



İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model (İÖDKKÖM) Önerisi *

Gülten Feryal Küçükler ¹, Kıymet Selvi ²

Öz

Bu araştırmada ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme (KKÖ) becerilerinin geliştirilmesi ve ilkokul 4.sınıflar için öğretici destekli bir kendi kendine öğrenme modelinin (İÖDKKÖM) tasarlanması amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması modeli uygulanmıştır. İlkokul 1.-4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileriyle yapılan görüşmeler ve sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler elde edilen veriler doğrultusunda ilgili sınıf düzeyinde öğrencilerin KKÖ becerileri tanımlanmaya çalışılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yedi hafta süresince KKÖ'ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde ve sonunda kullanılan veri toplama araçları dersin işlenişi esnasında gerçekleştirilen ses kayıtları, alan notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kağıtları, geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantı kayıtları; KKÖ'ye hazırlık becerileri özdeğerlendirme formu ile sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin KKÖ'ye hazırlık becerilerini kullanmalarını artırdığı görülmüştür. Uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda İÖDKKÖM geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kendi kendine öğrenme
İlkokul öğrencileri
Öğrenci velileri
Öğretmen
Kendi kendine öğrenme modeli

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.07.2015
Kabul Tarihi: 01.02.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 21.03.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4933

Giriş

21.yüzyılda toplumlar artık "kendini kendini geliştiren" ve "yaşamboyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Mok ve Lung, 2005). Kendi kendine öğrenme; yaşamboyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Kendi kendine öğrenme yetişkin öğrenmesi, işbirlikli öğrenme, hümanistik öğrenme, demokratik öğrenme ve eleştirel pedagoji gibi pek çok eğitsel akımı bir araya getiren bir kavramdır (Saeednia, 2011). Knowles (1975, s. 18) kendi kendine öğrenmeyi; 'bireylerin inisiyatifi ele alarak diğerlerinin yardımı olmadan kendi öğrenim gereksinimlerini

* Bu makale Prof. Dr. Kıymet Selvi danışmanlığında Gülten Feryal Küçükler tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan (2014) doktora tezinden üretilmiştir. Bu makale 19-21 Mart 2015 tarihinde KKTC'de düzenlenen 4th Cyprus International Conference on Educational Research'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu, Türkiye, gferyal.kucuker@gmail.com

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Türkiye, kselvi59@gmail.com

tanımlayıp, öğrenme hedeflerini saptamaları, öğrenme için insan ve materyal ihtiyaçlarını belirleyip, uygun öğrenme stratejilerini uygulayarak sonuçları değerlendirebilmeleri' olarak tanımlamıştır (aktaran Scott, 2006). Long'a (1990) göre kendi kendine öğrenme; bireyin, öğrenme amaçlarını belirlemede kullandığı zihinsel süreçleri ile bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bilginin aranması ve tanımlanmasını içeren davranışsal etkinliklerini birlikte kullanmasıdır (Hoban ve Hoban, 2004, s. 20). Tough (1979) da kendi kendine öğrenmeyi öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlaması ve yönlendirmesinde sorumluluk alması olarak tanımlamıştır. Kendi kendine öğrenme, en genel anlamıyla, öğrenme sorumluluğunu öğrenenlerin üstlendiği, öğrencinin neyi, nasıl, nerede, ne zaman ve ne kadar öğreneceğine kendisinin karar verdiği bir yaklaşımdır (Brookfield, 1984'den aktaran Donaghy, 2005; Fisher, King ve Tague, 2001; O'Shea, 2003; Tracy ve Tracy, 2005). Alanyazında "self-directed" olarak geçen "kendi kendine öğrenme" ile "self-regulated" olarak geçen "özdüzenleyici öğrenme" bazı araştırmalarda birbirinin yerine kullanılan kavramlar olmakla birlikte, bu iki kavramın ortak ve farklı yönleri bulunmaktadır. Kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde bunların bireyin özdüzenleyici öğrenmesi ile bağlantılı olduğu görülmektedir. O'Shea (2003) kendi kendine öğrenmenin; özdüzenleme, özyeterlilik ve kendini kontrol kavramları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kendi kendine öğrenme becerilerini edinmiş öğrenciler; öğrenme etkinliklerini ve deneyimlerini gerçekleştirirken kontrol etme, düzenleme, iç ve dış güdülenme ile başarıya ihtiyaç duymaktadır (O'Shea, 2003). Hoban ve Hoban (2004, s. 20) da kendi kendine öğrenmede iki önemli boyut olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlardan birincisi güdülenme, üstbilis ve özdüzenleme; ikinci boyut ise özgüven ve özyeterlidir. Loyens, Magda ve Rickers (2008) ile Bracey (2010) kendi kendine öğrenme ile özdüzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından her iki öğrenme türünün benzerlikleri ve farklılıklarına yönelik açıklamalar dikkate alındığında kendi kendine öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla ön plana çıktığı ve öğrenme sorumluluğunun daha fazla olduğu, kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik daha özgür seçimler yaparak bağımsız öğrenen bireyler olmalarına daha fazla vurgu yapıldığı söylenebilir. Eğitim bilimcilerin yaptığı tanımlardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi özdüzenleyici öğrenme yanında kendi kendine öğrenme ile yakından ilişkili olan bir diğer kavram da üstbilis olmaktadır. Kişinin kendini kontrol etmesi ve öz düzenleme olarak da tanımlanan (Schoenfeld, 1992) üstbilis, kişinin kendi düşüncesindeki olay, olgu ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı bir şekilde yönlendirebilmesini içeren bir üst sistemdir (Crick, 2000'den aktaran Polat ve Uslu, 2012). Üstbilisel farkındalığın kişinin, neyi nasıl öğreneceğini veya öğrendiğini bilme, düşünme sistematiği geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme yeteneklerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007). Bu bağlamda Loyens ve diğerlerinin (2008) de belirttiği gibi, kendi kendine öğrenme özdüzenleyici öğrenmeyi ve bilişsel farkındalığı da kapsayan daha geniş bir kavram olmaktadır. Yapılan tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda kendi kendine öğrenme; öğrenenin kendisine uygun olan farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve yönlendirebilmesi temeline dayanan ve öğrenenin bu süreci etkili gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olmasını gerektiren, öğrenmede sürekliliği amaçlayan bir öğrenme türü olarak tanımlanabilir.

Kendi kendine öğrenme kavramı ve ilkeleri öğrenenin, sınıf içinde öğretmenin, öğrenenin gerçekleşeceği zamanın ve yerin bir başka deyişle geleneksel okul yapısını oluşturan tüm öğelerin değişimini gerektirmektedir (Fahnoe ve Mishra, 2013). Öncelikli olarak öğrencilerin kendilerini özgür, rahat ve etkin hissedebilecekleri öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Kendi kendine öğrenmeyi en iyi şekilde destekleyen öğrenme ortamı biçimi, diğer kişilerin de desteği ile öğrenenlerin sorunları, öğrenmedeki beklentileri ve korkuları üzerine yansıtma yapabilecekleri ve yargılamalardan uzak, demokratik ve kendilerini güvende hissettikleri, özgür, rahat ve etkin hissedebilecekleri ortamlar olmalıdır (Oswald, 2003). Öğrencinin kendisini etkin hissettiği bir öğrenme ortamının düzenlenmesinde ise aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli olmaktadır. Bu temel ilke doğrultusunda uzmanlara göre kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesine uygun bir öğrenme ortamının sahip olması gereken özellikler; araştırma temelli öğrenme ortamlarının sunulması (Arnoldson, 2013; Martin, Sexton, Franklin ve Gerlovich, 2009), işbirliğine dayalı öğrenme

ortamlarının olması (Pyrini, 2013; Donaghy, 2005), farklı öğrenme kaynaklarının kullanımı ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı (Candy, 2004'den aktaran Fahnoe ve Mishra, 2013; Costa ve Kallick, 2004) ve öğrencilerin bireysel farklılıkları (Wiley, 1983'den aktaran Fisher vd., 2001; Costa ve Kallick, 2004) ile KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerini (Brookfield, 1986; Candy, 1991; Knowles, 1975; aktaran Oswald, 2003; Grow, 1991; Long, 1990) dikkate alan öğrenme ortamının düzenlenmesi olmaktadır.

Okul kültürünü aşırı derecede kontrol edilen bir öğrenme ortamından kendi kendine öğrenmenin desteklendiği bir öğrenme ortamına uygun hale getirmek okulun tüm düzeylerinde değişikliği gerektirmektedir. Öğrencinin kendi kendine öğrenen bireyler olmasında öğretmenin bu süreçte öğrenene rehberlik etmesi ve velilerin onları desteklemesi önemli olmaktadır. Uzmanlar tarafından öğretmenlerin KKÖ sürecinde görev ve sorumluluklarının neler olması gerektiğine yönelik pek çok açıklamalar yapılmış, önerilerde bulunulmuştur. Uzmanların yaptıkları bu açıklamalar ve öneriler dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen görev ve sorumlulukları planlama, yürütme ve değerlendirme ana başlıkları altında özetlenebilir. Öncelikli olarak ilk dikkat edilmesi gereken öğrencilerin öğrenme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri; öğretmenin ise bu süreci öğretmen merkezli olarak gerçekleştirmesi değil; bu süreçte öğrenciyi destekleyen, rehberlik eden olmasının sağlanmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin *KKÖ sürecini planlamalarına rehberlik etmelerinde* onların KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve düzeylerine uygun etkinliklerin hazırlanması (Grow, 1991; Costa ve Kallick, 2004; Liang, Wang ve Tung, 2011), öğrenme stillerinin farkında olmalarına ve belirleyebilmelerine yardım etmesi (James ve Blank, 1993; Canipe ve Fogerson, 2006) ve öğrenmeye güdülenmelerinin sağlanması (Oswald, 2003) önemli olmaktadır. *KKÖ sürecinin yürütülmesinde ise* öncelikli olarak öğretmen, davranışları ile öğrencilere rol model olmalıdır (Costa ve Kallick, 2004). Öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretim stratejilerini belirlemelerine (Long, 1990; Liang vd., 2011), özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına (Long, 1990; Vanderstoep ve Pintrich, 2003) ve öğrenilen bilgileri yeni durumlara transfer etmelerini sağlamalarına (Costa ve Kallick, 2004) rehberlik etmelidirler. Bu süreç boyunca öğretmenin gerçekleştirilen çalışmalara yönelik geribildirim sağlaması da önemli olmaktadır (Garrison, 1992; Garmston ve Costa, 2013). *KKÖ sürecinin değerlendirilmesine rehberlik edilmesinde* öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik eleştirel yansıtma yapmalarını (Hammonde ve Collins, 1991'den aktaran Oswald, 2003) ve özdeğerlendirme ile akran değerlendirme (Costa ve Kallick, 2004; Wang, 2013) yapmalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri okul ile sınırlı kalmamakta ve kalmamalıdır. Bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesi yalnızca öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara ve okulun, sınıfın öğrenme ortamı koşullarının KKÖ'ye uygun düzenlenmesine bağlı olmamakta; ailelerin de çocuklarının okuldaki öğretme-öğrenme sürecinde sorumluluk alması ve onların bu becerilerinin gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Alanyazında uzmanların, ailelerin çocuklarının kendi kendine öğrenmelerindeki sorumluluklarının neler olması gerektiğine yönelik çok fazla çalışma olmamakla birlikte ailelerin çocuklarının genel olarak eğitimindeki sorumluluklarının neler olacağına yönelik yapılan pek çok açıklama ve öneri bulunmaktadır. Öncelikli olarak ailenin davranışları ve özdüzenleyici stratejileri kullanmaları ile çocuklarına model olmaları gerekmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995'den aktaran Kılıç, 2010; Martinez-Pons, 1996'dan aktaran Üredi ve Erden, 2009). Onların ilgi ve yeteneklerine yönelik kendi belirledikleri konularda araştırma yapmalarını sağlamaları (Davis, 2006; Saulny, 2006; aktaran Zsiga ve Webster, 2007), farkında olmaları, güdülenmelerini sağlamaları (Sebastian, 2010), onların sorunlarından haberdar olmaları ve bu sorunlarla ilgili önlemler almalıdırlar. Çocuğun öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini, çalışma alışkanlıkları kazanmalarını, etkili zaman planlaması yapabilmelerini ve çocuğuna ihtiyaç duyduğu araç-gereçleri sağlamalıdırlar (Berger, 2008). Bununla birlikte ev ödevlerinde rehberlik etme, okul ve ev dışı öğrenme ortamları sağlama (Berger, 2008), öğretmen ile işbirliği yapma ve okuldaki eğitim etkinliklerine ve sosyal etkinliklere katılmaları (Çelenk, 2003; Cavkaytar, 2008) da ailelerin çocukların eğitimindeki dolayısı ile KKÖ'yü gerçekleştirebilmelerini sağlamadaki önemli görevleri olmaktadır.

