

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ DESTEKLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Gülten Feryal KÜÇÜKER

(Doktora Tezi)

Haziran 2014

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ DESTEKLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Gülten Feryal KÜÇÜKER

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülten Feryal KÜÇÜKER'e "İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi" başlıklı tezi 02.06.2014 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|-----------------------------------|------|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Prof.Dr. Kıymet SELVİ | |
| Üye | : Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM | |
| Üye | : Doç.Dr. Meral GÜVEN | |
| Üye | : Doç.Dr. Melek ÇAKMAK | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr.E.Aysın KÜÇÜKYILMAZ | |

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ DESTEKLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Gülten Feryal KÜÇÜKER

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2014

Danışmanı: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Araştırmanın genel amacı, ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme (KKÖ) becerilerinin betimlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ilkokul 1.-4.sınıf öğrencileri için öğretici destekli bir model (İÖDKKÖM) geliştirmektir.

Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma eylem araştırması uygulanmasından önce ve eylem araştırması uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'yi nasıl betimlediklerine ve sınıflarında öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmek için neler yaptıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınıf ortamında kazandıkları KKÖ becerilerinin belirlenebilmesi için gözlemler yapılmıştır. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin ve velilerin KKÖ'yü nasıl betimlediklerine, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ becerilerinin neler olduğuna, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerinin; velilerin ise evde çocuklarının KKÖ becerilerini desteklemek ve geliştirmek için neler yaptıklarına, onların bu becerilerinin geliştirilmesinin önündeki engellerin neler olduğuna ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında; öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile sınıf içerisinde yapılan gözlemler sonucunda 1-4. sınıf öğrencilerine yönelik KKÖB listesi oluşturulmuştur. KKÖB, KKÖ'ye hazırbulunuşluk becerileri ve KKÖ'yü yürütme becerileri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin en fazla KKÖB'den biri olan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili sorun yaşadıkları

gözlendiği için araştırmanın ikinci aşamasında KKÖ hazırbulunuşluk becerileri esas alınarak 4. sınıf düzeyinde yedi hafta süresince eylem araştırmasının uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma sürecinde açık uçlu sorulardan oluşan anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formu ve ders video kayıtları, alan notları ve araştırmacı günlüğü, haftalık ders planları, ders ses kayıtları, öğrenci çalışma kağıtları, geçerlik ve güvenilirlik komitesi kayıtları ve özdeğerlendirme formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen bulgular uygulama sonucunda öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanmalarında artış sergilendiğini göstermiştir. Öğrenciler bu süreçte en kolay öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini kullanmışlar; en zorlandıkları öğrenme becerileri ise öğrenme amaçlarını belirleme becerileri olmuştur. Bununla birlikte öğrenme kaynaklarını yönetme ve iletişim kurma becerileri geliştirilmesi amaçlanmayan haftalar da dahil hemen hemen tüm haftalarda kullandıkları gözlenmiştir. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler ve öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme sonuçları da araştırma kapsamında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Uygulama öncesinde ve uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğretici Destekli Kendi Kendine Öğrenme Modeli geliştirilmiştir. Bu modelin uygulanma koşulları ve modelin boyutları olarak iki temel bileşeni bulunmaktadır. Uygulanma koşulları; KKÖ becerilerini kullanma düzeyleri, öğretmen ve veli desteği ile okul dışı-okul içi öğrenme ortamıdır. Modelin boyutları ise KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerileri, KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerileri ve KKÖ'yü yürütme becerileridir. KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerileri öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer verme; KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerileri öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, iletişim kurma ve öğrenme kaynaklarını yönetmedir. KKÖ'yü yürütme becerileri öğrenme stratejilerini kullanma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, araştırma, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmedir.

Anahtar sözcükler: Kendi kendine öğrenme, kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk becerileri, kendi kendine öğrenmeyi yürütme becerileri, KKÖ modeli, ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

OFFERING A TEACHER-SUPPORTED LEARNING MODEL FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF DIRECTED LEARNING SKILLS

Gülten Feryal KÜÇÜKER

Department of Educational Sciences (Curriculum and Instruction)

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, June, 2014

Advisor: Prof. Dr. Kıymet SELV

The main purpose of this study was to determine self-directed learning (SDL) skills of students attending 1st to 4th grades in primary school and to develop a teacher-supported model for improving their SDL skills.

The study was designed as a participatory action research. It consists of two stages pre-implementation and implementation of the action research. In the first phase of first stage, grade teachers working at elementary schools teaching 1st to 5th grades were interviewed about how they described SDL and what they do to develop their students' SDL skills. In second phase, lessons taught in grades between 1st and 4th at primary schools were observed for determining teachers' practices for developing their students' SDL skills and SDL skills that students' already had. In third phase, teachers of 1st to 4th grades in primary school and parents of students attending these grades were interviewed about how they described SDL, what they do to develop students' SDL skills, what problems impeded the development of these skills and what can be done to develop these skills.

In light of the findings obtained from interviews and observations of first stage of the research, a list of SDL skills was formed. This list consists of two dimensions named SDL readiness skills and SDL implementing skills. These findings also revealed that students' have most difficulty in SDL readiness skills. Considering these findings, it was decided to implement the intervention for improving SDL readiness skills of students in the second stage of the study. The intervention was implemented to 4th grade students' class for seven weeks.

Data was collected through both qualitative and quantitative resources, which are questionnaire formed from open-ended questions, semi-structured interviews,



work sheets, observation forms, video records, audio records of intervention and validity and reliability committee, field notes, lesson plans, researcher journal and self-evaluation form.

Findings obtained from data analysis of second stage of the study revealed that students' usage of SDL readiness skills were increased during the intervention. During implementation process, students use the assessment of learning needs and the management of learning resources skills more easily than other SDL readiness skills. The setting of learning goals skills were the skills that students had most difficulty. In addition, the management of learning resources and communication skills were used by students during entire intervention including the weeks that these skills were not aimed to be developed. Data obtained from interviews with students and class teacher at the end of the intervention also revealed that the intervention was effective on developing students' SDL skills.

Based on findings obtained from the pre-implementation and implementation process of the action research, A Teacher-Supported Self-Directed Learning Model was developed for primary school students attending 1st to 4th grades. This model was formed from two components named implementing conditions and dimensions of model. Implementing conditions are the initial usage level of SDL skills, support of teachers and parents and the learning environment consist of both in and out of the school. Dimensions of model are SDL readiness cognitive skills, SDL readiness affective skills and SDL implementing skills. SDL affective skills are taking one's own learning responsibility, willingness to learn and valuing to learn. SDL readiness cognitive skills are assessment of learning needs, setting learning goals, management of learning resources and communication skills. The SDL implementation skills are using learning strategies, collaborative learning, critical thinking, creative thinking, problem solving, inquiry, self-evaluation and peer-evaluation skills.

Keywords: Self-directed learning, self-directed readiness skills, self-directed implementing skills, self-directed learning model, primary school students, primary school teacher

ÖNSÖZ

Yaşamboyu öğrenmenin önemli bir kavramı olan ve yetişkin öğrenme alanında yapılan çalışmalarla başlayan kendi kendine öğrenmenin gün geçtikçe her eğitim basamağında öneminin daha fazla anlaşılması ile birlikte; bu becerilerin ilkokul öğrencilerinde nasıl geliştirilebileceği de yanıt arayan sorulardan biri olmuştur. Bu araştırmanın sunduğu uygulamalar ve öğretici destekli KKÖ modelinin öğrencilerin bu becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinde araştırmacılara ve uygulamacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde tezimin annesi olan, bana tezim süresince her zaman yol gösteren, yapıcı konuşmalarıyla sürekli destekleyen, birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım ve her görüşmemizde yorgunluğumu unutturana, hayata bakışımı yeniden şekillendiren ve benim için tez danışmanım olmaktan çok daha fazlasını ifade eden Prof.Dr. Kıymet SELVİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Tezim süresince önerileri ve yardımları ile tezimin şekillenmesinde ve bu anlamda farklı bakış açılarını görmemi sağlayan hocalarım Prof. Dr. Mustafa Sağlam, Doç.Dr. Melek ÇAKMAK, Doç.Dr. Meral GÜVEN ve Yard. Doç.Dr. E.Aysin KÜÇÜKYILMAZ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim süresince aldığım derslerle öğrenmelerime katkı sağlayan Doç.Dr.Bahadır ERİŞTİ'ye, Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e ve Doç. Dr. Abdullah KUZU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi'nde yer alıp benimle birlikte çalışan, düşüncelerini ve önerilerini esirgemeyen Yard.Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a ve Yard.Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ'ye teşekkür ederim. Tez sürecimde yardımlarını ve desteklerini gördüğüm sevgili arkadaşlarım Yard.Doç.Dr. Levent ŞAHİN, Yard.Doç.Dr. Levent VURAL, Yard.Doç.Dr. Celal AKDENİZ, Dr. Elif Buğra KUZU, Dr.Erkan DEMİR, Kadir ÇIRAY ve Ayfer BEYLİK'e teşekkür ederim.

Bu çalışma süresince yaptığım uygulamalara katılan sevgili öğrencilere, değerli öğretmenlere ve velilere çok teşekkür ederim.

Şüphesiz ki teşekkürün en büyüğünü hakeden, ne kadar teşekkür etsem de emeklerini asla ödeyemeceğim babam Ahmet Tarık KÜÇÜKER'e, annem Gönül KÜÇÜKER'e, ablam olmaktan çok daha öte olan ikinci annem Mürüvvet Seçil KÜÇÜKER DUYMAZ'a ve Savaşım DUYMAZ'a desteklerinden ve sabırlarından dolayı minnettarım. Öğrenim hayatım süresince beni hep destekleyen, güzel

dileklerini ve dualarını hiç esirgemeyen, varlıklarını her daim yanımda hissettiğim ve her gün özlemle andığım dedem Kadir KÜÇÜKER'e ve babannem Gülten KÜÇÜKER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Gülten Feryal KÜÇÜKER

Eskişehir, 2014

ÖZGEÇMİŞ

Gülten Feryal KÜÇÜKER

Eğitim

| | | |
|---------------|------|---|
| Yüksek Lisans | 2008 | Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programı |
| Lisans | 2002 | Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Programı |
| Lise | 1998 | Nurullah Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi |

İş

| | |
|---------------------|--|
| 2010 - devam ediyor | Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu, Eskişehir |
| 2010 - 2012 | Bilişim Teknolojileri Uzmanı, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Ortaöğretim Kimya Kılavuz Kitabı Yazımı (Görevlendirme) |
| 2009 – 2010 | Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Mehmet Ali Avdan İ.Ö.O, Eskişehir |
| 2009 – 2010 | Program Geliştirme Uzmanı, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Ortaöğretim Kimya Ders Kitabı Yazımı (Görevlendirme) |
| 2008 – 2009 | Bilişim Teknolojileri Uzmanı, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Ortaöğretim Kimya Ders Kitabı Yazımı (Görevlendirme) |
| 2005 – 2009 | Bilgisayar Öğretmeni, Milli Zafer İlköğretim Okulu, Eskişehir |
| 2002 – 2005 | Bilgisayar Öğretmeni, Atilla İlköğretim Okulu, Ankara |

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Küçükler, G.F. & Erişti, B. (2012). İçerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının kural öğretimi üzerindeki etkililiği, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 63-74.

Erişti, B. & Küçükler, G.F. (2011). Neden-sonuç modeline dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin bilişim etiği ile ilgili davranışlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10 (19), 25-47.

Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Selvi ,K., Sönmez, B. ve Küçükler, G.F. (2013). Lise Öğrencilerine Yönelik Acra Öğrenme Stratejileri Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (5-7 Eylül 2013). Eskişehir

Selvi, K., Küçükler, G. F.ve Sönmez, B.(2012). ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Uyarlanması Çalışması. 2.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, (27-29 Eylül 2012). Bolu.

Sağlam, M. ve Küçükler, G. F. (2010). “İlköğretim İkinci Kademe Alan Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Hizmetçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, (13-15 Mayıs 2010). Ayvalık /Balıkesir

Erişti, B. ve Küçükler, G. F. (2009). Neden-Sonuç Modelinin İlköğretimde Etik Kuralların Öğretiminde Kullanılabilirliği: Öğrenme Düzeyi ve Öğrencilerin Öğretme- Öğrenme Sürecinin Niteliğine İlişkin Görüşlerine Etkisi. Tefrik Fikret Okulları Eğitimde Yeni Yönelimler – 5: “Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme” Sempozyumu (18 Nisan 2009). İzmir.

