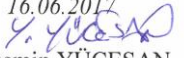
Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Yrd. Doç.Dr. Nazan KARAHAAN

BEYAN

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

16.06.2017

Yasemin YÜCESAN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurarak, planlamada, araştırmada ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen çok değerli hocam Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e teşekkürlerimi sunarım.

Kaynak araştırmasında bana destek olan Uzm. Ethem OLUKCUOĞLU'na, tez çalışmamda fikir paylaşımında bulunan Öğr. Gör. Ayşe MERİÇ'e, Uzm. Zeynep Banu GÜNDÜZ'e, araştırmanın çalışma grubunda yer alan Cumhuriyet Anaokulu Müdürü Erençül YILMAZ'a, öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilere teşekkürler ederim. Ölçeklerinden yararlanmama izin veren değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamımda olduğu gibi tez çalışmamda da yanımda olan anneme, babama ve biricik kardeşime sonsuz teşekkürlerimle...

Bu çalışma Karabük Üniversitesi BAP koordinatörlüğü tarafından desteklenen KBÜ- KBÜ-BAP-16/1-YL-089 no'lu proje kapsamında hazırlanmıştır.

Yasemin YÜCESAN

2017-Karabük

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY FORMU.....	ii
BEYAN FORMU.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
EKLER DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	xi
SUMMARY.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2

İKİNCİ BÖLÜM

2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Problem ve Problem Çözme Süreci.....	4
2.1.1. Problem Çözmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	6
2.1.2. Problem Çözme Aşamaları	7
2.1.3.Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörler.....	9
2.1.4. Problem Çözmeye Yönelik Yaklaşımlar	10
2.1.5. Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi.....	12
2.1.6. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Araştırmalar	13
2.2. Davranış Problemleri	16
2.2.1. Okul Öncesi DönemdeKarşılaşılan Davranış Problemleri ve Sınıflandırılması.....	17

2.2.2. Davranış Problemlerine Yönelik Araştırmalar	19
2.3. Montessori Eğitimi Yaklaşımı ve Felsefesi	20
2.3.1. Montessori Materyalleri ve Sınıf Düzeni.....	23
2.3.2. Montessori Eğitime Yönelik Araştırmalar.....	24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.GEREÇ ve YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2.Araştırmanın Yeri ve Tarihi.....	27
3.3. Evren ve Örneklem.....	27
3.4. Veri Toplam Araçları.....	28
3.4.1. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş).....	29
3.4.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2).....	30
3.5. Verilerin Toplanması.....	30
3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler.....	31
3.7. Araştırmanın Etik Yönü.....	31
3.8. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	33
------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	54
------------------	----

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	60
6.1. Sonuçlar.....	60
6.2. Öneriler.....	60

KAYNAKLAR	62
ÖZGEÇMİŞ	72



TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Kişisel Özelliklerin Dağılımı.....	28
Tablo 3.2. PÇBÖ Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler.....	29
Tablo 4.1. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	33
Tablo 4.2. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.3. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.4. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.5. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.6. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.7. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.8. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.9. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.10. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.11. Montessori Okuluna Devam Eden Çocukların AADÖ Puanları ile PÇBÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 4.12. Devlet Okuluna Devam Eden Çocukların AADÖ Puanları ile PÇBÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.13. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.14. Çocukların AADÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.15. Çocukların AADÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.16. Çocukların AADÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.17. Çocukların AADÖ Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.18. Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.19. Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.20. Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.21. Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51

Tablo 4.22.	Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.23.	Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.24.	Çocukların AADÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	53



EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	67
Ek 2: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler).....	68
Ek 3: Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Örnek Maddeler).....	69
Ek 4: Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Örnek Maddeler).....	70
Ek 5: Samsun Valiliği Olur Yazısı	71



ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerini ve problem davranışlarını aldıkları eğitim programının türüne göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları değerlendirilmiştir. Nicel olarak tasarlanan araştırma genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırma Samsun İli Atakum İlçesi'nde Montessori eğitimi veren bir anaokulu ve İlkadım İlçesi'nde MEB programına göre eğitim veren bir anaokulunda yürütölmüştür. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların problem davranışlarının anne öğrenim durumundan etkilendiği, problem çözme becerilerinin yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. Montessori okuluna devam edip anne-babası profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Montessori eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerileri arttıça ie yönelim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Montessori okuluna devam eden çocukların devlet okuluna devam eden çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha iyi, problemler davranış görölme durumunun ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori Yaklaşımı, Okul Öncesi Eğitim, Problem Çözme Becerileri, Problem Davranışlar

SUMMARY

This study, aims to investigate the problem solving skills and problem behaviors of pre-school to their type of educational programs that they get. In the study, the problem solving skills and problem behaviors of the children who were educated according to the Ministry of Education Preschool Education Program and Montessori approach were evaluated. Quantitatively designed research was conducted in accordance with the general screening model. The working group formed by 60 children who attended the pre-school education institution in the academic year 2015-2016. The research was carried out in a kindergarten with Montessori education in Atakum District of Samsun and a kindergarten with education according to MEB program in İlkadım District. The personal information form of the study was collected by the Problem Solving Skills Scale (PÇÖÖ) and Kindergarten and Nursery Behavior Scale. In the results of working; The problem behaviors of children were affected by the state of mother education and problem solving skills increased with age. It has been determined that the problem solving skills of children who are going to Montessori school and are from their parents professional profession group are at a better level. It has been determined that as the problem solving skills of Montessori children increase, the levels of inward orientation also increase. It has been determined that children attending Montessori school have better problem solving skills and lower problem behaviours than children attending public school.

Keywords: Montessori Approach, Problem Behaviors, Pre-school Education Curriculum, Problem Solving Skills.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Eğitim, tüm toplumlarda geçmişte olduğu gibi günümüzde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Her toplum imkanları dahilinde eğitim sistemleri geliştirmekte ve insanlık için yaşam kalitesini yükseltmektedir. İnsan doğduğu andan itibaren çevresine karşı ilgili ve alakalıdır. Birey öğrenmeye, araştırmaya, eleştirmeye, düşünmeye dayalı bir yaşam sürmektedir.

Montessori eğitim yöntemi, klasik eğitim anlayışından farklı olarak merkezde çocuğun bulunduğu, özgür ortamda bireyin istediği gibi çalışabildiği, öğretmenin sınıflarda gözlemci olduğu ve gerekli olmadığı zaman müdahalede bulunmadığı, hazırlanmış çevrede bireyin iç disiplinle oto kontrol sağladığı bir eğitim modelidir. Montessori eğitim sistemi, okul öncesi dönemden başlayarak üniversite öncesine kadar geçen sürede eğitim veren çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olma özelliğini taşımaktadır. Türkiye’de Montessori eğitimi, daha çok okul öncesi dönemde kullanılmakla birlikte ilkökul kademesinde de eğitim vermeye başlanmıştır. Montessori eğitim sistemi felsefesinde; sevginin, saygının ve özgürlüğün bir arada bulunduğu, eğitim ortamının sunulmasıyla bireylerin tek başına her şeyi başarabilecekleri ve bu potansiyellere sahip oldukları belirtmektedir.

Çocuk merkezli bir yaklaşımla, çocukların kendi kendine öğrenme deneyimleri edinmelerine fırsat sunarak kalıcı öğrenmeler sağlamayı amaçlayan Montessori yöntemi, çocukların daha az problem yaşamalarına ve problem çözme becerileri daha iyi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilecek bir yöntem olarak görünmektedir. İnsanlığın geleceği demek olan çocukların problem çözme becerisi, okul öncesi yıllardan itibaren desteklenmesi gereken bir konudur. Uygun ortamlar sunulduğunda çocukların problem çözme yetenekleri geliştirilebilir. Çocuklar hayatta karşılaştığı sorunlarla onları aşmada kendisini geliştirebilir ve yaşamlarında

çevreleriyle pozitif ilişki içinde bulunarak, sorumluluk bilinciyle hayatlarını sürdürebilirler (Begde 2015). Gerek eğitimciler gerek aileler imkân ve şartlarının elverdiği düzeyde çocuklara gerçek deneyimler sunarak problem çözme becerilerini desteklemeli ve bu süreçte onlara rehberlik etmelidirler. Bu aşamada Montessori eğitim yöntemi, alternatif bir çözüm olarak ele alınabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir. Karşılaştığı ilk sorun, doğrudan doğruya çocuğun varlığıyla ilgilenmek, diğeri de olgunluğa doğru ilerlerken ona gerekli yardımı sağlamaktır. Engelleri en az düzeye indirmek ve çocuğun enerjilerini yönlendirebilecekleri faaliyetler için uygun ortam sağlanmalıdır (Montessori 1997).

Okul öncesi dönemde, çocukların gelişimleri oldukça hızlı ve etkilidir. Bu dönem, çocukların gelişim alanlarının desteklemesi gereken kritik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte, çocuğun ilk çevresi olarak aile ortamı ve daha sonrasında dahil olduğu eğitim sisteminin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitimin amacı, çocuğunun tüm gelişim alanlarını desteklemek ve hızlandıracak koşullar oluşturmak; aynı zamanda elverişsiz koşullardan gelen çocukların çevre koşullarını iyileştirerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Okul öncesi eğitimden beklenen yararın sağlanabilmesi için nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının artırılması ve etkili aile eğitiminin gerçekleştirilmesi gereklidir. Bunların yanı sıra, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması ve etkili bir biçimde uygulanmasının da okulöncesi eğitimden beklenen yararın sağlanmasındaki önemi yadsınamaz (Akkaya 2006).

Toplumunu oluşturan nitelikli bireylerin, kendine yetebilen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler olması beklenir. Problem çözme becerileri, çocuğun neredeyse tüm gelişim alanları ile ilişkili olup erken yıllardan itibaren desteklenmesi gereken akademik bir beceridir. Çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen pek çok faktörden söz etmek mümkündür. Bu çalışmada, Montessori eğitiminin okul öncesi yaş grubu çocukların problem davranışları ve problem çözme

becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğuş sırası ile anne-baba yaşı, öğrenim durumu ve mesleğinden etkilenmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukların davranış problemleri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğuş sırası ile anne-baba yaşı, öğrenim durumu ve mesleğinden etkilenmekte midir?
- Okul öncesi dönemde Montessori okuluna devam eden ve devlet okuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul öncesi dönemde Montessori okuluna devam eden ve devlet okuluna devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul öncesi dönemde Montessori okulu ve devlet okuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri ile problem davranışları arasında fark var mıdır?

İKİNCİ BÖLÜM

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem ve problem çözme süreci, problem davranışlar ve Montessori eğitimine ilişkin kuramsal bilgiler ile konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem ve Problem Çözme Süreci

Literatürde problem çözme ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Problem, bir kimsenin, istenilen bir sonuca ulaşması amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısında yer alan engel olarak tanımlanmaktadır (Akt: Bal 2013). Problem, bireyin daha önce karşılaşmadığı, yeni bir durumdur (Çalık 2003). Arapçada problem, mesele olarak ifade edilmektedir. Türkçe de ise, problem kelimesine karşılık olarak “sor” kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade etmektedir (Kalaycı 2001).

Problem, kişide rahatsızlık hissi uyandıran ve çözümlenmesi gereken güçlüklerdir (Aydoğan, Özyürek ve Akduman 2014). Problem, insanın bir zorluğu aşmasını ve bir amacına ulaşmasını durduran engeldir (Başaran 2005). Problem, bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki farktır (Kneeland 2001). Problem birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumudur. Aynı zamanda öğrenme süreci içinde yer alan bir olgudur. Öğrenme, kısaca davranıştaki kalıcı izler olarak tanımlanırsa, problem çözmenin de bir öğrenme biçimi olduğu ve bireyin davranışlarında kalıcı değişikliklere neden olacağı düşünülmektedir (Güven 2000).

Hayat bir dizi problemin çözümünü gerektirir (Cüceloğlu 1997). İnsanlar yaşamlarında zaman zaman problemlerle karşılaşmakta ve problemleri çözebilmek için düşünme gereksinimi duymaktadır. Problem çözme bir amaca ulaşma, o amaca

ulaşmak için araçlar geliştirme ve bunu yaparken de karşılaşılan engelleri aşma işlevlerinin yerine getirilmesidir (Koray & Azar 2008). Problem özme, içinde bulunulan durumla ulaşılmak istenen amaç arasındaki boşluğun fark edildiği ve bunun yol açtığı stresi ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ifade edilmiştir (lmş 2006).

Problem özme becerisinin oluşuma yardımcı olan yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğidir. Problem, düşünmeye konuşmaya, bir sonuca bağlanmaya gerekliliği olan bir durumdur. Problem öncelikle fark edilmeli ve hissedilerek çözümlene gereksinimi sağlanmalıdır. Bu nedenle, öncelikle, çocuğun problemi hissetmesi sağlanmalıdır (Güven 2004 & Akkaya 2006). Problemlerin bazılarının tek doğru cevapları ya da net zmleri vardır. Belli stratejileri kullanarak doğru zme ulaşmak mümkündür. Fakat bazı problemlerin zmleri kesin değildir. Birden fazla doğru cevabı vardır ve böyle problemlerin zm, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu 2005).

Problem özme, problem durumunun zihinsel açıklamasını içermektedir. Birey problemle karşılaştığında, problemine zm yolu düşünür ve bu durumda bireyin harekete geçmesini sağlar. Ancak daha önce bir sorunla karşılaşmamış olan birey, problemin zmne ilişkin herhangi bir bilgiye sahip değilse ya da daha önce böyle bir problemle karşılaşmamışsa büyük olasılıkla problem üzümünde başarısız olacaktır (Akkaya 2006).

Problem özme becerileri sürecine sadece yetişkin bireyler değil, çocuklar da dahildir. Yaşamın canlılığı çocukları, üzerinde çalışılması ve özümlenmesi gereken problemlere zaman zaman karşı karşıya getirdiği için, problem zmeyi öğrenme erken çocukluk eğitiminin en önemli odak noktasını oluşturmaktadır (Aydoğan & meroğlu 2003). Problem özme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. İnsanoğlu yaşadığı çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem zmeyi öğrenmek durumundadır (Senemoğlu 2005). Problem özme becerilerinde, erken yaşlarda yaşantılar yoluyla edinilen deneyimlerin çevreye iletişimde ve yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada bireye cesaret verdiği için özel eğitim programlarıyla desteklemesi önemli görünmektedir (Aydoğan 2004).

2.1.1. Problem Çözmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Problem çözümü ile ilgili olarak farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Karl Popper, Parnes ve Hermann'ın problem çözme modelleri, J. Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı, Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, Osborn'un problem çözme kuramıdır (Eroğlu 2001).

Karl Popper ve Problem Çözme Modeli'nde problem çözme bir görüş olarak tanımlayıp çözümleyen Popper (1972), bilimin gözlemlerle değil, problemlerle başladığını ileri sürmektedir. Popper'e göre öncelikli olarak problemi anlamak, problemin varlığını hissetmek, problemin nedenleri farkına varmak ve arasındaki mantık ilişkisini anlamak gerekmektedir. Problemin tüm yönleriyle ele alıp anlamak, problem çözümünde başarılı olmayı sağlayacaktır (Sungur 1997).

Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli, Parnes (1981) tarafından geliştirilmiştir ve yaratıcı düşünme sürecine rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Bu yaratıcı düşünme modeli beş basamaktan oluşmaktadır:

1. Gerçeği bulma
2. Problemi bulma
3. Fikir bulma
4. Çözüm bulma
5. Kabul bulma

Bu basamakları bireylerin tam olarak uygulayabilmesi için birkaç defa tekrar edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmayla amaçlanan bireyin her durumda problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretebilme, alternatif fikirler ortaya koyabilme ve çözümün nasıl uygulanacağı konusunda günlük hayatta deneyim kazanabilmesini sağlamaktır (Özden 1998).

Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli'nde, Hermann beynin dört bölüme ayrıldığını, yaratıcı problem çözenin beynin tüm bölümleriyle ortak hareket ederek fonksiyonunu ortaya koyduğu ifade etmektedir. Yaratıcı problem çözmek içinde altı değişik zihne ihtiyaç duymaktadır:

1. Mühendis: Fikirleri geliştirir, farklı çözümler üretir.
2. Yargıç: En doğru fikri tercih eder.
3. Kâşif: Problemin ne olduğu belirler.
4. Dedektif: Problemi tüm yönleriyle ele alır.
5. Sanatçı: Alternatif bakış açıları üretir.
6. Prodüktör: Çözümün uygulanması için denemelerde bulunur (Özden 1998).

John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı'nda, problem çözme yöntemi eğitim amaçlı kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tüme varım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır (Akt: Şahin 2015). Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinde, algılanmış bir problem, problemin üzerinde yaratıcı düşünme süreci ve yeni dengelerin kurulması olmak üzere üç aşamadan olduğu ifade edilmektedir (Eroğlu 2001).

Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli'nde, Guilford yaratıcı düşünme için sekiz temel yetenek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yetenekler; probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme, Düşüncelerde akıcılık gösterebilme, özgün ve işlevsel fikirler üretebilme, bir fikirden diğerine kolaylıkla geçebilme, sentez yeteneğine sahip olma, karmaşık ilişkileri kontrol etme ve değerlendirme yeteneğidir (Alder 2004).

Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı'nda, Osborn'a (1963), yaratıcı problem çözme sürecini problem bulma, fikir bulma ve çözüm bulma olmak üzere üç genel aşamadan oluşmaktadır. Yaratıcı problem çözme süreci, ortaya konulan bir düşünceyle bitmemekte ve sürecin yeni başladığını ifade etmektedir (Eroğlu 2001).

2.1.2. Problem Çözme Aşamaları

Alan yazında, problem çözme teknikleri aşamalı olarak belirtilmektedir. Problemin çözümü, problemi çözümlenecek olan kişinin probleme olan yaklaşımına

ve çözüm süresinde takip ettiği aşamalara göre değişkenlik gösterebilmektedir (Eroğlu 2001). Problem çözüme ilk aşama, problemi fark etmektir. Örneğin; içinde bulunulan durumun kişiye rahatsızlık vermesi ve bu durumun farkında olunması gerekmektedir. İkinci aşamada, problemin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Üçüncü aşamada ise, problemin çözümünü sağlayacak çeşitli yollar belirlenmeli ve çözüm süreci için zemin hazırlanmalıdır (Gelbal 1991).

Problem çözüme aşamalarının belirlenmesinde J. Dewey'in görüşleri yapılan çalışmalara ışık tutmuş, problem çözüme süreci sekiz aşamalı ele alınmıştır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Eroğlu 2001):

- Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma,
- Problemlerle ilgili verileri ve bilgileri toplama,
- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında muhtemel çözüm yollarını saptama,
- Çözüm şekillerinin değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyilerini seçme,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama,
- Kullanılan problem çözüme yöntemini değerlendirme.