Kendi kendine öğrenmeye uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin, öğretmenlerin ve ailelerinin görev ve sorumluluklarının tanımlanmasının temel amacı öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilerek kendi öğrenmelerinden sorumlu ve başkasına ihtiyaç duymadan öğrenmesini gerçekleştirebilecek yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini gerçekleştirme düzeyleri onların KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte nihai amaç olan bağımsız öğrenenler olmalarında sahip olmaları gereken KKÖ becerileri bulunmaktadır. Kendi kendine öğrenme becerilerine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalar (Oddi, 1984; Long, 1990; Carr, 1999; Derrick, 2001; Meyer, 2001; Fisher vd., 2001; Ponton, 2006; Williamson, 2007) bu becerilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerden oluştuğunu göstermektedir. Kişisel özellikler olarak da ifade edilebilecek olan bu duyuşsal becerilerin amacı öğrencileri KKÖ'ye güdülemek, onların KKÖ sürecini başlatmalarını sağlamak ve KKÖ'de sürekliliği sağlamaktır. Alanyazın incelendiğinde; bu duyuşsal becerilerin öğrenmeye değer verme, amaç odaklı olma, öğrenmeye istekli olma, öğrenmeye meraklı olma, temel özgürlüklere sahip olma, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, girişimci olma, özgüven sahibi olma ve öğrenmesinde ısrarcı olma olduğu görülmektedir. Bu duyuşsal özelliklerle birlikte öğrencilerin sahip olması gereken bilişsel beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler KKÖ'yü planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme, zamanı yönetme, öğrenme ortamını yönetme, bilişsel stratejileri kullanma, işbirlikli öğrenme becerilerini kullanma, iletişim becerilerini kullanma, problem çözme becerilerini kullanma, araştırma becerilerini kullanma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma, özdeğerlendirme ve yansıtma yapmadır. Alanyazında, KKÖ'ye yönelik yapılan tanımlar, araştırmalar ve ölçek çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin sahip olmaları gereken becerilerin KKÖ'ye hem duyuşsal hem de bilişsel yönden hazır olmalarına ve kendilerini hazır hissettiklerinde bu öğrenme sürecini etkili yürütmelerine yönelik beceriler olduğu görülmüştür. Raemdonck'a (2006) göre de KKÖ bireyin kişisel öğrenme sürecini etkileyen kişisel özellikleri ile bu süreci gerçekleştirmede kullandığı amaçlarını belirleme, planlama, strateji oluşturma ve yansıtılardan oluşmaktadır (aktaran Cornelissen, 2012). Alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin bu süreçte sahip olmaları gereken becerilerin KKÖ'ye hazırlık ve KKÖ'yü yürütme becerileri olarak ayrıştırılabileceği görülmüştür. KKÖ'ye hazırlık becerileri; öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme doğrultusunda uygulamaya geçmeden önce yaptıkları hazırlık çalışmaları ve planları kapsamındadır. KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin kendi kendilerinin öğretmeni olmaları, öğrenme sürecini planladıktan sonra öğrenme görevine uygun öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini belirleyebilmeleri ve kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu becerileri ise KKÖ'yü yürütme becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Uzmanlar tarafından bireylerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için belirtilen bu becerileri kazandırmada rehberlik edecek KKÖ modelleri sunulmuştur (Knowles, 1975'den aktaran Oswald, 2003; Long, 1990; Grow, 1991; Brockett ve Hiemstra, 1991; Garrison, 1997; Van Deur, 2004; Van Merriënboer ve Sluijsmans, 2009). Modellerin büyük bir çoğunluğu ilk olarak yetişkinlere yönelik geliştirilmiş olup (Knowles, 1975'den aktaran Oswald, 2003; Long, 1990; Grow, 1991; Brockett ve Hiemstra, 1991; Garrison, 1997); Van Merriënboer ve Sluijsmans (2009) tarafından geliştirilen model ortaöğretim öğrencileri için geliştirilmiştir. Van Deur'ün (2004) modeli ise ilkökul öğrencilerine yöneliktir. Bu modellerde öğretici desteği, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme amaçlarının belirlenmesi, farklı öğrenme kaynaklarının kullanımı, öğrenenin etkin katılımının sağlanması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, işbirlikli öğrenme, öğreneni güdüleme, öğrenmeye isteklilik, güdülenmenin sağlanması ve öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması boyutlarının olduğu görülmektedir. Eğitim uzmanları tarafından geliştirilen KKÖ modellerinin bu boyutlara yer vermeleri açısından birbirlerinden farklılıkları olmakla birlikte benzerliklerinin de olduğu görülmektedir. Belirtilen boyutların bazıları tüm modellerde yer almaktadır. Bu boyutlar; öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasıdır. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme kaynaklarının kullanımı, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve işbirlikli öğrenme ise KKÖ modellerinin tamamında olmamakla birlikte çoğunluğunda belirtilen boyutlardır.

Bu boyutlardan bazıları kimi KKÖ modellerinde daha fazla ön plana çıkmakta bir başka deyişle modeli oluşturan önemli özelliklerden biri olmaktadır. Örneğin; öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ya da öğrenenin ne yapabilmeye ihtiyacı olduğunun ölçüldüğü durumlarda kişinin yeteneklerine yönelik eksikliklerin belirlenmesi Knowles'un (1975) modelinde yapılması gereken olarak tanımladığı ilk aşama olmaktadır (aktaran Oswald, 2003). Van Merriënboer ve Sluijsmans'nın (2009) bilişsel yük kuramına dayalı olarak geliştirdikleri modellerinde de asıl yükün ve konu dışı yükün azaltılması aşamasında öğrencilerin önbilgilerine bağlı olarak öğrenme ihtiyaçlarını ve hangi görevlerin gerçekleştirileceğini belirlemeleri yer almaktadır. Etkili bilişsel yükün artırılması aşamasında ise öğrenen belirlemiş olduğu her bir parçalı öğrenme görevinden sonra değerlendirme yapmak ve performansına ilişkin zayıf ve güçlü yönleri ile eksikliklerinin nelerden kaynaklanmış olabileceğini belirleyerek bunları düzeltmeye çalışmaktadır (Van Merriënboer ve Sluijsmans, 2009). Garrison (1997) geliştirdiği ve etkileşimli bir model olan Kapsamlı Kendi Kendine Öğrenme Modeli'nde ise kendi kendine öğrenmenin işbirlikli ve yapılandırıcı öğrenme ortamlarında oluşması gerektiğini önemle vurgulamaktadır (aktaran Snarski, 2008). Güdüleme, isteklilik ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutları ise yukarıda sözü edilen diğer boyutlara göre daha az modelde belirtilmiştir. Giriş ve görev güdüsü ile öğrenen sorumluluğu Garrison'nın (1997) modelinde yer alan temel özelliklerden biri olmaktadır. Brockett ve Hiemstra'nın (1991) geliştirmiş oldukları Kişisel Sorumluluk Yönlendirmesi Modeli'nde ise öğrenenlerin kendi kendine öğrenmelerinin merkezinde kişisel sorumluluk alma becerileri yer almaktadır. Kendi kendine öğrenmeyi hem bir öğretim yöntemi hem de öğrenenin kişisel özellikleri açısından ele almaktadırlar. İsteklilik ise özellikle Long'un (1990) ve Van Deur'un (2004) modellerinde vurgulanmaktadır. Long'a (1990) göre kendi kendine öğrenme, öğrenenin psikolojik etmenlerin kontrolü ile eğitsel durumların kontrolünün birbiri ile uyumlu bir biçimde gerçekleştirebildiğinde meydana gelmekte ve bu süreçte önemli kavramlardan biri öğrenenin kendi öğrenmesini yönlendirmedeki istekliliği olmaktadır (Oswald, 2003). Van Deur (2004) de ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirdiği kendi kendine öğrenme modelinde yer alan içsel etkenlerden biri olan öğrencinin eğiliminin (istekliliğinin) onun öğrenme görevine yaklaşımını, girişimci, çaba gösterici ve ısrarcı olmasını etkilediğini belirtmektedir.

James (2008) alan yazında bu alanda yapılan araştırmaların çoğunun yetişkin eğitime yönelik gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik uygulamaya dönük çalışmaların ise yetersiz olduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitim uzmanları tarafından KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunulmuş olan modellerin çoğu da yetişkin eğitime yöneliktir. Geliştirilen modellerde dikkat çeken bir başka önemli nokta ise bu modellerde bilişsel becerilerin duyuşsal becerilere göre daha fazla vurgulanmış olmasıdır. Öğrencilerin, kendi kendine öğrenme becerilerinin eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren geliştirilmesinin önemi dikkate alındığında; ilkökul düzeyinde de bu becerilerin geliştirilmesi bir gereklilikten öte zorunluluk olmaktadır. Yapılan çalışmalarda (Saeednia, 2011; Van Deur, 2004) ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi kendine öğrenme kavramı ve kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tanımlarının yetersiz olmasının aynı zamanda onların KKÖ becerilerini bilmemelerinin dolayısı ile kullanamamalarının da göstergesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi ise onların bu becerilere ilişkin farkındalıklarının oluşturulmasına ve bu becerileri nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine bağlıdır. Bu yetersizliklerden ve gerekliliklerden hareketle, ilkökul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve ilkökul 4.sınıf öğrencileri için bir KKÖ modelinin nasıl olabileceği bu araştırmanın problemi oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ilkökul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik ilkökul 1.-4.sınıf öğrencileri için öğretici destekli bir model önerisi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

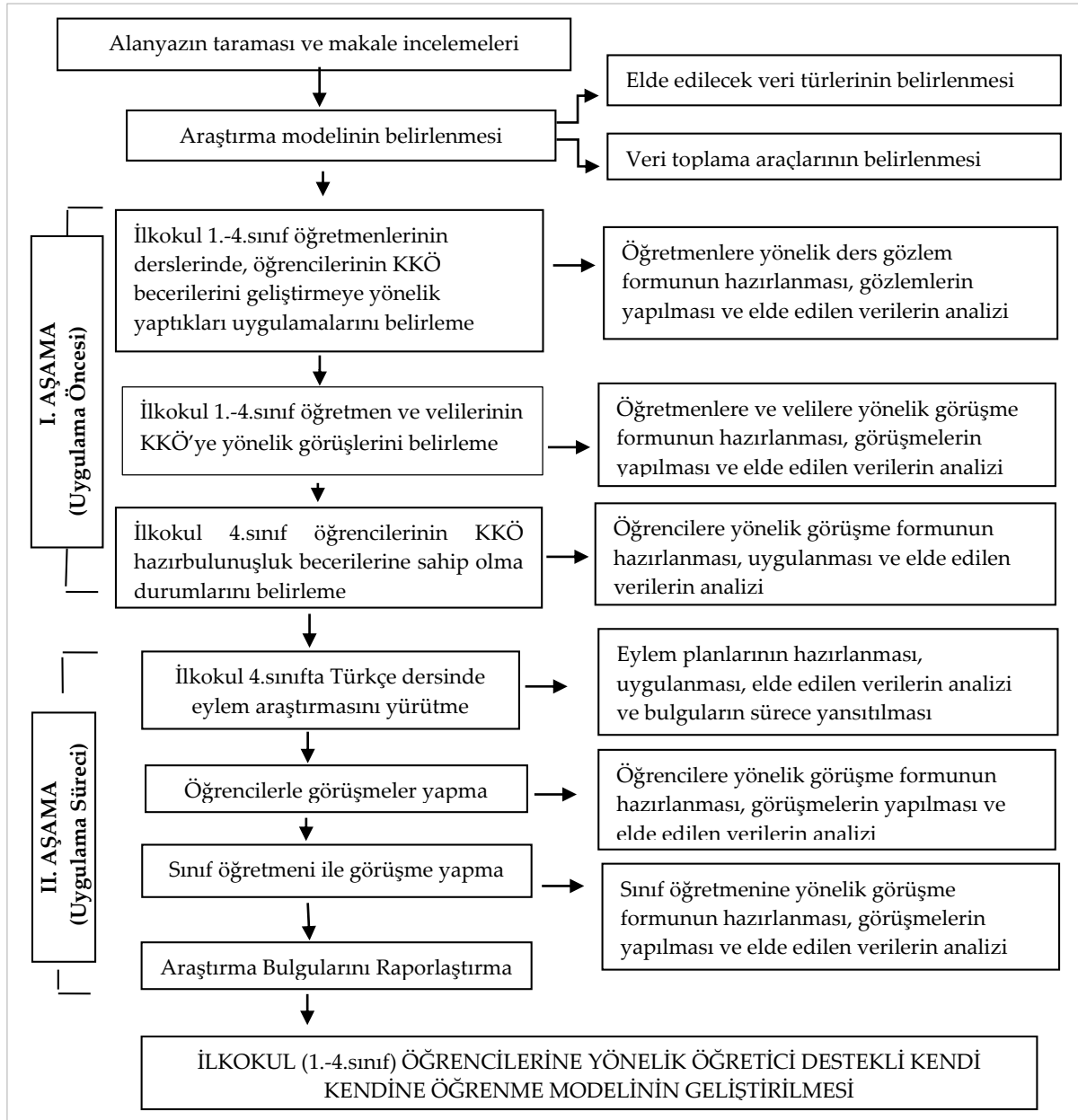
1. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin KKÖ hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ilkökul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?
3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde KKÖ'ye hazırlık becerilerinden olan;
 - 3.1. öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
 - 3.2. öğrenme kaynaklarını yönetme,
 - 3.3. öğrenme amaçlarını belirleme,
 - 3.4. iletişim kurma,
 - 3.5. öğrenme sorumluluğunu alma,
 - 3.6. öğrenmeye değer verme,
 - 3.7. öğrenmeye açık/istekli olma
 becerilerini kullanma durumları nasıldır?
4. İlkokul 1-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Mills (2003) eylem araştırmasını, öğretmenler veya öğretme/öğrenme ortamındaki diğer paydaşlar tarafından okulun işleyişini, öğretimin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenenlerin nasıl daha iyi öğrenebileceğini ortaya koymaya ve geliştirmeye yönelik sistematik bir veri toplama süreci biçiminde tanımlamaktadır. Bu araştırma sürecindeki eğitim paydaşları öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar ya da öğrenme ve öğretme ile ilgilenen bireylerdir (Mertler, 2006). Eylem araştırması türleri ile ilgili alan yazında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmaların temelinde eylem araştırmasının gerçekleştirildiği bağlama uygunluğu, araştırmacının hedefleri ve araştırmanın özellikleri belirleyici olmaktadır. Bu çalışmadaki eylem araştırması türü katılımcı eylem araştırmasıdır. Katılımcı eylem araştırması sürecinde araştırmacı uygulamaları keşfeder, eleştirel bir bakış açısıyla verimsiz ve sorunlu işleyişleri belirler, teori ve uygulamayı değiştirir, geliştirir (Hendricks, 2006). Bu çalışmada da araştırmacı katılımcı bir role sahip olmuştur. Sınıf ortamını düzenlemek, etkinlikleri planlamak, dersteki etkinliklerle ilgili ses kayıtları tutmak, derslerden önce ve dersten sonra günlük tutmak, elde ettiği verilerin analizini yapmak, bu analizler sonucunda yeni eylem planları hazırlamak ve sınıf öğretmeni tarafından eylem planlarının uygulamaya konulmasını sağlamaktan sorumlu olmuştur. Araştırmacı dışında araştırma sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinde görev alan üç öğretim elemanı, araştırma sürecini izleyen ve değerlendiren Tez İzleme Komitesi öğretim üyeleri, bir ilkökulun 4-B sınıfı öğretmeni ile öğrencileri çalışmaya katılmışlardır.