Erişti, B. ve Küçükler, G. F. (2009). The Effect of Rule Instruction Based on Content Types on Learning Levels and Recalling of Learning of the Primary School Students in the Computer Technologies Course. Education and Development Conference. (03–08. 03. 2009). Bangkok / Thailand.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---|-------|
| ÖZET | IV |
| ABSTRACT..... | VII |
| ÖNSÖZ | IX |
| ÖZGEÇMİŞ..... | XI |
| ÇİZELGE LİSTESİ | XVI |
| ŞEKİL LİSTESİ..... | XXI |
| FOTOĞRAF LİSTESİ..... | XXII |
| KISALTMALAR..... | XXIII |
| BİRİNCİ BÖLÜM:GİRİŞ | 1 |
| Kendi Kendine Öğrenme..... | 1 |
| Kendi Kendine Öğrenme Ortamının Özellikleri | 7 |
| Kendi Kendine Öğrenmede Öğretmenin Rolü | 13 |
| Kendi Kendine Öğrenmede Ailenin Rolü | 21 |
| Kendi Kendine Öğrenme Becerileri | 25 |
| Kendi Kendine Öğrenme Modelleri | 33 |
| İlgili Araştırmalar..... | 36 |
| Problem Durumu..... | 45 |
| Araştırmanın Amacı | 49 |
| Araştırmanın Önemi..... | 50 |
| Sayıtlılar | 52 |
| Sınırlılıklar | 52 |
| Tanımlar | 53 |
| İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM | 55 |
| Araştırma Modeli | 55 |
| Eylem Araştırması | 55 |
| Eylem Araştırması Süreci..... | 58 |
| I.Aşama (Uygulama Öncesi Aşama)..... | 64 |
| Uygulama Öncesi Katılımcılar | 64 |
| Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları | 67 |
| Uygulama Öncesi Toplanan Verilerin Analizi ve Yorumlanması..... | 75 |
| Uygulama Öncesi Aşamada Yapılan Geçerlik Çalışmaları..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| Uygulama Öncesi Aşamasında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları | 84 |
| II.Aşama (Uygulama Süreci Aşaması)..... | 85 |
| Uygulama Ortamı | 89 |
| Uygulama Sürecinin Katılımcıları..... | 90 |
| Uygulama Süreci Veri Toplama Araçları | 92 |
| Uygulama Sürecinde Toplanan Verilerin Analizi ve Yorumlanması..... | 95 |
| Uygulama Süreci Aşamasında Yapılan Geçerlik Çalışmaları | 101 |
| Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi | 101 |
| Geçerlik Çalışmaları..... | 103 |
| Uygulama Süreci Aşamasında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları | 107 |
| Araştırmacının Rolü | 110 |
| Araştırmada Etik | 111 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR | 113 |
| A. Uygulama Öncesinde Elde Edilen Bulgular | 113 |
| 1. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi..... | 115 |
| 1.1. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri | 115 |
| 1.2. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar | 117 |
| 1.3. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri | 122 |
| 3. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin KKÖ'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi | 126 |
| 3.1. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri | 127 |
| 3.2. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerin öğrencilerinin sahip olduğu KKÖ becerilerine yönelik görüşleri | 129 |
| 3.3. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar | 133 |
| 3.4. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri | 152 |



| | |
|--|-----|
| 3.5. Öğretmen ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik önerileri..... | 164 |
| 4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'ye yönelik görüşleri | 173 |
| 4.1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri | 174 |
| 4.2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'yü gerçekleştirirken yaptıkları uygulamalar | 175 |
| 4.3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerileri | 177 |
| 4.4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri | 188 |
| 4.5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün geliştirilmesine yönelik önerileri..... | 190 |
| B. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Veriler | 193 |
| 1. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 195 |
| 2. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 213 |
| 3. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 232 |
| 4.haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 255 |
| 5. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 276 |
| 6.haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 301 |
| 7. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular..... | 318 |
| İlkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli | 333 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 341 |
| Sonuç | 341 |
| Tartışma | 353 |
| Öneriler | 374 |
| KAYNAKÇA..... | 377 |
| EKLER..... | 392 |

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

| | |
|---|-----|
| Çizelge 1.Kendi Kendine Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretmen Görevleri | 15 |
| Çizelge 2.Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeylerine Göre Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri | 17 |
| Çizelge 3.Kendi Kendine Öğrenme Sürecinde Ailenin Görevleri | 22 |
| Çizelge 4.Bireylerin Kendi Kendine Öğrenmesinde Etkili Olan Duyuşsal Becerileri (Kişisel Özellikleri) | 26 |
| Çizelge 5.Bireylerin Kendi Kendine Öğrenmesinde Etkili Olan Bilişsel Beceriler..... | 29 |
| Çizelge 6.Alanyazındaki Kendi Kendi Öğrenme Modellerinde Yer Alan Boyutlar | 34 |
| Çizelge 7.Eylem Araştırmasının Özellikleri | 56 |
| Çizelge 8.Uygulama Öncesi Katılımcılarının Özellikleri | 65 |
| Çizelge 9.Araştırmanın Birinci Aşamasında Kullanılmış Olan Veri Toplama Araçları, Uygulanma Zamanları ve Veri Türleri | 68 |
| Çizelge 10.Gözlem Yapılan Sınıflardaki Gözlemlenen Dersler ve Gözlem Süreleri | 70 |
| Çizelge 11.Gerçekleştirilen Gözlemlerin Derslere Göre Gözlem Tarihleri ve Saatleri | 71 |
| Çizelge 12.Eylem Araştırmasında Geçerlik Türleri | 82 |
| Çizelge 13.Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Güvenirlik Oranları | 84 |
| Çizelge 14.Eylem Araştırması Uygulama Süreci Haftalarına İlişkin Tarihler ve Konular | 88 |
| Çizelge 15.Araştırmanın Uygulama Sürecinde Kullanılmış Olan Veri Toplama Araçları, Uygulanma Zamanları ve Veri Türleri | 92 |
| Çizelge 16.Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantı Tarihleri ve Saatleri | 102 |
| Çizelge 17.Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Güvenirlik Oranları | 110 |
| Çizelge 18.Kendi Kendine Öğrenme Kavramının Özellikleri | 115 |
| Çizelge 19. Okulda Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenmelerine Yönelik Yapılan Uygulamalar | 118 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 20.Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Belirtilen Öneriler | 123 |
| Çizelge 21.Öğretmenlerin ve Velilerin Görüşlerine Göre KKÖ Kavramının Özellikleri | 127 |
| Çizelge 22.Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerin Sahip Olduğunu Düşündükleri KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerine Yönelik Görüşleri | 130 |
| Çizelge 23.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencilerin Sahip Olduğunu Düşündükleri Öğrenmeyi Yürütme Becerilerine Yönelik Görüşleri... | 131 |
| Çizelge 24.Öğretmenlerin, Öğrencilerin KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar | 134 |
| Çizelge 25.Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocukların KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri | 139 |
| Çizelge 26.Öğretmenlerin Öğrencilerin Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar | 142 |
| Çizelge 27.Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocukların Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri | 149 |
| Çizelge 28.Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişimini Engellediği Gözlemlenen Öğretmen Davranışları | 152 |
| Çizelge 29.Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerin KKÖ'yü Gerçekleştirmesini Engelleyen Öğretmen Davranışlarına Yönelik Görüşleri..... | 154 |
| Çizelge 30.Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişimini Engellediği Gözlemlenen Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Etmenler | 156 |
| Çizelge 31.Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocuğun KKÖ'yü Gerçekleştirmesini Engelleyen Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri | 157 |
| Çizelge 32.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencilerin KKÖ'yü Gerçekleştirmesini Engelleyen İlkokul Programlarından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri | 158 |
| Çizelge 33.Öğretmenlerin ve Velilerin KKÖ'yü Gerçekleştirmesini Engelleyen Veli Davranışlarına Yönelik Görüşleri..... | 160 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 34.Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişiminin Engelleyen Öğrenci Davranışları | 161 |
| Çizelge 35.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirememesindeki Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşleri | 162 |
| Çizelge 36.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirmesinde Öğretmenlerin Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri..... | 165 |
| Çizelge 37.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirmesinde Velilerin Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri..... | 168 |
| Çizelge 38.Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirmesindeki Öğrenci Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri..... | 171 |
| Çizelge 39.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Göre KKÖ Kavramının Özellikleri | 174 |
| Çizelge 40.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'yü Gerçekleştirirken Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Görüşleri | 175 |
| Çizelge 41.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerileri..... | 178 |
| Çizelge 42.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Amacını Belirleme Becerileri..... | 179 |
| Çizelge 43.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerileri..... | 181 |
| Çizelge 44.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları İletişim Kurma Becerileri | 183 |
| Çizelge 45.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenmeye İstekli-Açık Olma Becerileri..... | 184 |
| Çizelge 46.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerileri..... | 186 |
| Çizelge 47.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenmeye Değer Verme Becerileri..... | 188 |
| Çizelge 48.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimini Engelleyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşleri..... | 189 |
| Çizelge 49.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimini Engelleyen Veli Davranışlarına Yönelik Görüşleri..... | 190 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 50.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimindeki Öğrenci Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri | 190 |
| Çizelge 51.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolüne Yönelik Görüşleri..... | 192 |
| Çizelge 52.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Geliştirilmesinde Velinin Rolüne Yönelik Görüşleri..... | 193 |
| Çizelge 53.Birinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler | 195 |
| Çizelge 54.Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta) | 196 |
| Çizelge 55.Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta) | 203 |
| Çizelge 56.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta) | 207 |
| Çizelge 57.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta) | 210 |
| Çizelge 58.İkinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler (2.Hafta) | 213 |
| Çizelge 59.Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta) | 214 |
| Çizelge 60.Odak Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri (2.Hafta) | 222 |
| Çizelge 61.Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta) | 225 |
| Çizelge 62.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta) | 227 |
| Çizelge 63.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta) | 229 |
| Çizelge 64.Üçüncü Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler | 232 |
| Çizelge 65.Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (3. Hafta) | 233 |
| Çizelge 66.Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta) | 242 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 67.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta)..... | 245 |
| Çizelge 68.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta)..... | 252 |
| Çizelge 69.Dördüncü Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler..... | 255 |
| Çizelge 70.Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (4. Hafta)..... | 256 |
| Çizelge 71.Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)..... | 266 |
| Çizelge 72.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)..... | 270 |
| Çizelge 73.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)..... | 275 |
| Çizelge 74.Beşinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler | 277 |
| Çizelge 75.Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (5. Hafta)..... | 278 |
| Çizelge 76.Odak Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri | 282 |
| Çizelge 77.Öğrencilerin Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerilerini Kullanma Durumları (5. Hafta)..... | 285 |
| Çizelge 78.Odak Öğrencilerin Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarına Yönelik Görüşleri | 291 |
| Çizelge 79.Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)..... | 291 |
| Çizelge 80.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)..... | 294 |
| Çizelge 81.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)..... | 298 |
| Çizelge 82.Altıncı Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler | 302 |
| Çizelge 83.Öğrencilerin İletişim Kurma ve Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta) | 303 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 84.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta)..... | 309 |
| Çizelge 85.Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta)..... | 315 |
| Çizelge 86.Odak Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri..... | 317 |
| Çizelge 87.Yedinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler | 319 |
| Çizelge 88.Öğrencilerin İletişim Kurma ve Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (7.Hafta) | 319 |
| Çizelge 89.Odak Öğrencilerin İletişim Kurma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarına Yönelik Görüşleri..... | 322 |
| Çizelge 90.Odak Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri | 326 |
| Çizelge 91.Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (7.Hafta)..... | 327 |
| Çizelge 92.Odak Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri..... | 330 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Şekil 1. Kendi Kendine Öğrenme Yerine Kullanılan Kavramlar | 2 |
| Şekil 2. Eylem Araştırması Sürecini Diyalektik Döngüsü | 60 |
| Şekil 3. Mertler ve Charles'ın (2005) Eylem Araştırması Döngüsü | 61 |
| Şekil 4. Araştırmanın Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü | 63 |
| Şekil 5. Haftalık Eylem Araştırması Döngüsü | 85 |
| Şekil 6. Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü | 86 |
| Şekil 7. Uygulama Ortamının Kuşbakışı Görünümü | 89 |
| Şekil 8. İlkokul öğrencilerine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli | 334 |