Farklı bir yaklaşımda, problem çözümenin bir eğitim yöntemi olduğu ve aşamalardan oluştuğu belirtilmektedir. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir (Sevinç 2005):

- Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması aşaması. Bu aşamada bireyin bir zorlukla karşı karşıya kalması ya da eğitimcinin bir zorluğu sınıfta sunması ile problem belirtilir. Fakat burada zor durumun birey tarafından belirlenmesi hem önemli hem de eğitseldir. Bu süreçte bireylerin ilgilerine dayalı olarak incelemeler yaparak problemler geliştirilmelidir. Bu süreçte öğretmenin rolü problemi belirginleştirmede daha fazla etkili olmaktadır.
- Problemin tanımlanması ve sınıflandırılması. Problemin içeriği, sınırları ve aşamalarının belirlenmesi sağlanır.

- Probleme ilgili bilgilerin toplanması aşaması. Problemin çözümü ile ilgili faydalanılacak kaynaklar belirlenerek kullanılmalıdır. Öğretmen bu süreçte çocukları çeşitli bilgi kaynaklarına yönelterek, araştırılan bilgileri ortaya koymaları konusunda rehberlik etmelidir.
- Problem çözümü ile ilgili hipotezler ileri sürme aşaması. Araştırmalardan sonra mevcut bilgilerle çözüm yollarının belirlenmesi yeniden yorumlama yapılarak, farklı çözüm yollarını tespiti sağlanmalıdır. Bu süreçte problemin çözümüne uygun görülen fikirler dikkatle belirlenmeli ve aralarında en uygun olanın seçilmesi sağlanmalıdır.
- En uygun olan hipotezin uygulanması aşaması. Yaşantıların ve deneyimlerin karşılaştırılması yapılarak problemi çözmeye yeterli olup olmadığının araştırılması yapılır. Araştırmadan sonra çocukların belirledikleri çözüm yollarını uygulama fırsatı verilir. Çözümün geçerliliğini belirlemelerine rehberlik edilir.
- Problemin çözülmesi ve sonuca varılması aşaması. Yapılan araştırmalar sonucunda, problemi çözmek için seçilen yol belirlenir. Uygulama yapılarak sonuca ulaşılır.

Öğrencinin problemi çözebilmesi, problem çözmeye sürecindeki gayretine ve becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick 1985). İlerleyen süreç içerisinde karşılaşılabileceği düşünülen problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin öncelikli hedeflerinden biri olma özelliğine sahiptir (Charles & Lester 1982). Öğrencilerin problemlerini çözebilmeleri için ihtiyaçları olan bilgilerin tümüne önceden sahip olmaları pek mümkün değildir. Problemlerini çözmek için gerekli olan bilgileri okul ortamından, çevrelerinden ve yaşantılarından deneyimleyerek öğrenmektedirler. Böylelikle, yaşam boyu öğrenmede, iletişim ve takım kurma becerilerini kazanmış olurlar (Pierson & Parikh 2000).

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar düşünebilen, üretebilen meraklı, araştırmacı ve aktif bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu ihtiyaç eğitim sisteminde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye becerisine ağırlık verilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Şahin 2004).

2.1.3. Problem Çözme Becerileri Etkileyen Faktörler

Problem çözümü, çeşitli yönleri bulunan ve oldukça kapsamlı bir süreçtir. Problem çözme yolunda ilerlemek cesaret, azim ve kendine güven duygusu ile ilgili olduğundan kendi içinde ruhsal bir durumu da mevcuttur (Oğuzkan 1989). Bireyin algılaması, zekâ seviyesi, güdülenmesi, geçmişte deneyimledikleri yaşantılar, problemi çözümleyebilmek için hazır bulunuşluğu, muhakeme yetisi, kişisel algısı ve yaratıcılık kapasitesi problem çözme becerilerini etkileyen faktörler olarak nitelendirilebilir (Eroğlu 2011). Problem çözümünde başarılı olabilmek için en önemli unsurlardan biri, problemin ne olduğunun doğru bir şekilde belirlenmesidir (Kuzgun 1995). Bireyin problem çözme becerilerini etkileyen çeşitli faktörler, olumlu yada olumsuz olarak problem çözme becerilerini etkilemektedir. Problem çözme becerilerini etkileyen faktörler arasında anne–baba ve yetişkin tutumları gibi sosyal faktörlerinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Saygılı 2000).

Problem çözme becerilerine etki eden faktörler genel olarak duyuşsal ve bilişsel faktörler ve deneyimler olarak ele alınabilir (Aydoğan 2012). Duyuşsal faktörler; problemin durumuna ilgi duyma, başarı gösterme, problemi çözmeye istekli olma, kendine güven, ebeveyni memnun etme, stres, endişe, kaygı, belirsizlik, sabır ve azim gibi çeşitli etkenleri kapsar. Bilişsel faktörler; akıl yürütme becerisi, mantıksal düşünme, hafıza, hesaplama becerisi ve tahminde bulunma, iletişim becerileri ve yaratıcı düşünme gibi benzer yetenekleri kapsamaktadır. Problemi çözmeye çocuğun algılama gücünün yüksek oluşunun problemi çözme başarısını yükselttiği, yeni karşılaştığı durumu ve probleme uyum sağlamasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Problem çözme becerilerinde duyuşsal ve bilişsel faktörlerin etkisinin yanı sıra deneyimlerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Birey erken yıllarda problem çözme yaşantılarıyla karşı karşıya kalarak, sonra ki süreçlerde problem çözme becerilerinde daha etkin olabilir.

Sıradan bir problemin çözümünde bile birbiriyle ilişkili olarak bir takım süreçler mevcuttur. Problemin öncelikli olarak anlaşılması, çözüm yollarının belirlenmesi, çözüme ulaşılırken stratejilerin incelenmesi ve değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu süreç basit gibi görülse de ayrıntılarına bakıldığında oldukça karmaşık bir süreci içermektedir (Şahin 1989).

2.1.4. Problem Çözmeye Yönelik Yaklaşımlar

Problem çözmek için ileri sürülen yaklaşımlardan bazıları; kavrama yoluyla problem çözme, içgüdüler yoluyla problem çözme, deneme yanılma yoluyla problem çözme, başkalarının tecrübelerinden faydalanma, dolaylı problem çözme, betimsel problem çözme ve hazır modeller yoluyla problem çözümdür (Begde 2015).

Kavrama yoluyla problem çözme. Problem çözmeye, bilişsel alandaki kuramcılara göre öncelikle problemi kavrama ve anlama oldukça önemlidir. Piaget zihinsel gelişim kuramında, problem çözme davranışına önemli katkılarda bulunmuş ve 11 yaşına kadar çocukların problem çözmeye somut yaklaşımlarda bulduklarını belirtmiştir. Ergenlik döneminde ise soyutlama yaparak belli problemleri çözmeye başarılı oldukları fark edilmiştir. Bunun dışında problem çözmeye sembolik işlemlerin dil ile ilgili bağlantısı olduğu görüşünü savunmuştur (Aydoğan 2004).

İçgüdüler yoluyla problem çözme. İçgüdü, genel olarak doğuştan gelen ve öğretmeyle pek fazla değişkenlik göstermeyen davranışlar olarak tanımlanabilmektedir. Yetişkinlerde bu davranışın görülme oranı oldukça düşüktür. Çocuklarda ise davranışlarla gereksinimler karşılanır. Mevcut problemleri de çözüme ulaştırmaları sağlanır (Eroğlu 2001).

Deneme-yanılma yoluyla problem çözme. Thorndike, bu yaklaşımla ilgili olarak ilk tanımlamada bulunan kişidir. Bu öğrenme sürecine bakıldığında, birey karşılaştığı problemlere çeşitli tepkiler verir. Bu tepkilerden birini seçerek, diğerlerini soyutlar ve amacına ulaşmaya yönelik çabada bulunur. Bu yöntem genel olarak problem hakkında ön bilgilerin eksik olmasıdır. Aynı zamanda, bireyin problem çözümünde neler yapması gerektiğinin farkında olmaması durumunda tercih edilir. Deneme-yanılma yoluyla problem çözümlenir, küçük yaş grubundaki çocuklarda görülme olasılığı daha yüksektir (Bedge 2015).

Başkalarının tecrübelerinde yararlanma yöntemi. Karşılaşılan sorun çözülemediğinde, farklı kişilerin yardımına ihtiyaç duyulur. Başkalarının daha önceden karşılaştığı ve problemini çeşitli yollar deneyerek çözümlenmeye çalıştığında, uyguladığı yöntemi ve deneyimlerini problemle karşılaşan kişiye

aktardığında, karşı taraftaki kişinin problem çözümünü kendi yorumlamasıyla çözmeye çalışmasıdır. Bu süreç de daha önceden uygulanan çözümü kendince uyarlama yaparak çözümlene yoluna gitmesi olarak da nitelendirilebilir.

Dolaylı (düşünceyle) problem çözme. İnsan, dili kullanarak yaptığı tahminler ve tanımlamalarla çeşitli olaylarla karşı karşıya kalmadan onları geçebilir. Aynı zamanda, oluşabilecek hataların birçoğunu engelleyebilir. Bu yüzden problem çözümlerinde dili kullanmanın önemi oldukça fazladır ve problemleri önceden fark edip çözümlenerek sonuçları önceden tahmin etme imkânı verir (Bedge 2015).

Bilimsel problem çözme. İnsanlara güç gelen karmaşık olan problemleri çözümlene süreçlerinde kullanarak fayda sağlamaya çalıştıkları bir yöntemdir. Bilimsel problemlerden ziyade kişisel problemlerin çözümünde de kullanılabilir (Zembat & Polat Unutkan 2005).

Hazır modellerle problem çözme. Okul ortamında öğrencilerin, genel olarak karşılaştıkları problemi nasıl çözümlenebilecekleri öğretilir. Bunun yanı sıra benzer bir problemle karşı karşıya kaldıklarında mevcut olan çözüm yöntemini uygulamaları sağlanır. Okullarda günlük yaşamda karşılaşılabilecek her türlü problem çözümü için belli bir model oluşturularak çözüm üretmek ve uygulamak zor olabilir (Eroğlu 2001).

2.1.5. Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, çocukları problemle karşı karşıya getirmek, çözüm üretmelerini sağlama yanında çözümlenmiş problemleri tekrar farklı bir çözüm yolu bularak yeni keşif yapmaları sağlanır. Öğretmen çocuğu ne kadar çok problemle karşı karşıya bırakır ve çözüm yollarını bulma şansı verirse çocuğun yeni problemleri çözme olasılığı da o kadar artar. Çünkü problem çözme bir eğitim felsefesi olmanın yanı sıra bir öğretim yoludur (Akkaya 2006).

Problem çözme becerilerinde, erken yaşlarda yaşantılar yoluyla edinilen deneyimler, çevreyle iletişimde yeni bilişsel ilişkiler oluşturmayı cesaretlendirdiği ve deneyimleri biriktirmeye katkısı sağlayacağı için özel eğitim programlarıyla

desteklemesi önemli görünmektedir (Aydoğan 2004). Problemini kendi başına çözebilen çocuğun, kendine olan güveninin yüksek olduğu ve risk alma konusunda istekli olduğu görülmektedir (Şanlı 2005).

Okul öncesi eğitiminde başarılı olmasını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Okul öncesi eğitiminde temel ilke ve politikaların, geliştirilen programlarla uygulamaya dönüştürülmesi sağlanır. Programlı bir çalışmayla, eğitimin bilinçli ve düzenli yapılması sağlanarak çocukların tüm gereksinimlerinin karşılanabilmesi sağlanır (Zembat 2001).

2.1.6. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Araştırmalar

Şahin ve Arı (2000), anne-baba tutumlarının çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisine etkisini inceledikleri araştırmada 6,7 ve 8. Sınıfta eğitim gören öğrencileri örneklem almışlardır. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre, PARI ev kadınlığı rolünü reddetme ile aile için geçimsizliklerin oluşması, baskı ve disiplin gibi çeşitli faktörlerin çocukların problem çözme becerisi puanlarını anlamlı derecede etkilediği saptanmıştır.

Aydoğan (2004), ilköğretim 2. ve 4. Sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programlarının etkisinin incelendiği çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubuna 12 hafta süresince haftada iki gün 45-50 dakikalık 24 oturumluk eğitim programları uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çocukların genel problem çözme becerilerini ölçmek için “Purdue İlköğretim Çocukları Problem Çözme Envanteri (Purdue Elementary Problem Solving Inventory- PEPSI)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Deney 1 ve Deney 2 grubu problem çözme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan işlemlerin etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına artış gözlenmiş ve ikinci sınıf öğrencilerinde grup ile ölçümün problem çözme üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış eğitim programlarının çocukların problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Tavlı (2007), problem çözme becerileri açısından, altı yaş grubundaki anasınıflı öğrencilerini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, 30 erkek ve 30 kızdan oluşan 60 çocuğu örneklem olarak almıştır. Çocukların, 30 ve 48 parçadan oluşan iki tane yapboz üzerindeki problem çözmeye yönelik davranışları gözlem formu ve kamerayla kaydedilmiş ve problem çözme aşamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, tüm öğrencilerin problem çözmeye istekli oldukları belirlenmiştir. Yapboz yaparken kullanılan dokuz strateji üzerinden değerlendirildiğinde dört stratejiyi kız ve erkek öğrencilerin ortak kullandığı, diğer beş stratejiyi de yalnızca kız ya da erkek öğrencilerin kullandığı bilgisine ulaşılmıştır.

Özdil (2008) yaptığı çalışmada, kişilerarası problem çözme eğitim programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için Shure tarafından geliştirilmiş, Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Testi ile Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim görmeyenlere göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2009), okul öncesi ve ilköğretim 1-5. Sınıflarda öğrenim gören çocuklar için problem çözme ölçeği geliştirilmesi projesi kapsamında, ihtiyaç belirleme çalışması yapmışlardır. Beş okul öncesi ve altı ilköğretim 1-5. Sınıf öğretmeniyle focus (odak) grup toplantısı yapılmış ve bunun sonucunda “Öğretmen İhtiyaç Analizi Formu” hazırlanmıştır. Bu form 170 okul öncesi, 260 ilköğretimde çalışan toplamda 430 öğretmene uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Son aşamada, “Problem Çözme Ölçeği” alt başlıkları ve maddeleri hazırlanmış, maddeler resimlenmiş, okul öncesi ve ilköğretim form ve cevap kitapçığı hazırlanmıştır (Bedge 2015).

Tok ve Sevinç (2010), düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik etkisinin araştırdıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adayı 4. sınıf öğrencilerini örneklem almışlardır. Veri toplama aracı olarak Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim gören grubun problem çözme ve akıl

yürütme son test puanlarının diğerlerine göre anlamlı oranda yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların duygularını anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelediği araştırmada, veriler toplanmada Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanmıştır. Araştırma sonucunda duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bal ve Temel (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocukların okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri (OKPÇ) ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu Ankara ili alt-orta-üst sosyo-ekonomik bölgede yaşayan, 4,5 ve 6 yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Begde (2015) öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmada, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Öğretmen Tutum Envanteri ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grubunu Karabük İli Safranbolu İlçesindeki resmi okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 60 kız 60 erkek olmak üzere 120 çocuk, bu çocukların anne ve babaları ve 15 okul öncesi sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı ve okula devam süresi değişkenlerinden etkilenmediği, ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Keçecioğlu (2015) okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu beceriyi etkileyen durumları incelediği araştırmada, Özdil (2008) tarafından geliştirilen Kişiler arası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem

grubunu Giresun İlindeki on resmi anaokulu ve bu okullardan seçilen 152 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların televizyon izleme süreleri ve aile yapılarıyla kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve ailelerinde çocukların aile yapıları ve televizyon izleme sürelerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Ünal ve Aral (2014), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların problem çözme becerilerini belirlemek ve deney yöntemine dayalı eğitim alan ile almayan çocukların problem çözme becerilerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı araştırmada, deney yöntemine dayalı eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği puan ortalamaları ile kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların puanları kontrol grubu çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Davranış Problemleri

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayamadıklarında ilerleyen süreçte arkadaşları ile alay etme, takılma, şiddet uygulama ve saldırgan davranışlarda bulunma gibi problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Özellikle 0-72 aylık çocukların hızlı gelişim gösterdikleri dönemde ağlama, bağırma, öfke nöbetleri geçirme ve beklenmedik tepkilerde bulunma gibi davranışlar geçici ya da uzun süreli olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu davranışların, gelişimsel süreçte kısa süreli ya da belirli aralıklarda görülmesi doğaldır, fakat uzun süreli ve çok sık tekrarlanması durumunda problem davranış olarak belirtilmektedir (Özbey & Alisinanoğlu 2009).

Problem davranış, bireyin kendisine ve çevresine karşı zararlı olduğu tutum ve davranışları nedeniyle sosyal ortamların dışında yer almasına neden olacak davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Kanlıkılıçer 2005).Bireyin mevcut olan beceri ve yeteneğini kullanmasını, farklı beceriler kazanmasını, bulunduğu çevrede sosyal etkileşimini olumsuz olarak etkileyen her şey problem davranış olarak belirtilebilir (Sucuoğlu, Gümüşçü & Pişkin 1990).

Sağlıklı bir gelişim gösteren çocuk, oyun oynama, başkalarının varlığını kabul etme, empati kurma, doğru ve yanlış kavramlarının bilincinde olma, problem çözüme ve öğrenme gibi etkin becerilere sahip demektir (Aykır 2010). Problem davranışların görülme sıklığı ve devamlılık süresi uzun olduğu takdirde bireyin okul yaşantısına devam etmesini zorlaştırarak okuldan ayrılmaya sebebiyet verebilir (Keenan & Wakschling 2003).

Problem davranışlara sebep olan çeşitli etkenler vardır. Aile ilk sosyal çevre olma özelliği ile bu etkenlerin en başında yer almaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimi sonraki yaşantılarında olumlu veya olumsuz olarak çeşitli durumlar oluşturmaktadır. Olumlu davranışların ortaya çıkarılması için ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin sağlıklı olması oldukça önemlidir (Özbey & Alisinanoğlu 2009). Ailenin ekonomik durumu, geniş aile yapısı, aile içerisinde bulunan kişilerin psikolojik bozuklukları, aile içindeki şiddet, tartışmalar, boşanma vb. durumlar çocukta davranış problemlerine neden olan faktörler arasında yerini almaktadır (Cırhinlioğlu 2001). Bununla birlikte bazı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Kanlıklıçer (2005), yaptığı çalışmada, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre çocukların davranış problemlerinde farklılaşma olmadığı ortaya koymuştur.

Çocuklarda problemler davranışlarda ailenin rolü oldukça büyüktür. Çocuklarda görülen problem davranışları azaltmak ve oluşumunu engellemek için ebeveynlere eğitim programları düzenlenebilir. Ailede ve okulda ki eğitimin paralel olarak devam ettirilmesi sağlanarak, çocukların sosyal becerilerinin desteklenerek problemler davranışları ortadan kaldırma ve ailelerin ev ortamında da uygulayabilecekleri etkinlikler planlanarak çalışmalar yürütülmelidir (Ekici 2014).