Eylem Araştırması Süreci

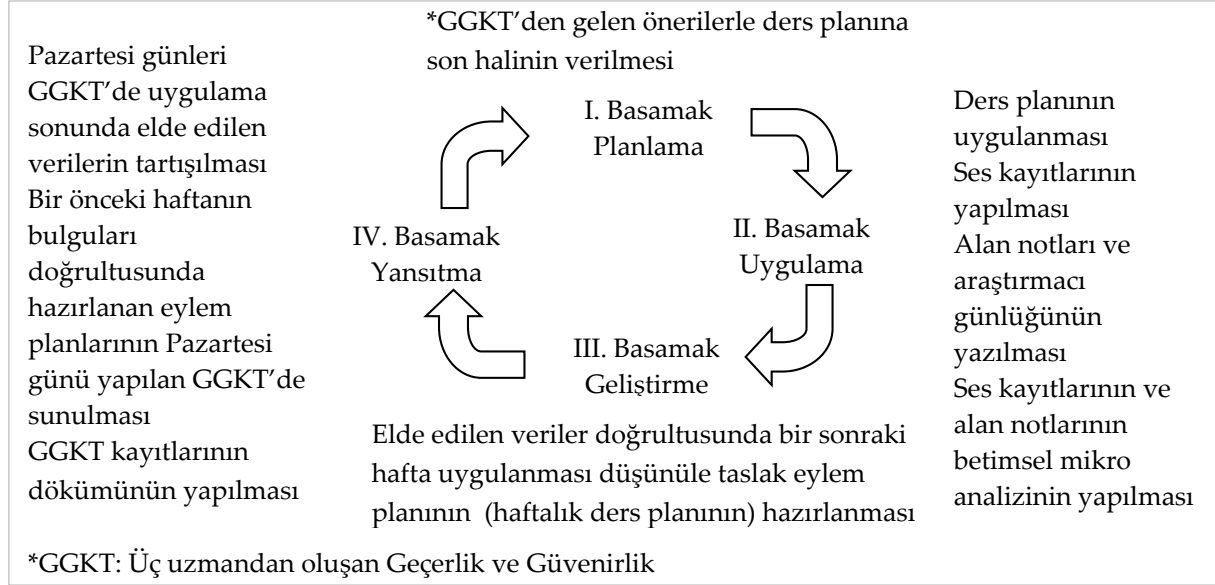
Mills (2003) eylem araştırması sürecini dört temel aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalar; problem durumuna karar verilmesi, problemin çözümüne yardımcı olacak verilerin toplanması ve çözümlemesi, son olarak da problem durumunu ortadan kaldıracak eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarından meydana gelmektedir (Mills, 2003). Mertler ve Charles (2005) (aktaran Mertler, 2006) ise eylem araştırması sürecini planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma olarak belirtmektedirler. *Planlama aşamasında* konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması, ilgili alan yazının gözden geçirilmesi ve eylem planının geliştirilmesi vardır. *Uygulama aşaması* verinin toplanması ve analiz edilmesini içermektedir. *Geliştirme aşamasında* toplanan ve analiz edilen verilerin sonuçları ışığında, bir eylem planı geliştirilir. *Yansıtma aşamasında* ise elde edilen sonuçlar diğer eğitim paydaşları ile paylaşılmalıdır. Şekil 1'de çalışmada eylem araştırması süresince yapılan çalışmalar gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü

Araştırmacı kendi kendine öğrenme yaklaşımının kapsamı, kuramsal dayanakları, kendi kendine öğrenme becerileri, öğretmen, öğrenci ve veli rolleri ile öğrenme ortamının özellikleri gibi konuları araştırmıştır. Problem durumunun belirlenmesine yönelik yapılan alanyazın taramaları sonucunda ilkokul öğrencilerinin sahip olması gereken kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretimsel uygulamaların nasıl olması gerektiği konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Odak alanın belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alanyazın araştırıldıktan sonra araştırmacı bu konuda bilgi toplama çalışmaları yapmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi, bu araştırmada eylem araştırması süreci uygulama öncesi ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Şekil 1’de gösterildiği gibi eylem araştırmasının uygulama süreci öncesinde çalışma konusunun belirlenmesi ve sorunun tam olarak ortaya konması yapılan alanyazın taramaları, araştırmacının yaptığı görüşmeler ve gözlemler sonucunda ilkokul 1.-4 sınıf öğrencilerinin KKÖ’ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli öğretimsel uygulamaların yapılmadığı saptandığı için KKÖ becerilerinin eylem araştırması ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırmasının uygulama sürecinde haftalık eylem araştırması döngüsü için Mertler ve Charles’ın (2005) (aktaran Mertler, 2006) eylem araştırması döngüsünden uyarlanan Şekil 2’deki döngü izlenmiştir.



Şekil 2. Haftalık Eylem Araştırması Döngüsü

Eylem araştırmasının uygulaması 2012-2013 eğitim öğretim yılının birinci yarısında 03.10-28.11.2013 tarihleri arasında bir ilkokulun 4/B sınıfında Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu süre aralığında Şekil 2’de belirtilen döngüde ifade edilen ve eylem planlarının uygulanması süresince gerçekleştirilen çalışmalar kısaca aşağıda açıklanmıştır.

İlk Eylem Planının Hazırlanması: İlk eylem planının hazırlanması aşamasında Eskişehir ilinde ilkokul dördüncü sınıflarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilen Türkçe ders kitabı, öğrenci kitabı ve öğrenci çalışma kitabı incelenmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik taslak olarak ilk hafta uygulanacak olan haftalık plan hazırlanmıştır. Haftalık plan hazırlanırken eylem araştırmasının uygulanacağı sınıfın sınıf öğretmenin ve görev yapmakta olan bir başka ilkokul sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantısı 1 – GGKT(1): Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi’nin (GGK) üç üyesi ve araştırmacının katılımı ile 23.09.2013 tarihinde ilk toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda komite üyelerine araştırmanın amacı, soruları, ilk eylem planları, KKÖ Becerileri listesi, geçerlik ve güvenirlik komitesinin bu toplantılardaki görevleri, haftalık değerlendirmeler için hazırlanan mikro analiz formları, Türkçe dersinde uygulama süresince işlenecek olan temalar ve metinler ile ilgili bilgiler ve hazırlanan ilk eylem planı sunulmuştur. Toplantıda ilk hafta için geliştirilen eylem planının uygulanması ve bu uygulamalarda hazırlanan analiz formlarının kullanılması kararlaştırılmıştır.

Haftalık Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması: İlk eylem planı 03.10.2013 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. İzleyen haftalarda komite uzmanları tarafından yeterli düzeyde ya da hiç geliştirilemediğine karar verilen KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine yönelik haftalık eylem planları hazırlanmış ve haftada üç ders saati (sınıf öğretmenin isteği üzerine son hafta iki ders saati) uygulanmasına devam edilmiştir. Haftalık olarak geliştirilen eylem planlarının uygulanma zamanının belirlenmesinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin haftalık metin içerisindeki ders kazanımlarına

uygunluğu ve sınıf öğretmeninin görüşü dikkate alınmıştır. Bununla birlikte yapılacak olan GGK toplantılarına eylem planlarının uygulanmasından elde edilen verilerin analizinin yetiştirilebilmesi için uygulamaların Salı, Çarşamba ve Perşembe günleri içerisinde olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamalar arasında kopukluk olmaması için ise ilgi haftaya yönelik uygulama günleri belirlenirken ardışık olmalarına önem gösterilmiştir.

Eylem Planının Uygulanması Sonucu Elde Edilen Verilerin Analizi Elde edilen verilerin analizinde her hafta betimsel mikro analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular her hafta yapılan toplantılarda komite uzmanlarına sunulmuştur. Analizlerin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili yapılan çalışmalar araştırmancının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bölümünde açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantıları (GGKT 2-6): Her hafta gerçekleştirilen uygulamanın ardından Pazartesi günleri Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplanmıştır. Araştırmacı bu toplantılarda bir önceki haftanın verilerine ilişkin mikro analiz sonuçlarını paylaşmış, elde edilen verilerin sonucunda ve yapılan uygulamalar esnasında karşılaşılan sorunları ifade etmiş ve komite uzmanları ile bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceği tartışılmıştır. Araştırmacı elde ettiği veriler doğrultusunda bir sonraki hafta uygulanmak için hazırlanmış olduğu haftalık ders planını komite uzmanları ile paylaşmış, görüş ve önerilerini almıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda haftalık ders planında gerekli düzeltmeler/değişiklikler yapılmıştır.

Eylem Planlarının Uygulanma Sürecinin Tamamlanması: Eylem araştırmasının uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sonrası verilerinin toplanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma eylem araştırmanın uygulanmasından önceki aşama ve eylem araştırması süreci aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Gözlemlenen okulların seçiminde orta sosyo-ekonomik düzeyde olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci amaç sorularının cevaplanabilmesi için araştırmanın birinci aşamasında ilkökul 1., 2., 3. ve 4.sınıflar seçilmiştir. Bu ölçüte göre A okulunda öğrenim gören 60 öğrenci ve B okulunda öğrenim gören 61 öğrenci gözlemlenmiştir. Bu okullarda çalışan 8 öğretmen ve 8 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde dikkate alınan bir diğer ölçüt ise onların akademik başarı düzeyleri olmuştur. Akademik başarı düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrenciler seçilmiştir. İlkokul 1. sınıflardan akademik başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış; öğretmen görüşüne göre de öğrenciler seçilmiştir. İlkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde ise öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bir önceki yıla ait akademik başarı ortalamaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin seçildiği ilkökul 2., 3. ve 4.sınıfların her birinden sınıf olarak genel akademik başarı ortalamalarına göre akademik başarı puanı ortalaması 45-60 arasında olan bir öğrenci “akademik başarı düzeyi düşük” ve akademik başarı puanı ortalaması 90-100 arasında olan bir öğrenci ise “akademik başarı düzeyi yüksek” olarak belirlenmiştir. İlkokul 2., 3. ve 4.sınıflarda akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler içerisinde öğretmen görüşüne göre okuma ve yazma becerilerinde herhangi bir sorun bulunmayan; herhangi bir anlama güçlüğü yaşamayan öğrencilerden seçilmesine dikkat edilmiştir. İlkokul 1.sınıfların ise okuma-yazma becerileri sınıf düzeyine bağlı olarak tam anlamıyla gelişmemiş olmasına rağmen bu öğrencilerin de okuma-yazmaya bağlı olmadan gözlem-görüşme gibi farklı öğrenme yolları ile kendi kendilerine öğrenme deneyimleri olabileceği için onların da KKÖ hakkındaki görüşlerinin alınması uygun bulunmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formunun öncesinde pilot uygulaması yapılmış; bu sınıf düzeyindeki (ilkokul 1.-4.sınıf) öğrenciler tarafından soruların anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Seçilen öğrencilerin velileri ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın iki aşamasında (eylem araştırması süreci), eylem planlarının alanyazın taramaları, gözlem ve görüşmeler yapılarak sorun durumunun belirlendiği sınıflardan biri olan 4/B sınıfında uygulanması kararı alınmıştır. Eylem araştırmasının 4.sınıfta yürütülmesinin bir diğer nedeni ilkökul kurumlarında en son sınıf basamağı olması nedeni ile