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

| | |
|--|-----|
| Fotoğraf 1. Gözlem Alan Notları Üzerinden Verilerin Kodlanması | 97 |
| Fotoğraf 2.Ö3'ün "Güçlü Ve Zayıf Yönlerimi Tanımlıyorum" Çalışma Kağıdı ... | 198 |
| Fotoğraf 3.Ö5'in Zayıf Yönlerinin Nedenlerini Ve Çözüm Önerilerini Yazdığı "Mutlu Son" Çalışma Kağıdı..... | 199 |
| Fotoğraf 4.Ö3'ün Zayıf Yönünü Geliştirmek İçin Ayşegül Metni İle İlgili Hazırladığı Çalışma | 200 |
| Fotoğraf 5.Örnek Olaydaki Kahramanların Güçlü Ve Zayıf Yönlerinin Tahtada Şematize Edilmesi | 205 |
| Fotoğraf 6.Beyin Fırtınası Etkinliğinde Tahtaya Asılan Çözüm Kartları..... | 206 |
| Fotoğraf 7.Öğrencilerin "Bafa Gölü" Metninde Geçen Anlamını Bilmedikleri Kelimelerin Tahtaya Yazılması (2.Hafta) | 215 |
| Fotoğraf 8.Ö4'ün "Bafa Gölü Konusundaki Öğrenme İhtiyaçlarımı Belirliyorum" Çalışma Kağıdından Bir Kesit (2.Hafta) | 216 |
| Fotoğraf 9.Ö4'ün Bafa Gölü İle İlgili Anlamını Bilmediği Kelimeleri Öğrenmek İçin Belirlediği Çözüm Yolları (2.Hafta)..... | 219 |
| Fotoğraf 10.Ö1'in "Bafa Gölü" Metninde Geçen Doğal Güzelliklerle İlgili Bildiği Kelimeler İle Metinde Geçen Bilmediği Kelimeleri İşaretlediği Çalışması (2.Hafta)..... | 220 |
| Fotoğraf 11.Öğrencilerin Atatürk Ve Güzel Sanatlar Metnine Yönelik Belirledikleri Öğrenme Amaçları | 235 |
| Fotoğraf 12.Ö4'ün İlgi Duyduğum Güzel Sanat Dalına Yönelik Öğrenme Amacımı Belirliyorum Çalışma Kağıdı..... | 236 |
| Fotoğraf 13.Öğrencilerin Atatürk Ve Güzel Sanatlar Metninin Konusunun Ne Olabileceğine Yönelik Tahminleri | 239 |
| Fotoğraf 14.Ö2'nin İlgilendiği Güzel Sanat Dalı İle İlgili Yaptığı Araştırma Çalışmasından Bir Kesit | 247 |
| Fotoğraf 15.Ö5'in Ormanları Nasıl Korumalıyız Araştırmasında Yaptığı Çalışma Kağıdından Örnek..... | 257 |
| Fotoğraf 16.Ormanları Nasıl Koruyacakları İle İlgili Hazırlayacakları Okul Panosuna Yönelik Yaptıkları Öğrenme Amacı Belirleme Çalışmaları | 260 |
| Fotoğraf 17.Ö3'ün Ormanları Nasıl Koruyacakları İle İlgili Hazırlayacakları Okul Panosuna Yönelik Hazırladığı Çalışma Planı..... | 262 |



| | |
|--|-----|
| Fotoğraf 18.Öğrencilerin Ormanları Koruma İle İlgili Okuldaki Kişileri Bilinçlendirmek İçin Plana Uygun Olarak Hazırladıkları Okul Panosu.... | 263 |
| Fotoğraf 19.Ö1'in Yaptığı Yansıtıcı Günlük Çalışması | 264 |
| Fotoğraf 20.Ö2 Ve Ö6'nın Ormanlarımızı Nasıl Korumalıyız Etkinliği Kapsamında Yaptıkları Araştırma Ödevlerinden Kesitler..... | 270 |
| Fotoğraf 21.Öğrencilerin Yapacakları Dergi Çalışması İle İlgili Belirledikleri Öğrenme Amaçları, Konular Ve Öğrenme Kaynakları | 280 |
| Fotoğraf 22.Öğrencilerin Öğrenme Kaynaklarının Geçerliliği Ve Güvenirliğinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri | 286 |
| Fotoğraf 23.Öğrencilerin Sınıfta Atatürk İle İlgili Dergi Hazırlama Çalışmalarından Bir Görüntü..... | 288 |
| Fotoğraf 24.Ö4'ün Hazırladığı Dergi Sayfasından Örnek..... | 299 |
| Fotoğraf 25.Ö3'ün Yaptığı Yansıtıcı Günlük Çalışmasından Bir Kesit..... | 308 |
| Fotoğraf 26.Ö5'in Kitap Okuma Değerlendirme Çalışmasından Bir Bölüm | 311 |
| Fotoğraf 27.Ö4 Ve Ö5'in Çalışmalarını Bitirdikten Sonra Kendilerine Hediye Edilen Kitapları Okurken Çekilmiş Görüntüleri..... | 316 |
| Fotoğraf 28.Ö4'ün Öykü Tamamlama Çalışmasından Bir Bölüm..... | 328 |

KISALTMALAR

| |
|---|
| İKB: İletişim Kurma Becerileri |
| ÖABB: Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerileri |
| ÖİBB: Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerileri |
| ÖKYB: Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerileri |
| ÖAİOB: Öğrenmeye Açık İstekli Olma Becerileri |
| ÖDVB: Öğrenme Değer Verme Becerileri |
| ÖSAB: Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerileri |
| GGK: Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi |
| İÖDKKÖM: İlkokul Öğretici Destekli Kendi Kendine Öğrenme Modeli |
| KKÖ: Kendi Kendine Öğrenme |
| KKÖB: Kendi Kendine Öğrenme Becerileri |
| UÖAÖ: Uygulama Öncesi Ankete Katılan Öğretmen |
| UÖGÖ: Uygulama Öncesi Görüşme Yapılan öğretmen |
| UÖÖ: Uygulama Öncesi Görüşme Yapılan Öğrenci |
| USÖ: Uygulama Sürecine Katılan Öğretmen |



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın birinci bölümünde, öncelikle araştırma ile ilgili alan yazın sunulmuştur. İlgili alanyazında kendi kendine öğrenme konusu açıklanmıştır. Bu kapsamda kendi kendine öğrenmenin ne olduğu, kendi kendine öğrenme ortamının özellikleri, kendi kendine öğrenmede öğretmen ve aile rolleri, öğrencilerin sahip olması gereken kendi kendine öğrenme becerileri açıklanmıştır. Alanyazında kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik geliştirilmiş modellere yer verilmiştir. Kendi kendine öğrenme ile ilgili açıklamaların ardından ilgili alanyazın kapsamında bu araştırma ile ilgili olan araştırmalar özet biçimde sunulmuştur. Son olarak araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ile önemli kavramların tanımları verilmiştir.

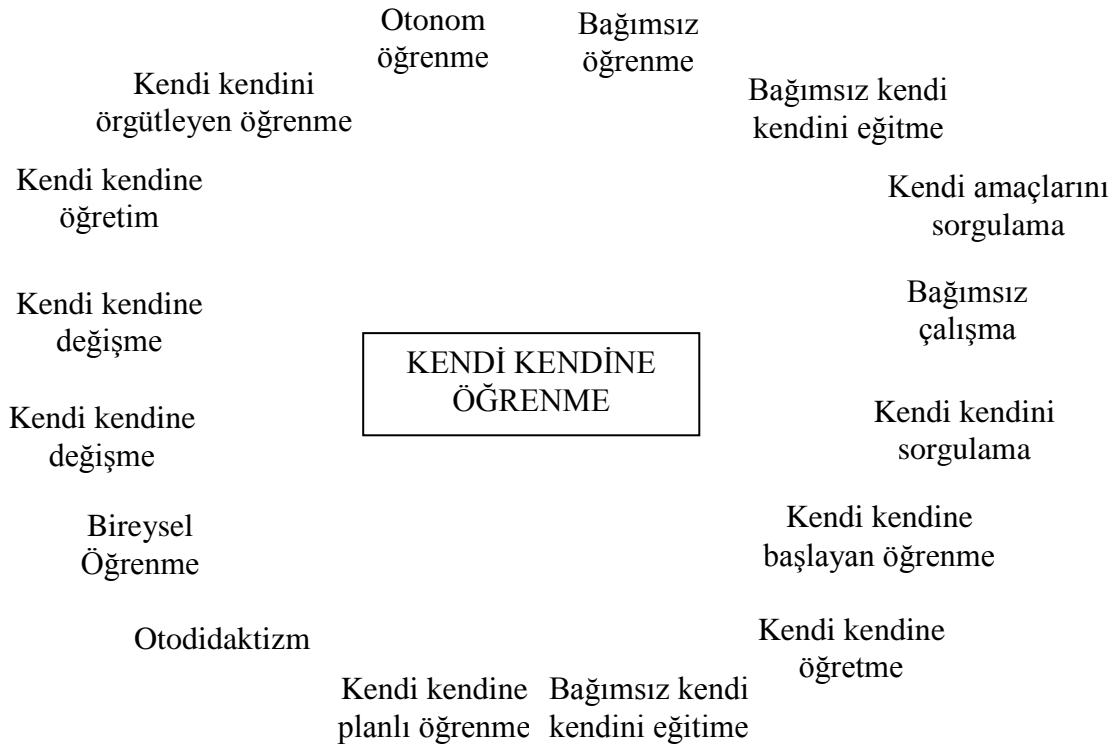
Kendi Kendine Öğrenme

Araştırmaya temel oluşturan KKÖ kavramı ilgili alanyazın kapsamında çeşitli yönleriyle incelenmiş, ardından konu ile ilgili araştırma örnekleri sunulmuştur.

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). Kendi kendine öğrenme 1900'lü yıllarda Dewey ve Lindeman tarafından tartışılmaya başlanmıştır (Maeroff, 2003; akt. Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Kendi kendine öğrenmeye yönelik ilk ayrıntılı çalışmalar ise Knowles (1975; akt. Saednia, 2011) ve Tough (1979; akt. Derrick, 2001) tarafından yapılmıştır. Son yıllarda ise içinde bulunduğumuz bilgi çağında yaşamboyu öğrenmeye verilen önemin artması ile ağırlıklı olarak yetişkin eğitiminden okulöncesi eğitime kadar tüm eğitim basamaklarında kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların her geçen gün arttığı görülmektedir.

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; akt. Donaghy, 2005; Fisher ve diğerleri, 2001; O'Shea, 2003; Tracy ve Tracy, 2005). Alanyazında kendi kendine öğrenme yerine kullanılan farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Gerstner (1992, s.76)'in kendi kendine öğrenme konusunda araştırma

yapan uzmanların kavrama yönelik yaptıkları adlandırmaları dikkate alarak oluşturduğu kavram dizisi Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kendi Kendine Öğrenme Yerine Kullanılan Kavramlar

Alanyazında karşılaşılan diğer kavramlar ise kendisinin öğretmeni olma, öz düzenlenmiş öğrenme, kişisel planlanmış öğrenme ve öğrenmede öz yönelim kavramlarıdır (Brockett ve Hiemstra, 1991; akt. Canipe ve Fogerson, 2006; Roberson, 2005; akt. Orawiwatnakul, W. ve Wichadee, S., 2011; Owen, 2002; Hiemstra, 2004). Hiemstra (2004) tarafından kendi kendine öğrenme için alanyazında hangi kavramların kullanıldığına yönelik yapılan çalışmalara ilişkin gerçekleştirmiş olduğu içerik analizi sonucunda bu çalışmaların çoğunluğunda “self-directed learning”, yani, kendi kendine öğrenme olarak adlandırılan kavramın daha fazla kullanıldığını ortaya koymuştur. Şekil 1’de görüldüğü gibi, Gerstner de kendi kendine öğrenme (self-directed learning) kavramını yaptığı çalışmada merkeze almıştır. Bu nedenle bu çalışmada da “self-directed” kavramı temele alınmış ve Türkçeye “kendi kendine öğrenme” olarak çevrilmiştir.

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. Loyens, Magda ve Rickers (2008) ile Bracey (2010) kendi kendine öğrenme ile özdüzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmacılara göre öğrencinin sorumlulukları açısından her iki öğrenme sürecindeki benzerlikler şu şekildedir:

- Öğrenme sürecine etkin katılma
- Amaç yönelimli davranış gösterme
- Üstbilis becerilerini etkin kullanma
- Öğrenme sürecinde görev analizi yapma
- Belirlenen çalışma planını uygulama
- Öğrenme sürecinin özdeğerlendirmesini yapma

İki kavramın birbirleriyle ortak noktaları olmakla birlikte farklılıkları da söz konusudur. Loyens, Magda ve Rickers (2008) ile Bracey (2010)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre bu iki kavram arasındaki farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

- Özdüzenleyici öğrenme daha çok öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme amaçlarının belirlenmesi gibi alt aşamaları içermektedir. Kendi kendine öğrenmede öğrenme stratejilerinin kullanımı yanında özdüzenleyici öğrenmeye göre öğrencinin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarında ve duyuşsal özelliklerinde daha fazla süreklilik olması gerekmektedir.

- Kendi kendine öğrenmede özdüzenleyici öğrenmeye göre öğrenme amaçlarının belirlenmesinde ve öğrenme sürecinin sürdürülmesinde öğrenci özerkliğinin düzeyi daha fazladır.

- Özdüzenleyici öğrenmede öğrenme sıklıkla değerlendirme merkezlidir ve öğretmenin taleplerine dayanır.

- Özdüzenleyici öğrenmede, öğrenme görevi öğretmen tarafından verilebilir ve öğrenci, öğretmen tarafından verilmiş olan bu öğrenme görevini gerçekleştirmede kendi öğrenme stratejilerini seçebilir ve bu göreve ilişkin kendi öğrenmesini düzenleyici öğrenme etkinliklerine katılabilir. Kendi kendine öğrenmede ise öğrenme görevinin başlatılması öğrenci tarafından gerçekleştirilir.

- Kendi kendine öğrenmede öğrenci neyi öğrenmeye ihtiyacı olduğunu kendisi tanımlayabilmelidir.

- Kendi kendine öğrenmede, özdüzenleyici öğrenmeye göre öğrenci öğrenmesini yönlendirirken ve değerlendirirken daha özgür seçimler yapar. Kendi

kendine öğrenmede öğrenciye neyin öğrenileceği ve seçilen öğrenme materyallerinin eleştirel değerlendirilmesi konularında kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik seçenekler sunulur.