Yapılan araştırmalar sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarını engelleyebilmek için okul öncesi eğitim veren kurumların programlarında çocukların sosyal becerilerini artırabilecek ve destekleyecek bir eğitim programının uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Problem davranışın ortadan kaldırılabilmesi için planlı ve programlı bir çalışma gereklidir. Bu çalışmaların sağlıklı yürütülebilmesi içinde okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve sosyal eğitim uzmanlarıyla birlikte çalışılmalıdır (Özbey & Alisinanoğlu 2009).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Sınıflandırılması

Problem davranış sergileyen çocuklar, sosyal ve duygusal gelişimlerinde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çelik 2012). Çocukların göstermiş olduğu davranışsal ve duygusal sorunlar, problem davranış olarak ifade edilmektedir. Birçok kaynakta davranış sorunları, davranış bozuklukları olarak adlandırılmaktadır (Budak 2000). Çocuk ve ergenler için ürkütücü, kaygı verici ve karmaşık olan bir durumu ya da ihtiyaçlarını ailesine ifade edebilmek için alışılmadık yolları tercih etmesi, “davranış problemleri” olarak ifade edilebilmektedir (Kızıldağ 2003). Bireyler davranışlarını sosyal ortamda yaşantısında denge kurabilmek için düzenlerler. Farklı bir pencereden bakıldığında, birey için anlamsız olarak görülmeyen bir davranış, başkalarınınca anlamsız ve sorunlu bir davranış olarak görülebilir (Çağlar 1981).

Dışa yönelim davranış problemlerinde, dışsallaştırılmış davranışlar açıkça gözlenebilen, şiddet uygulama, uyarıları dikkate almama gibi fiziksel ve sözel saldırıyı kapsayan davranışlardır. Dışa yönelimli yapıya sahip çocuklar öfke kontrolü sağlayamama, problem davranışlar sergileme, sosyal beceriler yönünden etkin olamama, aşırı hareketlilik ve dikkat dağınıklığı gibi birçok olumsuz davranışlarda bulunmaktadır. Diğer çocuklarla karşılaştırıldığında dikkat ve ilgi sürelerinin az olduğu, etkinliklere geçiş sürelerinin kısa olduğu belirtilmektedir (Karaoğlu 2011). Dışsallaştırılmış davranışlar, bireyin hem kendisi hem de çevresindeki kişiler için tehlikeli olabilecek ve dışarı yansıtılarak rahatlıkla çevreden gözlemlenebilen kontrol edilemeyen davranışlardır (Merrell 2003).

Çocuklarda görülen saldırganlık, yıkıcılık, söz dinlememe ve anti-sosyal davranışlar, dışa yönelim davranış problemleri olarak ifade edilmektedir. Dışsallaştırılmış davranış problemleri; reddedicilik, sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, başkasına yönelik, eşyalara yönelik ve kendine yönelik sorunlu davranışlardan oluşmaktadır (Coplan 2013). Dışa yönelim davranışlarda saldırganlık, çocuğun hem kendisine hem de çevresinde bulunan kişilere ve hayvanlara yönelik, zarar veren ve aynı zamanda tehdit edici sözel veya fiziksel şiddet içeren davranışlar olarak ifade edilebilir. Genel olarak saldırgan davranış gözlemlenen çocuklarda,

çevrelerindeki kişilerle geçimsizlik, sağlıklı iletişim kuramama, belirlenmiş olan kurallara uymama, davranışlarında oto kontrol sağlayamama ile kendini göstermektedir (Yörükoğlu 1998).

İçe yönelim davranış problemleri arasında bulunan içe kapanıklık veya sosyal izolasyon, çocukların çeşitli kaygılar taşıdığına oluşturdukları bir savunma mekanizmasıdır. Kaygı duyan çocuk, genellikle savunma yolunu tercih etmektedir. Sürekli kullanılan savunma mekanizması bir problemin olduğunu göstermekle birlikte normal davranış olarak kabul görmemektedir (Yavuzer 2003). İçe kapanıklık, çocuğun bulunduğu çevrede sağlıklı iletişim kurabilme becerisindeki problemi belirtmektedir. Bu durumdaki bireylerde yaşitlarıyla iletişimi kurma, başlatma devam ettirebilme boyutunda problemin olduğu ve sosyal çevresinden dışlanma yaşamasına sebebiyet verebilmektedir. Çocuklarda görülen içe kapanıklık durumu, başlangıçta buldukları ortamda zarar verici olmadıkları için dikkat çekici problem davranış olarak görülmemektedir. İlerleyen yaşlarda ise anksiyete ve depresyon gibi problemlerle karşı karşıya kalma oranları oldukça yüksektir (Özbey 2009). İçe yönelim davranış problemlerinden bazıları; anksiyete, mükemmeliyetçilik, depresyon, obsesif düşünce şemaları, karşılanmamış beklentilerle ilgili problem yaşama, katı düşünme biçimi ve rutinlerde değişiklik olduğunda problem yaşama olarak sıralanabilir (Coplan, 2003).

2.2.2. Davranış Problemlerine Yönelik Araştırmalar

Uyanık Balat ve arkadaşları (2008) tarafından okul öncesi eğitim alan altı yaş grubu çocukların davranış problemlerinin aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirildiği çalışmada, çalışma grubunu 121 öğretmen ve anneler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede içselleştirilmiş problem davranışlarda kız öğrencilerin, dışsallaştırılmış problem davranışta ise erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldığı belirtilmiştir. Annelerin öğretmenlere göre daha fazla sorunlu davranış belirttikleri görülmüştür. Annelerde, dışsallaştırılmış davranış problemleri erkek çocuklarda fazla olurken içselleştirilmiş problemler açısından cinsiyetler arasında farklılık görülmemiştir.

Yumuş (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, tecrübeli ve öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Zupan ve arkadaşları (2000) davranış problemleri ile çeşitli değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, 2-6 yaş grubundaki çocukları örneklem almışlardır. Bu araştırma sonucunda davranış problemleriyle çocukların yaşı ve cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sadık (2002) okul öncesi eğitim veren sınıflarda karşılaşılan problem davranışları incelediği araştırmada sonunda, yaş gruplarına göre problem davranışların farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Şehirli (2007), çocukların yaşları ile istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi karşılaştırdığı çalışmasında, 5- 6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerini örneklem almıştır. Araştırma sonucunda 5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre sosyal kaygı davranışlarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Özbey'in (2009) çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre problem davranışlarını incelediği araştırmada, içe yönelim ve ben merkezci alt boyutlarında ortaya çıkan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dışa yönelim ve anti sosyal alt boyutlarındaki puanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel olarak okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklarda daha az problem davranışlar görüldüğü belirtilmiştir.

2.3. Montessori Eğitim Yaklaşımı ve Felsefesi

Maria Montessori 1870 yılında İtalya'nın Ancona şehrinde doğmuş, 1896 yılında Roma Üniversitesi Tıp fakültesini bitirip ilk kadın doktor unvanını almış ve üniversitenin psikiyatri kliniğinde göreve başlamıştır. Ruh ve sinir hastalıkları hastanesinde tedavi için yatan çocukları gözlemlemiş ve bu çocukların özel bir eğitimle zihinsel yetersizliklerini gidermek için, bu alanda tanınmış isimlerden Jean

Itard ve Edouard Seguin'in çalışmalarını inceleyerek eğitime yön vermiştir (Lillard 2013).

Montessori, geliştirdiği yöntemle eğittiği bir grup anormal çocuk normal çocuklarla aynı sınavlara katılarak başarılı olduğunda yöntemini normal çocuklara da uygulamaya karar vermiştir. Roma'da 1907'de "Casa dei Bambini-Çocuk Evi"ni kurmuştur. Burada her şeyi çocukların boylarına uygun mobilyalarla düzenlemiş ve yanlarında bir kadın öğretmenle birlikte çalışmalarını sürdürmüştür (Topbaş 2014). Çalışmalarıyla 1949, 1950 ve 1951 yıllarında üç kere Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilmiştir. Tam bir dünya vatandaşı olarak yaşamış olan Montessori, 1952 yılında Hollanda'da vefat etmiştir (Montessoriegitimi.blogspot.com.tr.).

Montessori yaklaşımına göre, çocuğun gelişimi beş aşamadan oluşmakta ve çocuğun eğitimi çevreyle etkileşimiyle olmaktadır. Montessori'nin çocuk eğitiminde vurguladığı, öğretmenin öğretmesi yerine çocuğun maddeleri keşfine dayanan eğitimidir. Sınıf baskısından uzak bir eğitim sistemidir (Martin 1998). Çocuk eğitiminde, çocuğa bakış açısı belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuk nasıl kabul edilirse eğitimi içinde izlenecek yol da buna göre belirlenmektedir. Montessori yaklaşımının çocuğa bakışı şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuk asla aylak değildir,
- Çocuk minyatür bir yetişkin değildir,
- Çocuk doğal kapasitelerle donanmıştır,
- Çocuğun öğrenmesi duyusaldır,
- Kendi başıma yapmama yardım et (Topbaş 2014).

Çocuk yeteneklerini duyarlılık döneminde kazanır ve bu doğrultuda kendi iç ve dış dünyası arasında olağanüstü sıkı bir bağ kurar. Çocuk için her şey kolay, heyecan verici ve yaşam doludur. Liderlik özelliği kazanacak ve duyusal dönem boyunca gerekli düzeyde yeteneklerin kazanılmasıyla, çocuğun ruh dünyasındaki yorgunluk ve ilgisizliğin üstündeki örtüde kalkacaktır (Bowlby, Winnicott, Montessori, Kaplan & Bettelheim 1998).

Montessori yöntemi, çocuk merkezli bir yöntemdir ve amacı öğretmek değil öğrenmeyi sağlamaktır. Montessori sınıflarında çocuklar istedikleri çalışmalarını yapabilmektedir. Sınıfta uyulması gereken kurallar sadece çalışma ve materyal kullanımıyla ilgilidir ve kurallar esneklik gösterebilir (Topbaş 2014). Öğrenme, Montessori materyalleri aracılığıyla davranışta bulunarak etkin öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Etkin öğrenmeyi merkezine almayan diğer eğitim sistemlerine bakıldığında, Montessori eğitimi bu alanda bir üstünlüğe sahip olma özelliğini taşımaktadır (Öngören 2008). Montessori yöntemine uygun etkinlikler ve Montessori araç-gereçleri 5-6 yaş döneminin gelişim özellikleri ve okul öncesi eğitiminin amaç ve kazanımlarına ulaşması açısından oldukça önemli bir yöntemdir ve Montessori oyun materyallerinin kazanımların gerçekleşmesinde katkısı oldukça etkilidir (Beken 2009).Yaptığı bir çalışmada Cossentino (2006), Montessori okulunda uygulanan eğitimle çocukların bilişsel, sosyal, ahlaki, büyük- küçük kas gelişimini, özbakım ve aynı zamanda el becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Montessori felsefesinin eğitim anlayışı, çocukların ileride ortaya çıkacak olan tüm özelliklerinin bireyde mevcut olduğu temeline dayanır. Bir çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal kapasitesinin tüm alanlarda başarılı bir gelişme gösterebilmesi için bireylerin özgürlüğünün hiçbir şekilde kısıtlanmaması gerekmektedir (Aydın 2012). Çocuğun gelişimi, bakıma muhtaç bir bebek halinden, kendine yeterli bir yetişkin insan haline doğru bir gelişimdir. Bu gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanması için bireyin duygusal ve ruhsal olarak da bağımsızlığını kazanması önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zaman da kendi kararlarını verebilmek, kendi hedefleri için çalışmak gibi davranışlarda bulunarak duygusal gelişimin kazanılmasını sağlanmaktadır (Ergin & Köse 2008).

Montessori eğitiminde, okul ve aile işbirliği oldukça önemlidir. Okulda kazanılması hedeflenen davranışların evde de desteklenerek içselleştirilmesi hedeflenir. Bu yönde ilerleyebilmek için hem evde hem de okullarda uygulanan problem davranışları ortadan kaldırmayı ve problem çözme becerilerini desteklemek için “barış masası” çalışmalarına yer verilmektedir. Örneğin; çocuklar ara sıra kardeşleri ya da arkadaşlarıyla tartışırlar. Bu bir oyunda önce kimin oynayacağı kadar basit bir konu, arkadaşlık gibi önemli bir konuda olabilir. Bazen birbirleriyle

konuşamayacak derece öfkelenedikleri de olabilir. Böyle durumlarda, barış masası devreye girer. Bu barış masası çocukları iletişim kurarak sakince problemlerini çözmeye ve aynı zamanda ortaya çıkacak olan öfke durumunu dizginlemekte ve olumlu olarak aktarım yapılmasını sağlamaktadır. Barış masası çocukların boyuna uygun, iki sandalyeli bir masadır. Masanın üzerinde bulunan çiçek, zil ya da çeşitli nesnelere barışı temsil eder. Yaşanan anlaşmazlıklarda ya da problemlerde, çocuklar masada yerini alır. Bir eli masada diğer eli kalbinin üzerinde olarak onu rahatsız eden ve üzen davranışı arkadaşına sakince açıklar. Ardından diğer kişi de bu durumla ilgili olarak arkadaşıyla konuşur ve sorun çözüldüğünde birlikte masadaki zil çalınarak masadan kalkılır. Çocuklar uzlaşamadıklarında yakınları arabuluculuk yapabilirler (Seldin 2014).

2.3.1. Montessori Materyalleri ve Sınıf Düzeni

Montessori materyalleri renk, şekil ebat özelliğine göre geliştirilmiş ve materyallerin her birinde bu özelliklerden birinin bulunmasını sağlanmıştır. Montessori'ye göre, özelliklerin izolasyonu öğrenme sürecinde oldukça etkili ve yararlıdır (Erben 2005). Montessori materyalleri zamanı geldiğinde çocuklara öğretmenleri ya da diğer çocuklar tarafından bir kere tanıtılır ve bu doğrultuda çocuk materyalin amacına uygun olan çalışma şeklini öğrenir. Tasarlanmış olan her bir çalışma, çocuğu daha ileri bir bilişsel seviyeye çıkarmaktadır. Materyallerle çalışma sırasında birbirlerini takip ediyor olmaları çocuğun bilgisini bir temele dayandırarak ilerlemesini sağlamaktır (Yiğit 2008). Montessori materyalleri çocukların, öz-disiplin ve özgüven kazanmalarında etkili olmaktadır. Çocuğun bu yeterlikleri kazanmasında hazırlanmış olan çevrenin ve burada özgürce hareket edebilmesi önemli bir etkidir (Topbaş 2014).

Montessori sınıfı Montessori eğitimcisi, eğitici materyaller, bireysel eğitim, hazırlanmış çevre, günlük yaşam etkinlikleri, duyu materyalleri, dil materyalleri, matematik ve geometri materyalleri, genel kültür materyalleri ve güzel sanatlar materyalleri gibi alanlardan oluşmaktadır (Temel & Toran 2013). Montessori'ye (1995) göre Montessori sınıflarında, çocuğun etrafındaki eşyalar onun vücut yapısına ve gücüne uygun olmalıdır. Çevresinde bulunan eşyaların özellikleri; hareket ettirebileceği hafif mobilyalar, elini uzatıp yetiştirebileceği dolaplar, rahatlıkla

kullanabileceği kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, boyuna uygun kıyafet askıları, parmaklarıyla rahatlıkla tutabileceği fırçalar, eline sığacak sabunlar, kısa-düz saplı süpürgeler, kendi başına giyip çıkarabileceği kıyafetler şeklindedir. Bu sayede çocuk zamanla kendini geliştirir, nezaket özelliklerini de kazanması sağlanır (Akt: Şahintürk 2012).

Montessori pedagojisinde çocuk, hiç kimseden yardım almaksızın tek başına öğrendiği için ortamın düzeni oldukça önemlidir. Ortamın çocuğa göre düzenlenmesi gereklidir. Çünkü çocuk bilgiyi öğretmenden değil, kendi deneyimleri yoluyla ortamda bulunan materyallerden aldığından materyaller, ortamın en önemli unsurlarıdır (Durakoğlu 2010). Sınıflarda yapılan uygulamalar günlük hayat alıştırmaları, duyarlılık alıştırmaları, akademik çalışmalar, genel kültür çalışmaları ve psiko-motor beceri alıştırmaları kapsamaktadır (Topbaş 2014).

Mallory'e (1989) göre Montessori yaklaşımı, çok kesin kuralları olmasına karşın, esnek ve bireysel uygulamalara açıktır. Bu sebeple her Montessori sınıfı farklılık göstermektedir. Montessori sınıfı, öğretmenin uygulamalarına ve kabiliyetine göre bireyseldir. Montessori metodunu anlamak için ailelerin de çocuklarının öğretmenleri ile iletişim halinde bulunup sınıf içi etkinlikleri gözlemlenmeleri gerekmektedir (Akt: Kayılı 2010).

2.3.2. Montessori Eğitime Yönelik Araştırmalar

Castellanos (2002), çalışmasında ilkokul çocuklarının özsaygı, kendi kendine yetme, sosyal davranışlarının gelişimi ile Montessori eğitiminin bu davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol grubu geleneksel bir okulun 2. ve 6.sınıfındaki çocuk, deney grubu da Montessori okulunun 2.-6. sınıfındaki çocuk rastlantısal olarak seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Montessori öğrencilerinde fiziksel ve sözel saldırganlık geleneksel okullarda eğitim alan öğrencilerden daha düşük seviyede bulunmuştur. Jacqueline, Stewen ve Edward (2004), serilik, sınıflandırma ve koruma himaye etme konusunda geleneksel kreş çocuklarını ve Montessori kreş çocuklarını karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu iki okuldan seçilen 4 yaş arası 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre serilik

ve sınıflandırma konularında Montessori kreş çocuklarının daha ilgili oldukları ve kolay konsantre olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Erben 2005).

Yiğit (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarına sayı kavramı kazandırmada Montessori öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkinliğini karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu 20 tanesi 4 yaş, 20 tanesi de 5 yaş olmak üzere, 40 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yarısı deney ve yarısı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Koçyiğit ve Kayılı (2009), çalışmalarında Montessori yöntemi ve normal müfredat ile eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini karşılaştırmışlardır. Örneklem grubu, 62'si Montessori eğitimi alan ve 60'ı normal müfredata uygun eğitim alan 122 anaokulu çocuğundan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, Montessori eğitimi alan anaokulu çocuklarının, normal müfredata göre eğitim alan çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Beken (2009), Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmada, anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 32 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların, Montessori eğitimi almayan çocuklara göre el becerileri kazanımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayılı (2010), Montessori eğitiminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelediği çalışmada, Montessori eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Toran (2011), Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, araştırma sonucunda Montessori eğitim yönteminin çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Şeker (2015), çalışmasında kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocuklarının motor becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu kırsal bölgede okul öncesi eğitimi alan 25 öğrenci ile Montessori eğitimi alan 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kırsal bölgede okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, Montessori eğitimi alan öğrencilerin motor becerileri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.