öğrencinin birinci sınıftan bu sınıf düzeyine kadar belirlenmiş olan KKÖ becerilerinin tamamın gelişmiş olması gerekliliği düşüncesi olmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi ile sınıf mevcudu 32 kişi olan 4/B sınıftan 6 odak öğrenci belirlenmiştir. Odak öğrenciler belirlenirken göz önünde bulundurulmuş ölçütler öğrencilerin KKÖ becerilerine sahip olma ve bu becerileri sınıf içinde kullanma ile akademik başarı durumlarıdır. Sınıf öğretmeninin akademik başarısının orta düzeyde ve KKÖ hazırlık becerilerini kullanma durumunun orta düzeyden düşük olduğunu belirttiği öğrenciler odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Odak öğrenciler belirlenirken göz önünde bulundurulmuş ölçüt öğrencilerin akademik başarı durumlarıdır. Öğrencilerin akademik başarı durumlarının belirlenmesinde bir önceki döneme ait akademik başarı puan ortalamaları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. 4/B sınıfının sınıf olarak genel akademik başarı ortalamalarına göre bu sınıfların her birinden akademik başarı puanı ortalaması 70-80 arasında olan öğrenciler “akademik başarı düzeyi orta” olarak belirlenmiş ve bu öğrenciler içerisinde sınıf öğretmeninin görüşüne göre KKÖ’yü gerçekleştiremeyen ancak yeterli uygulamalar yapıldığında gerçekleştirebilecekleri düşünülen öğrenciler seçilmiştir. Bir başka deyişle seçilen öğrenciler KKÖ’yü gerçekleştirebilmelerinde herhangi bir okuma, yazma ve anlama becerileri engelleri olmayan öğrencilerdir. Sınıf öğretmeni sadece bir öğrencinin KKÖ’yü gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusunda emin olamamıştır. Ancak eylem planları uygulanması sürecinde zaman içerisinde bu öğrencinin de KKÖ’yü gerçekleştirebildiği görülmüş; o nedenle değiştirilmesi değişikliğine gidilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler ile sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması olan uygulama süreci öncesinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Ders gözlem video kayıtları: Bu araştırmada ilkökul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin kazandıkları KKÖ becerilerinin belirlenmesi için sınıf ortamında gözlem yapılmış ve yapılan gözlemlerin video kaydı alınmıştır. Her bir sınıf şubesinde (ilkokul 1-4.sınıflar) 18 ders saati olmak üzere toplam 72 ders saati gözlem yapılmıştır. A ortaokulundaki gözlemler 15.10.2012-16.11.2012 tarihlerinde; B ilkökulundaki gözlemler ise 20.11.2012-11.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan dersler Türkçe, Hayat bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknolojidir.

Alan notları ve araştırmacı günlüğü: Araştırmacı gözlem süresince video kayıtlarının yanında alan notları da tutmuştur. Araştırmacı gözlem ortamında sınıf etkinliklerine katılmayarak edilgen olarak bulunmuş ve dikkat çekmemek için gözlemler süresince sınıfta arka sırada oturarak alan notlarını almıştır. Araştırmacı, gözlemlediği her ders sürecinde alan notları tutmuş; gözlemlediği her dersin sonrasında ve zaman zaman da öncesinde dersle ilgili duygu, düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı değerlendirme adı altında araştırma günlükleri tutmuştur.

Öğretmen görüşme formu: Araştırmada öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formlarının uygulanması öncesinde görüşme formundaki soruların iç ve dış geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşme formu uzmanların incelemesine sunulmuştur. Elde edilen dönütler doğrultusunda düzeltilen formun ilköğretim 1.-5. sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda yapılan düzeltmeler sonrasında öğretmen görüşme formunun kullanılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme formu toplam altı sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılacak olan bu görüşmeler ile onların KKÖ’nün ne olduğuna, öğrencilerin sahip olduğu KKÖ becerilerinin neler olduğuna, öğrencilerinin bu becerilerinin geliştirilmesi için sınıflarında ne tür uygulamalar yaptıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu becerileri etkili kullanabilmelerini engelleyen etmenlerin neler olduğu ve KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri de sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşmeler 18.03.2013-27.03.2013 tarihleri arasında yapılmış ve toplam sekiz öğretmenle yapılan görüşmeler 270 dakika sürmüştür.

Veli görüşme formu: Velilere yönelik hazırlanan ve toplam altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form uygulanmadan önce uzmanların incelemesine sunulmuştur. Elde edilen dönütler doğrultusunda düzeltilen formun ilköğretim 1.-5. Sınıflar velileri ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda yapılan düzeltmeler sonrasında öğretmen görüşme formunun kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşmeler ile velilerin KKÖ'nün ne olduğuna, çocuklarının sahip olduğu KKÖ becerilerinin neler olduğuna, çocuklarının bu becerilerinin gelişimini desteklemek için neler yaptıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca çocuklarının bu becerileri etkili kullanabilmelerini engelleyen etmenlerin neler olduğuna yönelik görüşleri ve çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri de sorulmuştur. Veri kaybı yaşanmaması için velilerden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşmeler 01.04.2013-10.04.2013 tarihleri arasında yapılmış ve toplam sekiz veli ile yapılan görüşmeler 170 dakika sürmüştür.

Öğrenci görüşme formu: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ve toplam altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Asıl uygulamaya geçilmeden önce eğitim programları ve öğretim alanında çalışmalarda bulunan iki uzmana verilmiştir. Uzmanlar tarafından görüşme formlarındaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve araştırma konusunu kapsayıp kapsamadığı kontrol edilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak forma son şekli verilmiştir. Elde edilen formun üç dördüncü sınıf öğrencisi ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşme bir soru yeniden düzenlenmiş ve iki soruda da istenileni daha açık ifade etmek için soru cümlelerinde ufak ifade değişiklikleri yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda öğrenci görüşme formunun uygulamada kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulamadan önce KKÖ'nün ne demek olduğuna, KKÖ'yü gerçekleştirip gerçekleştiremediklerine, sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin neler olduğuna, KKÖ'yü gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara ve KKÖ'nün nasıl geliştirilebileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için velilerden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşmeler 06.05.2013-14.05.2013 tarihleri arasında yapılmış ve toplam sekiz öğrenci ile yapılan görüşmeler 220 dakika sürmüştür.

Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin KKÖ hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırması yürütülmüştür. Araştırmanın ikinci aşaması olan eylem planlarının uygulanması sürecinde verilerin toplanmasında dersin işleniş esnasında gerçekleştirilen ses kayıtları, alan notları ve araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kağıtları, geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantı kayıtları; uygulama sürecinin sonunda ise KKÖ'ye hazırlık becerileri özdeğerlendirme formu ile sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Ses Kayıtları: Eylem planlarının uygulanması sürecinde uygulama yapılan sınıfın öğretmenin video kaydına izin vermemesi nedeni ile araştırmacı tarafından haftalık olarak uygulamanın yapıldığı her ders için ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarından; katılımcıların KKÖ becerilerini kullanım durumlarının, öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının ve araştırma verilerinin geçerliğinin ve güvenilirliğinin izlenmesi amacıyla yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde derslerin betimlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması boyutlarında ses kayıtları, önemli bir veri toplama aracı olmuştur.

Alan notları ve Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacı uygulanan her eylem planı sürecinde derslerde alan notları ve her dersin başında ve sonunda araştırmacı günlüğü tutmuştur. Eylem araştırması uygulama süresince üç hafta katılımcı gözlemci de derse katılmış ve alan notları tutmuştur.

Haftalık Ders Planları: Her hafta geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik toplam 7 hafta olmak üzere haftalık ders planları hazırlanmıştır.

Öğrenci Çalışma Kağıtları: Araştırmacı, öğrencilerden KKÖ becerilerini kullanma durumlarını gözlemek amacıyla uygulama süresince düzenli olarak ilgili KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını sağlamıştır. Her hafta öğrencilere yaptırılan çalışmalar araştırmacı tarafından toplanmış ve dosyalanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtları: Uygulama sürecinin başında bir geçerlik ve güvenirlik komitesi oluşturulmuştur. Kuram ve yöntem temelinde uygulamada karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri konularında geçerlik ve güvenirlik komitesi üyeleri ile uygulamanın gerçekleştiği süreç boyunca haftalık olarak toplantılar gerçekleştirilmiş ve görüşlerinden yararlanılmıştır. Alınan bu kararlar araştırmacı tarafından bir sonraki haftanın eylem planlarına yansıtılmıştır.

KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri Özdeğerlendirme Formu: Öğrencilerin uygulama süresince geliştirilmiş olan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanmalarına yönelik görüşleri süreç sonunda KKÖ hazırbulunuşluk becerileri özdeğerlendirme formu ile toplanmıştır. Uygulanmadan önce özdeğerlendirme formunda yer alan toplam 43 madde komite uzmanlarınca incelenmiş; GGK'nin önerileri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra eylem araştırması uygulama sürecinin bitimini takiben 4 Aralık 2013 tarihinde uygulanmıştır.

Öğrenci Görüşme Formu: Eylem araştırmasının uygulanmasının gerçekleştirildiği sınıftaki odak öğrencilerle gerçekleştirilen ve toplam on dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Asıl uygulamaya geçilmeden önce GGK üyelerine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından görüşme formlarındaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak forma son şekli verilmiştir. Bu görüşmeler ile odak öğrencilerin uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin etkililiğine ve uygulama süreci sonunda bazı KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olma durumlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için öğrencilerden ve velilerinden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşmeler 12.12.2013-17.12.2013 tarihleri arasında yapılmış ve toplam altı öğrenci ile yapılan görüşmeler 207 dakika sürmüştür.

Öğretmen Görüşme Formu: Geliştirilen eylem planlarının uygulanmasının gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni ile gerçekleştirilen ve toplam altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Asıl uygulamaya geçilmeden önce GGK üyelerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak forma son şekli verilmiştir. Bu görüşme ile sınıf öğretmenin uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiğine ve ilkökul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretici destekli bir modelin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri alınmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için öğretmenden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşme 03.01.2014 tarihinde yapılmış ve 57 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin, alan notları, ses kayıtları ve çalışma kağıtlarının analizinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin güvenliği için her bir veri toplama aracı ile elde edilen verilerin en az % 30'u farklı bir uzmana/uzmanlara verilmiş ve kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır. KKÖ'ye hazırlık becerileri özdeğerlendirme formundan elde edilen nicel verilerin analizinde ise aritmetik ortalama kullanılmıştır. Toplantıların kayıtları, karşılaşılan sorunlara yönelik alınan eylem kararlarının gerekçelerinin yazılmasında ve doğrudan alıntılar ile desteklenmesinde kullanılmıştır. Özdeğerlendirme formunda her bir maddeye yönelik Evet, Kısmen ve Hayır seçenekleri bulunmaktadır. Her bir seçeneğin puanlaması ise sırayla 5, 3 ve 1 şeklindedir. Her bir ana beceri altındaki alt becerilere yönelik puan ortalamalarında 4-5 puan arası ilgili beceriyi yeterli düzeyde gerçekleştirebildikleri; 3.99-2.00 arası ilgili beceriyi kısmen gerçekleştirebildikleri ve 1.99-1 arası ise ilgi beceriyi gerçekleştiremedikleri olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

İlkokul 1.-4. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerin KKÖ Hakkındaki Düşünceleri

Katılımcılar ile KKÖ'nün ne olduğuna, bu becerileri geliştirmek için neler yaptıklarına, bu becerilerinin geliştirilmesini engelleyen sorunların neler olduğuna ve önerilerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Tablo 1'de görüşmelerden elde edilen temalar ve frekanslar görülmektedir.

Tablo 1.* Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin KKÖ Hakkındaki Görüşleri

KKÖ'nün Özellikleri	Öğretmenler (N=8)	Veliler (N=8)	Öğrenciler (N=8)
Bilişsel Beceriler			
Araştırma becerilerini kullanma	3	2	1
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	3	-	3
Öğrenme stratejilerini kullanma	3	-	3
Duyuşsal Beceriler			
Meraklı olma	3	2	-
Öğrenme Biçimi			
Bağımsız öğrenme	2	2	5
KKÖ Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Eğitsel Uygulamalar			
KKÖ'ye Hazırlık Becerileri			
Öğrenme kaynaklarını yönetme	5	3	2
Öğrenmeye istekli olma	2	6	-
Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma	3	3	-
Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	4	-	-
KKÖ'yü Yürütme Becerileri			
Araştırma yapma	4	4	3
İşbirlikli öğrenme	4	1	-
Eleştirel düşünme	4	1	-
Problem çözme	3	2	2
Yaratıcı düşünme	1	1	2
Öğrenme stratejilerini kullanma	2	2	3
KKÖ Becerilerinin Gelişimini Engelleyen Etmenler			
Öğretmenlerin öğrencilerine sabırsız davranması	1	1	-
Öğrenme kaynaklarının yetersiz olması (laboratuvarlar, müzik odaları vb.)	3	1	-
Öğrenme konuların fazlalığı	3	1	-
Velilerin çocuklarıyla ilgilenmemesi	1	3	1
Velilerin çocuklarına sinirli davranması	1	2	-
Öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliği	2	1	-
KKÖ Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Öneriler			
Veli öğretmen işbirliği	2	3	-
Öğretmenlerin ve velileri öğrencilere karşı sabırlı olması	1	2	-
Velilerin çocuklarına evde uygun ve esnek öğrenme ortamları sağlamaları	2	1	-
Velilerin çocuklarının ödevlerini kontrol etmesi	1	1	2
Öğrencilerin araştırma yapması	1	1	3
Öğrenmede sürekliliğin sağlanması	-	-	1

*Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin çoğunlukla ifade ettikleri görüşler Tablo 1'de gösterilmiştir, görüşlerin tamamı ise aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler, veliler ve öğrenciler KKÖ’nün tanımlanması ile ilgili görüşlerinde araştırma becerilerinin kullanılmasının ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=2$; $f_{\text{öğrenci}}=1$) ve bağımsız öğrenmenin ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=2$; $f_{\text{öğrenci}}=5$) gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma ve öğrenme stratejilerini kullanma ise hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından KKÖ’nün özellikleri arasında belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, KKÖ’ye hazırlık becerilerinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme, iletişim kurma, öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye karşı istekli olma ve öğrenmeye değer verme olduğu görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, hem öğretmenler hem de veliler “KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar” ana temasındaki öğrenme kaynaklarını yönetme ($f_{\text{öğretmen}}=5$; $f_{\text{veli}}=3$), öğrenmeye istekli olma ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=6$) ve öğrenme sorumluluğunu alma ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=3$) becerilerini geliştirmeye yönelik eğitsel uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ($f_{\text{öğretmen}}=4$) becerileri ise öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer KKÖ’ye hazırlık becerisi olmuştur. Diğer KKÖ’ye hazırlık becerileri olan öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenmeye değer verme ve iletişim kurma becerileri ise hem veliler hem de öğretmenler tarafından belirtilmeyen beceriler olmuştur. İki öğrenci görüşlerinde KKÖ’ye hazırlık becerilerinden sadece öğrenme kaynaklarını yönetme ($f_{\text{öğrenci}}=2$) becerilerinin kullanımına yönelik yaptıkları uygulamalardan bahsetmişlerdir. Diğer öğrenmeye hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları herhangi bir uygulamadan ise söz etmemişlerdir.