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. Loyens ve diğerlerinin (2008) de belirttiği gibi, kendi kendine öğrenme özdüzenleyici öğrenmeyi de kapsayan daha geniş bir kavram olmaktadır.

Alanyazında kendi kendine öğrenme yerine başka kavramların kullanılması; kimi zaman da farklı kavramlar ile karıştırılabilmesi nedeniyle, bu kavrama ilişkin yapılan tüm tanımların verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Knowles, Dave, Tough, Guglielmino, Long, Grow ile Brockett ve Hiemstra'nın yaptıkları tanımların konu ile ilgili sonraki çalışmaların yapılmasına temel oluşturduğu söylenebilir.

Knowles (1975) kendi kendine öğrenmeyi bireyin süreç içerisinde gerçekleştirmesi gereken davranışları temele alarak tanımlamıştır. O'na göre kendi kendine öğrenme öğrenenin;

- başkalarının yardımlarıyla ve yardımları olmadan karar verme,
- öğrenebilmek için nelere ihtiyacı olduğunu belirleme,
- öğrenme kazanımlarını açık ve kesin bir şekilde ifade etme,
- uygun öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirmesi sürecidir (akt. Hoban ve Hoban, 2004, s.20).

Dave (1975)'e göre kendi kendine öğrenme, bireyin tek başına ya da grup olarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark edip onları uygun öğrenme yöntemlerini ve kaynakları kullanarak karşılaması; kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini başarıyla sağlaması için karşısına çıkan öğrenme fırsatlarını doğru değerlendirip öğrenmesini planlaması ve yönetmesidir (akt. Gerstner, 1992). Tough (1979) da benzer şekilde kendi kendine öğrenmeyi öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlaması ve yönlendirmesinde sorumluluk alması olarak tanımlamıştır. Kendi kendine öğrenme konusunda ölçek geliştirme çalışması yapan Guglielmino (1978); kendi kendine

öğrenmeyi bağlam, harekete geçirme ve evrensellik olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bağlam boyutunda; kişisel ya da işyerinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre bağımsız ya da işbirlikli olarak öğretmen rehberliğinin bulunduğu sınıflardan yardım almaksızın kendi kendine öğrenmesini planlama ve sağlamaya kadar çok farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Kendi kendine öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan belli öğrenme durumları olmakla birlikte bu öğrenme durumlarının etkili olabilmesinde bireyin tutumları, değerleri ve yetenekleri de önemli olmaktadır. Harekete geçirmede; bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, bir başka deyişle öğrenme amaçlarını, etkinliklerini, kaynaklarını, önceliklerini ve ayrılacak zamanı kendisinin belirlemesi söz konusudur. Son olarak evrensellik boyutunda kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğu belirtilmektedir (Guglielmino, 2008, s.1-2).

Kendi kendine öğrenme alanınıda önemli çalışmaları olan ve bu alanda yapılan pek çok çalışmayı organize eden Long'a (1987) 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 (akt. Hoban ve Hoban, 2004, s.20). Bolhuis ve Voeten (2001) kendi kendine öğrenmenin öğrencinin eşzamanlı ya da birbirini tamamlayıcı biçimde öğrenme sürecini düzenlemeye doğru hareket etmesi, konu alanında bilginin yapılandırılmasına odaklanma, öğrenmenin duyuşsal yönlerine dikkati yoğunlaştırma ile öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını sosyal bir fenomeni olarak algılama aşamalarını gerçekleştirmesidir (akt. Zsiga ve Webster, 2007, s.62). Fisher, King ve Tague (2001) ise kendi kendine öğrenmeyi; bireyin öğrenmesinde kendisinin girişimde bulunması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması olarak tanımlamaktadır.

Kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde bunların bireyin özdüzenleyici öğrenmesi ile de 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. Kendini kontrol etme,

kendini yönetme ve kendi kendine öğrenme kavramlarının, özdüzenleme kavramı ile benzer kullanımları olan kavramlar olduğunu belirten Cobb (2003) özdüzenlemeli öğrenmeyi; öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan etkin olarak katılma becerisi olarak tanımlamaktadır. Candy (1991) kendi kendine öğrenmede önemli olan dört temel bileşenden söz etmektedir. Bunlar (akt. Canipe ve Fogerson, 2006);

- bireysel özerklik (bireyin kişisel özellik ya da davranışı)
- otodiaktik yaklaşım (bir öğretim kurumu dışında gerçekleştirilen bağımsız öğrenme uğraşısı),
- öğrenen kontrolü (bireyin örgün eğitim düzeneklerinde öğrenmesini planlaması)
- öğrenmeyi yönetme (öğrenmesini artırabilme ve izleyebilme becerisi)'dir.

Raemdonck (2006) kendi kendine öğrenmeyi süreç temelli yaklaşım olarak ele almış ve KKÖ'yü bireyin kişisel öğrenme sürecini etkileyen kişisel özellikleri ile bu süreci gerçekleştirmede kullandığı amaçlarını belirleme, planlama, strateji oluşturma ve yansımalarından oluştuğunu ifade etmiştir. (akt.Cornelissen, 2012).

Görüldüğü gibi, bazı uzmanlar kendi kendine öğrenmeyi bireyin öğrenme durumlarını etkileyen kişisel özellikleri; bazı uzmanlar ise bireylerin öğrenme durumlarını gerçekleştirmek için girişimde buldukları öğretimsel süreç olarak tanımlamışlardır. Kendi kendine öğrenmede bireyin kişisel özellikleri ile öğrenme sürecinin özelliklerini bir arada ele alan uzmanlar da bulunmaktadır. Yapılan tanımlar 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, öğrenmenin gerçekleşeceği zamanın ve yerin bir başka deyişle geleneksel okul yapısını oluşturan tüm öğelerin değişimini gerektirmektedir (Fahone ve Mishra, 2013). Eğitim bilimciler, kendi kendine öğrenmenin nihai hedefi olarak da adlandırılan bağımsız öğrenebilen ve kendi öğrenmesini yönlendirebilen bireyler yetiştirilmesinde uygun öğrenme ortamlarının sağlanmasının ve onlara rehberlik edilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu bölümü izleyen sonraki bölümde kendi

kendine öğrenme ortamının özellikleri, bu öğrenme yaklaşımında öğretmen, aile ve öğrenci rollerinin neler olduğu açıklanacaktır.

Kendi Kendine Öğrenme Ortamının Özellikleri

Öğrenme ortamı, evrensel bir tanımı olmamakla birlikte, öğretmenlerin ve öğrencilerin istenilen bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlayan yapılar, araçlar ve topluluklar olarak tanımlanabilir (Wilson, 2006). Kendi kendine öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okul kültürünün aşırı derecede kontrol edildiği bir öğrenme ortamının kendi kendine öğrenmenin desteklenmesine uygun hale getirilmesi gerekmektedir. West (1992) kendi kendine öğrenmede kullanılacak öğrenme yöntemlerinin, uygun kaynakların ve öğrenmenin olduğu şartların büyük oranda öğrenme ortamına ve bireyin özelliklerine bağlı olduğunu belirtmektedir (akt. Oswald, 2003). Kendi kendine öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu ortamın okul, sınıf ya da kütüphane gibi fiziksel yerler olabileceği gibi 21.yüzyılın birbirine bağlı ve teknoloji tabanlı bir dünya olması nedeniyle sanal, uzaktan ve çevrimiçi de olabileceği görülmektedir. Kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde bu öğrenme ortamları ayrı biçimde düzenlenebileceği gibi bir arada birlikte de düzenlenebilir. Bu öğrenme ortamlarından hangisinin seçileceğinde ise belirleyici olan önemli etmenlerden birisinin öğrencinin KKÖ'ye yönelik bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin düzeyi olduğu söylenebilir. Grow (1991)'a göre kendi kendine öğrenme becerileri düşük düzeyde olan öğrenciler; daha yakın denetim ve kontrole, anında geribildirim, sık etkileşimde bulunmaya, sürekli güdülenmeye ve kendilerini ne yapacakları konusunda yönlendiren bir otoritenin varlığına daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Kendi kendine öğrenme becerilerine yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler ise kendi öğrenme amaçlarını ve standartlarını belirleyebildikleri ve özerkliğin sağlandığı bir ortamda daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle yüksek düzeyde KKÖ becerilerine sahip olan öğrenciler web tabanlı KKÖ ortamında; düşük düzeyde kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler ise web tabanlı kendi kendine öğrenme ortamından ziyade yüzyüze gerçekleştirilen kendi kendine öğrenme ortamında daha başarılı oldukları söylenebilir (Carpenter, 2011).

Uzmanların kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesine uygun bir öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği konusunda yaptıkları açıklamalarda her iki öğrenme ortamında da olması gereken ortak özellikler olduğu görülmektedir.

Uzmanların yaptıkları açıklamaların temelinde öğrencilerin kendilerini özgür, rahat ve etkin hissedebilecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yer almaktadır. 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 ortamlar olmalıdır (Oswald, 2003; Rager, 2006). Öğrencinin kendisini etkin hissettiği bir öğrenme ortamını düzenlenmesinde ise aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli olmaktadır. Aktif öğrenme, öğrenene öğrenme sürecini çeşitli yönleriyle ilgili kararlar alma fırsatının verildiği ve öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullandığı bir öğrenme süreci olmaktadır (Vural, 2004). Bu temel ilke doğrultusunda uzmanların kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesine uygun bir öğrenme ortamının sahip olması gereken özellikler; araştırma temelli öğrenme ortamları sunulması, sosyal öğrenme ortamlarının sunulması, farklı öğrenme kaynaklarının kullanımı ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenme ortamı başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma temelli öğrenme ortamlarının sunulması: Kendi kendine öğrenmede öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekmektedir. Bu ise öncelikle öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleştirilebilir (Rademacher, 2004). Uzmanlar öğrencilerin kendi öğrenmelerin sorumluluğunu alarak KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde öğrencinin merkezde olduğu araştırma temelli öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadırlar. Araştırma temelli öğrenme ortamları öğrencilerin meraklarını uyandırmakta ve öğrenenin sorumluluğunda olan inceleme, sorgulama ve keşfetme süreçleri ile kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini, bu süreçlerde öğrenmelerini yapılandırdıklarında öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Arnoldson, 2013, Martin, Sexton, Franklin ve Gerlovich, 2009). Araştırma yapmak, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek kendi kendine öğrenmelerinde önemli olan bilgiyi yapılandırmalarını ve yansıtma yapabilmelerini sağlamaktadır (Van Deur ve Murray-Harvey, 2005). Araştırma temelli öğrenme görevleri öğrencilerin konu başlıklarını seçmeleri, önceki bilgileri ile bağlantılar kurmalarını, farklı öğrenme kaynaklarının kullanımını sağlamaları, yansıtma ve kendilerini değerlendirme çalışmaları ve bilgileri başkalarıyla paylaşmaları sağladığında onların kendi kendine öğrenen bireyler olmalarını desteklemektedir (Faisal ve Eng, 2009). Bu nedenle;

kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere araştırmaya dayalı sorun durumlarının, proje çalışmalarının, örnek olayların ve performans çalışmalarının verilmesi gerekmektedir (University of Tasmania, 2006, akt. Maung ve diğerleri, 2007). Araştırma temelli yapılan çalışmalarda öğrencilere gerçek yaşamları ile bağlantılı olan ve öğrendikleri bilgileri yeni durumlara transfer edebilecekleri öğrenme görevlerinin sunulduğu öğrenme ortamları olmalıdır (Connor, 2004).