Keçecioglu (2015), çalışmasında MEB okul öncesi eğitim programına dahil olan ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Örneklem grubu MEB okul öncesi eğitimi alan ve Montessori eğitime tabi olan 5 yaş grubundaki 303 çocuktan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu, davranış problemlerinin ise Montessori eğitimi alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, bir durumu var olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanarak betimlenmesi ve ortaya çıkan sonucun verilere dayandırılarak sunulmasıdır (Büyüköztürk 2014).

3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi

Çalışma, 2015-2016 öğretim yılı ikinci yarısında Samsun İli İlkadım İlçesindeki bir resmi anaokulu ve Atakum ilçesindeki Montessori eğitim yöntemiyle eğitim veren bir özel anaokulunda yürütülmüştür.

3.3. Evren ve Örneklem

Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen iki okuldan Montessori eğitimi verilen okulda 30 çocuğa ulaşılmış, Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı uygulanan resmi bir anaokuluna devam eden aynı sayıda 30 çocuk da buna göre örneklem grubuna dahil edilmiştir. Örneklem grubu 25'i kız, 35'i erkek olmak üzere toplam 60 çocuktan oluşmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların bazı kişisel özelliklerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Kişisel Özelliklerin Dağılımı

Kişisel Özellikler		Montessori Okulu (N=30)		Devlet Okulu (N=30)		Toplam (N=60)	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	14	46,67	11	36,67	25	41,67
	Erkek	16	53,33	19	63,33	35	58,33
Yaş	4 yaş	9	30,00	5	16,67	14	23,33
	5 yaş	16	53,33	21	70,00	37	61,67
	6 yaş	5	16,67	4	13,33	9	15,00
Kardeş sayısı	Tek çocuk	21	70,00	15	50,00	36	60,00
	İki kardeş	9	30,00	15	50,00	24	40,00
Doğuş sırası	İlk çocuk	25	83,33	22	73,33	47	78,33
	2./son çocuk	5	16,67	8	26,66	13	21,67
Anne yaşı	26-29 yaş	2	6,67	8	26,66	10	16,66
	30-34 yaş	16	53,33	15	50,00	31	51,67
	35-39 yaş	12	40,00	7	23,33	19	31,66
Baba yaşı	30-34 yaş	13	43,33	16	53,33	29	48,33
	35-39 yaş	11	36,67	9	30,00	20	33,33
	40-45 yaş	6	20,00	5	16,67	11	18,34
Anne öğrenim	Lise	7	23,33	25	80,00	30	50,00
	Üniversite	23	76,67	5	20,00	30	50,00
Baba öğrenim	Lise	7	23,33	20	66,67	27	45,00
	Üniversite	23	76,67	10	33,33	33	55,00
Anne meslek	Çalışmıyor	4	13,33	20	66,67	24	40,00
	Serbest	4	13,33	5	16,67	9	15,00
	Profesyonel	22	73,34	5	16,67	27	45,00
Baba meslek	İşçi	3	10,00	17	56,67	20	33,33
	Serbest	7	23,34	8	26,67	15	25,00
	Profesyonel	20	66,67	5	16,67	25	41,67

Tablo 3.1'e göre, çalışma grubunda yer alan çocukların %41,67'si kız, %58,33'ü erkektir. Çocukların %61,67'si 5 yaş grubunda, %60'ı tek çocuk ve %40'ı iki kardeş; %78,33'ü ilk sırada doğmuştur. Annelerin %51,67'si ve babaların %48,33'ü 30-34 yaş grubunda; Montessori okulundaki çocukların annelerinin %76,67'si ve babaların %76,67'si, devlet okulundaki çocukların annelerinin %20'si ve babaların %33,33'ü üniversite mezunudur. Montessori okulundaki çocukların annelerinin %73,34'ü ve babalarının %66,67'si, devlet okulundaki çocukların annelerinin ve babalarının %16,67'si öğretmen, doktor, avukat gibi bir profesyonel mesleğe sahiptirler.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve ailelere ait bazı kişisel bilgilerin sorgulandığı “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 1), çocukların problem çözme

becerilerinin değerlendirilmesinde “Problem Çözme Beceri Ölçeği (4-7 yaş)” (Ek 2) ve çocukların problem davranışlarının belirlenmesinde “Anaokulu ve Anasınıfları Davranış Ölçeği” (Ek 3) kullanılmıştır.

3.4.1. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş)

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ), Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından 4-11 yaş grubu çocukların problem çözme beceri düzeylerini ölçmeyi amacıyla geliştirilmiştir. PÇBÖ 4-7 yaş, 10 alt ölçek ve 50+2 (örnek) maddeden oluşmaktadır. Maddelerde gerçek yaşama ilişkin problem durumlarını içeren 50 resim ve problemlerin tanımlandığı kısa ifadeler yer almaktadır.

PÇBÖ maddeleri, 4-11 yaşları arasında 3010 çocuk üzerinde standardize edilmiştir. PÇBÖ alt ölçek ve maddelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 3.2’de verilmiştir (Aydoğan vd. 2012).

Tablo 3.2. PÇBÖ Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler

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

PÇBÖ 4-7 yaş, bireysel olarak çocuklara uygulanmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler için dört farklı cevap seçenek grubu kullanılmaktadır. Bunlar;

- Evet/Hayır seçeneği,
- A,B,C kutucuklarında yer alan üç cümle seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç resim seçeneği,

- Evet/Hayır/Bilmiyorum seçeneğidir.

3.4.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2))

Merril (2003) tarafından geliştirilmiş olan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (AADÖ) Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey tarafından (2009) yapılmıştır. Ölçek Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Problem Davranış Ölçeği Dışa Yönelim, İçer Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktör için yapı güvenirligi 0,96, açıklanan varyans 0,62; ikinci faktör için yapı güvenirligi 0,90 açıklanan varyans 0,65, üçüncü faktör için yapı güvenirligi 0,89, açıklanan varyans 0,73, dördüncü faktör için yapı güvenirligi 0,75, açıklanan varyans 0,51 olarak saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri 0,95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri 0,87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri 0,81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri 0,72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri 0,96 olarak Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından saptanmıştır. Problem davranış Ölçeği dörtlü derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Problem Davranış Ölçeğinden çocukların alacağı yüksek puanlar problem davranışların fazla olduğunu; düşük puanlar ise problem davranışların düşük olduğunu ifade etmektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, okul öncesi çocuklara PÇBÖ araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulamasından önce, sınıfa gidilerek öğretmen ve çocuklarla tanışılmış, kendileri ile bir çalışma yapılacağı anlatılmıştır. Daha sonra sırasıyla, çocuklar sınıf dışında az uyarıcı bir ortama alınarak kendisine ölçek materyalleri örnek sayfaları gösterilmiş, ne yapılacağı bir kez daha açıklanmıştır. Uygulama esnasında resimler gösterilip kendisinden istenilen söylenmiş/okunmuş, çocuğun cevabı cevap anahtarı üzerine araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Çocuklardan veri toplama süreci esnasında, okul öncesi öğretmenlerine de “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” verilmiş ve çocuklarla ilgili gözlemlerine dayalı olarak doldurulması istenmiştir.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, gruplar arası farklılıklar incelenirken örneklem sayısı dikkate alınarak Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

3.7. Araştırmanın Etik Yönü

Veri toplama araçları için ölçeği geliştiren akademisyenlerden izinler alınmış, PCBÖ kullanım sertifika eğitimi sonrası kullanım sertifikası alınmıştır. Çalışmanın etik yönden uygunluğuna dair Karabük Üniversitesi Etik Kurul biriminden gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Çalışmanın Samsun İli ilköğretim kurumlarına devam eden çocuklarla uygulanabilmesi için Samsun Valiliğinden resmi izinler alınmıştır (Ek 5). Uygulama sürecinde, çocuklara çalışmanın nasıl yapılacağı açıklanmış ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı söylenmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan çocuklardan ölçekteki soruları cevaplandırmaları istenmiştir.

3.8. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Çalışma, genel olarak Montessori eğitiminin problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisini kapsamaktadır. Çalışmada, kullanılan ölçme araçlarının belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşmada yeterli ve güvenilir olduğu, katılımcıların ölçme araçlarında yer verilen ifadelere samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırma;

- 2015-2016 eğitim öğretim yılında Montessori okuluna ve devlet okuluna devam eden 4-6 yaş grubunda ve normal gelişim gösteren çocuklar,

- Bu çocukların okul öncesi sınıf öğretmenlerinin çocukların davranışlarına ilişkin gözlem ve/veya görüşleri,
- Araştırmada kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş) ve
- Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin ölçtüğü özellikler,
- Samsun ili merkez ilçeleriyle sınırlıdır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan çocukların problem çözme becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin bulgular çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirli bir sırada ele verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	Kız	14	4,21	0,89	13,32	-1,434	0,152	11	3,09	1,30	16,05	-0,217	0,787
	Erkek	16	4,63	0,62	17,41			19	3,05	0,91	15,18		
Problemi Tanımlama	Kız	14	4,50	0,65	15,54	-0,024	0,981	11	3,55	0,93	15,23	-0,135	0,893
	Erkek	16	4,50	0,63	15,47			19	3,58	1,02	15,66		
Problem Hakkında Soru Sorma	Kız	14	2,43	1,50	14,14	-0,812	0,417	11	0,82	0,75	10,59	-2,461	0,014*
	Erkek	16	2,88	1,45	16,69			19	1,63	0,83	18,34		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Kız	14	4,29	0,73	15,21	-0,181	0,856	11	3,36	1,21	15,41	-0,045	0,964
	Erkek	16	4,31	0,79	15,75			19	3,32	1,34	15,55		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. Karar Verme	Kız	14	4,00	1,04	13,68	-1,150	0,250	11	3,45	1,21	15,45	-0,024	0,981
	Erkek	16	4,44	0,73	17,09			19	3,42	0,9	15,53		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Kız	14	4,14	0,95	18,43	-1,792	0,073	11	3,09	1,22	15,64	-0,067	0,946
	Erkek	16	3,50	1,03	12,94			19	3,00	0,94	15,42		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	Kız	14	3,79	0,70	14,00	-1,021	0,307	11	3,00	1,00	15,91	-0,206	0,837
	Erkek	16	4,00	0,52	16,81			19	2,79	0,98	15,26		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	Kız	14	4,36	1,08	17,07	-1,011	0,312	11	3,45	0,93	16,36	-0,429	0,668
	Erkek	16	4,25	0,68	14,13			19	3,26	1,10	15,00		
En Uygun Çöz. Bulma	Kız	14	3,79	0,80	12,89	-1,603	0,109	11	2,91	0,83	11,36	-2,067	0,039*
	Erkek	16	4,19	1,11	17,78			19	3,63	1,07	17,89		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Alışılm. Çöz. Seçme	Kız	14	1,71	0,99	13,11	-1,453	0,146	11	1,36	0,67	13,32	-1,106	0,269
	Erkek	16	2,31	1,25	17,59			19	1,79	0,98	16,76		
Toplam	Kız	14	37,21	5,19	14,32	-0,690	0,490	11	28,09	5,45	14,68	-0,391	0,696
	Erkek	16	39,00	4,99	16,63			19	29,47	5,26	15,97		

*p<0,05

Tablo 4.1'e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05). Normal okula devam eden çocukların PÇBÖ Problem Hakkında Soru Sorma ve En Uygun Çözümü Bulma alt boyut puanları bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır ($p<0,05$). Normal eğitime devam eden erkek çocukların Problem Hakkında Soru Sorma ($\bar{X}=1,63$) ve En Uygun Çözümü Bulma alt boyut puanları ($\bar{X}=3,63$) kızların aynı puanından ($\bar{X}=0,82$, $\bar{X}=2,91$) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak cinsiyetlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği, soru sorma ve en uygun çözüm bulma konusunda erkeklerin kızlardan daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2’de çocukların yaşları ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	Montessori Okulu			K.W.H Testi		Devlet Okulu			K.W.H. Testi			
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	P
Problemi Fark Etme	4 yaş	9	4,33	0,87	14,67	4,236	0,120	5	2,60	1,14	11,80	2,948	0,229
	5 yaş	16	4,31	0,79	13,94			21	3,05	1,07	15,26		
	6 yaş	5	5,00	0	22,00			4	3,75	0,50	21,38		
Problemi Tanımlama	4 yaş	9	4,33	0,71	13,50	1,752	0,416	5	2,80	0,45	8,50	5,420	0,067
	5 yaş	16	4,50	0,63	15,47			21	3,62	0,97	16,07		
	6 yaş	5	4,80	0,45	19,20			4	4,25	0,96	21,25		
Problem Hakkında Soru Sorma	4 yaş	9	1,78	1,09	10,22	11,419	0,003*	5	0,80	1,10	11,10	4,933	0,085
	5 yaş	16	2,56	1,31	15,09			21	1,29	0,72	15,07		
	6 yaş	5	4,60	0,55	26,30			4	2,25	0,96	23,25		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	4 yaş	9	4,00	0,71	12,00	2,629	0,269	5	1,60	1,14	5,10	9,342	0,009*
	5 yaş	16	4,38	0,81	16,53			21	3,62	1,02	17,14		
	6 yaş	5	4,60	0,55	18,50			4	4,00	0,82	19,88		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. Karar Verme	4 yaş	9	3,89	1,17	13,11	1,884	0,390	5	2,60	0,55	8,50	7,645	0,022*
	5 yaş	16	4,31	0,70	15,66			21	3,43	0,93	15,67		
	6 yaş	5	4,60	0,89	19,30			4	4,50	1,00	23,38		
Problemin Öğelerini Tanımlama	4 yaş	9	3,00	1,22	9,61	6,978	0,031*	5	2,20	1,30	9,70	6,940	0,031*
	5 yaş	16	4,06	0,68	17,22			21	3,05	0,92	15,17		
	6 yaş	5	4,40	0,89	20,60			4	4,00	0,00	24,50		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	4 yaş	9	4,00	0,71	16,67	0,772	0,680	5	2,40	0,55	10,40	2,704	0,259
	5 yaş	16	3,81	0,66	14,38			21	2,90	1,04	16,05		
	6 yaş	5	4,00	0	17,00			4	3,25	0,96	19,00		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	4 yaş	9	4,44	0,53	16,00	0,871	0,647	5	2,80	1,10	11,30	1,818	0,403
	5 yaş	16	4,13	1,09	14,41			21	3,38	0,92	15,93		
	6 yaş	5	4,60	0,55	18,10			4	3,75	1,50	18,50		
En Uygun Çöz. Bulma	4 yaş	9	3,89	0,78	13,83	2,503	0,286	5	2,60	0,89	9,10	3,734	0,155
	5 yaş	16	3,88	1,15	14,78			21	3,48	1,08	16,45		
	6 yaş	5	4,60	0,55	20,80			4	3,75	0,50	18,50		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Alışılm. Çöz. Seçme	4 yaş	9	1,89	0,17	15,00	1,738	0,419	5	1,60	1,14	15,80	1,100	0,577
	5 yaş	16	1,87	0,96	14,38			21	1,57	0,87	14,69		
	6 yaş	5	2,80	1,64	20,00			4	2,00	0,82	19,38		
Toplam	4 yaş	9	35,56	5,15	11,44	8,20	0,017*	5	22,00	5,24	6,50	10,706	0,005*
	5 yaş	16	37,81	4,00	14,75			21	29,38	3,46	15,71		
	6 yaş	5	44,00	3,94	25,20			4	35,50	3,79	25,63		

* $p<0,05$

Tablo 4.2'ye göre, tüm çocukların PÇBÖ toplam puanı ile yaşları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Montessori okuluna giden ve devlet okuluna giden çocuklardan en yüksek puanı alanlar 6 yaşındaki çocuklar olduğu ($\bar{x}_{\text{Mont.}} = 44$, $\bar{x}_{\text{Devlet}} = 35,50$) ayrıca yaş arttıkça çocukların problem çözme puanlarının arttığı görülmektedir. Montessori okuluna giden çocukların Problem Hakkında Soru Sorma ve Problemin Öğelerini Tanımlama alt boyut puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve 6 yaşındaki çocukların diğerlerinden daha yüksek puan aldıkları ($\bar{x} = 4,60$, $\bar{x} = 4,40$); normal okula devam eden çocukların Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve 6 yaşındaki çocukların diğerlerinden daha yüksek puan aldıkları ($\bar{x} = 4,00$, $\bar{x} = 4,50$, $\bar{x} = 4,00$) saptanmıştır. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak yaşlarından etkilendiği ve yaşın artışıyla birlikte problem PÇBÖ puanlarının da arttığı; Montessori okuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların problem hakkında soru sorma ve problemin öğelerini tanımlama, devlet okuluna devam eden çocukların problemin nedenini tahmin, problemin çözümü için bilgilerin yeterliğine karar verme ve problemin öğelerini tanımlama konusunda diğerlerinden daha iyi düzeyde söylenebilir.

Tablo 4.3'te çocukların kardeş sayısı ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	Tek Çocuk	21	4,38	0,67	14,36	-1,229	0,219	15	2,87	1,25	14,10	-0,914	0,361
	İki ve üzeri	9	4,56	1,01	18,17			15	3,27	0,80	16,90		
Problemi Tanımlama	Tek Çocuk	21	4,52	0,68	16,05	-0,593	0,553	15	3,53	1,06	15,33	-0,108	0,914
	İki Kardeş ve Üzeri	9	4,44	0,53	14,22			15	3,60	0,91	15,67		
Problem Hakkında Soru Sorma	Tek Çocuk	21	2,57	1,50	14,93	-0,559	0,576	15	1,33	0,90	15,50	0,000	1,000
	İki ve Üzeri	9	2,89	1,45	16,83			15	1,33	0,90	15,50		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Tek Çocuk	21	4,24	0,77	14,83	-0,689	0,491	15	3,40	1,12	15,47	-0,021	0,983
	İki ve Üzeri	9	4,44	0,73	17,06			15	3,27	1,44	15,53		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. Karar Verme	Tek Çocuk	21	4,00	0,95	13,38	-2,186	0,029*	15	3,27	0,96	14,33	-1,795	0,426
	İki ve Üzeri	9	4,78	0,44	20,44			15	3,60	1,06	16,67		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Tek Çocuk	21	3,90	1,04	16,60	-1,094	0,274	15	2,73	0,88	13,00	-1,622	0,105
	İki ve Üzeri	9	3,56	1,01	12,94			15	3,33	1,11	18,00		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	Tek Çocuk	21	3,90	0,62	15,55	-0,053	0,958	15	2,60	1,06	13,43	-1,367	0,172
	İki ve Üzeri	9	3,89	0,60	15,39			15	3,13	0,83	17,57		
Bir Takım Eyl. Sonucunu Tahmin Etme	Tek Çocuk	21	4,33	0,66	15,07	-0,450	0,652	15	3,47	0,99	16,43	-0,609	0,542
	İki ve Üzeri	9	4,22	1,30	16,50			15	3,20	1,08	14,57		
En Uygun Çöz. Bulma	Tek Çocuk	21	4,14	0,85	16,43	-0,932	0,351	15	3,20	1,21	14,33	-0,766	0,444
	İki ve Üzeri	9	3,67	1,22	13,33			15	3,53	0,83	16,67		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Alışılm. Çöz. Seçme	Tek Çocuk	21	2,19	1,17	16,55	-1,039	0,299	15	1,67	0,62	16,20	-0,466	0,641
	İki ve Üzeri	9	1,67	1,12	13,06			15	1,60	1,12	14,80		
Toplam	Tek Çocuk	21	38,19	5,25	15,24	-0,251	0,802	15	28,07	5,35	13,60	-1,192	0,233
	İki ve Üzeri	9	38,11	4,96	16,11			15	29,87	5,24	17,40		

*p<0,05

Tablo 4.3'e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Fakat Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt boyut puanı bakımından kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Montessori eğitimi alan ve tek çocuk olanların Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt boyut puanı ($\bar{X}=4,00$), iki ve üzeri kardeşi olanlara göre ($\bar{X}=4,78$), anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak kardeş sayısından etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve tek çocuk olup kardeşi olmayan problemin çözümü için bilgilerin yeterliliğine karar verme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde söylenebilir.