Alanyazın tarandığında, KKÖ’yi yürütmek için gerekli olan becerilerin araştırma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerileri olduğu görülmektedir. Bu beceriler içerisinde olan öğrenme stratejilerini kullanma ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=2$), yaratıcı düşünme ($f_{\text{öğretmen}}=1$; $f_{\text{veli}}=1$), eleştirel düşünme ($f_{\text{öğretmen}}=4$; $f_{\text{veli}}=1$), işbirlikli öğrenme ($f_{\text{öğretmen}}=4$; $f_{\text{veli}}=1$), problem çözme ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=2$) ve araştırma ($f_{\text{öğretmen}}=4$; $f_{\text{veli}}=4$) becerileri hem öğretmenler hem de veliler tarafından geliştirilmesi amacı ile uygulamalar yaptıkları becerilerdir. Öğrenciler de araştırma ($f_{\text{öğrenci}}=3$), problem çözme ($f_{\text{öğrenci}}=2$), yaratıcı düşünme ($f_{\text{öğrenci}}=2$) ve öğrenme stratejilerini kullanma ($f_{\text{öğrenci}}=3$) becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sabırsız olması ($f_{\text{öğretmen}}=1$; $f_{\text{veli}}=1$) hem öğretmenlerin hem de velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyici olarak ifade ettikleri etmenlerden biridir. Öğrenme ortamının yetersiz olması ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=1$) ve konuların fazla olması ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=1$) hem öğretmenler hem veliler tarafından öğrenme ortamından kaynaklı sorunlar içerisinde en fazla belirtilen sorunlar olmuştur. Sınıfların kalabalık olması ve eğitim programının uygulanması için zamanın yetersiz olması hem öğretmenler hem veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen diğer etmenler olarak belirtilmiştir. Hem öğretmenler hem de velilerin, öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen veli davranışlarını çocukları ile ilgilenmemeleri ($f_{\text{öğretmen}}=3$; $f_{\text{veli}}=1$) ve onlara karşı sinirli davranmaları ($f_{\text{öğretmen}}=1$; $f_{\text{veli}}=2$) olarak ifade etmişlerdir. Bir veli kendilerinden kaynaklı bir diğer sorunu yeterli gelirlerinin olmaması olarak belirtmiştir. Hem öğretmenler hem de veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen kendilerinden kaynaklı etmenler arasında en fazla ifade edilen ise öğrenmeye karşı istekli olmamalarıdır ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=1$). Sekiz öğrenciden sadece üç öğrenci KKÖ becerilerinin gelişiminde kendilerinden kaynaklı etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler bazen öğrenme sırasında dikkatlerinin dağıldığını ve güvenilir öğrenme kaynaklarını belirleyemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hiç biri KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen öğretmenlerinden kaynaklı herhangi bir sorun olmadığını belirtmişler; sadece bir öğrenci velilerden kaynaklı sorunu çocukları ile yeteri kadar ilgilenmeleri olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinde yönelik de görüşleri alınmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi hem öğretmenler hem de veliler öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen-veli işbirliğinin ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=3$) ve öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırlı olmalarının ($f_{\text{öğretmen}}=1$; $f_{\text{veli}}=2$) çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler ve veliler aynı zamanda öğretmenlerin aktif olabileceği öğrenme ortamını sağlamaları ve derslerinde farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından öğretmenler kadar velilerin de KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde önemi rolleri olduğu ifade edilmiştir. Bunlar çocuklarına evde esnek ve uygun öğrenme ortamını sağlamaları ($f_{\text{öğretmen}}=2$; $f_{\text{veli}}=1$) ve çocuklarının ödevlerini kontrol etmeleridir ($f_{\text{öğretmen}}=1$; $f_{\text{veli}}=1$). Hem öğretmenler hem de veliler KKÖ becerilerinin gelişmesinde KKÖ’yü gerçekleştirecek öğrencilerin öğrenme karşı istekli olmalarının, öğrenme karşı meraklı olmalarının, neden-sonuç ilişkisi kurabilmelerinin ve araştırma yapmalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler ise yapılan görüşmelerde KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için velilerin çocuklarının ödevlerini kontrol etmeleri ($f_{\text{öğrenci}}=2$) gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde kendilerinin de sorumlulukları olduğunu; bunları da araştırma yapmak ($f_{\text{öğrenci}}=3$) ve öğrenmede devamlılığı sağlamak ($f_{\text{öğrenci}}=2$) olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenler, veliler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin KKÖ’ye hazırlık becerilerini kullanmada daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere KKÖ’ye hazırlık becerilerine sahip olma durumlarına yönelik daha detaylı sorular sorulmuştur. Öğrencilerin KKÖ’ye hazırlık becerilerine sahip olma durumlarına yönelik elde edilen veriler aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin KKÖ’ye Hazırlık Becerilerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere daha önceden belirlenmiş olan KKÖ’ye hazırlık becerileri temele alınarak bu becerilere sahip olma durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu beceriler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme, iletişim kurma, öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer vermedir. Her bir ana beceriye sahip olabilmek için öğrencinin gerçekleştirmesi gereken alt becerilerden kritik olduğu ya da bir diğer alt beceriyi gerçekleştirebilmek için önkoşul olduğu düşünülen alt becerilere yönelik sorular sorulmuştur. Tüm öğrencilerin ana becerilerde yer alan alt beceriler içerisinde sahip olduğu ve olmadığı beceriler olduğu görülmüştür. Tablo 2’de öğrencilerin yarısından fazlasının sahip olmadıkları belirlenen beceriler (N=4’ten az olan beceriler) ve ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin bu becerilere sahip olma durumlarına ilişkin frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin KKÖ’ye Hazırlık Becerilerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri	Frekans (N=8)
Kendi öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini belirleme	3
Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapma	2
Öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme.	1
Öğrenilecek konu ile ilgili bilmediklerini belirleme	1
Kendi öğrenme stilini belirleme	1
Kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihlerini yapma	-
Öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme	-
Öğrenme amacını belirleme becerileri	
Öğrenilecek konuyu ifade etme	2
Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme	2
Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme	-
Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri	
Öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme	4
İletişim kurma becerileri	
Duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme	4
Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme	4

Tablo 2. Devamı

Öğrenmeye istekli-açık olma becerileri	Frekans (N=8)
Okumaktan zevk alma	4
Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma	4
Okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürme	2
İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma	-
Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme	-
Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri	
Öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görme	4
Sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama	4
Başarı odaklı olma	2
Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme	2
Sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme	2
Sorumluluk üstlenmenin kişisel gelişimi açısından öneminin farkında olma	2
Öğrenmeye değer verme becerileri	
Öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme	3
Öğrendiği bilgilerin önemini açıklama	2
Öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama	2

Tablo 2'deki frekanslara göre öğrencilerin yarısından azı öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini açıklayabilmişlerdir. Öğrencilerin zayıf yönlerinin farkında olmalarına rağmen bu yönlerini nasıl geliştirebileceklerinin yollarını kendileri belirleyememektedirler. Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapabilen ise iki öğrenci olmuştur. Elde edilen bu verilerden hareketle öğrencilerin çoğunluğunun konu ile ilgili bilmediklerini belirleyebilme becerisine de sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kişi hariç diğer öğrenciler öğrenme stillerine yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden olan kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yaptığını ifade eden herhangi bir öğrenci olmamıştır. Beş öğrencinin gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dâhilinde planlayabileceklerini ifade etmelerine rağmen yaptıkları bu plan içerisinde etkinliklerin gerçekleşmesi için belli bir zaman belirlemeyi ise sadece iki öğrenci belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliğini kısmen kontrol edebilmekte ancak bu kavramların anlamını bilmeden yapmaktadırlar. Dört öğrenci okumaktan zevk aldığını ve yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalıştığını ifade etmiştir. İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin de görüşlerini öğrenmeye ilgi duyma ve öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme becerilerine yönelik görüş belirten herhangi bir öğrenci olmamıştır. Öğrencilerden dördü öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görmektedir. Dört öğrenci sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamladığını ifade etmiştir. İki öğrenci çalışmalarını düzenli olarak yaptıklarını, çalışma konusunda sabırlı ve istikrarlı olduklarını ve sorumluluk almanın kişisel gelişimleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu değer verme becerilerine sahiptir. Ancak değer verme becerileri içerisinde bulunan amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı ertelediğini üç öğrenci; öğrenmelerinin toplumsal yararını ve öğrendiği bilgilerin önemini ise sadece iki öğrenci açıklayabilmıştır.

İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları eğitsel uygulamalar

Araştırmada yanıtı aranan bir diğer soru ise ilkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için sınıflarında ne tür eğitsel uygulamalar yaptıklarıdır. Bu bağlamda ilkokul 1., 2., 3. ve 4.sınıflardaki derslerde gözlemler yapılmıştır. Gözlemlenen dersler matematik, Türkçe, sosyal bilimler, hayat bilgisi ile fen ve teknoloji dersidir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.* Öğretmenlerin Öğrencilerin KKÖ'ye Hazırlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar

Sınıf	Ders	Öğrenme kaynaklarını yönetme	Öğrenmeye açık istekli olma	Öğrenme sorumluluğunu alma	İletişim Kurma	Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	Öğrenme amacını belirleme	Öğrenmeye değer verme
1. sınıf	Türk.	5	5	2	-	1	-	-
	Mat.	5	1	1	-	4	1	1
	H.Bil.	5	-	5	2	2	-	-
2. sınıf	Türk.	3	3	3	1	-	3	-
	Mat.	6	4	3	5	1	1	-
	H.Bil.	6	6	3	5	2	2	4
3. sınıf	Türk.	4	2	4	6	3	1	1
	Mat.	4	5	4	3	4	1	-
	H.Bil.	2	2	1	3	2	5	1
4. sınıf	S.Bilg.	3	2	2	2	1	2	1
	Fen.	4	2	2	2	2	3	1
	Türk.	4	2	3	4	3	-	1
	Mat.	3	2	3	-	2	2	-
Top.		54	36	36	33	27	21	10

* Her bir ana beceri gözlemlendiği her bir derste bir frekans olarak değerlendirilmiştir.

Analizler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalar "KKÖ Hazırlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar" ve "Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalar" olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, gözlemlenen derslerin tamamında ve tüm gözlem sürecinin yarısından fazlasında öğretmenler, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmışlardır. Öğretmenlerin gözlemlenen derslerin yaklaşık yarısında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, gözlemlenen derslerde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme amacını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel uygulamalara yeterli düzeyde yer vermedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, derslerinde en az öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yapmışlardır.