Sosyal öğrenme ortamları sunulması: Kendi kendine öğrenme konusundaki ilk çalışmalar bireysel yetişkin öğrenme projeleri üzerine yoğunlaşmış olsa da kendi kendini güdüleyen öğretme ve öğrenme etkinlikleri diğerlerinden bilgi edinmeyi de içermektedir. Candy (1991) kendi kendine öğrenen bireyin birçok kişisel öğrenmeleri olmakla birlikte en fazla öğrenmelerinin kişisel öğrenme alanı içerisinde işbirliği yaptığı katılımcılarla gerçekleştirdiğini ifade etmektedir (akt. Peters ve Gray, 2005). Atacanlı (2007) ve Pyrini (2013), kendi kendine öğrenmeyi bireyin yalnızca bireysel çalışması olarak kabul etmenin yanlış olacağını belirtmektedir. Bağımsız öğrenme prensipleri yanında diğer öğrencilerden, eğiticilerden ya da alan uzmanı olan bireylerle yapılacak fikir alışverişlerinden ve alınacak geribildirimlerden katkı sağlaması gerekmektedir. Donaghy (2005), kendi kendine öğrenme konusunda önemli çalışmaları bulunan Guglielmino, Hiemstra, Brockett ve Long ile kendi kendine öğrenme ile ilgili kişisel deneyimleri, öğrenmeye ilişkin kişisel teorileri, işbirlikli öğrenmenin önemi ve kendi kendine öğrenmenin geleceğine ilişkin düşüncelerine yönelik görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yaptığı görüşmelerde Guglielmino, Brockett ve Long işbirliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler kendi kendine öğrenme bilgi, beceri ve tutumlarını hem bireysel öğrenme hem de grup etkinlikleri ile kazanmaktadırlar. Öğrenciler, öğrenmelerinde takım çalışmalarından daha fazla zevk almakta ve akranları ile birlikte daha iyi öğrenmektedirler (Maung ve diğerleri, 2007). Görüldüğü gibi, uzmanların yaptıkları açıklamalar ve araştırmalar tüm kendi kendine öğrenmelerin bilişsel yönü kadar sosyal boyutu da olduğunu göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar halinde bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını temeline dayanan bir yöntemdir (Demirel, 2001, s. 128). İşbirliğine dayalı öğrenmede vurgu hem bireyin hem de grubun üzerindedir. Öğretmen grubun bir üyesi olur ve öğrenciler ile birlikte yeni bilginin oluşturulmasına katılır. İletişimin

akışı bireyden bireye, bireyden gruba ve gruptan bireye doğrudur. Katılım eylemlerinin temeli ise bireylerin kendi deneyimleridir (Peters ve Gray, 2005). Kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, informal grup içerisinde yer alan bireylerin birlikte çabalarının katılımını gerektiren, birbirlerini öğrenme kaynakları olarak görmelerini sağlayan ve ilgilerini çeken, paylaşılan bir sorun ya da düşüncenin birlikte çözülmesine dayalı olmalıdır. Kendi kendine öğrenenler, böylece işbirliğine dayalı öğrenme etkinliğini daha başka neler yapabileceğine bağlı olan kendi kendine öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak görürler. KKÖ’de diğer kişiler bu etkinliklerde bir kaynak olmaktan çok daha fazlasıdır; bunun yerine kendi kendine öğrenenlerin projesinde yer alan karşılıklı katılımcılar olmaktadır (Peters ve Gray, 2005; Donaghy, 2005).

Farklı öğrenme kaynaklarının kullanımı ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı: Avis, Fisher ve Thompson (2010)’a göre yaşamboyu öğrenmede dolayısı ile kendi kendine öğrenmede öğrenme kaynaklarının etkili olabilmesi için davranışsal, bilişsel, insancıl ve sosyal öğrenme teorilerine göre aşağıdaki sorulara yanıt verebiliyor olması gerekir.

- Bilginin yapılandırılmasını, kavramların geliştirilmesini ve özdüzenleyici olmayı sağlıyor mu? (bilişsel)
- Dikkati odaklamayı, uygulama yapmayı, geribildirim almayı sağlıyor mu ve pekiştirmeyi artırıyor mu? (davranışsal)
- Öğrenenlerin kendi amaçlarını belirlemelerini ve ulaşmalarını sağlıyor mu ve içsel güdülenmelerini artırıyor mu? (insancıl)
- Öğretmenlerden ya da diğer öğrencilerden öğrenmek ve bir uygulama topluluğu yaratmak için zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlıyor mu? (sosyal öğrenme)

Wilson (2006) öğrencilere sunulan öğrenme kaynaklarının onların yaşlarına uygun olmasını ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri dikkate alarak görsel, işitsel ve yazılı materyaller olması gerektiğini söylemektedir. Rademacher (2004) kendi kendine öğrenmede öğrenme kaynağının bireyin ne öğrenmek istediğine ve öğrenme amacına göre şekillendiğini belirtmektedir. Buna göre öğrenmek istediği konu alanında uzman olan ya da yardımcı olacak herhangi biri, kütüphane, kitap, dergi, ansiklopedi ve gazeteler gibi yazılı kaynaklar ya da internet olabilir.

Kendi kendine öğrenmenin geliştirilmesinde önemli olan bir diğer öğrenme kaynağı da öğrencilere hem okul içinde hem de okul dışında öğrenme olanağı sağlayan teknolojik araçlar olmaktadır. Bu teknolojik araçlar viki, podcast, veri havuzları, sohbet, blog, forum, www (internet sunucuları ağı), e-posta, mobil öğrenme teknolojileri (ipad, tablet bilgisayar, laptop, telefon) olabilir (Fahone ve Mishra, 2013; Avis, Fisher ve Thompson, 2010). Costa ve Kallick (2004) teknolojik araçların öğrencilerin pek çok farklı öğrenme kaynağından kendilerine uygun olan bilgiye erişmesinde, seçmesinde, sentez etmesinde, yönetmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Candy (2004) de teknolojinin bilgiye ulaşmada sadece uzaktan erişebilecekleri farklı kişiler ile iletişim kurma, ilgilendikleri herhangi bir konuyu araştırabilmelerini sağlama, kaynakları hızlı erişim imkanı sunma gibi özellikleri nedeniyle öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir (akt. Fahone ve Mishra, 2013). Costa ve Kallick (2004) ile Avis ve diğerleri (2010), teknolojinin sadece etkili öğrenmeyi artırmada değil aynı zamanda öğrenci katılımını sağlamadaki önemini de vurgulamaktadırlar. Teknolojik araçların öğrencilerin kendi amaçlarını planlamada, zamanlarını yönetmede ve kendi eğitim programlarını yapılandırmada, ne öğrenmenin değerli olacağına belirlemesinin yanında ne zaman ve nasıl öğrenilmesi gerektiği konularında katılımlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamı dışında kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi sadece teknolojik araçlarla sınırlı değildir. Okul dışında kütüphane, müze, tarihi mekanlar, bilim merkezleri gibi yerlere yapılan eğitim gezileri de öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde önemli öğrenme kaynakları olmaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenme ortamı: Bireyin öğrenmesini etkileyen bireysel farklılıklar öğrenenin önbilgileri, yetenekleri, ilgileri, öğrenme biçimleri, öğrenmede güdülenmeleri, epistemolojik inançları ve özyeterlik inançlarıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bireysel farklılıklar öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini ve öğrenmenin kalıcılığını etkilemektedir (Vural, 2004). Bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme programları öğrenme ortamlarının, konusunun, sürecinin ve ürünlerinin bu farklılıklara göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Avis ve diğerleri (2010) de bireyin sınıf içindeki ihtiyaçlarının belirlenmesinde, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik planların yapılmasında ve uygulanmasında, uygulamaların öğrenenlerin bireysel öğrenmelerindeki başarılarını ne kadar etkilediğinin ortaya konulması için yapılan

değerlendirmelerde, tüm bu süreç için öğrenme ortamının düzenlenmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasını belirtmektedir.

Kujawa ve Huske (1995) önbilgiyi hazırbulunuşluğun bilişsel boyutunun daha ötesinde yeni konuya ilişkin tutumların, deneyimlerin ve bilgilerin bir bileşkesi olarak tanımlamaktadır (akt. Şimşek, 2004). Önbilgi kendi kendine öğrenme bağlamında ele alındığında öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile de ilgili olmaktadır. Wiley (1983), kendi kendine öğrenme için hazırbulunuşluğu; bireyin kendi kendine öğrenmesi için gerekli olan tutumlar, yeterlikler ve kişisel özellikler bütünü olarak tanımlamıştır (akt. Fisher, King ve Tague, 2001, s.517). İnsanlar öğrenme deneyimine kendi kendine öğrenme becerilerine farklı düzeylerde sahip olarak girmektedirler (Brockett & Hiemstra, 1985; Brookfield, 1986; Candy, 1991; Knowles, 1975; akt. Oswald, 2003; Grow, 1991; Long, 1990). Farklı öğrenme durumlarında bazı öğrenenler kendi öğrenmelerini yönetmede başkalarının yardımına ihtiyaç duyarken kimileri daha az ihtiyaç duymaktadırlar (Long, 1990). KKÖ düzeyi düşük olan öğrenciler için öğretmen desteğinin bulunduğu öğrenme ortamları uygun olurken; yüksek olan öğrencilerde destek almadan KKÖ'yü gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamları düzenlenmesi uygun olmaktadır.

Yetenek bireyin doğuştan sahip olduğu, bir şeyleri yapabilme yetileridir. Yeteneklere özgü öğrenme ortamları ve etkinlikler hazırlayabilmek, yetenekleri geliştiricidir. İlgi alanları ise bireyin özellikle ilgi duyduğu ve yapmaktan zevk aldığı alanlardır. Birey doğal yetenekleri dışındaki alanlara da ilgi duyabilir (Vural, 2004). Kendi kendine öğrenmede öğrenme amaçları ve sonuçları öğrenci tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Eğer öğrenci öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin ve dışardan kendisine sunulan ve zorla benimsetilmeye çalışılan öğrenme amaçlarının ve etkinliklerin ilişkisiz olduğunu, ilgi çekici olmadığını, ilgilerine, yeteneklerine ve öğrenme stillerine uygun olmadığını, karmaşık ya da çok uzak olduğunu düşünürse öğrenmesine ilişkin küçük sorumluluklar oluşturmasına ve güdülenmesinin düşük olmasına neden olacaktır (Costa ve Kallick, 2004).

Long (1989) güdülenmeyi öğrenenin ya da kişinin öğrenme sürecinin etkin kontrolünü sürdürme derecesi olarak öğrenmenin psikolojik değişkeni şeklinde tanımlamaktadır. Long (1989) öğrenme sürecini başlatan ve devam ettiren öğrenen güdülenmesinin kendi kendine öğrenmede öğrenme ortamının sosyal yapısından daha fazla önemli olduğunu belirtmektedir (Long, 1990). Schunk (2008) güdülenmenin bireyin duygusal durumundan, inançlarından, ilgi ve hedeflerinden ve

düşünce alışkanlarından etkilendiğini belirtmiştir. Öğrenmenin içsel güdülenmesinde ise yeni ve zorlu görevlerle, kişisel ilgi alanlarıyla ilgili görevler ve kişisel seçim ve kontrol sağlayan görevlerle uyarıldığını vurgulamaktadır. Güdülenme öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrencinin kendini yeterli hissetmesinde, çalışmalarında bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek ve başarmak için ısrarcı olmasında, kendi kendine öğrenme stratejilerini kullanmalarında etkili olmaktadır (Van Deur, 2004; Van Deur ve Murray-Harvey, 2005). Costa ve Kallick (2004)'e göre kendi kendine öğrenmesinde öğrenenin sorumluluğunu alması ve güdülenmesini artırmak için öğrenme ortamının fiziksel özellikleri ve ortamda bulunan araç gereçler dikkat çekici olmalı ve öğrenme ortamları onlara kendi ilgi, yetenekleri ve öğrenme stilleri doğrultusunda yapabilecekleri tercihler sunacak şekilde yapılandırılmalıdır.

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 önemli olmaktadır. Bundan sonraki bölümde öğretmenin öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü açıklanmıştır.

Kendi Kendine Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye yönelik inançları ve kabulleri; tercih ettikleri öğrenme stilleri, öğretime yönelik etik düşünceleri, öğrenmeye ilişkin varsayımları ve teorileri, mesleki amaçları ve değerleri onların neyi nasıl öğreteceklerine ilişkin geliştirdikleri öğretim tasarımlarında etkili olmaktadır (Costa ve Kallick, 2004; Mullin, 2011; Ewijk ve Werf, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin KKÖ'ye yönelik farkındalıklarını değiştirmeden önce kendi değerlerine, standartlarına, inançlarına ve stillerine ilişkin farkındalıkları olmalıdır. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilecek bazı inançlar şunlardır (Costa ve Kallick, 2004):

- Dışsal değerlendirmeden çok kendi kendini değerlendirmenin önemine inanma.
- Bilginin bir sonuç olmaktan çok bir yapılandırma süreci olduğunu düşünme.
- Öğrenciyi öğrenmeye yönlendirirken öğrenilecek konuları parça parça vermek yerine disiplinlerarası öğrenmeyi sağlamanın önemine inanma.

- Tek bir doğru cevap yerine anında cevaplara ulaşamayan durumlarda nasıl çözüm üretileceğini bilmenin ve çoklu öğrenme yollarını kullanmanın öneminin farkında olma.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı yollarla öğrendiklerine inanma.

Öğretmenler ancak bahsedilen bu inançlara sahip olduklarında öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilirler Senemoğlu (2002), öğretmenin görevini belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetleme olarak ifade etmektedir. Kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir bir başka deyişle öğrenmelerinin planlaması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesinde öğrenenin sorumluluğu ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte Grow'un (1991) da dediği gibi öğrencilerin tamamı öğrenme ortamına aynı KKÖ düzeyinde gelmemektedir. Bu durumda öğrencilerin bağımsız öğrenenler olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin KKÖ düzeyine uygun olarak gerekli becerilerinin geliştirilmesinde onlara destek olmaları gerekmektedir.

KKÖ ortamında öğretmenin görevi bilgiyi aktaran yerine kolaylaştırıcı olmaktır. Kolaylaştırıcı olarak öğretmenler, geliştirilmesi amaçlanan kendi kendine öğrenme davranışının düzeyine göre öncülük etmeli, işbirliği yapmalı ya da öğrenci ile arkadaşça iletişim kurabilmelidirler. Öğretmenlerin, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde yönlendirici, hızlandırıcı ve araştırmacı olmasına yardımcı olabilmeleri için, bir eğitici olarak vizyonlarını onlara bilgi sağlayıcı olmaktan model olma, öğrenme sürecini hızlandırıcı (katalizör), rehberlik edici, araştırmacı, yenilikçi ve öğrenen ile işbirlikçi olma yönünde değiştirmelidirler (Costa ve Kallick, 2004).