Tablo 4.4'te çocukların doğuş sırası ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğuş Sırası	Montessori Okulu			M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi			
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	İlk Çocuk	25	4,44	0,65	15,04	-0,724	0,469	22	3,05	1,13	15,48	-0,025	0,980
	İkinci/Son Ço.	5	4,40	1,34	17,80			8	3,13	0,83	15,45		
Problemi Tanımlama	İlk Çocuk	25	4,52	0,65	15,88	-0,603	0,547	22	3,55	0,96	15,34	-0,172	0,864
	İkinci/Son Ço.	5	4,44	0,55	13,60			8	3,63	1,06	15,94		
Problem Hakkında Soru Sorma	İlk Çocuk	25	2,56	1,45	14,90	-0,859	0,391	22	1,23	0,87	14,50	-1,093	0,275
	İkinci/Son Ço.	5	3,20	1,64	18,50			8	1,63	0,92	18,25		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	İlk Çocuk	25	4,24	0,78	14,90	-0,908	0,364	22	3,55	1,11	16,59	-1,166	0,243
	İkinci/Son Ço.	5	4,46	0,55	18,50			8	2,75	1,58	12,50		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. K. Verme	İlk Çocuk	25	4,12	0,93	14,46	-1,570	0,116	22	3,36	0,95	15,07	-0,488	0,625
	İkinci/Son Ço.	5	4,80	0,45	20,70			8	3,63	1,19	16,69		
Problemin Öğelerini Tanımlama	İlk Çocuk	25	3,88	1,01	16,22	-1,053	0,292	22	3,05	1,09	15,43	-0,073	0,942
	İkinci/Son Ço.	5	3,40	1,14	11,90			8	3,00	0,93	15,69		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	İlk Çocuk	25	3,96	0,61	16,24	-1,204	0,229	22	2,91	1,06	16,02	-0,573	0,566
	İkinci/Son Ço.	5	3,60	0,55	11,80			8	2,75	0,71	14,06		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	İlk Çocuk	25	4,40	0,65	15,88	-0,585	0,559	22	3,41	0,91	15,91	-0,443	0,658
	İkinci/Son Ço.	5	3,80	1,64	13,60			8	3,13	1,36	14,38		
En Uygun Çöz.Bulma	İlk Çocuk	25	4,16	0,80	16,54	-1,529	0,126	22	3,36	1,05	15,55	-0,049	0,961
	İkinci/Son Ço.	5	3,20	1,48	10,30			8	3,38	1,06	15,38		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Al. Çöz. Seçme	İlk Çocuk	25	2,12	1,17	16,12	-0,900	0,368	22	1,77	0,87	16,93	-1,582	0,114
	İkinci/Son Ço.	5	1,67	1,14	12,40			8	1,25	0,89	11,56		
Toplam	İlk Çocuk	25	38,40	4,97	15,64	-0,196	0,845	22	29,23	4,92	15,66	-0,166	0,869
	İkinci/Son Ço.	5	37,00	6,08	14,80			8	28,25	6,50	15,06		

Tablo 4.4'e göre, çocukların PÇBÖ toplam ve alt boyut puanları ile çocukların doğuş sırası arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin onların doğuş sırasından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.5'te çocukların anne yaşı ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne yaşı	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu				M.W.U. Testi	
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	30-34 yaş	18	4,44	0,70	15,33	-0,144	0,886	23	3,09	1,12	15,85	-0,411	0,681
	35 yaş ve üzeri	12	4,42	0,90	15,75			7	3,00	0,82	14,36		
Problemi Tanımlama	30-34 yaş	18	4,56	0,51	15,78	-0,241	0,809	23	3,57	0,95	15,54	-0,051	0,959
	35 yaş ve üzeri	12	4,42	0,79	15,08			7	3,57	1,13	15,36		
Problem Hakkında Soru Sorma	30-34 yaş	18	2,67	1,50	15,58	-0,065	0,948	23	1,30	0,82	15,20	-0,363	0,716
	35 yaş ve üzeri	12	2,67	1,50	15,38			7	1,43	1,13	16,50		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	30-34 yaş	18	4,28	0,83	15,47	-0,023	0,982	23	3,48	1,04	16,02	-0,610	0,542
	35 yaş ve üzeri	12	4,33	0,65	15,54			7	2,86	1,86	13,79		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. K. Verme	30-34 yaş	18	4,28	0,83	15,69	-0,161	0,872	23	3,48	0,95	16,02	0,645	0,519
	35 yaş ve üzeri	12	4,17	1,03	15,21			7	3,29	1,25	13,79		
Problemin Öğelerini Tanımlama	30-34 yaş	18	3,72	1,13	15,00	-0,400	0,689	23	3,13	1,01	16,20	-0,818	0,413
	35 yaş ve üzeri	12	3,92	0,90	16,25			7	2,71	1,11	13,21		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	30-34 yaş	18	4,11	0,47	18,19	-2,400	0,016*	23	2,83	1,07	15,11	-0,469	0,639
	35 yaş ve üzeri	12	3,58	0,67	11,46			7	3,00	0,58	16,79		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	30-34 yaş	18	4,39	0,61	15,58	-0,070	0,944	23	3,30	1,02	15,26	-0,283	0,777
	35 yaş ve üzeri	12	4,17	1,19	15,38			7	3,43	1,13	16,29		
En Uygun Çöz.Bulma	30-34 yaş	18	3,94	1,06	15,25	-0,201	0,840	23	3,43	1,08	16,13	-0,750	0,453
	35 yaş ve üzeri	12	4,08	0,90	15,88			7	3,14	0,90	13,43		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Alışılm. Çöz. Seçme	30-34 yaş	18	1,94	1,26	14,89	-0,486	0,627	23	1,74	0,86	16,57	-1,287	0,198
	35 yaş ve üzeri	12	2,17	1,03	16,42			7	1,29	0,95	12,00		
Toplam	30-34 yaş	18	38,33	5,50	16,14	-0,490	0,624	23	29,35	4,83	16,04	-0,618	0,537
	35 yaş ve üzeri	12	37,92	4,60	14,54			7	27,71	6,85	13,71		

*p<0,05

Tablo 4.5'e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile annelerin yaşı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Fakat Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyut puanı bakımından anne yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Montessori eğitimi alan ve annesi 30-34 yaş grubunda olan çocukların Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyut puanı ($\bar{X}=4,11$), annesi 35 yaş ve üzeri olanlara göre ($\bar{X}=3,58$), anlamlı derecede yüksektir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak anne yaşından etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve annesi 34 yaş ve daha küçük olanların annesi 35 yaş ve daha büyük olanlardan, problem çözümü sürecinde nesnelerin bilinenden farklı kullanımı konusunda daha iyi düzeyde söylenebilir.

Tablo 4.6’da çocukların babalarının yaşı ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba yaşı	Montessori Okulu			K.W.H Testi		Devlet Okulu			K.W.H. Testi			
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	P
Problemi Fark Etme	34 yaş ve altı	13	4,54	0,66	16,35	0,383	0,826	16	3,06	1,29	16,03	0,207	0,902
	35-39 yaş	11	4,45	0,69	15,32			9	3,11	0,78	15,33		
	40 yaş ve üzeri	6	4,17	1,17	14,00			5	3,00	0,71	14,10		
Problemi Tanımlama	34 yaş ve altı	13	4,62	0,51	16,62	1,601	0,449	16	3,38	0,96	13,91	1,538	0,463
	35-39 yaş	11	4,27	0,79	13,18			9	3,67	1,00	16,39		
	40 yaş ve üzeri	6	4,67	0,52	17,33			5	4,00	1,00	19,00		
Problem Hakkında Soru Sorma	34 yaş ve altı	13	2,92	1,55	17,04	4,355	0,113	16	1,38	1,03	15,75	0,171	0,918
	35-39 yaş	11	2,00	1,41	11,41			9	1,33	0,81	15,83		
	40 yaş ve üzeri	6	3,33	1,03	19,67			5	1,20	0,87	14,10		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	34 yaş ve altı	13	4,38	0,77	16,50	3,342	0,188	16	3,37	1,09	15,22	0,549	0,760
	35-39 yaş	11	4,00	0,77	12,23			9	3,11	1,54	14,61		
	40 yaş ve üzeri	6	4,67	0,52	19,33			5	3,60	1,52	18,00		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet.K. verme	34 yaş ve altı	13	4,31	0,85	16,08	0,793	0,673	16	3,50	1,03	16,06	0,419	0,811
	35-39 yaş	11	4,00	1,10	13,86			9	3,22	0,83	14,06		
	40 yaş ve üzeri	6	4,50	0,55	17,25			5	3,60	1,34	16,30		
Problemin Öge. Tanım	34 yaş ve altı	13	3,69	1,18	14,73	1,818	0,403	16	3,13	0,96	16,06	2,130	0,345
	35-39 yaş	11	4,09	0,94	18,00			9	3,22	1,09	17,22		
	40 yaş ve üzeri	6	3,50	0,84	12,58			5	2,40	1,14	10,60		
Nesnelerin Bil. Farklı Kullanılması	34 yaş ve altı	13	4,08	0,28	17,88	3,950	0,139	16	2,88	1,20	15,75	0,282	0,869
	35-39 yaş	11	3,91	0,83	15,41			9	2,78	0,67	14,39		
	40 yaş ve üzeri	6	3,50	0,55	10,50			5	3,00	0,71	16,70		
Bir Takım Eyl. Sonu. Tahmin Etme	34 yaş ve altı	13	4,38	0,51	15,19	0,475	0,789	16	3,25	0,93	14,59	0,525	0,769
	35-39 yaş	11	4,45	0,69	16,68			9	3,33	1,22	15,94		
	40 yaş ve üzeri	6	3,83	1,60	14,00			5	3,60	1,14	17,60		
En Uygun Çözümü Bulma	34 yaş ve altı	13	3,92	1,12	15,31	0,068	0,966	16	3,25	1,06	14,66	2,197	0,333
	35-39 yaş	11	4,09	0,94	16,00			9	3,78	0,97	18,72		
	40 yaş ve üzeri	6	4,00	0,89	15,00			5	3,00	1,00	12,40		
Bir Çok Olası Çöz. Ar.En Al.Çöz.Seçme	34 yaş ve altı	13	2,08	1,32	15,85	0,211	0,900	16	2,00	0,82	19,03	6,366	0,041*
	35-39 yaş	11	2,09	1,14	15,86			9	1,22	0,97	11,78		
	40 yaş ve üzeri	6	1,83	0,98	14,08			5	1,20	0,45	10,90		
Toplam	34 yaş ve altı	13	38,92	5,01	17,15	1,234	0,540	16	29,19	5,21	15,81	0,116	0,943
	35-39 yaş	11	37,36	5,61	13,23			9	28,78	4,92	15,61		
	40 yaş ve üzeri	6	38,00	4,86	16,08			5	28,60	7,20	14,31		

*p<0,05

Tablo 4.6’ya göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile babaların yaşı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Fakat normal okula giden çocukların PÇBÖ Bir Çok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanı bakımından baba yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Normal okula giden ve babası 34 yaş ve daha küçük olan çocukların Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanı ($\bar{X}=2,00$)

diğerlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak baba yaşından etkilenmediği; normal okula devam eden ve babası 34 yaş ve daha küçük olanların babası 35 yaş ve daha büyük olanlardan, problem çözümü sürecinde birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda daha iyi düzeyde söylenebilir.

Tablo 4.7’de çocukların anne öğrenim ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	Lise ve altı	7	4,00	0,82	10,64	-1,886	0,059	24	2,96	1,12	14,69	-1,060	0,289
	Üniversite	23	4,57	0,73	16,98			6	3,50	0,55	18,75		
Problemi Tanımlama	Lise ve altı	7	4,43	0,53	14,00	-0,587	0,557	24	3,46	0,98	14,58	-1,193	0,233
	Üniversite	23	4,50	0,67	15,96			6	4,00	0,89	19,17		
Problem Hakkında Soru Sorma	Lise ve altı	7	2,14	1,46	12,50	-1,059	0,290	24	1,33	0,82	15,50	0	1,000
	Üniversite	23	2,83	1,47	16,41			6	1,33	1,21	15,50		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Lise ve altı	7	4,14	0,90	14,07	-0,533	0,594	24	3,13	1,30	14,06	-1,854	0,064
	Üniversite	23	4,35	0,71	15,93			6	4,17	0,75	21,25		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. K. Verme	Lise ve altı	7	4,14	0,90	14,43	-0,399	0,690	24	3,33	0,92	14,85	-0,880	0,379
	Üniversite	23	4,26	0,92	15,83			6	3,83	1,33	18,08		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Lise ve altı	7	3,14	1,35	11,00	-1,624	0,104	24	3,08	1,10	15,98	-0,622	0,534
	Üniversite	23	4,00	0,85	16,87			6	2,83	0,75	13,58		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kul.	Lise ve altı	7	4,00	0,58	16,79	-0,516	0,606	24	2,92	1,02	16,10	-0,799	0,424
	Üniversite	23	3,87	0,63	15,11			6	2,67	0,82	13,08		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	Lise ve altı	7	4,00	0,58	10,86	-1,762	0,078	24	3,21	1,06	14,52	-1,278	0,201
	Üniversite	23	4,39	0,94	16,91			6	3,83	0,75	19,42		
En Uygun Çöz.Bulma	Lise ve altı	7	3,29	1,25	10,21	-1,917	0,055	24	3,29	1,04	14,90	-0,793	0,428
	Üniversite	23	4,22	0,80	17,11			6	3,67	1,03	17,92		
Birçok Ol. Çöz. Ara. En Al.Çöz. Seçme	Lise ve altı	7	1,14	1,21	9,57	-1,123	0,034*	24	1,67	0,96	15,75	-0,333	0,739
	Üniversite	23	2,30	1,02	17,30			6	1,50	0,55	14,50		
Toplam	Lise ve altı	7	34,43	5,65	10,00	-1,900	0,057	24	28,38	5,54	14,58	-1,150	0,250
	Üniversite	23	39,30	4,42	17,17			6	31,33	3,50	19,17		

*p<0,05

Tablo 4.7’ye göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile annelerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05). Fakat Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ Bir ÇokOlası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanı bakımından anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Montessori okuluna devam eden ve annesi üniversite mezunu olanların Bir Çok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık

Çözümü Seçme alt boyut puanı ($\bar{X}=2,30$), lise ve altı öğrenime sahip olanlara göre ($\bar{X}=1,14$), anlamlı derecede yüksektir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak anne öğreniminden etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve annesi üniversite mezunu olanların problemin çözümü için birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8’de çocukların babalarının öğrenim ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Problemi Fark Etme	Lise ve altı	7	4,00	0,82	10,64	-1,886	0,059	20	2,90	1,17	14,25	-1,154	0,249
	Üniversite	23	4,57	0,73	16,98			10	3,40	0,70	18,00		
Problemi Tanımlama	Lise ve altı	7	4,43	0,53	14,00	-0,587	0,557	20	3,45	1,05	14,50	-0,920	0,357
	Üniversite	23	4,52	0,67	15,96			10	3,80	0,79	17,50		
Problem Hakkında Soru Sorma	Lise ve altı	7	2,14	1,46	12,50	-1,059	0,290	20	1,45	0,83	16,70	-1,118	0,263
	Üniversite	23	2,83	1,47	16,41			10	1,10	0,99	13,10		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Lise ve altı	7	4,14	0,90	14,07	-0,533	0,594	20	3,20	1,28	14,50	-0,912	0,362
	Üniversite	23	4,35	0,71	15,93			10	3,60	1,26	17,50		
Problemin Çöz. için Bilg. Yet. Kar. Verme	Lise ve altı	7	4,14	0,90	14,43	-0,399	0,690	20	3,40	0,99	15,33	-0,169	0,866
	Üniversite	23	4,26	0,92	15,83			10	3,50	1,08	15,85		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Lise ve altı	7	3,14	1,35	11,00	-1,624	0,104	20	3,05	1,10	15,45	-0,046	0,963
	Üniversite	23	4,00	0,85	16,87			10	3,00	0,94	15,60		
Nesnelerin Bilin. Faklı Kullanılması	Lise ve altı	7	4,00	0,58	16,79	-0,516	0,606	20	2,80	0,95	15,35	-0,140	0,888
	Üniversite	23	3,87	0,63	15,11			10	3,00	1,05	15,80		
Bir Takım Eyl. Sonucunu Tahmin Etme	Lise ve altı	7	4,00	0,58	10,86	-1,762	0,078	20	3,35	0,99	15,50	0,000	1,000
	Üniversite	23	4,39	0,94	16,91			10	3,33	1,16	15,50		
En Uygun Çözümü Bulma	Lise ve altı	7	3,29	1,25	10,21	-1,917	0,055	20	3,25	1,02	14,60	-0,836	0,403
	Üniversite	23	4,22	0,80	17,11			10	3,60	1,07	17,30		
Birçok Olası Çöz. Ar. En Al. Çöz. Seçme	Lise ve altı	7	1,14	1,21	9,57	-1,123	0,034*	20	1,75	1,02	16,60	-1,037	0,300
	Üniversite	23	2,30	1,02	17,30			10	1,40	0,52	13,30		
Toplam	Lise ve altı	7	34,43	5,65	10,00	-1,900	0,057	20	28,60	5,43	15,00	-0,444	0,657
	Üniversite	23	39,30	4,42	17,17			10	29,70	5,17	16,50		