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüş olmakla birlikte bu becerilerin daha çok öğretmen merkezli yaptırılması ve bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecinde KKÖ'nün gerçekleşebilmesinin gerekliliği olan etkin katılımlarının sağlanamaması KKÖ becerilerinin gelişmesi için yeterli olmamakta, engelleyici olmaktadır. Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmelerini desteklemede öğretmenlerin görevi; doğrudan bilgileri sunmak ya da kendi öğrenme tercihlerine yönelik öğrencileri yönlendirmek yerine onların kendi öğrenme ihtiyaçlarını, amaçlarını, öğrenme stratejilerini belirleyebilmelerini sağlama, etkili iletişim kurabilmeleri için kendilerini ifade edebilecekleri öğrenme ortamlarını sunma bir başka deyişle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya yönlendirmektir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ hazırlık becerilerinin çoğunun öğrenme

ortamında sunulmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf içinde yapılan uygulamaların gözlemlenmesinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden KKÖ hazırlık becerilerine yönelik elde edilen veriler karşılaştırıldığında bu veriler arasında her bir alt beceriye yönelik tutarlıkların ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Hazırlık becerilerinden olan öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik öğretmenler açısından elde edilen gözlem ve görüşme verileri birbirini desteklemektedir. Öte yandan öğretmenler, görüşmelerde öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmelerine rağmen sınıf içerisinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik gözlemlenen derslerin yarısında ya da yarısından daha azında uygulamalar yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmeleri için bu becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinin farkında oldukları ancak bunu sınıftaki uygulamalarına yansıtamadıkları söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapma öğretmenlerin görüşlerinde en az yer verdikleri ifadeler olmuştur. Benzer şekilde yapılan gözlemlerde de sınıfta öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların az yapıldığı görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin bu becerilerin öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmelerindeki öneminin farkında olmadıkları ve nasıl geliştirilebileceğine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Velilerin de görüşlerinde çocuklarının öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve iletişim kurma becerilerinin gelişmesini destekleyici her hangi bir çalışma yaptıklarını ifade etmemeleri veliler için de bu durumun geçerli olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için onların KKÖ hazırlık becerilerinin yanında öğrenmeyi yürütme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.* Öğretmenlerin Öğrencilerin Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar

ÖĞRENMEYİ YÜRÜTME BECERİLERİ									
Sınıf	Ders	Öğrenme stratejilerinin öğretimi	Düşünme		Sorun Çözme	Araştırma	Değerlendirme		İşbirlikli öğrenme
			Eleştirel	Yaratıcı			Öz değ.me	Akran değ.me	
1. Sınıf	Türk.	6	-	-	1	-	2	1	-
	Mat.	6	-	-	5	-	3	2	2
	H. Bil.	6	6	3	2	1	-	-	-
2. Sınıf	Türk.	6	4	2	1	3	2	4	-
	Mat.	6	6	1	6	1	1	1	1
	H.Bil.	6	6	1	3	2	3	-	1
3. Sınıf	Türk.	6	5	1	-	3	3	4	2
	Mat.	6	5	2	6	3	2	2	-
	H. Bil.	6	6	-	3	4	3	1	2
4. Sınıf	S.bilg.	4	3	-	-	2	1	1	-
	Fen.	6	6	-	-	3	-	2	2
	Türk.	4	4	-	1	-	1	2	-
	Mat.	4	2	1	3	-	-	1	-
Top.		72	53	11	31	22	21	21	10

* Her bir ana beceri gözlemlendiği her bir derste bir frekans olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ'yü yürütme becerileri içerisinde yer alan becerilerden en fazla öğrenme stratejilerinin öğretimine ağırlık verdikleri görülmektedir. Gözlemlenen sınıfların ders saatlerinin tamamında öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinde, öğrenme stratejilerinden yararlanmalarını sağlamışlardır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, gözlemlenen derslerde öğretmenlerin en fazla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik

uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler gözlemlenen derslerin yarısından fazlasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken; öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları bu uygulamaların az olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan derslerin yarısında öğretmenlerin öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Gözlemlenen derslerin yarısından daha azında öğretmenlerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen derslerin yarısından azında öğretmenlerin öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin akran değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların da yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde en az öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

İşbirlikli öğrenmeye öğretmen ve veli görüşlerinde genelde sıklıkla ifade edilmiş ancak yapılan gözlemlerde az rastlanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin KKÖ'nün geliştirilmesinde işbirlikli öğrenmenin önemini farkında oldukları ancak sınıf içi uygulamalarında yansıtamadıkları söylenebilir. Bunun bir nedeni işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde sınıf yönetiminin daha zor olması ve daha fazla zaman alması nedeni ile öğretmenlerin programda yer alan konuları yetiştiremeyeceği kaygısıyla daha az yer vermesi olabilir. Araştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerde de işbirlikli öğrenmeye benzer bir durum söz konusudur. Bunun da ilk akla gelen olası nedenlerinden biri öğretmenlerin görüşlerinde ifade etmelerine rağmen gerçekte sınıf içi uygulamalarda az yer veriyor olabilecekleridir. Ancak gözlemlerin gerçekleştirilen mikro analizlerinde bu becerilere ilişkin alt becerilerin tamamının öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmüş olması nedeni ile bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin yaşadıkları herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir. Genellikle öğretmenlerin işbirliğine dayalı ve araştırma çalışmalarına yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar bir ders saatinden daha fazla zaman gerektirmektedir. Gözlemlerde bu becerilere yönelik frekansların az görülmesinin nedeni araştırmacının veri analizlerinde aynı konuya yönelik sınıfta birden fazla saat işlenen bu işbirliği ve araştırma çalışmalarında frekans tekrarına gitmeyerek bir defa yer vermesidir. Öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik ise tam tersi bir durumla karşılaşmıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemler süresince öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime tüm derslerin uygulamalarında yer verdiklerini gözlemlemiş ancak görüşmelerde sadece iki öğretmen öğrenme stratejilerinin öğretiminden bahsetmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bu kavramın anlamını ve içeriğini tam olarak bilmeden öğrencilere kullandırdıkları söylenebilir. Öğrencilerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ise öğretmenler tarafından yeterli uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Görüşmelerde de hiçbir öğretmen ve veli bu becerilerin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ifade etmemişlerdir. Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları gözlemlenen derslerin ders kitaplarında yer almaktadır. Buna rağmen hem sınıf içi uygulamalarda hem de yapılan görüşmelerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığına dair veri elde edilememesi öğretmen ve velilerin bu becerilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesindeki önemi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Sonuç olarak değerlendirme ve yaratıcı düşünme becerileri dışındaki öğrenmeyi yürütmeyi becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen ve veliler tarafından yapılan uygulamaların KKÖ hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara göre kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda eylem araştırmasının öğrencilerin KKÖ'ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanmasına karar verilmiştir. Eylem araştırmasının yürütülmesi öğrencilerin KKÖ'ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir 4.sınıf şubesinde yedi hafta süresince uygulanmıştır. Eylem araştırmasının uygulanması sürecinden elde edilen veriler aşağıda açıklanmıştır.

Eylem Araştırması Sürecinde İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'ye Hazırlık Becerilerini Kullanma Durumları

Eylem araştırması süreci boyunca öğrencilerin KKÖ'ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik elde edilen bulgular uygulamanın gerçekleştirildiği haftalar esas alınarak verilmiştir. Her haftaya ilişkin bulgular verilirken öncelikli olarak ilgili hafta için hazırlanan eylem planlarında yer alan etkinlikler ve bu etkinlikler ile geliştirilmesi amaçlanan beceriler esas alınmıştır. Her bir haftada yapılan etkinliklerden, ses kayıtlarından, alan notlarından, araştırmacı günlüğünden ve ilgili haftaya yönelik bir önceki GGKT tarafından tartışılan sorunlar sonucunda alınan eylem kararlarının uygulanmasından elde edilen veriler, uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen özdeğerlendirme formundan, sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle bütünleştirilerek sunulmuştur. Tablo 5'de bir haftaya yönelik KKÖ'ye hazırlık bilişsel becerilerinden olan öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik elde edilen bir frekans tablosu sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (3. Hafta)

		3. Hafta											
		Gözlem verileri						Öğrenci çalışma kağıtları					
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Geliştirilmesi amaçlanan beceriler	B_ÖABB_1	1/1	1	-/-/1	2	2	-/1/1	-/1	-/1	1	1	1	1
	B_ÖABB_2	1	-	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1
	B_ÖABB_3	2	-	-	1	-	-	-/-/1	-/1	1	1	-/1	-/1
	B_ÖABB_4	1	-	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1
	B_ÖABB_6	1	-	-	1	-	1	-/1	1	1	1	1	-/1
Amaçlanmadan geliştirilen beceriler	B_ÖKYB_1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
	B_ÖKYB_3	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
	B_ÖKYB_6	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	1
	B_İKB_1	8	2	-	4	5	1	-	-	-	-	-	-
	B_İKB_2	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
	B_İKB_3	8	2	-	5	5	2	1	1	1	1	1	1
	B_İKB_4	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-

*Tabloda görülen gözlem verilerinin analizinde kullanılan frekanslar öğrencilerin öğretmen tarafından kendilerine verilen söz hakları ve araştırmacılar tarafından gözlemlenen davranışları ile sınırlıdır.

*Her bir beceriye ilişkin frekans değerleri gözlenme ya da gözlenememe durumuna göre evet/kısmen/hayır şeklinde verilmiştir. Tek başına kullanılan "-" işareti ise o becerinin o hafta içerisinde gözlenmediğini göstermektedir.

Tablo 5'de örnek olarak 3.haftanın öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada eylem planlarının uygulandığı 7 hafta süresince her bir hafta, geliştirilmesi amaçlanan KKÖ'ye hazırlık ana becerilerinin altında yer alan alt becerilere yönelik elde edilen frekans tabloları sunulmuş ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Bu frekans tablolarında aynı zamanda geliştirilmesi amaçlanmadığı halde uygulanan etkinlikler ile geliştiği gözlenen becerilerin gözlenme sıklıklarına da yer verilmiştir. İlgili haftaya kadar komite tarafından yeterli düzeyde gözlemlendiğine bir başka deyişle öğrencilerde geliştirildiğine karar verilen beceriler frekans tablolarında gösterilmemiş ancak öğrenciler tarafından kullanılma durumlarının sonraki haftalarda da izlenmesine devam edilmiştir. KKÖ'ye hazırlık becerilerine yönelik eylem planlarının uygulanması sürecinde ve sonucunda elde edilmiş olan bulgular aşağıda açıklanmıştır:

Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Eylem planlarının uygulandığı haftalar içerisinde öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin en fazla gözlemlendiği haftalar birinci ve ikinci haftalar olmuştur. Bununla birlikte sonraki haftalarda da öğrenciler bu becerilerin kullanımına devam etmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile

uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmelerden ve öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formundan elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir. Tablo 6'da öğrencilerin bu becerilere yönelik özdeğerlendirme formundan aldıkları ortalama puanlar gösterilmiştir:

Tablo 6. Odak Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri									
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	ORT.
Ö1	5	3	3	5	3	3	5	5	4
Ö2	5	5	3	3	5	5	3	1	3,75
Ö3	3	3	3	5	5	5	3	3	3,75
Ö4	5	5	5	5	5	5	3	3	4,5
Ö5	5	5	5	5	5	3	5	5	4,75
Ö6	5	5	5	5	5	3	5	3	4,5
Ort.	4,67	4,33	4	4,67	4,67	4	4	3,3	4,21

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden yalnızca iki tanesinde öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin ortalamalarına göre düşük olduğu görülmüştür. Bu becerilerden biri öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirmedir (M7). Odak öğrencilerden Ö4'ün bu beceriye yönelik görüşmelerde söyledikleri şu şekildedir:

Ö4: "Öğretmen eve ödev verdiyse mesela yapmam için ya babama soracağımı ya da bilgisayardan araştıracağımı düşünürüm. Sonra eve gidince bu ikisinden birini seçerim ben ve ona göre araştırmamı yaparım."

Öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerisini (M8) de yine kısmen gerçekleştirebildiklerini ifade eden odak öğrenciler olmuştur. Bu odak öğrencilerden biri olan Ö2 bu beceriye yönelik görüşmelerde şunları söylemiştir:

Ö2: "Ödevimi yapmak için internetten bakarsam daha fazla bilgi edinebilirim. Ama arkadaşlarımın ve büyüklerimin fikirlerini de alırsam daha farklı bilgiler de edinebilirim. Bu ikisini yaparım ben, ikisinin de bana ayrı faydası olur."

Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri öğrenciler tarafından en fazla kullanıldığı gözlemlenen beceriler olmuştur. Beşinci haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin tamamını kullanabildikleri görülmüştür. Tablo 7'de öğrencilerin özdeğerlendirme formu sonuçlarına göre bu becerileri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşleri gösterilmiştir:

Tablo 7. Odak Öğrencilerin Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	ORT.
Ö1	3	5	5	5	3	5	4,33
Ö2	5	5	3	5	5	5	4,67
Ö3	5	3	5	5	3	5	4,33
Ö4	5	5	5	5	5	5	5
Ö5	5	5	3	3	5	5	4,33
Ö6	5	5	5	5	5	5	5
Ort.	4,67	4,67	4,33	4,67	4,33	5	4,61

Tablo 7’de görüldüğü öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde hepsinin bu becerileri yeterli düzeyde kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinde yer alan her bir alt beceriye yönelik ortalama puanlarına bakıldığında da her bir becerinin yeterli düzeyde kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Üçüncü haftadan itibaren öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesi planlanmış ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için etkinliklerin hazırlandığı ilk hafta olan üçüncü haftada öğrencilerin bu becerileri kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. 5.haftanın sonunda ise öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirildiği gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmelerden ve öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formundan elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir. Tablo 8’de öğrencilerin özdeğerlendirme formuna göre öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine yönelik ortalama puanları görülmektedir:

Tablo 8. Odak Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

	Öğrenme amaçlarını belirleme becerileri						ORT.
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Ö1	3	5	5	5	1	3	3,67
Ö2	5	3	5	5	5	5	4,67
Ö3	5	5	3	3	3	5	4
Ö4	5	5	5	5	3	5	4,67
Ö5	3	5	5	5	3	5	4,33
Ö6	5	5	5	5	5	5	5
Ort.	4,33	4,67	4,67	4,67	3,33	4,67	4,39

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinde yer alan alt becerilere yönelik ortalamalar incelendiğinde gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde belirleme (M5) becerisinin ortalama puanının diğer amaç belirleme becerilerine göre kısmen düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle odak öğrencilerin bu beceriyi gerçekleştirme durumlarına yönelik uygulama süreci sonrasında görüşleri alınmıştır. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre bu beceriyi kısmen gerçekleştirebildiğini söyleyen öğrencilerden biri olan Ö3 yapılan görüşmelerde sınıfta çalışmasını nasıl planladığını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: “Bu planda ilk önce kaynağımızı belirlemiştik. Sonra saatlerimizi belirlemiştik. Sonra arkadaşlarımızla bilgilerimizi paylaşmayı Cumartesi-Pazar için belirledik. Sonra da öğretmenimize teslim edeceğimiz günü belirledik. ... Okulda her teneffüs grup arkadaşlarımızla bir araya gelerek tartıştık.”