Uzmanlar tarafından öğretmenlerin KKÖ sürecinde, öğrenme ortamını nasıl düzenlemeleri gerektiği, hangi öğretme yaklaşımları ve yöntemlerini kullanmalarının daha etkili olduğu, öğrencilerin hangi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilere bu süreçte nasıl rehberlik edileceği konusunda pek çok açıklamalar yapılmış, önerilerde bulunulmuştur. Uzmanların yaptıkları bu açıklamalar ve öneriler dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen görev ve sorumlulukları Çizelge 1'de planlama, yürütme ve değerlendirme ana başlıkları altında özetlenmiştir (Long, 1990; Grow, 1991; Garrison, 1992; Oswald, 2003;

Vanderstoep ve Pintrich, 2003; Costa ve Kallick, 2004; Canipe ve Fogerson, 2006; Liang, Wang ve Tung, 2011; Wang, 2013):

Çizelge 1.

Kendi Kendine Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretmen Görevleri

KKÖ sürecinin planlanmasına rehberlik etme

Öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye rehberlik etme

Öğrencileri öğrenmeye yönelik güdüleme

Öğrenme etkinliklerini hazırlama

KKÖ sürecinin yürütülmesine rehberlik etme

Öğrencilere davranışları ile model olma

Öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretim stratejilerini kullanma

Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına rehberlik etme

Öğrencilere süreç boyunca geribildirim sağlama

Öğrencilerin öğrenilen bilgileri yeni durumlara transfer etmelerini sağlama

KKÖ sürecinin değerlendirilmesine rehberlik etme

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik eleştirel yansıtma yapmalarını sağlama

Akran değerlendirmeleri yapılmasını sağlama

Öğrencilerin özdeğerlendirme yapmalarını sağlama

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, öğretmenin öncelikli olarak yapması gereken öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemektir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerindeki rehberlik rolünün temel belirleyicisinin öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeyleri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bir diğer farklılık ise onların öğrenme stili olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinde önemli bir kavram olan öğrenmeyi öğrenme becerilerini kullanabilmeleri için onların öğrenme stillerini belirlemelerine yardımcı olmalıdır. Öğrenme stili, her bireye özgü olan bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Güven ve Kürüm, 2004, s.3). Öğrencilerin öğrenme stillerini bilmeleri onların kendi kendine öğrenme sürecinde bilgiyi anlama, işleme, kaydetme ve geri çağırma süreçlerini daha etkin ve etkili gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (James ve Blank, 1993; Canipe ve Fogerson, 2006).

Öğrencilerin KKÖ'ye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde güdülenmeleri de önemli olmaktadır. Öğretmenin yapacağı dıştan güdüleme uygulamalarının temel amacı öğrencilerin zamanla içten güdülenmelerini sağlamaktır. Foucher kendi kendine öğrenmeyi artırırken öğrenenin güdülenmesini artırmak için, öğretmenin öğrenmede arkadaşça bir ortam oluşturmasının zorunlu olduğunu ve bunun iki yolla sağlanabileceğini belirtmektedir. Bunlar; bireyler arasında tartışma ortamlarının yaratılması ve öğrenci bir hata yaptığında toleranslı davranmaktır (akt. Oswald, 2003).

Öğrenme etkinliklerinin nasıl hazırlandığı da güdülemede önemli olmaktadır. Öğretmen, öğrenme etkinliklerini hazırlarken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate almalıdır. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri için gerekli olan olanakları sağlamalı, öğrencilerin katılımlarını ve öğrenmelerini artıracak projeleri, öğrenme görevlerini ve problem durumlarını belirlemelidir. Öğrenme etkinliklerinin ve sürecinin özellikleri öğrencilerin zihinsel olgunluk düzeylerine, deneyimlerine, geçmişlerine ve kültürel farklılıklarına uygun olmalıdır (Costa ve Kallick, 2004).

Öğretmen öğrencilerin KKÖ sürecini yürütmelerine yardımcı olurken süreç boyunca onlara davranışlarıyla model olmalıdır. Öğrenciler kendilerinde gelişmesi istenilen davranışları öğretmenlerinin de gerçekten yararlı bulup bulmadığını bilmek ve bu davranışları onların deneyimlerinde, hareketlerinde görmek isterler. Bunun için de öğretmenlerin kullandıkları dil ve tutumlara, öğrencilere önerdikleri davranışları uygulamaya dikkat etmeleri gerekmektedir (Costa ve Kallick, 2004). Öğretmenin öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinden hangisini kullanacağı öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmektedir. Grow (1991) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini düşük, ortak ve yüksek olarak sınıflandırmaktadır. Liang, Wang ve Tung (2011) de Grow'un yaptığı bu sınıflamayı dikkate alarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretmenlerin hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanabileceklerini belirlemişlerdir. Çizelge 2'de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretmenler tarafından kullanılacak öğretim yöntemleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisi açıklanmıştır:

Çizelge 2.

Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeylerine Göre Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri

| <i>KKÖ düzeyi</i> | <i>Düşük düzey</i> | <i>Orta düzey</i> | <i>Yüksek düzey</i> |
|----------------------------------|---|---|---|
| <i>Öğrenen özellikleri</i> | Öğrenenin öğrenme güdüsü çok az ya da hiç yoktur. Öğrendiği alana yönelik herhangi bir ilgisi yoktur. Öğrenme stratejilerini kullanamaz. Öğrenmesinin sorumluluğunun farkında değildir ya da almak istemez. | Öğrenenin orta düzeyde öğrenme güdüsü vardır. Öğrendiği alana ilgisi vardır. Bazı öğrenme stratejilerini kullanabilir. Öğrenmelerine yönelik bazı sorumluluklarının farkındadır ya da almak istemektedir. | Öğrenenin yüksek düzeyde öğrenme güdüsü vardır. Öğrenmesini gerçekleştirdiği alanda yeterlidir/uzmandır. Çok fazla öğrenme stratejisini kullanabilir. Öğrenmelerinin sorumluluğunun farkındadır ve almak ister. |
| <i>Öğretim stratejileri</i> | Sunum stratejileri | Uygulamaya dönük stratejiler | Etkileşimli stratejiler |
| <i>Öğretim yöntemleri</i> | Açıklamalı ve bilgi verici konuşma, gösterim, tartışma | Benzetimler, örnek olay, rol yapma, tartışma, yansıtma | Vızıltı grupları, beyin fırtınası, takım çalışmaları, yansıtma |
| <i>Öğretmen öğrenci ilişkisi</i> | Yönlendirici yaklaşım | İşbirlikli yaklaşım | Yönlendirmenin olmadığı yaklaşım |

Kaynak: Grow (1991) ve Liang ve diğerleri (2011) tarafından yapılan açıklamalardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, KKÖ düzeyi düşük olan öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde daha çok öğretmenin etkin olduğu ve öğrenciyi süreç içerisinde yönlendirdiği yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu aşamada amaç KKÖ’nün ne demek olduğunun öğretilmesi olmaktadır. Öğretmenin öğrenci ile doğrudan iletişim kurması, yaşadığı sorunları ve ihtiyaçlarını anlaması için gözlemler yapması ve öğrenciye sorular sorulması vardır. KKÖ düzeyi orta olan öğrencilerde ise öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumlulukları eşittir. Süreç içerisinde yaşanan sorunlar, öğrenme amaçlarının ve etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine yönelik karşılıklı fikirlerin paylaşılması söz konusudur. KKÖ düzeyi yüksek olan öğrencilerde ise öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecini planlarken, amaçlarını belirlerken ve öğrenmelerini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunlarını ve öğrenmeleri ile düşünme süreçlerine yönelik yansıtılmalarını dinleyen, yaptıkları çalışmaları gözlemleyen durumundadır. Öğrencinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yardım istemeyi gerekli gördüğü durumlarda

öğretmen farklı bakış açıları geliştirmelerine, yeni çözüm yolları bulmalarına yardımcı olur (Liang ve diğerleri, 2011; Grow, 1991). Long (1990) da öğrencileri hazırbulunmuşluklarına göre dört düzeye ayırmış ve bu farklı düzeydeki öğrenciler için uygun olan öğretmen rollerini açıklamıştır. Öğretmen rollerini öğretici ve destekleyici olarak sınıflamıştır. Her bir düzeydeki öğrencilerin özellikleri ve uygun öğretmen rolü aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- *İlk düzey öğrenciler:* Kendi kendine öğrenme konusunda bilgisi olmayan ve kendisine güveni olmayan öğrencilerdir. Bu düzeyde öğretmen merkezli öğretim stratejilerini kullanılır. Öğretmen öğreten rolündedir bir başka deyişle öğrencinin öğrenmesine yönelik yüksek düzeyde öğretici davranışlar; düşük düzeyde destekleyici davranışlar göstermektedir.
- *İkinci düzey öğrenciler:* Kendi kendine öğrenme konusunda bilgisi olmayan ancak ilgisi olan öğrencilerdir. Bu düzeyde öğretmen öğretmen merkezli öğretim stratejilerini kullanılır. Öğretmen açıklayıcı rolündedir. Yüksek düzeyde öğretici ve destekleyici davranışlar sergilemektedir.
- *Üçüncü düzey öğrenciler:* Kendi kendine öğrenme konusunda bilgisi olan ancak kendine güveni olmayan öğrencilerdir. Bu düzeyde öğretmen öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanır ve kolaylaştırıcı rolündedir. Düşük düzeyde öğretici yüksek düzeydeki destekleyici öğretmen davranışları sergiler.
- *Dördüncü düzey öğrenciler:* Kendi kendine öğrenme konusunda bilgisi olan ve kendine güvenen, öğrenmelerinde rahat öğrencilerdir. Bu düzeyde öğretmen öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanır ve öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda sorularını yanıtlıyandır. Öğretmen düşük düzeyde öğretme ve destekleme davranışları gösterir.

Çizelge 1’de belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerinin KKÖ’yü yürütme sürecinde onlara özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına rehberlik etmeleri ve yönlendirmeleri gerekmektedir. KKÖ’ye yönelik yapılan tanımlar ve geliştirilen modeller dikkate alındığında öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. İyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol

edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsamaktadır (Weinstein ve Meyer, 1986). Pintrich ve diğerleri (1999) özdüzenleyici öğrenme stratejilerini; bilişsel öğrenme stratejileri, üstbilişsel öğrenme stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri olarak belirlemişlerdir (akt. Vanderstoep ve Pintrich, 2003). Costa ve Kallick (2004) kendi kendine öğrenmede öğrencilerin özellikle kendini izleme aşamasında özdüzenleyici öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları belirtmektedir. Öğretmen, öğrencilerin bu stratejileri kullanarak konuya yönelik ipuçlarına ilişkin algılarını harekete geçirmelerini ve uygulamalarını, uygulamakta olduğu stratejik planın işe yarayıp yaramadığını görmelerini ve gerekli görülürse bu planın değiştirilmesine yönelik karar vermelerinde onlara yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesindeki bir başka öğretmen sorumluluğu ise onlara süreç boyunca geribildirim vermesi olmaktadır. Öğrencilere geribildirim verilmesi öğrencilerin hem öğrenme sürecindeki performanslarına yönelik hem de süreç sonunda ortaya koyduğu öğrenme ürününe yönelik olmalıdır. Öğrencilere geribildirim; öğretmenler tarafından verilebileceği gibi ailesi, akranları, önemli arkadaşları ya da diğer uzman kişiler tarafından da verilebilir (Inpornvijit, 2008). Garmston ve Costa (2013) öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine yönelik öğretmenin geribildirimini beş farklı biçimde verebileceğini belirtmişlerdir. Bu yollar şu şekildedir:

- Öğrencinin gerçekleştirdiği öğrenme görevine yönelik yansıtıcı sorular sorma.
- Öğrencinin öğrenme görevi ile ilgili eleştirel olmayan veriler sunma.
- Öğrencinin öğrenme görevini gerçekleştirme nedenine, sağladığı sonuçlara ve öğrenme görevini gerçekleştirirken öğrencinin yaptığı yorumlara (verdiği örneklere, kendi katkılarına) yönelik geribildirimler verme.
- Öğretmenin öğrencinin yaptığı çalışma ile ilgili kendi duygu, düşünce ve tercihlerini içeren yorumlar yapma.
- Öğrencinin öğrenmelerini değerlendirmeye ve yargılamaya yönelik geribildirim sağlama.