*p<0,05

Tablo 4.8’e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile babaların öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05). Fakat Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ Bir Çok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanı bakımından baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Montessori eğitimi alan ve babası üniversite mezunu olanların Bir ÇokOlası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanı ($\bar{x}=2,30$), lise ve altı öğrenime sahip olanlara göre ($\bar{x}=1,14$), anlamlı derecede yüksektir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak baba öğreniminden etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve babası üniversite mezunu olanların problemin çözümü için birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9’da çocukların annelerinin meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Anne Mesleğine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Meslek	Montessori Okulu				K.W.H Testi		Devlet Okulu				K.W.H. Testi	
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	P
Problemi Fark Etme	Serbest	8	4,13	0,83	12,06	-1,459	0,145	25	2,96	1,10	14,64	-1,255	0,210
	Profesyonel	22	4,55	0,74	16,75			5	3,60	0,55	19,80		
Problemi Tanım.	Serbest	8	4,50	0,53	15,00	-0,214	0,831	25	3,52	1,00	15,10	-0,582	0,561
	Profesyonel	22	4,50	0,67	15,68			5	3,80	0,84	17,50		
Problem Hakkında Soru Sorma	Serbest	8	2,00	1,41	11,56	-1,519	0,129	25	1,36	0,81	15,78	-0,413	0,680
	Profesyonel	22	2,91	1,44	16,93			5	1,20	1,30	14,10		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Serbest	8	4,13	0,83	13,69	-0,740	0,460	25	3,16	1,28	14,30	-1,730	0,084
	Profesyonel	22	4,36	0,73	16,16			5	4,20	0,84	21,50		
Problemin Çöz. İçin Bilg. Yet. Ver.	Serbest	8	3,88	1,13	12,75	-1,120	0,263	25	3,32	0,90	14,76	1,128	0,259
	Profesyonel	22	4,36	0,79	16,50			5	4,00	1,41	19,20		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Serbest	8	3,13	1,25	10,50	-1,972	0,049*	25	3,04	1,10	15,58	-0,116	0,908
	Profesyonel	22	4,05	0,84	17,32			5	3,00	0,71	15,10		
Nesnelerin Bil. Fark.Kullan.	Serbest	8	4,13	0,64	10,75	-1,206	0,228	25	2,92	1,00	16,14	-0,947	0,344
	Profesyonel	22	3,82	0,59	17,23			5	2,60	0,89	12,30		
Bir Takım Eyl.Sonucunu Tahmin Etme	Serbest	8	4,00	0,53	9,63	-1,971	0,049*	25	3,24	1,05	14,80	-1,021	0,307
	Profesyonel	22	4,41	0,96	17,64			5	3,80	0,84	19,00		
En Uygun Çözümü Bulma	Serbest	8	3,25	1,16	10,19	-2,329	0,020*	25	3,32	1,03	15,14	-0,529	0,597
	Profesyonel	22	4,27	0,77	17,43			5	3,60	1,14	17,30		
Bir Çok Olası Çö. Ar. En A.Çöz.Seçme	Serbest	8	1,25	1,16	9,44	-2,080	0,038*	25	1,64	0,95	15,46	-0,060	0,952
	Profesyonel	22	2,32	1,04	17,70			5	1,60	0,55	15,70		
Toplam	Serbest	8	34,38	5,24	9,44			25	28,48	5,45	14,84		
	Profesyonel	22	39,55	4,36	17,70			5	31,40	3,91	18,80		

* $p<0,05$

Tablo 4.9’a göre, Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ toplam puanı, Problemin Öğelerini Tanımlama, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Bir Çok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü

Seçme alt boyut puanları ile annelerin mesleği arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Annesi öğretmen, doktor, avukat gibi profesyonel bir meslek grubundan olan çocukların puanlarının annesi serbest meslek sahibi çocukların puanından anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre Montessori okuluna devam edip annesi profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10'da çocukların baba meslek ile problem çözme becerileri arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Meslek	Montessori Okulu				K.W.H Testi		Devlet Okulu				K.W.H. Testi	
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	P
Problemi Fark Etme	Serbest	10	4,20	0,79	12,70	-1,393	0,163	25	2,96	1,10	14,64	-1,255	0,210
	Profesyonel	20	4,55	0,76	16,90			5	3,60	0,55	19,80		
Problemi Tanımlama	Serbest	10	4,50	0,53	15,00	-0,251	0,802	25	3,52	1,00	15,10	-0,582	0,561
	Profesyonel	20	4,50	0,69	15,75			5	3,80	0,84	17,50		
Problem Hak. Soru Sorma	Serbest	10	2,30	1,34	13,65	-0,837	0,403	25	1,44	0,87	16,50	-1,473	0,141
	Profesyonel	20	2,85	1,53	16,43			5	0,80	0,84	10,50		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Serbest	10	4,00	0,82	12,35	-1,507	0,132	25	1,33	1,31	15,20	-0,433	0,665
	Profesyonel	20	4,45	0,69	17,08			5	3,28	1,14	17,00		
Prob. Çöz. İ.Bilg. Yet.K.Verme	Serbest	10	4,20	0,79	14,70	-0,382	0,702	25	3,40	0,96	15,34	-0,244	0,807
	Profesyonel	20	4,25	0,97	15,90			5	3,60	1,34	16,30		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Serbest	7	3,40	1,17	12,65	-1,318	0,188	25	3,04	1,10	15,58	-0,166	0,908
	Profesyonel	20	4,00	0,92	16,93			5	3,00	0,71	15,10		
Nesnelerin Bil.Fark.Kul.	Serbest	7	3,90	0,57	15,55	-0,026	0,979	25	2,80	0,91	15,18	0,473	0,636
	Profesyonel	20	3,90	0,64	15,48			5	3,20	1,30	17,10		
Bir Tak.Eyl. Son. Tahmin Etme	Serbest	7	4,00	0,67	11,20	-2,092	0,036*	25	3,32	1,11	15,50	0,000	1,000
	Profesyonel	20	4,45	0,94	17,65			5	3,40	0,55	15,50		
En Uygun Çöz Bulma	Serbest	7	3,50	1,18	11,65	-1,790	0,074	25	3,32	1,03	15,14	-0,529	0,597
	Profesyonel	20	4,25	0,79	17,43			5	3,60	1,14	17,30		
Bir Çok Olası Çöz.Ar. En Al.Çöz.Seçme	Serbest	7	1,30	1,06	10,25	-2,410	0,016*	25	1,68	0,95	17,94	0,656	0,512
	Profesyonel	20	2,40	1,05	18,13			5	1,40	0,55	13,30		
Toplam Puanı	Serbest	7	35,30	4,88	10,80	-2,081	0,037*	25	28,76	5,75	15,18	-0,449	0,654
	Profesyonel	20	39,60	4,65	17,85			5	30,00	1,41	17,10		

* $p<0,05$

Tablo 4.10'a göre, Montessori okuluna giden çocukların PÇBÖ toplam puanı, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme ve Bir Çok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyut puanları ile babaların mesleği arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Babası öğretmen, doktor, avukat gibi profesyonel bir meslek grubundan olan çocukların puanlarının babası serbest meslek sahibi

çocukların puanından anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre Montessori okuluna devam edip babası profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de Montessori okuluna giden çocukların problem davranışları ile çocuklarda problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Montessori Okuluna Devam Eden Çocukların AADÖ Puanları ile PÇBÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

PÇBÖ Alt Boyutları		Dışa Yönelim	İçe Yönelim	Anti Sosyal	Ben Merkezci	Toplamı
Problemi Fark Etme	r	-0,054	0,379	0,285	-0,004	0,087
	p	0,777	0,039*	0,127	0,982	0,648
Problemi Tanımlama	r	0,142	-0,169	-0,203	0,089	0,064
	p	0,453	0,372	0,283	0,639	0,735
Problem Hakkında Soru Sorma	r	-0,045	0,085	0,005	-0,087	-0,075
	p	0,813	0,655	0,981	0,648	0,694
Problemin Nedenini Tahmin Etme	r	-0,237	0,448	0,083	-0,001	-0,087
	p	0,207	0,013*	0,661	0,997	0,649
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	r	0,072	0,219	-0,162	-0,112	0,041
	p	0,706	0,244	0,394	0,555	0,831
Problemin Öğelerini Tanımlama	r	-0,058	0,182	0,071	0,018	0,056
	p	0,76	0,335	0,709	0,925	0,77
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	r	0,14	-0,079	-0,095	0,102	0,131
	p	0,456	0,680	0,616	0,593	0,490
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	r	-0,152	0,456	0,316	0,3	0,059
	p	0,422	0,011*	0,089	0,107	0,758
En Uygun Çözümü Bulma	r	-0,061	0,072	-0,072	-0,235	-0,099
	p	0,749	0,706	0,704	0,211	0,601
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	r	-0,289	0,294	0,247	-0,209	-0,221
	p	0,121	0,114	0,189	0,268	0,241
TOPLAM	r	-0,224	0,376	0,055	-0,102	-0,138
	p	0,233	0,041*	0,773	0,592	0,467

*p<0,05

Tablo 4.11’e göre, Montessori okuluna devam eden çocuklarda PÇBÖ toplam puanı ve Problemi Fark Etme, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt boyut puanları ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği İçe Yönelim alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<0,05). Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür

($r=0,376$). Buna göre, Montessori eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça içe yönelim düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4.12’de devlet okuluna giden çocukların problem davranışları ile çocuklarda problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Devlet Okuluna Devam Eden Çocukların AADÖ Puanları ile PÇBÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

PÇBÖ Alt Boyutları		Dışa Yönelim	İçe Yönelim	Anti Sosyal	Ben Merkezci	Toplamı
Problemi Fark Etme	r	-0,024	-0,305	-0,033	0,271	-0,04
	p	0,901	0,101	0,864	0,148	0,833
Problemi Tanımlama	r	0,188	-0,122	-0,142	0,125	0,119
	p	0,321	0,520	0,454	0,511	0,532
Problem Hakkında Soru Sorma	r	-0,216	0,071	0,068	-0,21	0,188
	p	0,253	0,708	0,723	0,266	0,321
Problemin Nedenini Tahmin Etme	r	-0,037	-0,356	-0,15	0,101	-0,139
	p	0,847	0,053	0,429	0,595	0,463
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	r	-0,023	-0,072	-0,104	-0,053	-0,067
	p	0,902	0,704	0,584	0,783	0,723
Problemin Öğelerini Tanımlama	r	0,049	-0,025	0,004	0,08	0,061
	p	0,797	0,894	0,981	0,674	0,747
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	r	0,163	-0,113	0,003	-0,087	0,007
	p	0,389	0,551	0,989	0,647	0,973
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	r	-0,078	-0,131	0,001	0,042	-0,121
	p	0,681	0,491	0,997	0,824	0,525
En Uygun Çözümü Bulma	r	0,024	0,168	0,138	0,128	0,129
	p	0,902	0,374	0,467	0,501	0,496
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	r	0,277	0,05	0,168	0,175	0,291
	p	0,139	0,794	0,374	0,356	0,118
TOPLAM	r	0,08	-0,112	0,021	0,257	0,064
	p	0,675	0,555	0,912	0,17	0,739

Tablo 4.12’ye göre, devlet okuluna devam eden çocuklarda PÇBÖ toplam ve alt boyut puanlarıyla ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği toplam ve alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Buna göre, normal eğitime devam eden çocuklarda problem davranışlarının problem çözme becerilerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.13'te Montessori ve devlet okuluna giden çocukların problem çözme becerilerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	M.W.U. Testi			
				Ss	Sıra Ort.	Z	p
Problemi Fark Etme	Montessori	30	4,43	0,77	41,10	-4,898	0,001*
	Devlet	30	3,07	1,05	19,9		
Problemi Tanımlama	Montessori	30	4,50	0,63	38,58	-3,787	0,001*
	Devlet	30	3,57	0,97	22,42		
Problem Hakkında Soru Sorma	Montessori	30	2,67	1,47	37,83	-3,367	0,001*
	Devlet	30	1,33	0,88	23,17		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Montessori	30	4,30	0,75	37,32	-3,166	0,002*
	Devlet	30	3,33	1,27	23,68		
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Montessori	30	4,23	0,90	36,95	-3,024	0,002*
	Devlet	30	3,43	1,01	24,05		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Montessori	30	3,80	1,03	36,62	-2,816	0,005*
	Devlet	30	3,03	1,03	24,38		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Montessori	30	3,90	0,61	39,75	-4,356	0,001*
	Devlet	30	2,87	0,97	21,25		
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Montessori	30	4,30	0,88	38,65	-3,811	0,001*
	Devlet	30	3,33	1,03	22,35		
En Uygun Çözümü Bulma	Montessori	30	4,00	0,98	35,60	-2,365	0,018*
	Devlet	30	3,37	1,03	25,40		
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Montessori	30	2,03	1,16	34,07	-1,657	0,098
	Devlet	30	1,63	0,89	26,93		
Toplam	Montessori	30	38,17	5,08	42,35	-5,271	0,001*
	Devlet	30	28,97	5,28	18,65		

*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde PÇBÖ Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında Montessori okuluna giden çocuklarının puanlarının devlet okuluna devam eden çocukların puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir (p<0,05). Buna göre, Montessori eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14. Çocukların AADÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	Kız	14	20,00	6,95	15,04	-0,280	0,780	11	24,91	5,72	11,91	-1,703	0,089
	Erkek	16	19,88	5,49	15,91			19	33,26	12,33	17,58		
	Toplam	30	19,93	6,10				30	30,20	11,07			
İçe Yönelim	Kız	14	5,00	1,34	16,29	-0,706	0,480	11	9,18	2,86	15,95	-0,217	0,828
	Erkek	16	5,13	0,34	14,81			19	9,21	4,18	15,24		
	Toplam	30	5,30	0,95				30	9,20	3,70			
Anti Sosyal	Kız	14	3,50	0,94	16,39	-0,702	0,482	11	3,45	0,69	12,00	-1,767	0,077
	Erkek	16	3,25	0,58	14,81			19	4,74	2,08	17,53		
	Toplam	30	3,37	0,76				30	4,27	1,80			
Ben Merkezci	Kız	14	4,00	1,41	17,64	-1,542	0,123	11	7,36	1,91	17,95	-1,171	0,242
	Erkek	16	3,31	0,79	13,63			19	6,47	2,82	14,08		
	Toplam	30	3,63	1,16				30	6,80	2,52			
Toplam	Kız	14	33,00	8,02	16,14	-0,381	0,703	11	44,91	7,29	12,27	-1,530	0,126
	Erkek	16	31,56	5,94	14,94			19	53,68	17,08	17,37		
	Toplam	30	32,23	6,90				30	50,47	14,76			

Tablo 4.14'e göre, çocukların cinsiyetleri ile AADÖ toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının onların cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.15'te çocukların yaşları ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Çocukların AADÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	Montessori Okulu				K.W.H Testi		Devlet Okulu			K.W.H Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	P
Dışa Yönelim	4 yaş	9	18,89	3,02	15,61	0,463	0,794	5	26,80	8,29	12,80	1,020	0,601
	5 yaş	16	21,25	7,88	16,16			21	30,10	11,26	15,52		
	6 yaş	5	17,60	1,67	13,20			4	35,00	14,02	18,75		
İçe Yönelim	4 yaş	9	5,11	0,33	14,61	0,313	0,855	5	12,40	4,04	22,7	4,685	0,096
	5 yaş	16	5,44	1,26	15,88			21	8,81	3,40	14,64		
	6 yaş	5	5,20	0,45	15,90			4	7,25	3,20	11,00		
Anti Sosyal	4 yaş	9	3,22	0,44	15,00	0,884	0,643	5	5,40	2,88	18,20	1,139	0,566
	5 yaş	16	3,38	0,89	15,00			21	4,00	1,55	14,45		
	6 yaş	5	3,60	0,89	18,00			4	4,25	1,26	17,63		
Ben Merkezci	4 yaş	9	3,89	1,27	17,56	2,766	0,251	5	7,00	3,08	15,9	0,341	0,843
	5 yaş	16	3,69	1,25	15,75			21	6,90	2,62	15,86		
	6 yaş	5	3,00	0	11,00			4	6,00	1,41	13,13		
Toplam	4 yaş	9	31,11	3,92	15,72	1,025	0,599	5	51,60	16,50	15,00	0,140	0,932
	5 yaş	16	33,75	8,76	16,47			21	49,81	14,96	15,33		
	6 yaş	5	29,40	2,19	12,00			4	52,50	15,50	17,00		

Tablo 4.15'e göre, Montessori ve Devlet okuluna devam eden çocukların AADÖ toplam puanı ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının onların yaşından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.16'da çocukların kardeş sayısı ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. Çocukların AADÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu				M.W.U. Testi	
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	Tek çocuk	21	20,38	7,09	15,31	-0,187	0,851	15	30,40	9,13	16,47	-0,603	0,547
	İki ve üzeri	9	18,89	2,76	15,94			15	30,00	13,04	14,53		
İçe Yönelim	Tek çocuk	21	5,10	0,30	14,38	-1,642	0,101	15	8,27	3,58	13,23	-1,425	0,154
	İki ve üzeri	9	5,78	1,64	18,11			15	10,13	3,70	17,77		
Anti Sosyal	Tek çocuk	21	3,43	0,81	16,21	-0,918	0,359	15	4,00	1,13	15,77	0,177	0,860
	İki ve üzeri	9	3,22	0,67	13,83			15	4,53	2,29	15,23		
Ben Merkezci	Tek çocuk	21	3,71	1,35	15,05	-0,532	0,595	15	6,73	2,28	15,47	-0,021	0,983
	İki ve üzeri	9	3,44	0,53	16,56			15	6,87	2,83	15,53		
Toplam	Tek çocuk	21	32,62	8,11	14,83	-0,645	0,519	15	49,40	9,09	16,17	0,415	0,678
	İki ve üzeri	9	31,33	2,60	17,06			15	51,53	19,13	14,83		

Tablo 4.16'ya göre, Montessori ve Devlet okuluna devam eden çocukların AADÖ toplam puanı ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının onların kardeş sayısından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.17'de çocukların doğuş sırası ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17. Çocukların AADÖ Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğuş Sırası	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	İlk çocuk	25	20,38	6,61	15,12	-0,547	0,584	22	31,59	11,92	16,55	-1,081	0,280
	İkinci/son çocuk	5	19,20	2,59	17,40			8	26,38	7,65	12,63		
İçer Yönelim	İlk çocuk	25	5,32	1,03	15,42	-0,172	0,864	22	8,68	3,54	14,39	-1,161	0,246
	İkinci/son çocuk	5	5,20	0,45	15,90			8	10,63	4,00	18,56		
Anti Sosyal	İlk çocuk	25	3,36	0,76	15,54	-0,075	0,940	22	4,18	1,53	15,98	-0,525	0,599
	İkinci/son çocuk	5	3,40	0,89	15,30			8	4,50	2,51	14,19		
Ben Merkezci	İlk çocuk	25	3,72	1,24	15,90	-0,688	0,491	22	6,95	2,42	16,09	-0,614	0,539
	İkinci/son çocuk	5	3,20	0,45	13,50			8	6,38	2,92	13,88		
Toplam	İlk çocuk	25	32,48	7,46	15,40	-0,142	0,887	22	51,41	14,82	16,32	-0,845	0,398
	İkinci/son çocuk	5	31,00	3,08	16,00			8	47,88	15,25	13,25		