Odak öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı onlardan 10 gün sonra öğretmenlerine teslim etmeleri gerektiği bir çalışmaları olduğunu hayal etmelerini söylemiştir. Öğrencilere bu durumda yapacakları çalışmayı nasıl planlayabileceklerini sormuştur. Özdeğerlendirme formuna göre bu beceriyi kısmen gerçekleştirebileceğini ifade eden Ö3, görüşmelerde on gün sonrasına teslim edeceği performans ödevine yönelik yaptığı çalışma planını ise şu şekilde açıklamıştır:

Ö3: “Din kültürü dersinden mesela performans ödevimiz var. ... Çarşamba günü vermemiz gerekiyor ama biraz hazırladım. İlk önce kullanacağım kaynağı belirledim, amaçlarımı belirledim geçtiğimiz Cumartesi günü. Bu konuda neler bildiğimi mesela abdest almayla ilgili ne bilip ne bilmediğimi yazarım bir gün. Ben saatlerimi tam olarak belirleyemem.”

Görüşmelerden elde edilen verilere göre odak öğrencilerin genel olarak çalışma planı yapabildikleri ancak bu planlarında çalışacakları saatleri biraz daha zor belirledikleri ya da tam saati ifade edemedikleri söylenebilir.

İletişim Kurma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Eylem planlarının uygulanması sürecinde öğrencilerin en fazla kullandıkları gözlemlenen bir diğer beceri iletişim kurma becerileri olmuştur. Beşinci haftaya kadar diğer iletişim kurma becerilerine göre nispeten daha az gözlemlenen bir beceri konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygularını düşünce ve davranışlarına saygı gösterme becerisidir. Altıncı haftanın sonunda öğrencilerin bu becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilebildiği görülmüştür. Tablo 9’da odak öğrencilerin KKÖ’ye hazırlık becerilerinden iletişim kurma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin İletişim Kurma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarına Yönelik Görüşleri

	İletişim kurma becerileri				
	M1	M2	M3	M4	ORT.
Ö1	5	3	3	3	3,5
Ö2	5	1	5	5	4
Ö3	3	5	3	4	3,75
Ö4	3	5	5	5	4,5
Ö5	3	5	3	5	4
Ö6	3	5	3	5	4
Ort.	3,67	4	3,67	4,5	3,96

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin iletişim kurma becerilerinden aldıkları ortalama puanları incelendiğinde iki odak öğrencinin iletişim kurma becerilerini kısmen; dört odak öğrencinin ise yeterli düzeyde kullandıkları söylenebilir. İletişim kurma becerilerini oluşturan alt becerilere yönelik ortalama puanları incelendiğinde ise öğrencilerin kendilerini sözlü ifade etme (M1) ile duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (M3) becerilerinin kısmen düşük olduğu görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde bu becerilere yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde en son hafta okumuş oldukları kitabı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin hepsinin okudukları kitabın konusunu, kitaba yönelik düşüncelerini açık ve net anlatabildikleri görülmüştür. Odak öğrencilerden Ö5 okuduğu kitabı yapılan görüşmelerde şu şekilde anlatmıştır:

Ö5: “İpsiz recep Karadeniz’de yaşıyor. Yanında da Abdullah diye bir çocuk var. Bu iki kişi Türk. Abdullah yabancıların geleceğini söylüyor. Yabancılar ipsiz Recebin gemilerine biniyor ve yüksek sesle gülüşüyorlar, bağırıyorlar. Yabancılar Abdullah’a kızıyor. İpsiz Recep de bunu görünce yabancılara kızıyor. İpsiz Recep yabancıları öldürmek için bir plan yapıyor.... Ben kitabı beğendim. Türklerin yabancıları nasıl yendiğini anlatıyor bu da benim hoşuma gitti o yüzden sevdim.”

Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yedinci haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Tablo 10’da odak öğrencilerin KKÖ’ye hazırlık becerilerinden öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 10. Odak Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri

	Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri						ORT.
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Ö1	5	5	3	3	5	5	4,33
Ö2	5	5	5	5	5	5	5
Ö3	3	5	3	5	5	5	4,33
Ö4	5	5	5	5	5	5	5
Ö5	3	3	5	3	5	3	3,67
Ö6	3	5	5	5	5	5	4,67
Ort.	4	4,67	4,33	4,33	5	4,7	4,5

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin bu becerilere yeterli düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin, öğrenmeye sorumluluğunu alma becerileri içerisinde yer alan alt becerilere yönelik ortalama puanları incelendiğinde bu becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirilebildikleri görülmektedir.

Öğrenmeye Değer Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular

İlk iki hafta öğrenciler tarafından bu becerilerin gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanmış ancak altıncı haftanın sonunda öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin tamamını yeterli düzeyde kullanabildikleri görülmüştür. Tablo 11’de odak öğrencilerin KKÖ’ye hazırlık becerilerinden öğrenmeye değer verme becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 11. Odak Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri

	Öğrenmeye değer verme becerileri					ORT.
	M1	M2	M3	M4	M5	
Ö1	5	5	5	5	5	5
Ö2	3	5	5	5	5	4,5
Ö3	3	5	5	3	5	4
Ö4	5	3	5	3	5	4
Ö5	3	3	5	5	5	4
Ö6	5	5	5	5	5	5
Ort.	4	4,33	5	4,33	5	4,42

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde tamamının bu becerileri yeterli düzeyde kullandıkları görülmektedir. Öğrenmeye değer verme becerilerinin alt becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde ise benzer şekilde her bir alt becerinin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yedinci haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Tablo 12’de öğrencilerin öğrenmeye açık-istekli olma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

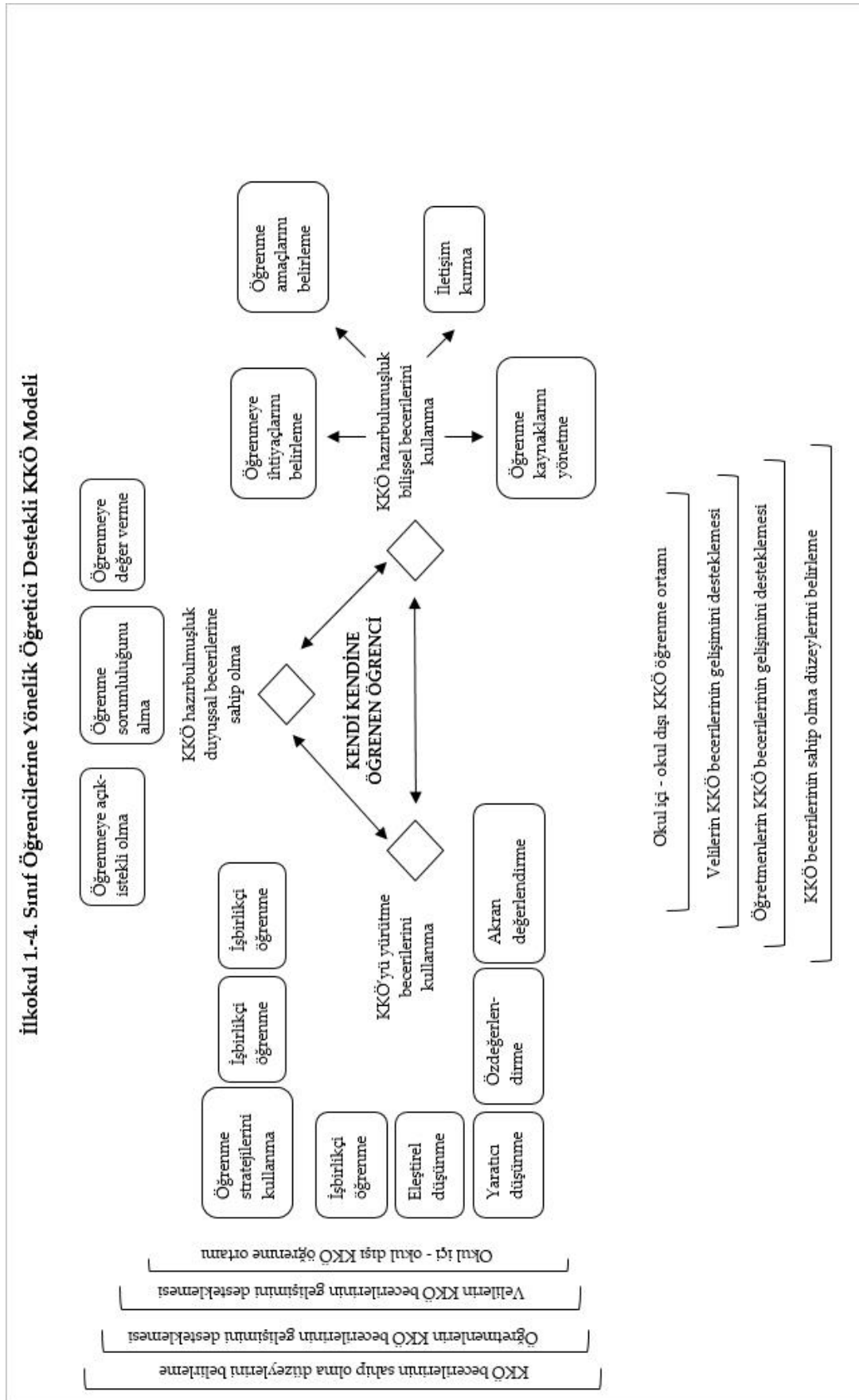
Tablo 12. Odak Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri

	Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri									ORT.
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	
Ö1	5	5	5	3	3	5	5	5	3	4,33
Ö2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ö3	3	5	5	5	3	5	3	5	5	4,33
Ö4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4,78
Ö5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4,56
Ö6	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4,56
Ort.	4,33	5	4,7	4,67	4,33	4,67	4,67	4,67	4,33	4,59

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmeye açık-istekli olma becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde tüm öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin, öğrenmeye açık-istekli olma becerileri içerisinde yer alan alt becerilere yönelik ortalama puanları incelendiğinde bu becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirilebildikleri görülmektedir.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli KKÖ Modeli

Alanyazındaki KKÖ modelleri, öğretmen, öğrenci ve veli rolleri ile çalışmadaki eylem araştırması süreci dikkate alınarak ilkokul 4.sınıf öğrencilerine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli (İÖDKKÖM) geliştirilmiştir. Modelin uygulanma koşulları ve modelin boyutları olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Modelin şekilsel gösterimi Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öğretici Destekli Bir KKÖ Modeli

Uygulanma koşullarında KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara geçilmeden önce ilk yapılması gereken onların KKÖ becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesini desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ düzeyine uygun öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile uygun öğrenme kaynaklarını kullanmaları, yeterli düzeyde etkinlikler ve alıştırmalar yapmaları ve öğrencilere bunları gerçekleştirmeleri için yeterli zamanı sağlamaları, onlara somut örnekler sunmaları ve onların da somut örnekler vermelerini sağlamaları, kendi davranışları ile rol model olmaları, güdülemeleri ve geribildirim vermeleri önemli olmaktadır. Model içerisinde geçen öğretici kavramı hem öğretmen hem de aileyi kapsamaktadır. Veliler çocukların KKÖ'ye yönelik duyuşsal becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel becerilere göre daha fazla etkin olmaktadır. Veliler davranışları ile çocuklarına rol model olmalı, onları öğrenmeye yönelik güdülemeli ve ihtiyaç duydukları öğrenme materyallerine erişim olanakları sağlamalıdır. Bununla birlikte öğretmen ile düzenli ve koordineli bir işbirliğinin yapılması gerekmektedir. Çocukların kendi kendine öğrenme becerilerini kullanmaları okul içi öğrenmeleri ile sınırlı olmamalıdır. Okul dışı öğrenme ortamları öğretmen rehberliğinde okul dışında yapılan uygulamaların yanında öğrencilerin ev ortamında ya da okul dışında öğretmen olmadığı zamanlarda gerçekleştirdiği öğrenmeleri de kapsamaktadır. Okul içinde ya da okul dışında hangi öğrenme ortamı olursa olsun öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri esnek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik tercihler yapabilecekleri seçimlik etkinliklerin sunulduğu bir öğrenme ortamı olmalıdır.