Öğretmenler öğrencilerin KKÖ sürecini yürütmelerine rehberlik ederken öğretmenler onların öğrendikleri bilgileri ders dışında okul, günlük yaşam, iş, ev, diğer dersler ya da diğer sosyal ortamlarda nasıl uygulanabileceğini araştırmalarını sağlamalıdır. Bu transfer olayı öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve birleştirilmesi için

gereklidir (Costa ve Kallick, 2004). Öğretmen, öğrencilerin KKÖ sürecinin değerlendirilmesine rehberlik etmeli ve öğrenmeleri üzerine eleştirel yansıtma yapmalarını sağlamalıdır. Hammonde ve Collins (1991) kendi kendine öğrenmenin geliştirilmesi için yansıtmanın teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yansıtma öz farkındalık ve sosyal farkındalığı, insanların öğrenmesini, kendini ifade etme, işbirliği, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmenin geliştirilmesini desteklemektedir (akt. Oswald, 2003). Öğretmenin aracılığıyla gerçekleştirilen dışsal yansıtma öğrencilerin gerçekleştirdiği yansıtma çalışmalarını açıklayabilmeleri ve deneyimlerinden anlamlar çıkarmaları sağlanmalı, yeni anlamlar oluşturmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır. Dışsal yansıtmanın amacı öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara verecekleri cevaplar ve gerçekleştirecekleri diyaloglar sonucunda kendi kendine de bu soruları sorarak içsel yansıtma yapabilme becerilerini kazandırmaktır (Costa ve Kallick, 2004). Yansıtma çalışmaları, yazılı ya da sözlü diyaloglar şeklinde gerçekleştirilebilir. Öğretmen öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmeleri ve kullanabilmeleri için yeterli zamanı sağlamalıdır (Garrison, 1992). Öğretmen öğrencilerin olumsuz duygularını tartışabilecekleri, düşünce ve duygularını açıkça ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlar (Rainer, 1980; akt. Oswald, 2003). Kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde yapılan değerlendirme çalışmalarının amacı öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl değerlendireceklerini ve bu değerlendirmeler sonucunda öğrenmelerinin niteliğini artırmaya yönelik öğrenme süreçlerini nasıl yeniden düzenleyeceklerine rehberlik etmektir (Wang, 2013). Bu nedenle, öğrenciler kendilerini değerlendirebilecek duruma geldiklerinde öğretmen ve akran değerlendirmeleri bırakılmalıdır. Öğrencilere, kendilerini değerlendirme olanakları sunulmalı, değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirleyebilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen sorumluluklarına yönelik yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü önemli olmaktadır. Bununla birlikte 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.

Kendi Kendine Öğrenmede Ailenin Rolü

Sosyolojide en küçük toplumsal kurum olarak tanımlanan aile, çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimini sağlamakta; okul başarısına önemli katkısı bulunmaktadır (Aslanargun, 2007, s.120; Dönmez ve Yıldırım 2008, s.99). Çocuğun okulda geçirdiği zaman, ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan, çocuğun okulda öğrendiklerinin aile içinde de desteklenmesi gerekmektedir (Tutkun ve Köksal, 2002). Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir. Onların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, özdenetimi yüksek bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne ve babanın tutumlarına bağlıdır (Üredi ve Erden, 2009). Aile katılımı, çocukların kendi kendine öğrenmelerinde de önemli olan pek çok beceriyi kazandırma noktasında faydalar sağlamaktadır. Uzmanlar aile katılımının çocuk açısından faydalarını şu şekilde ifade etmektedirler (Cavkaytar, 2008, s.98; Lim 2008, ss.136-137; Long, 2007; Guglielmino, 2007; Grolnick ve Slowiaezek, 1994, ss.237-238):

- Okulda öğrendiklerini okuldan ev ortamına genelleştirilmesini sağlayarak okuldaki amaçlara ulaşmaların kolaylaştırır.
- Daha başarılı olmak için çaba gösterirler, akademik başarıları artar.
- Ödevlerini düzenli yapar.
- Kendine güvenir, daha disiplinli olur ve olumlu davranışlara yönelirler.
- Okula karşı olumlu tutum geliştirirler.
- Ailenin desteğini hisseder ve sorumluluk duygusu geliştirirler.

Aile katılımı okul içinde ve dışında farklı biçimlerde ve düzeylerde olabilir. Bunlar; okul tarafından aile katılımını sağlayan ve destekleyen etkinlikler ya da ailelerin çocuklarının öğrenme ve gelişim davranışlarına yönelik yaptıkları çalışmalar olabilir (Moles, 1992; akt. Olsen ve Fuller, 2008). Uzmanların, ailelerin çocuklarının eğitiminde ve kendi kendine öğrenmelerinde sorumluluklarının neler olacağına yönelik yaptıkları açıklamalar ve öneriler Çizelge 3'te özetlenmiştir: (Lim, 2008; Gümüşeli, 2004, Berger, 2008; Sebastian, 2010; Zsiga ve Webster, 2007; Gültekin, 2008; Cavkaytar, 2008; Grant; 2009).

Çizelge 3.

Kendi Kendine Öğrenme Sürecinde Ailenin Görevleri

| |
|--|
| Çocuğa model olma |
| Çocuğun öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlama |
| Ev ödevlerinde yönlendirici olma |
| Çalışma alışkanlıkları kazandırma |
| Etkili zaman planlamasına yardımcı olma |
| Çocuğuna ihtiyaç duyduğu araç-gereçleri sağlama |
| Çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin farkında olma |
| Okul ve ev dışı öğrenme ortamları sağlama |
| Çocuğuna arkadaş gibi davranma |
| Çocuğun sorunlarından haberdar olma ve bu sorunlarla ilgili önlem alma |
| Öğretmen ile işbirliği yapma |
| Okuldaki eğitim etkinliklerine ve sosyal etkinliklere katılma |

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, ailelerin öncelikle kendi davranış ve tutumları ile çocuklarına model olmaları gerekmektedir (Hoover- Dempsey ve Sandler, 1995; akt. Kılıç, 2010; Aydoğan, 2006). Martinez-Pons (1996)'a göre ilköğretim döneminde ailelerinin amaç oluşturma, güdülenme ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleme davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz-düzenleme davranışlarında bu gözlemlerden etkilendiğini ifade etmektedir (akt. Üredi ve Erden, 2009). Bu bağlamda ailelerin öğrenmeye değer verme, bilgi teknolojilerini ya da farklı öğrenme kaynaklarını kullanarak yeni bilgiler öğrenmeye meraklı olma, araştırma yapma gibi davranışlar ve tutumlar sergilemelerini çocuklarının kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ailelerin çocukların öğrenmeye yönelik içsel güdülenmelerini sağlamaları da onları KKÖ'ye yönelten bir diğer önemli etken olmaktadır. Grolnick ve diğerleri (1991; akt. Sebastian, 2010) ailelerin çocuklarının öğrenmeye yönelik içsel güdülenmelerini çocuğa kontrole karşı otonomi sağlayarak ve pasif olmak yerine aktif katılımını sağlayarak destekleyebileceklerini belirtmişlerdir. Kontrole karşı otonomi çocukların davranışlarındaki kontrolü azaltmak ve kendi kararlarını kendilerinin vermelerine ve kendi seçimlerine yapmalarına yardımcı olmaktadır. Aktif katılımlarının sağlanması ise ailelerin çocuklarına zaman ayırması ile onların okul çalışmalarına ilgi duymaları ve ilgilenmeleridir.

Ailelerin çocuklarının öğrenmelerini dolayısı ile KKÖ becerilerinin gelişimini destekleyebilecekleri en önemli çalışmalardan birisinin onlara ev ödevlerini yaparken rehberlik etmeleri olmaktadır. Berger (2008), ailelerin çocuklarının ev ödevlerini yaparken uygun öğrenme ortamlarını sağlamalarının ve çocuğun kendisi yapamadığı durumda yardıma ihtiyaç duyduğunda, bir sorun yaşadığında rehberlik etmenin önemli olduğunu vurgulamakta ve onlara nasıl yardımcı olabileceklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- İyi aydınlatılmış, sessiz, uygun bir çalışma masası ile sandalyenin bulunduğu rahat bir öğrenme ortamı hazırlama.
- Çalışmalarını yaparken ihtiyaç duyacakları öğrenme materyallerini seçmelerine ve hazırlamalarına yardımcı olma.
- Ev ödevlerini yapmaları için günlük ya da haftalık çalışma programı hazırlamalarına rehberlik etme.
- Çocuğunun öğrenme stiline, onun en iyi hangi yollarla öğrendiğinin farkında olma.
- Çocuğu ile ev ödevinin ne olduğunu anlayıp anlamadığı ve ödevini gerçekleştirme için nelere ihtiyacı olduğunu belirleme üzerine konuşmalar gerçekleştirme.
- Ödevini tamamlama sorumluluğunun çocuğunun kendisine ait olduğunu hissettirme.
- Araştırma ve sorun çözme becerilerini kullanmalarını sağlama.
- Çocuğun ev ödevinin konusuna ilgi gösterme ve ödevi süresince yaptığı çalışmalarla ilgili onu güdüleme.

Çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilebilmesi için ailelerin sadece okul tarafından verilen ödevlerini desteklemeleri ve ödevlere yönelik öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak yeterli olmamaktadır. Çocukların okul ödevleri dışında da merak ettikleri, ilgi ve yeteneklerine göre kendilerinin belirledikleri konulara yönelik araştırmalar yapmaları ve böylece öğrenmekten zevk almaları sağlanmalıdır (Davis, 2006; Saulny, 2006; akt. Zsiga ve Webster, 2007). Çocukların yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlarken onlara ev dışında farklı öğrenme ortamlarının sunulması ve farklı deneyimler elde edecekleri ortamlar düzenlenmelidir. Berger (2008) ailenin çocuğuyla birlikte öğrenme amaçlı

yürüyüşler yapma, kütüphane, müze tarihi bina, havaalanı, teknoloji mağazaları gibi farklı öğrenme ortamlarında gözlemler ve araştırmalar yapmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Çocukların kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde demokratik, esnek, sorun çözücü ve tehditkar olmayan bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Robotham, 1995; akt. Oslaw, 2003). Bu bağlamda ailelerin çocuklarına arkadaşça davranmaları ve kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almalarını sağlamaları önemli olmaktadır.

Olsen ve Fuller (2008) otoriter, yönlendirici ve serbest bırakan (aşırı hoşgörülü) olmak üzere üç farklı aile stilli olduğunu belirtmektedir. Otoriter ailede çocuğun öğrenmesinde kontrol tamamen ailelededir ve çocuğunu cezalandırır, fiziksel şiddet uygular. Çocuğun öğrenmesini ödülleri ve cezalarla kontrol eder. Çocuğun kuralları tartışma ya da farklı seçenekler sunma olasılıkları yoktur. Aşırı hoşgörülü aile çocuğun davranışlarına karışmak yerine onun kendi davranışlarını düzenlemesinin destekler. Bu yaklaşımda öğrenmelerinde çocuk aileden daha fazla güce sahiptir. Aile çocuğunun mümkün olduğunca kendi etkinliklerini kendinin düzenlemesine izin verir, kontrol davranışlarından uzak durur ve onu dışsal olarak belirlenmiş standartlara bağlı olarak cezalandırma ya da ödüllendirme davranışında bulunmaz. Yönlendirici aile ise bu iki aile tipinin arasında yer almaktadır. Bu aileler çocuğunun gelişimini ve bireyselliğini de dikkate alarak çocuğun davranışlarında gerekçeli kontroller uygulayabilirler. Kurallar ve sorumluluklar tartışılarak çocukların kendi sorumluluklarını geliştirmesini isterler. Çocukların bazı özgürlükleri vardır ama başkalarının sorumluluklarına ve haklarına saygılı olmak koşulu vardır. Bu tip ailelerin çocukları ailelerini yeterli görmekte ve daha başarılı olmaktadır (Steinberg, 1992, 1994; akt. Sebastian, 2010). Çocuğun kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde de yaş düzeyine göre ailelerin yönlendirici ya da aşırı hoşgörülü aileler olmaları başarının daha fazla olmasını sağlayacaktır.

Grant (2009), ailelerin çocuklarının çalışmalarına yardım ederken yaşadıkları en önemli sorunu çocuklarının okul öğrenmelerinde ya da ödevlerinde kendilerini yetersiz hissetmeleri, bunun nedenini de okul programı ya da yeni öğretim metotları ile ilgili yeterince bilgilerinin olmamaları olarak ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu noktada okul ile ailenin işbirliği yapması önemli olmaktadır. Okul-aile işbirliği eğitimde belirlenen amaçlar doğrultusunda, çocuğa gerekli davranışların kazandırılması amacıyla okul ve ailenin deneyim, yaklaşım ve bilgilerini paylaşması ve birlikte hareket etmesi olarak tanımlanabilir (Gültekin, 2008, s.155). Okulla aile

arasında sağlıklı bir iletişim sağlanırsa, öğretmenin aile ortamını ve ailenin de çocuğun okuldaki ortamını ve girişkenliğini tanıma fırsatı gerçekleşir (Arabacı ve Aksoy, 2005). Okul-aile iletişimi çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. Okul tarafından eve gönderilen broşürler, mektuplar, notlar, elektronik posta gönderme, telefon görüşmeleri, aile ziyareti, karne gönderme, okul gazetesi çıkarma ve veli panosu düzenleme, toplantılar yapma, çocukların sınıf içinde izlenebilecekleri sınıf içi etkinlik günleri okul-aile arasındaki iletişim araçlarındandır (Çelenk, 2003, Cavkaytar, 2008, Lynsday, 2009). Aynı zamanda okulun ailenin ihtiyaç duyduğu bilgilere sahip olabilmesi için gerekli kaynakları sağlaması ve kurslar düzenlemesi önemli olmaktadır (Grant, 2009).