Tablo 4.17'ye göre, Montessori ve Devlet okuluna devam eden çocukların AADÖ toplam puanı ile doğuş sıraları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının onların doğuş sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.18'de çocukların anne yaşı ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	30-34 yaş	18	19,00	3,40	15,50	0,000	1,00	23	30,61	12,25	15,48	-0,025	0,980
	35 yaş ve üzeri	12	21,33	8,76	15,50			7	28,86	6,20	15,57		
İçer Yönelim	30-34 yaş	18	5,39	1,20	15,56	-0,065	0,948	23	8,96	3,40	15,20	-0,347	0,729
	35 yaş ve üzeri	12	5,17	0,39	15,42			7	10,00	4,76	16,50		
Anti Sosyal	30-34 yaş	18	3,17	0,38	14,25	-1,288	0,198	23	4,09	1,53	15,13	-0,445	0,657
	35 yaş ve üzeri	12	3,67	1,07	17,38			7	4,86	2,54	16,71		
Ben Merkezci	30-34 yaş	18	3,44	0,86	14,86	-0,602	0,547	23	6,83	2,53	15,63	-0,148	0,882
	35 yaş ve üzeri	12	3,92	1,51	16,46			7	6,71	2,69	15,07		
Toplam	30-34 yaş	18	31,00	3,74	15,31	-0,151	0,880	23	50,48	15,35	15,46	-0,049	0,961
	35 yaş ve üzeri	12	34,08	9,89	15,79			7	50,43	13,73	15,64		

Tablo 4.18'e göre, çocukların AADÖ toplam puanı ile annelerinin yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının annelerinin yaşından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.19'da çocukların baba yaşı ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19. Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Yaşı	Montessori Okulu				K.W.H Testi		Devlet Okulu			K.W.H. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	H	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	p
Dışa Yönelim	34 yaş ve altı	13	18,62	2,93	14,65	2,299	0,317	16	33,94	12,94	18,22	4,256	0,119
	35-39 yaş	11	18,55	3,67	13,95			9	24,67	7,43	10,67		
	40 yaş ve üzeri	6	25,33	11,17	20,17			5	28,20	4,44	15,5		
İçe Yönelim	34 yaş ve altı	13	5,15	0,38	15,23	0,075	0,963	16	8,63	3,76	14,00	3,293	0,193
	35-39 yaş	11	5,55	1,51	15,86			9	10,78	3,27	19,83		
	40 yaş ve üzeri	6	5,17	0,41	15,42			5	8,20	4,09	12,50		
Anti Sosyal	34 yaş ve altı	13	3,15	0,38	14,08	1,834	0,400	16	4,31	1,70	16,41	0,429	0,807
	35-39 yaş	11	3,64	1,03	17,59			9	4,11	1,69	14,67		
	40 yaş ve üzeri	6	3,33	0,82	14,75			5	4,40	2,61	14,10		
Ben Merkezci	34 yaş ve altı	13	3,38	0,87	14,23	1,977	0,372	16	7,25	2,57	17,03	1,097	0,578
	35-39 yaş	11	3,55	1,04	15,05			9	6,22	2,77	13,39		
	40 yaş ve üzeri	6	4,33	1,75	19,08			5	6,40	2,07	14,40		
Toplam	34 yaş	13	30,31	3,22	13,88	1,636	0,441	16	54,12	16,46	17,72	2,363	0,307
	35-39 yaş	11	31,27	4,36	15,32			9	45,78	13,13	12,22		
	40 yaş ve üzeri	6	38,17	12,62	19,33			5	47,20	10,06	14,30		

Tablo 4.19'a göre, çocukların AADÖ toplam puanı ile babaların yaşı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının babalarının yaşından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.20'de çocukların anne öğrenim durumları ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20. Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne öğrenim	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	Lise ve altı	7	22,29	9,57	16,57	-0,381	0,703	24	30,46	11,68	15,46	-0,05	0,959
	Üniversite	23	19,22	4,67	15,17			6	29,17	9,02	15,67		
İçe Yönelim	Lise ve altı	7	5,00	0	13,00	-1,325	0,185	24	9,67	3,82	16,52	1,283	0,199
	Üniversite	23	5,39	1,08	16,26			6	7,33	2,66	11,42		
Anti Sosyal	Lise ve altı	7	3,14	0,38	13,93	-0,729	0,466	24	4,54	1,91	17,04	2,046	0,041*
	Üniversite	23	3,43	0,84	15,98			6	3,17	0,41	9,33		
Ben Merkezci	Lise ve altı	7	3,57	1,51	13,71	-0,758	0,449	24	6,88	2,69	15,67	0,209	0,834
	Üniversite	23	3,65	1,07	16,04			6	6,50	1,87	14,83		
Toplam	Lise ve altı	7	34,00	10,86	15,43	-0,025	0,980	24	51,54	15,75	15,85	0,441	0,659
	Üniversite	23	31,70	5,41	15,52			6	46,17	9,70	14,08		

*p<0,05

Tablo 4.20’de devlet eğitime devam eden çocukların AADÖ Anti Sosyal alt boyut puanı bakımından anne öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Annesi üniversite mezunu olan çocukların anti sosyal alt boyut puanı (\bar{X} =3,17), annesi lise ve altı mezunu olanlara göre (\bar{X} =4,54) anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan çocuklarda anti sosyal davranış problemini görülme durumu, annesi lise ve altı mezunu olanlara göre düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21’de çocukların babalarının öğrenim ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21. Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba öğrenim	Montessori Okulu				M.W.U. Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	P
Dışa Yönelim	Lise ve altı	7	22,29	9,57	16,57	-0,381	0,703	20	31,50	12,21	16,25	-0,661	0,508
	Üniversite	23	19,22	4,67	15,17			10	29,60	8,29	14,00		
İçe Yönelim	Lise ve altı	7	5,00	0	13,00	-1,325	0,185	20	9,60	4,03	16,15	-0,578	0,563
	Üniversite	23	5,39	1,08	16,26			10	8,40	2,95	14,20		
Anti Sosyal	Lise ve altı	7	3,14	0,38	13,93	-0,729	0,466	20	4,40	1,79	16,48	-0,915	0,360
	Üniversite	23	3,43	0,84	15,98			10	4,00	1,89	13,55		
Ben Merkezci	Lise ve altı	7	3,57	1,51	13,71	-0,758	0,449	20	6,70	2,64	14,98	-0,466	0,642
	Üniversite	23	3,65	1,07	16,04			10	7,00	2,40	16,55		
Toplam Puanı	Lise ve altı	7	34,00	10,86	15,43	-0,025	0,980	20	52,20	16,09	16,33	-0,727	0,467
	Üniversite	23	31,70	5,41	15,52			10	47,00	11,61	13,85		

Tablo 4.21'e göre, çocukların AADÖ toplam puanı ile babaların öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının babalarının öğrenim durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.22'de çocukların annelerinin mesleği ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Çocukların AADÖ Puanlarının Anne Mesleğine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne meslek	Montessori Okulu			M.W.U Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi			
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	p
Dışa Yönelim	Serbest	8	22,25	8,86	17,38	-0,728	0,466	25	30,56	11,44	15,66	-0,223	0,824
	Profesyonel	20	19,09	4,74	14,82			5	28,40	9,86	14,70		
İçe Yönelim	Serbest	8	5,00	0	13,00	-1,448	0,148	25	9,52	3,81	16,22	-1,012	0,311
	Profesyonel	20	5,41	1,10	16,41			5	7,60	2,88	11,90		
Anti Sosyal	Serbest	8	3,25	0,46	15,38	-0,063	0,949	25	4,48	1,90	16,66	-1,721	0,085
	Profesyonel	20	3,41	0,85	15,55			5	3,20	0,45	9,70		
Ben Merkezci	Serbest	8	4,88	1,64	15,05	0,000	1,000	25	6,80	2,66	15,42	-0,112	0,911
	Profesyonel	20	3,55	0,96	15,50			5	6,80	1,92	15,90		
Toplam	Serbest	8	34,38	10,11	16,75	-0,477	0,633	25	51,36	15,45	15,90	-0,557	0,577
	Profesyonel	20	31,45	5,41	15,05			5	46,00	10,84	13,50		

Tablo 4.22'ye göre, çocukların AADÖ toplam puanı ile annelerinin mesleği arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının annelerin mesleğinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.23'te çocukların babalarının mesleği ile problem davranışları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23. Çocukların AADÖ Puanlarının Baba Mesleğine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba meslek	Montessori Okulu			M.W.U Testi		Devlet Okulu			M.W.U. Testi			
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	p	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Z	p
Dışa Yönelim	Serbest	10	23,70	9,15	19,30	-1,731	0,084	25	30,72	11,56	15,78	-0,390	0,696
	Profesyonel	20	18,05	2,44	13,60			5	27,60	8,68	14,10		
İçe Yönelim	Serbest	10	5,00	0	13,00	-1,698	0,089	25	9,40	3,87	15,96	-0,647	0,518
	Profesyonel	20	5,45	1,15	16,75			5	8,20	2,77	13,20		
Anti Sosyal	Serbest	10	3,20	0,42	14,70	-0,476	0,634	25	4,48	1,90	16,66	-1,721	0,085
	Profesyonel	20	3,45	0,89	15,90			5	3,20	0,45	9,70		
Ben Merkezci	Serbest	10	3,90	1,52	16,10	-0,326	0,744	25	6,68	2,58	15,02	-0,673	0,501
	Profesyonel	20	3,50	0,95	15,20			5	7,40	2,41	17,90		
Toplam	Serbest	10	35,80	10,49	18,20	-1,209	0,227	25	51,28	15,40	15,86	-0,501	0,616
	Profesyonel	20	30,45	3,25	14,15			5	46,40	11,41	13,70		

Tablo 4.23'e göre, çocukların AADÖ toplam puanı ile babalarının mesleği arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem davranışlarının babaların mesleğinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.24'te Montessori ve devlet okuluna giden çocukların problem davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Çocukların AADÖ Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Ss	Sıra Ort.	M.W.U. Testi		
					Z	p	
Dışa Yönelim	Montessori	30	19,93	6,1	20,02	-4,675	0,001*
	Devlet	30	30,20	11,07	40,98		
İçe Yönelim	Montessori	30	5,30	0,95	19,32	-5,323	0,001*
	Devlet	30	9,20	3,70	41,68		
Anti Sosyal	Montessori	30	3,37	0,76	25,68	-2,455	0,014*
	Devlet	30	4,27	1,80	35,32		
Ben Merkezci	Montessori	30	3,63	1,16	18,95	-5,291	0,001*
	Devlet	30	6,80	2,52	42,05		
Toplam	Montessori	30	32,23	6,90	17,93	-5,587	0,001*
	Devlet	30	50,47	14,76	43,07		

* $p<0,05$

Tablo 4.24 incelendiğinde AADÖ tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında Montessori okuluna giden çocuklarının puanlarının devlet okuluna devam eden çocukların puanlarından anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre, Montessori eğitiminin çocukların problem davranışlarını azaltmada anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Çalışmada çocukların problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği, soru sorma ve en uygun çözüm bulma konusunda erkeklerin kızlardan daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili alan yazında, farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Crombia ve Gold (1988) yaptıkları araştırmada, cinsiyetin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin, kızların erkeklere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer'in (1995) yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuklarında problem çözme becerilerinde cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak yaşlarından etkilendiği ve yaşın artışıyla birlikte problem PÇBÖ puanlarının da arttığı; Montessori okuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların problem hakkında soru sorma ve problemin öğelerini tanımlama, normal okula devam eden çocukların problemin nedenini tahmin, problemin çözümü için bilgilerin yeterliğine karar verme ve problemin öğelerini tanımlama konusunda diğerlerinden daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Rubin (1988), Montessori eğitimi alan 5 yaş grubu çocuklarının sosyal problemlerin çözümünde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt: Keçecioğlu 2015). Montessori eğitimi incelendiğinde geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eğitim uygulamaları içeren bir eğitim modelidir. Geleneksel eğitim anlayışının dışında bir eğitim olanağı sunması çocukların sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Lillard & Else-Quest, 2006).

Bent (1989), Montessori değerlendirme yöntemlerini geleneksel değerlendirme yöntemleriyle karşılaştırmıştır. Montessori eğitimi veren kişilerin, çocukların gruplar halinde ve bireysel olarak problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmiş. Problem çözme becerilerinde çocuğun süreç içerisinde gelişmesine ve değerlendirilmesine, değişimi ve gelişimi gösteren tablolarla, teste

dayalı olmayan ölçütlerin kullanılarak çocukta mevcut bulunan yeteneklerin ortaya çıkarılmasına olanak sağlamıştır. Lillard (2012), Amerika’da uygulanan geleneksel eğitim programı ile belirli zamanlarda Montessori eğitimi uygulayan programlar ve Montessori eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda Programlı bir şekilde Montessori eğitimi uygulayan okullarda ki öğrencilerin diğer okullarda ki öğrencilere göre; okuma, matematik ve genel olarak akademik kazanımlarda ve problem çözme becerilerinde daha fazla başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak kardeş sayısından etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve tek çocuk olup kardeşi olmayan problemin çözümü için bilgilerin yeterliğine karar verme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin onların doğuş sırasından anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak anne yaşından etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve annesi 34 yaş ve daha küçük olanların annesi 35 yaş ve daha büyük olanlardan, problem çözümü sürecinde nesnelere bilinenden farklı kullanımı konusunda daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak baba yaşından etkilenmediği; normal okula devam eden ve babası 34 yaş ve daha küçük olanların babası 35 yaş ve daha büyük olanlardan, problem çözümü sürecinde birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak anne öğreniminden etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve annesi üniversite mezunu olanların problemin çözümü için birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Konuyla ilgili benzer ve farklı bulgulara ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Begde (2015) yaptığı çalışmada, çocukların problem çözme becerilerinde kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Çocukların problem çözme becerilerinde doğuş sırasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen yaşı daha genç olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Çocukların problem

çözme becerilerinin onların babalarının yaşından anlamlı olarak etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yine anlamlı bir farklılık olmamakla beraber anneleri eğitim durumu lise ve üzerinde olan çocukların problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak baba öğreniminden etkilenmediği; Montessori okuluna devam eden ve babası üniversite mezunu olanların problemin çözümü için birçok olası çözüm arasından en alışılmadık çözümü seçme konusunda kardeşi olanlardan daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alan yazında konuyla ilgili olarak çalışmalar mevcuttur. Begde (2015) yaptığı araştırmada, çocukların problem çözme becerilerinin onların babalarının öğrenim durumundan anlamlı olarak etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan farklı bir çalışmada ise, Saygılı (2000), anne baba öğrenim durumu ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Montessori okuluna devam edip anne ve babası profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Montessori eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça içe yönelim düzeylerinin de arttığı, normal eğitime devam eden çocuklarda problem davranışlarının problem çözme becerilerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Alan yazınla ilgili yapılan benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Lillard (2007) yaptığı araştırmada, geleneksel eğitimle Montessori eğitiminin 3-6 yaş arası çocukların bilişsel, akademik, sosyal ve davranışsal becerilerini incelemiştir. Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre daha başarılı ve üstün oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların sosyal, akademik, bilişsel ve davranışsal becerilerini geliştirdikleri aynı zaman da değişime açık oldukları, karşılaştıkları karışık problemlere çözüm yolları buldukları ortaya çıkarılmıştır (Akt: Yiğit 2008).

Montessori yaklaşımı içerisinde düzenlenmiş bir sınıf, düzenli bir ortam, çocuklar için (farklı yaş grupları, farklı yeteneklere uyum yeterliliği), kıyaslama ve rekabetin olmadığı, saygıyı ve sevgiyi içinde barındıran bir eğitim sistemi olduğu gözlemlenmektedir. Böyle bir ortam içerisinde bulunan çocuklarında sağlıklı iletişim kurarak, nitelikli bir sosyalleşme sağlayacağı ve toplumu olumlu olarak inşa

edebileceği anlaşılmaktadır (Topbaş 2014).Montessori eğitim sisteminin içerisinde yer alan disiplin, örgütlenme, bağımsızlık ve öz saygının içsel oluşumunu sağlamak problem davranışları azaltıcı etkenler olabilir. Montessori eğitimde kullanılan “barış masası” uygulaması çocuklarda öfke anında ortaya çıkacak saldırgan davranışların önüne geçme, etkili iletişim kurarak problem davranışı ortadan kaldırma ve aynı zaman da problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada, genel olarak çocukların problem davranışlarının onların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı ve doğuş sırasından, çocukların anne-babalarının yaşı ve mesleğinden, babalarının öğrenim durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışlarının anne öğrenim durumundan etkilendiği, annesi üniversite mezunu olan çocuklarda anti sosyal davranış problemi görülme durumunun, annesi lise ve altı mezunu olanlara göre düşük olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında konuyla ilgili yapılan benzer ve farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Ekici (2014) yaptığı çalışmada annenin öğrenim durumu değişkenine göre çocukların AADÖ genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlemiştir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışmasında çocukların davranış problemlerinde babanın öğrenim düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Keçeçioğlu (2015) yaptığı çalışmada, MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Montessori eğitiminin içinde yer alan “düzen duygusu” ve düzenin devamlılığını sağlayarak bireye sorumluluk vererek aldığı sorumluluğu yerine getirmesine olanak sağlamak çocukların davranış problemlerini azaltmada etkisinin olduğu ifade edilebilir (Durakoğlu 2011). Montessori sınıflarında çocuğun özgürlüğü etkin bir şekilde bir şekilde kullanabilmesini sağlayacak iç disiplinin gelişmesi için zaman ve deneyime ihtiyaç duyulur. Farklı yaş grubunda oluşan sınıflarda bir önceki yıl bu deneyimi kazanmış çocuklar yeni gelen küçük yaş grubundaki çocuklara model olurlar. Küçük yaş grubundaki çocuklarda onları taklit ederek bu disiplini kısa sürede kazanır ve geliştirirler (Lillard 2013). Bu çalışmalar çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Yaşın etkisiyle ilgili olarak, Ekici (2014) yaptığı araştırmada, çocukların AADÖ puanlarının çocuğu yaşı değişkeninden etkilenmediğini belirlemiştir. Terzi (2009) ise, yaptığı araştırmada, çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; buna göre , 5 yaşındaki çocukların problem davranışlarının 6 yaşındaki çocuklara göre daha fazla olduğu belirtmiştir.