İÖDKKÖM'nin boyutları ise *KKÖ'ye hazırlık duyuşsal becerilerine sahip olma, KKÖ'ye hazırlık bilişsel becerilerini kullanma ve KKÖ'yü yürütme becerilerini kullanma*'dır. KKÖ'ye hazırlık becerileri öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme doğrultusunda uygulamaya geçmeden önce yaptıkları hazırlık çalışmaları ve planlar olarak düşünülebilir. KKÖ'ye hazırlık duyuşsal becerileri öğrencinin öğrenmeye karşı tutumlarını ve kişisel özelliklerini ortaya çıkaran davranışlarını kapsamaktadır. Bu duyuşsal özellikler öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer vermedir. KKÖ'ye hazırlık bilişsel becerileri öğrencinin bir konu ya da öğrenme görevi ile ilgili KKÖ'yü yürütme becerilerini kullanmaya geçmeden önce kendi kendine öğrenmesine yönelik planlarını ve hazırlıklarını yaptığı beceriler olmaktadır. Bu beceriler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçların belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme ve iletişim kurma becerileridir. KKÖ'yü yürütme becerileri ise öğrencilerin bir konu ya da öğrenme görevine yönelik öğrenme hazırlıklarını yaptıktan sonra öğrenmenin uygulanmasının gerçekleştirilmesi için gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler öğrenme stratejilerini kullanma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, araştırma, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler öğretmenlerin ve ailelerin KKÖ'ye yönelik yaptıkları tanımların yetersiz olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Waeytens, Lens ve Vanderberghe'nin (2012) öğretmenlerin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşlerini aldıkları çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaptıkları araştırmada öğretmenlerin KKÖ'ye yönelik yaptıkları tanımların yetersiz ve açık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ewijk ve Werf (2012) KKÖ ile yakından ilişkili olan özdüzenleyici öğrenmeye yönelik yaptıkları çalışmalarında da öğretmenlerin özdüzenleyici öğrenmeyi yeterli düzeyde tanımlayamadıkları bulgusunu elde etmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin KKÖ becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir. Saeednia (2011) da 3., 4. ve 5.sınıf öğrencileri ile onların KKÖ becerilerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli oldukları ve araştırma yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmiş ancak KKÖ'yü gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını vurgulamıştır.

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer önemli sonuç, öğretmenler ve veliler hem KKÖ'yü tanımlarken hem de öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yaptıkları öğretimsel uygulamaları ifade ederken görüşlerinde KKÖ'ye hazırlık becerilerinden daha çok KKÖ yürütme becerilerinden bahsetmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler de öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ve veliler öğrencilerin sahip oldukları KKÖ'ye hazırlık becerilerine yönelik görüşlerini ifade ederlerken bu beceriler içerisinde yer alan öğrenme amaçlarını belirleme ve öğrenmeye değer verme becerileri hiçbir tarafından ifade edilmemiştir. Yine bu beceriler içerisinde yer alan öğrenme ihtiyaçların belirleme becerileri ise sadece iki öğretmen tarafından söylenmiştir. Bu bulguya benzer olarak, yapılan sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular da öğretmenlerin KKÖ ana becerileri içerisinde yer alan alt becerilerin çoğuna yönelik öğretimsel uygulamalar yapmadıklarını; yapılan uygulamaların ise daha çok öğretmen merkezli olduğunu göstermektedir. KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen bu durum öğretmenlerin KKÖ'nün önemini farkında olmamalarından ve KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin özellikle öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların yetersiz olmasının bir nedeni de öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin yaşlarına bağlı olarak bilişsel gelişim düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle bu becerileri belirleme yetisine sahip olamayacaklarına yönelik sahip oldukları inançları ve bu inanç doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri hazır olarak sunmaları olabilir. Costa ve Kallick (2004) de öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlardan birinin öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını hangi düzeyde vermeleri gerektiği konusundaki kararsızlıkları (bilgisizlikleri) olduğunu belirtmektedir. Sabancı Üniversitesi tarafından Eğitim Reformu Girişimini sağlamak için yürütülen "Yeni İlköğretim Programını Analiz Etme ve Değerlendirme" raporu sonuçları da programda yer alan bazı öğrenme amaçlarının ve etkinliklerinin öğretmen merkezli ve ezberlemeye dayalı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da öğretmenlerinin onların öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları öğretimsel uygulamaların yetersiz olduğunu desteklemektedir. Araştırma bulgularından elde edilen bir başka önemli sonuç ise öğretmenlerin ve velilerin yapılan görüşmelerde KKÖ'yü tanımlarken ve öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerini betimlerken özellikle araştırma becerilerini daha fazla ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ve gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerde de öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik uygulamalar yaptıklarının görülmesinin nedeni de onların bu becerilerin kullanımını çoğunlukla araştırma çalışmaları yapma ile ilişkilendirmeleri olabilir. Öğretmenlerin araştırma yapmayı daha fazla ifade etmelerinde ilkökul öğretim programlarının da etkili olduğu söylenebilir. Demiralp ve Kazu'nun (2012) öğretmenlerin ilkökul programı hakkındaki görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada ilkökul programlarının öğrencileri araştırma becerilerini kullanmaya yönlendirdiği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Eylem araştırması sürecinden elde edilen sonuçlara göre KKÖ'ye hazırlık becerilerinin geliştirilmesinde ilkökul öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine yönelik etkinlikler sunulmasının, araştırma ve kendilerini tanıma çalışmaları yapılmasının etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapmanın KKÖ'deki önemini vurgulamaktadırlar (Costa ve Kallick, 2004; Schwartz, 2006; Sellars, 2006). Öğrenciler tarafından yapılan araştırmaların onların KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu da pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Van Deur, 2004; Van Deur ve Murray Harvey, 2005; Birenbaum, 2010; Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud, 2013). Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarında dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinin de önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Alan yazında da kendi kendine öğrenmede öğrencinin öğrenmeye karşı güdülenmesinin onun öğrenmeye ve bir öğrenme görevini gerçekleştirmeye yönelik istekli olmasını sağladığı belirtilmektedir (Costa ve Kallick, 2004; Van Deur, 2004; Van Deur ve Murray Harvey, 2005). Öğrenciler bazı becerileri gerçekleştirmede ilk haftalarda zorlanmışlar ancak ilerleyen haftalarda bu becerilerinin geliştirildiği görülmüştür. İlerleyen zamanlarda bu becerilerin gelişiminde uygulama süresinin, yapılan

alıştırmaların ve öğretmen tarafından verilen somut örneklerin önemli olduğu söylenebilir. Leidinger ve Perels (2012) de yaptıkları araştırmada uzun süreli yapılan uygulamaların ilkökul öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Long (1990) ve Grow'un (1991) da belirttiği gibi hazırlık düzeyi düşük olan öğrenciler açıklayıcı ve bilgi verici konuşmalara ve gösterimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Westwood (1997) da bu durumda KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde basit adımlarla ilerlemenin, uygun öğretme stratejilerinin kullanımının, becerilerin kullanımına yönelik tekrar ve alıştırmalar yapılmasının ve gerçekleştirilecek öğrenme görevi için yeterli zamanın verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (aktaran Van Deur ve Murray Harvey, 2005).

Öğrencilerin KKÖ'yü başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için KKÖ becerilerine bir bütün olarak sahip olunmasının önemli olduğu söylenebilir. Kendi kendine öğrenme becerilerinin erken okul yaşlarında geliştirilmesi önemli olmaktadır. Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirmek için özellikle onlara kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme amaçlarını belirleyebilmeleri için öğrenme fırsatları sunulmalı; okullarda farklı öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini etkili kullanabilmeleri için okul ortamında bilgiye ulaşımı sağlayacak olan teknolojik donanımların, kütüphane, laboratuvar gibi fiziksel ortamlar bulunmalı ve kullanılabilir durumda olmalıdır. Okul dışında öğrencilerin gözlem ve araştırma yapabilecekleri eğitici geziler düzenlenmelidir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer verme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlarıyla rol model olmalıdır. Bununla birlikte öğretmen ve velilerin KKÖ konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmen ve velilere yönelik eğitimler gerçekleştirilmesinin, eğitim fakültesi programlarında derslerin içeriğinde KKÖ'nün ne olduğunun ve nasıl geliştirilebileceği konularına yer verilmesinin ve ilkökul programları ile ders kitaplarında bu becerilere yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde öncelikli olarak onları bu becerileri kullanma düzeylerinin belirlenmesi önemli olmaktadır. İleriye dönük çalışmalarda Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin düzeyine uygun etkinlikler yapılabilmesi için KKÖ hazırbulunuşluk ve KKÖ'yü yürütme becerilerinden oluşan KKÖ becerileri ölçeği geliştirilebilir. Bununla birlikte geliştirilen öğretici destekli KKÖ modelinin deneysel araştırma yoluyla daha geniş kitleleri kapsayacak şekilde ilkökul öğrencileri üzerindeki etkililiği araştırılmasının da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arnoldson, E. R. (2013). *Beyond the confines of the classroom: Self-directed learning and student self-efficacy from the perspective of an elementary* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, M. C. ve Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology student. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 15-29.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education: families and schools working together* (7. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Birenbaum, M. (2010). Assessing self-directed active learning in primary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 119-138.
- Bracey, P. (2010). Self-directed learning vs Self-regulated Learning: Twins or Just Friends?. J. Sanchez ve K. Zhang (Ed.). *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2010* içinde (s. 1600-1607). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Canipe, B. J., ve Fogerson, D. L. (2006). The literature of self-directed learning: dissertations. *International Journal of Self Directed Learning*, 3(2), 34-44.
- Carr, P. B. (1999). *The measurement of resourcefulness intentions in the adult learner* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul-aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükyılmaz (Ed.). *Okul, aile ve çevre işbirliği* içinde (s. 77-95). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cornelissen, L. C. P. M. (2012). *Evaluation of a learning portfolio: how to stimulate self-directed learning among employees in health care* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Twente Üniversitesi, Hollanda.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilisel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Demiralp, D. ve Kazu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.
- Derrick, M. G. (2001). *The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Donaghy, R. C. (2005). Studying self-directed learning: The personal stories of four scholars. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(2), 1-11.
- Ewijk, C. D. ve Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012, 1-10.
- Fahnoe, C. ve Mishra, P. (2013). Do 21st Century Learning Environments Support Self-Directed Learning? Middle School Students' Response to an Intentionally Designed Learning Environment. R. McBride ve M. Searson (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* içinde (s. 3131-3139). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Garmston, R. J. ve Costa, A. L. (2013). Supporting self-directed learners: Five forms of feedback. *ASCD Express-Developing Students' Higher-Order Thinking*, 8(18). <http://www.ascd.org/ascd-express/vol8/818-costa.aspx> adresinden erişildi.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42, 136-148.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33.
- Grow, G. (1991). The staged-self directed learning. *Self-directed Learning: Consensus & Conflict* içinde (s. 199-226).
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. Boston: Pearson. Allyn and Bacon.
- Hoban, S. ve Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2). 7-25.
- James, W. B. ve Blank, W. E. (1993). Review and critique of available learning-style instruments for adults. *New Directions for Adult Continuing Education*, 59(Fall), 47-54.
- James, D. L. (2008). *Self-directed learning for early childhood educators: Research in action* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hartword Üniversitesi, Connecticut, ABD.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leidinger, M. ve Perels, F. (2012). Training self-regulated learning in the classroom: Development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International*, 2012, 1-14.
- Liang, L., Wang, W. ve L. Tung (2011). Promotion of self-directed learning through developmental teaching strategies. *The Journal of American Academy of Business*, 17(1), 209-215.
- Long, H. B. (1990). *Learner managed learning*. New York: St Martin's Press.
- Loyens, S. M. M., J. Magda ve R. M. J. P. Rikers (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Martin, R., Sexton, C., Franklin, T. ve Gerlovich, J. (2009). Teaching science for all children: An inquiry approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer, D. T. (2001). *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. UK: Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2. bs.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Mok, M. M. ve Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in student teachers. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 18-39.
- Oddi, L. F. (1984). *Development of an instrument to measure self directed continuing learning* (Doktora tezi). <http://commons.lib.niu.edu/handle/10843/9129> adresinden erişildi.
- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nursing education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70.
- Oswald, D. F. (2003). *Instructional design theory for fostering self-directed learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana Üniversitesi, Indiana.

- Polat, S. ve Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz 2012(11). 28-43.
- Ponton, M. K. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38-48.
- Pyrini, N. (2013). High tech-high touch: the creation of a community of self-directed learners in primary education for socioal development-Piloting a wiki. *The Proceedings of the International Conference on Information Communication Technologies in Education 2013*. <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/04-3-Pyrini.pdf> adresinden erişildi.
- Saeednia, Y. (2011). *Basi needs satisfaction and self-directed learning among children: An appraisal of the educational aspects of Maslow's theory*. United States of America: VDM Publishing House.
- Schwartz, J. (2006). Self-directed learning and student attitudes. *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*. 1(2), 23-52.
- Scott, K. W. (2006). Self-directed learners' concept of self as learner: Congruous Autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning*. 3(2). 1-13.
- Sebastian, T. (2010). *Parental pressure for achievement in school and its influence on children's academic interest, actual academic achievement, self-esteem and creativity* (Yayımlanmamış doktora tezi): Mahatma Gandhi Üniversitesi, Hindistan.
- Sellars, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self-directed learning. *Issues in Educational Research*, 16(1), 95-119.
- Snarski, R. D. (2008). *Teaching self-directed learning theory to enhance online course satisfaction: Preparing graduate level information technology students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2. bs.). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tracy, L. L. ve Tracy, J. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25, 363-368.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Vanderstoep, S. W. ve Pintrich, P. R. (2003). *Learning to learn: the skill and will of college success*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Van Deur, P. (2004). Gifted primary students' knowledge of self-directed learning. *International Education Journal*, 4(4), 64-74
- Van Deur, P. ve Murray Harvey, R. (2005). The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*, 5(5), 166-177.
- Van Merriënboer, J. J. G. ve Sluijsmans, D. M. A. (2009). Toward a synthesis of cognitive load theory, four-component instructional design and self-directed learning. *Educational Psychology Revision*, 21, 55-66.
- Waeytens, K., Lens, W. ve Vandenberghe, R. (2012). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning & Instruction*, 12(3), 305-322.
- Wang, Y. (2013). *The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Durham Üniversitesi, İngiltere.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nursere searcher*, 14(2), 66-83.
- Zsiga, P. L. ve Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning?. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-68.