Cinsiyetle ilgili olarak Dervişoğlu (2007), yaptığı araştırmada kız çocuklarının, erkek çocuklarına oranla sosyal beceriler kısmında daha yüksek puan aldıkları, erkek çocukların ise problem davranışlarında, kız çocuklarına oranla daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Keçecioglu (2015) yaptığı araştırmada, erkek çocuklarında problem davranışlarının kız çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gültekin (2008) yaptığı araştırmada problem davranışlar toplam puanı ve dışsal davranışlar puanının kız çocuklarına oranla erkek çocuklarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berndt ve Bulleit'in (1985), yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocuklarının okuldaki davranışlarında ve bu davranışlarının kardeş ilişkileri açısından incelediği çalışmada, erkek çocuklarının kızlara göre daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mccoby ve Jacklin (1980) yaptığı araştırmada, altı yaş çocuklarının saldırganlık davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişler ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Bunların dışında okul öncesi eğitim alma durumunun etkisine yönelik araştırmalar da mevcuttur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların problem davranışlarının, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi uzadıkça çocukların problem davranışların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2014) yaptığı araştırmada çocukların anaokuluna devam etme süresi değişkenine göre Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirtilmiştir. Özbey (2010) yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların problem davranışlarında öğretmenlerin çeşitli özelliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan farklı bir çalışmada ise, Gültekin (2008) yaptığı araştırmada, çocukların işbirliği, kendini ifade edebilme becerisi, girişkenlik, özdenetim, sosyal

beceri toplam puanı, problem davranışlar toplam puanları, içsel ve dışsal davranışlar puanları arasında tek çocuk olanlarla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını belirtmiştir.

Çalışmada, Montessori okuluna devam eden çocukların devlet okuluna devam eden çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu, problem davranışlarının ise daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmanın hipotezini desteklemiştir. Alan yazında, Montessori eğitiminin çocukların farklı gelişim alanları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren yönelik çalışmalar mevcuttur (Yiğit 2008; Koçyiğit ve Kayılı 2008; Beken 2009; Kayılı 2010; Toran 2011; Keçecioğlu 2015). Yine Ahmad (1992), Montessori eğitimi alan ve normal müfredat eğitimine devam eden ilkökul çocuklarının otonomik davranışlarının gelişmesini ve eğitim modelinin etkisi incelenmiştir. Örneklem grubunu 66 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Montessori okulundaki öğrencilerde, bağımsızlık, kendiliğinden bir işe başlama, otokontrol sağlayabilme ve otonomik davranışlarda deney grubu lehine belirgin farklılıklar görülmüştür. Bir çocuk istekli bir şekilde sınıf içinde faaliyetle ilgilenmeye başladığı zaman davranışı olgunlaşmaktadır (Akt: Topbaş 2014). Montessori sınıflarında çocuk istediği, ilgi duyduğu materyali kullanma özgürlüğüne sahiptir. Bu özgürlük ve eğitimin merkezinde olmak, çocukta başladığı işi bitirme ve çevresine karşı tutum ve davranışlarda oto kontrol sağlayabilmeyi geliştirmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda Montessori ve normal okula devam eden okul öncesi öğrencilerin problem davranışları, problem çözme becerileri ve ikisi arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlar ve anne-baba, eğitmen ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda; genel olarak çocukların problem davranışlarının onların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı ve doğuş sırasından, çocukların anne-babalarının yaşı ve mesleğinden, babalarının öğrenim durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin genel olarak cinsiyet, kardeş sayısı ve doğuş sırasından, anne-baba yaşından ve öğrenim durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir.

Çalışmada, çocukların problem davranışlarının anne öğrenim durumundan etkilendiği belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. Montessori okuluna devam edip anne-babası profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Montessori eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça içe yönelim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Çalışmada, devlet okuluna giden çocuklarla kıyaslandığında Montessori eğitiminin çocukların problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilediği, problem çözme davranışlarını azaltmada da anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazın bilgileri ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Çocuklarda görülen problem davranışların, genel olarak çocuğun çevresindeki kişilerden etkilenecek, yaşantısında karşılaşmış olduğu olumsuz tutum ve davranışların etkisinde kaldığı bulunduğu yaş grubu içerisinde ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde karşılanmadığı süreç içerisinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Anne ve babanın çocuklara bu dönem içerisinde rol-model oldukları düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı bir gelişim göstererek, bir sonra ki yaşantılarında olumsuz durumlarının devam etmemesi için gerekli önlemleri almaları gerekmektedir. Ebeveyn olarak çocuklarına gereken ilgi ve ihtiyaçlarını sağlıklı ortamlarda karşılayarak bu sürece katkıda bulunabilirler. Öyle ki, Çocuklarda istenmeyen davranışlar fark edildiğinde anne ve baba ilk olarak kendi tutum ve davranışlarını kontrol etmelidir. Çocuklarına gereken ilgi, şevkati göstererek, her zaman değerli olduklarını çocuklarına hissettirmelidirler. Bu süreç içerisinde ona güvenmeli ve başara bileceğini verilen sorumlulukları yerine getirmesi için fırsatlar sunulmalıdır. Karşılaştığı problemlerin çözümü için rehberlik etmeli ve problemlerine çözüm üretebileceği imkân ve koşullar sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin, çocukları problem çözme becerileri konusunda desteklemeleri oldukça önemlidir. Sınıf içerisinde ya da sınıf dışı ortamlarda karşılaştıkları problemleri, kendilerinin çözme bilmeleri için ortamlar oluşturulmalı ve çocuklar cesaretlendirilerek teşvik edilmelidir. MEB programına uygun etkinlikler yürüten öğretmenler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirici kazanımlara yönelik uygulamalar yapabilirler. Problem davranışlar karşısında öğretmenlerin izleyeceği yol ve yöntemler konusunda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim alması, problem davranışların azaltılması konusunda yarar sağlayabilir.
- Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir ve bu programın etkileri araştırılabilir. Benzer bir çalışma farklı okullardan çalışma gruplarıyla yapılabilir. Ön test-son test deneysel desenli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya S. (2006) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. M Gültekin).
- Alder H. (2004). Yaratıcı Zekâ. Çev: Mehmet Zaman & Cüneyt Avşar. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Alisinanoğlu F. & Kesecioğlu O S. (2010). Okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Aydın İ. (2012) Alternatif Okullar. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğan Y. (2004). İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu).
- Aydoğan Y, Ömeroğlu E, Büyüköztürk Ş, Özyürek A. (2012). Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap, Karaca Eğitim Yayınları ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Aydoğan Y, Özyürek A, Gültekin Akduman G. (2014). Öğrenme ve Öğrenme Teknikleri. Vize yayın Basın, Ankara.
- Aydoğan Y. (2012). Problem Çözme ve Problem Becerilerinin Desteklenmesi. Ed.: Ömeroğlu E., 2. baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğan Y. & Ömeroğlu E. (2003) Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ya-pa yayınları İstanbul.
- Aykır T. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İÇ Tekinarslan).
- Bal Ö. (2013) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. ZF Temel).
- Başaran Eİ. (2005). Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayınları, Ankara.
- Begde Z. (2015) Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, K.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Karabük, (Danışman: Doç. Dr. Arzu Özyürek).
- Beken S. (2009) Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarının El becerilerinin Gelişimine Etkisi. A.M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. S ŞEN).
- Berndt, TJ & Bulleit, T.N. (1985) Effect of sibling relationships on preschoolers behavior at home and school. *Developmental Psychology*. 21(5) 761-767.
- Bowlby J, Winnicott W. D, Montessori M, Kaplan J. L & Bettelheim B. (1998) Çocukları Anlamak. Çeviren: Yazıcı A, Gendaş, İstanbul.

- Budak Ş. (2000). Altı Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri ile Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, A.Ü. Fen bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. G Baran).
- Büyüköztürk Ş. (2014). İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorumu. Pegem Akademi, Ankara.
- Castellanos AG. (2002). A Comparison of Traditional vs Montessori Education In Relation to Children's Self- Esteem. Self- Efficacy and Prosocial Behavior Unpublished Doctoral Dissertation. Carlos Albizu University, Florida.
- Charles RT. & Lester FK. (1982). Teaching Problem Solving: What, Why, How. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.
- Cirhinlioğlu FG. (2001). Okul Öncesi Dönem Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Coplan J. (2013). Behavior Management Plan for Internalizing Behavior. [<http://www.drcoplan.com/media/NASP-1.pdf>] Erişim tarihi: 19.03.2017.
- Cossentino JM. (2006). Big Worg: Goodness, Vacation and Engagement In The Montessori Method. The Ontario Institute for Studies in Education of The University of Toronto. Curriculum Inquiry. 36,1.
- Çağlar D. (1981). Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çalık T. (2003). Yönetimde Problem Çözme Teknikleri. Nobel Yayınları, Ankara.
- Çelik S. (2012). Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Etkililiği, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, (Danışman: Doç. Dr. İH. Diken).
- Durakoğlu A. (2010) Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi (s.54-55), G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. E Koç).
- Durakoğlu A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.16, 133-145.
- Ekici YF.(2014). Aile Özellikleri ile Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2): 70-108.
- Erben S. (2005) Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. S.Y Doğru).
- Ergin KH & Köse S. (2008) Zekâ Türüne Göre Çocuk Eğitimi. Hepsî Çocuk Yayınevi, İstanbul.
- Eroğlu E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. A ESKİCUMALI).
- Gelbal S. (1991). Problem Çözme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (6):167-173.
- Güven Y. (2004) Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme, Küçükadımlar, Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Kalaycı N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Gazi Kitabevi., Ankara.
- Kanlıklıçer P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. O Ural).

- Karaoğlu M. (2011). Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Problem Davranışlarına, Sosyal Becerilerine ve Akademik Etkinliklerle İlgilenme Sürelerine Olan Etkisi. M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Y Güven).
- Kargı E. & Erken S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. H. Ü. Ankara, *Eğitim Fakültesi Dergisi*. (27), 135-144.
- Kayılı G. (2010) Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Prof. Dr. R Arı).
- Keçecioğlu Ö. (2015). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. G.U Balat).
- Keenan, K & Wakschlag, L. (2003). Identifying Behaviour Problems In Young Children. Bulletin of The Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Kesicioğlu O S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 327-342.
- Kızıldağ Ö.(2003). Çocuk ve Ergenlerde Davranış Problemleri. (Der: G. Şendil), Çocuk Ergen ve Anne Baba, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Kilpatrick J. (1985). A Restrospective Account of the Past 25 Years of Research on Teaching Mathematical Problem Solving. Teaching and Learning Mathematical Problem Solving: Multiple Research Perspectives 1-16. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koçyiğit S. & Kayılı G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 511-516.
- Koray Ö. & Azar A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve matıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *kastomonu eğitim dergisi fakültesi*, 16(1), 125-136.
- Kuzgun Y. (1995). "Rehberlik ve Psikolojik Danışma," ÖSYM yayınları, Ankara.
- Lillard PP. (2013) Montessori Modern Bir Yaklaşım. Çeviren: Gündüz O, Kaktüs Yayıncılık, İstanbul.
- Martin JR. (1998) Okul Yuvası Çocuk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Çeviren: Gürsel Y, Gendaş, İstanbul.
- Mccoby EE. Jackln C N. (1980) Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise. *Child Development* , 51 (4), 964-980.
- Merrell KW. (2003). Helpingi Students Overcome Depression and Anxiety: A Practical Guide (4.ed.). New York: Guilford Press.
- Montessori M. (1997). Çocuk Eğitimi "Montessori Metodu" Çeviren: Yücel G, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Montessoriegitimi.blogspot.com.tr. (Erişim tarihi: 07.06.2016).
- Nixon R D V. (2002). Treatment of behaviour problems in preschoolers. *Clinical Psychology Review*, 22(4), 525-546.
- Oğuzkan F. (1989). Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Emel Matbaası, Ankara.
- Öğülmüş S. (2006). Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Öngören S. (2008) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırma Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği (s. 38), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aİ Turcan).
- Özbey S. & Alisinanoğlu F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/6.
- Özbey S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. F Alisinanoğlu).
- Özden Y. (1998). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınları, Ankara.
- Özgül G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişiler arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. NÖ Koruklu).
- Pierson S. & Parikh A A. (2000). Stories from the field: problem- based learning from a teacher's and a student's, span style, mso-spacerun: yes, perspective. *Change* 32 (1), 21-27.
- Sadık F. (2002). Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri. Eğitim Araştırmaları.
- Sasık Y. (2014). Anne Baba Tutumları ve Bu Tutumların Çocukların Kişilikleri Üzerine Etkileri, Erişim: <http://www.bebekolay.com/anne-babanin-cocuklarına-tutumu-nasil-olmalı/>
- Saygılı H. (2000). Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F Köksal).
- Seldin T. (2014). Montessori Yöntemiyle Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?. Çeviren: Ercan I.T. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Sevinç M. (2005). Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi İçinde: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1. Ed: Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sucuoğlu, B., Gümüşçü, Ş. & Pişkin, Ü. (1990). Fiziksel Egzersizlerin Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara, 260-270.
- Şahin N. (1989). Problem Çözme Psikolojisi," Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı, Ankara: O.D.T.Ü.
- Şahin Z. & Arı R. (2000). Ana-Baba Tutumlarının Çocuklarının Psiko- Sosyal Temelli Problem Becerisine Etkisinin İncelenmesi. 9. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Özetleri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları. Erzurum, 451-464.
- Şahintürk Ö. (2012) Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F Yaşaroğlu).
- Şehirli N. (2007). Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç: Dr. A G Aytar).
- Şeker NK. (2015). Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları İle Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Prof. Dr. R Arı).

- Tavlı BS. (2007). 6 Yas Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. A.İ.B.Ü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Bolu (Danışman: Yrd. Doç. Dr. HE Dağlıoğlu).
- Temel ZF, Toran M. (2013). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Terzi EE. (2009) . Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi , Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. H. Poyraz).
- Tok E. & Sevinç M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27):67-82.
- Topbaş E. (2014) Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi, Panama Yayıncılık, Ankara.
- Toran M. Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Z. F TEMEL).
- Uyanık G., Şimşek Z & Akman B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34) 263-275.
- Yavuzer H. (2003). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yiğit T. (2008) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerini Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A Kabadayı).
- Yörükoğlu A. (1998). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayıncılık, İstanbul.
- Yumuş M. (2013). Okul Öncesi Eğitimcilerin 36- 72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi. H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: (Prof. Dr. N P Bayhan).
- Zembat R & Polat Unutkan Ö. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi İçinde: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1. Ed: Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Zembat, R. Nitelik Açısından Okulöncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Zupan M., Gril A. & Kav T. (2000). The Slovenian Version of The Social Competence and Behaviour Evaluation Scale Preschool Edition. The Second Preliminary Validation. *Horizons of Psychology*, (9) 4, 7-23.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Formu dolduran kişi: () Anne () Baba

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

4. Çocuğun kardeş sayısı:

() Tek çocuk () İki kardeş () Üç kardeş () Dört veya daha fazla kardeş

5. Çocuğun doğuş sırası:

() İlk çocuk () Son çocuk () Ortancalardan biri

6. Anne-babanın yaşı

	Anne	Baba
1-25 yaş altı	()	()
2-26-29 yaş	()	()
3-30-34 yaş	()	()
4-35-39 yaş	()	()
5-40-45 yaş	()	()
6-46 yaş ve üstü	()	()

7. Anne babanın öğrenim durumu

	Anne	Baba
1-İlkokul mezunu	()	()
2-Ortaokul mezunu	()	()
3-Lise mezunu	()	()
4-Üniversite mezunu	()	()

8. Anne babanın Mesleği

	Anne	Baba
1-Çalışmıyor	()	()
2-İşçi	()	()
3-Memur	()	()
4-Emekli	()	()
5-Serbest meslek	()	()
6-Diğer (yazınız.....)		

9. Aile Yapınız

- () Çekirdek Aile (Anne-baba ve çocuklar)
- () Geniş Aile (Büyük anne-baba, anne-baba ve çocuklar)
- () Parçalanmış Aile (Anne baba ayrı)

Ek 2: Problem Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler)

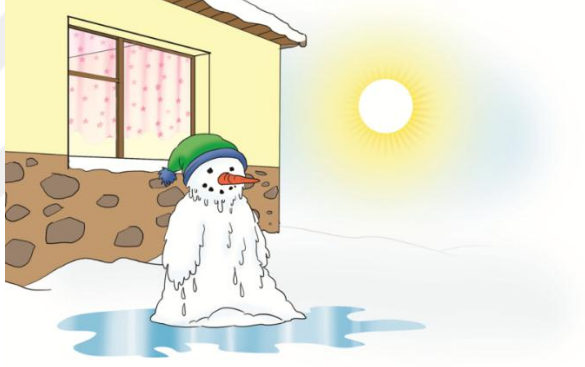
	Faktör-1 Dışa Yönelim	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder.				
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar.				
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir.				
4	Fiziksel açıdan saldırgandır. (vurur, tekme atar, iter)				
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar.				

EK 3: Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Örnek Maddeler)

1. Problemi Fark Etme (Sence burada bir problem var mı?)



1. Problemin Nedenini Tahmin Etme (Kardan adam neden eriyor olabilir?)



Ek 4: Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARLARI

Karar Tarihi: 26/01/2016 Toplantı No:2016/02

Karabük Üniversitesi Etik Kurulu, Prof. Dr. Mustafa YAŞAR başkanlığında 26/01/2016 Salı günü aşağıdaki gündemi görüşmek üzere toplandı.

KARARLAR

Karar 53 :

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 25.01.2016 tarih ve 243242 sayılı yazısı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Yasemin YÜCESAN'ın, Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında yürüteceği "**Montessori Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Problem Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu araştırma önerisi ve anket çalışması incelenmiş olup gerekli iznin sağlanması uygun görülmüştür.



ASLI GİBİDİR
26/01/2016

Kalp ve damar hastalıklarından korunmak için sağlıklı beslenmeye özen gösteriniz.

Karabük Üniversitesi , Demir Çelik Kampüsü 100. Yıl Mah. 78050 KARABÜK.

ÖZGEÇMİŞ

Yasemin YÜCESAN 1987 yılında Samsun'da doğdu, ilk ve orta öğrenimini aynı şehirde tamamladı. Samsun Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi'nden mezun olduktan sonra 2005 yılında Ondokuzmayıs Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'ne girdi ve 2007 yılında mezun olduktan sonra MEB'e bağlı Anaokullarında anasınıfı öğretmeni olarak göreve başladı. Daha sonra 2010 yılında Kafkas Üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'ne girdi ve 2012 yılında mezun oldu. Özel bir kolejde okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır.

ADRES BİLGİLERİ

Adres: Mevlâna Mah. Karasu Cad. No:26 Talas/ Kayseri

Tel: (541)7639544

E-posta: ysmnycsn1@gmail.com