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 Becerileri

KKÖ becerilerinin belirlenmesine yönelik uzmanların yaptıkları çalışmaların onların KKÖ'yü nasıl tanımladıkları ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Yaptıkları tanımlamalara ve açıklamalara bağlı olarak bazıları duyuşsal becerileri bazıları ise bilişsel becerileri daha çok ön plana çıkarmışlardır.

Confessore (1992) kendi kendine öğrenmenin bir şeyi öğrenmek için ihtiyaç hisseden kişilerde kendini gösterdiğini ifade etmiş ve özerk öğrenen bireyin istek, girişim, beceri ve devamlılık olarak dört karakteristik özelliği olduğunu belirtmiştir. Guglielmino (1977) ve Oddi (1984) de kendi kendine öğrenen bireyin özelliklerini tutum, değer ve yeteneklerini içeren kişilik özelliklerinin oluşturduğunu; kişinin bu özelliklerinin onun öğrenme amaçlarını, etkinliklerini, kaynaklarını ve önceliklerini belirleme davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

KKÖ'yü daha çok bir kişilik özelliği olarak tanımlayan uzmanların bireylerin sahip olmaları gereken özellikleri de daha çok duyuşsal boyutta açıkladıkları söylenebilir. Carr (1999), Meyer (2001) ve Derrick (2001) kişilerin kendi kendine

öğrenmeyi başlatabilmeleri için öncelikli olarak niyetlerinin ne olduğunun önemli olduğuna ve bunun kendi kendine öğrenmeyi başlatmada tetikleyici olduğunu vurgulamışlar; becerileri tanımlarken kişinin kendi kendine öğrenmesinin gerçekleşmesini sağlayacak çabalayıcı özelliklerinin neler olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Çizelge 4'te uzmanların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda bireylerin kendi kendine öğrenmelerinde önemli olan bu duyuşsal özellikler özetlenmiştir (Oddi, 1984; Confessore, 1992; Long, 1990; Carr, 1999; Derrick, 2001; Meyer, 2001; Fisher, King ve Tague, 2001; Costa ve Kallick, 2004; Long, 2005; Panton, 2006; Williamson, 2007):

Çizelge 4.

Bireylerin Kendi Kendine Öğrenmesinde Etkili Olan Duyuşsal Becerileri (Kişisel Özellikleri)

Öğrenmeye değer verme

Amaç odaklı olma

Öğrenmeye istekli olma

Meraklı olma

İrade sahibi olma

Temel özgürlüklere sahip olma

Öğrenme sorumluluğuna sahip olma

Girişimci olma

Özgüven sahibi olma

Öğrenmesinde ısrarcı olma

Bireyin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öncelikle öğrenmeye değer vermesi gerekmektedir. Öğrenmeye önem vermesinde kendi beklentilerinin, hedef yönelimlerinin ve değerlerinin etkisi olmaktadır. Bununla birlikte bireyin sosyal bir varlık olması nedeni ile öğrenmeye değer vermesinde çevresindeki insanların da öğrenmeye karşı inançları ve tutumları etkili olmaktadır. Öğrenmeye ve öğreneceği bilgilere değer vermesinde kişilerin öğrenmenin gelecekteki faydalarının farkında olmaları da önemli olmaktadır (Carr, 1999).

Bireyin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için uzmanlar tarafından en fazla vurgulanan özelliklerden biri amaç odaklı olmasıdır. Amaç odaklı sınıflandırmalarında isimlendirme olarak farklılıklar olmakla birlikte içerikleri

açısından aynı oldukları görülmektedir. Yeterlik odaklı (Vanderstoep ve Pintrich, 2003) ya da öğrenme odaklı (Dweck ve Elliot, 1983; akt. Derrick, 2001) amaç belirleyenler yeni öğrenmelere, öğrenmelerini geliştirmeye ve eksiklerini, yanlışlarını düzeltmeye odaklanmaktadır. Performans odaklı (Vanderstoep ve Pintrich, 2003) ya da görev odaklı (Dweck ve Elliot, 1983; akt. Derrick, 2001) amaç belirleyenler ise bir görevi daha iyi başarmak için çalışmaktadırlar. Yeterlik odaklı amaç belirleyen bireylerin performans odaklı amaç belirleyen bireylere göre kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bireyin öğrenmeye değer vermesi ve amaç odaklı olması güdülenmesine ve kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde bir başka öğrenen özelliği olan öğrenmeye istekli olma ve meraklı olmasını da sağlamaktadır (Houle, 1961; akt. LeJeune, 2002; Schunk ve diğerleri, 2014; Bandura, 1997; Long, 1990; Carr, 1999; Derrick, 2001). Kişiler bir öğrenme amacını ya da bir öğrenme ihtiyacını karşılayan öğrenmeleri gerçekleştirmeyi daha çok istemekte ve bu öğrenmelere etkin katılım göstermektedirler (Costa ve Kallick, 2004).

Kendini ifade edebilmesi temel özgürlüklerin bir boyutunu oluşturmaktadır (Meyer, 2001). Kişinin kendini ifade etmesi kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, farklı düşüncelere saygı boyutunda eleştiriler yapabilmesi, kendi ilgilerine yönelik öğrenmeler gerçekleştirebilmesi ve kendini mutlu edecek kararlar almasıdır.

Kişinin temel özgürlüklerinin belirlenmesinde ve kullanılmasında bireyin kendisi kadar çevresi de önemli olmaktadır. Bunlar çevresindeki kişilerin inançları, bireye karşı dürüst ve adil davranması olmaktadır. Kişinin insanlarla ve öğrenmelerine yönelik yaşadığı deneyimlere bağlı olarak kendini sürekli geliştirme yeteneği olmalıdır. Kişinin KKÖ'yü gerçekleştirirken öğrenmelerinde bir kısıtlama yaşamaması, kendi ilgi ve tercihlerine yönelik öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için temel özgürlüklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Oddi, 1984; Meyer, 2001; Costa ve Kallick, 2004, Long, 2005, Williamson, 2007).

Kendi kendine öğrenmede öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin kendisi olmaktadır. Öğrenme amaçlarının belirlenmesi, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi öğrenen merkezli olmaktadır (Guglielmino, 1977; Garrison, 1997; akt. Liang, Wang, Tung, 2011; Long, 1990; Carr, 1999; Fisher, King ve Tague, 2001; Derrick, 2001; Williamson, 2007). Bu öğrenme süreci içerisinde öğrenen kişi başkalarından yardım alabilir, ancak bu yardımlar öğrenmelerini

kolaylaştırıcı ve öğrenme sürecini başlatmasına yardım etme şeklinde olmalıdır (Shunk ve diğerleri, 2014; Vanderstoep ve Pintrich, 2003).

Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi aynı zamanda onun girişimci olmasını da gerektirmektedir. Öğrenmeye etkin katılım ile sorun çözmede kişi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak çözümler üretir ve ilerleyen zamanlarda hiç kimsenin yardıma ihtiyaç duymadan kendi öğrenmesini başlatabilir (Panton, 2006).

Kendi kendine öğrenmede bireyin sahip olması gereken bir diğer özellik özgüvendir. Özgüven, bireyin kendisini değerli hissetmesi yargısıdır (Bandura, 1997). Rogers'ın yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre düşük özgüvenli çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek özgüvenli çocuklar çok daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuşlardır (Pervin & John, 2001). Kendi kendine öğrenmede önemli olan bir diğer özellik özyeterlik olmaktadır (Long ve diğerleri, 1991; Vanderstoep ve Pintrich, 2003; Schunk ve diğerleri, 2014). Özyeterlik kişinin bir görevi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve uygulamadaki yeterliliğine yönelik yargısıdır (Bandura, 1986; akt. Bandura, 1997). Kişinin seçeceği etkinliklerde, çaba sarfetmesinde ve ısrarcı olmasında önemli olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2005; akt. Schunk ve diğerleri, 2014).

Derrick (2001) öğrenmede ısrarcı olmayı öğrenme amaçlarına ulaşmak için engellerle karşılaşsa bile öğrenme davranışını devam ettirme olarak tanımlamaktadır. Bireyin öğrenmesinde sürekliliğin sağlanması için aynı zamanda iradeli olması gerekmektedir. Kendi kendine öğrenme eylemini başlatma bireyin kendi iradesi ile olan bir davranıştır. İrade, bireyin dikkatini dağıtacak unsurlarla karşılaşsa bile amacına ulaşmak için içsel odaklanmasını ve çabasını devam ettirmesidir (Schunk ve diğerleri, 2014; Derrick, 2001).

Duyuşsal özellikler bireylerin kendi kendine öğrenmelerini başlatmalarında, bu süreci devam ettirmelerinde ve öğrenmeye güdülenmelerinde sağlamalarında önemli olmaktadır. Ancak şüphesiz kendi kendine öğrenme sürecinin devam ettirilmesi sadece duyuşsal özelliklere bağlı olmamakta; bireyin kendi kendine öğrenmesini gerçekleştirmesinde sahip olması gereken bilişsel beceriler de yer almaktadır. Kendi kendine öğrenmeyi hem kişisel özellikler hem de süreç olarak ele alan uzmanların ise duyuşsal özelliklerin yanında bireyin sahip olması gereken bilişsel özelliklere daha fazla vurgu yaptıkları söylenebilir.

Çizelge 5'te uzmanların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda bireylerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilişsel özellikler özetlenmiştir (Kiewra ve Dubois, 1998; Carr, 1999; Derrick, 2001; Meyer, 2001; Le Jeune, 2002; Patterson ve diğerleri, 2003; Vanderstoep ve Pintrich, 2003; Costa ve Kallick, 2004; Long, 2005; Williamson, 2007; Liang, Wang ve Tung, 2011; Arnoldson, 2013):

Çizelge 5.

Bireylerin Kendi Kendine Öğrenmesinde Etkili Olan Bilişsel Beceriler

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
 Öğrenme amaçlarını belirleme
 Öğrenme kaynaklarını yönetme
 Zamanını yönetme
 Öğrenme ortamını yönetme
 Bilişsel stratejileri kullanma
 İşbirlikli öğrenme becerilerini kullanma
 İletişim becerilerini kullanma
 Problem çözme becerilerini kullanma
 Araştırma becerilerini kullanma
 Eleştirel düşünme becerilerini kullanma
 Özdeğerlendirme
 Yansıtma yapma

Bireyin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik güdülenmesinde ve o eylemi gerçekleştirmesinde öncelikle onu bir ihtiyaç olarak algılaması önemli olmaktadır (Knox, 1981; akt. Derrick, 2001; Liang, Wang, Tung, 2011; Bradley ve Lane, 1996; akt. Oladoke, 2006; Akkoyunlu, 2008). İhtiyaç istenen durum ile var olan durum arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Derrick, 2001). Bireylerin bir öğrenmeyi gerçekleştirmeye geçmeden önce o konu hakkında neler bildiklerini ve bilmediklerini belirleyip ihtiyaçlarına yönelik sorgulama yapmaları gerekmektedir (Costa ve Kallick, 2004).

Kendi kendine öğrenmenin özdüzenleyici öğrenmeyi de kapsayan geniş bir kavram olması nedeni ile bu süreçte öğrencilerin sahip olması gereken beceriler içerisinde özdüzenleyici öğrenme stratejileri de önemli bir yer tutmaktadır. Zimmerman (1990)'a göre özdüzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını

düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bunlar; bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için üst bilişsel stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Üredi ve Erden, 2009). Pintrich ve diğerleri (1999) ise öğrencilerin özdüzenleyici öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde ve başarılarını arttırmada bilişsel ve üstbilişsel stratejileri bilmenin yeterli olmadığını; öğrencilerin bu stratejileri kullanmak için aynı zamanda güdülenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle özdüzenleyici öğrenme stratejilerini; bilişsel öğrenme stratejileri, üstbilişsel öğrenme stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri olarak belirlemişlerdir (akt. Arsal, 2010). Özdüzenleyici öğrenmeye yönelik yapılan açıklamalar doğrultusunda kendi kendine öğrenmede önemli olan öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarını, zamanını ve ortamını yönetme, bilişsel stratejileri kullanma ve özdeğerlendirme yapma becerilerinin aynı zamanda özdüzenleyici öğrenme stratejileri içerisinde olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenmede öğrenciler tarafından öğrenme sürecinin başında ilk olarak gerçekleştirmeleri gereken ihtiyaç belirleme davranışları onların aynı zamanda ulaşılabilecek amacı belirleyebilmelerinde de önemli olmaktadır. Kişinin amaç odaklı birey olması aynı zamanda onun amaçlarını nasıl belirleyebileceği konusunda bilişsel becerilere sahip olmasını gerektirir. Garrison (1997)'a göre amaç belirlemenin karar öncesi ve karar sonrası olmak üzere iki aşaması vardır. Karar öncesi aşama amacın değeri ve planlanmasını içerir. Bu aşama enerji ve eyleme yönelmeyi gerektirir. Karar sonrası aşama ise planlanan amaca ulaşmak için belirlenen görevlerin yönetilmesi için stratejilerin ve planın yürütülmesini gerektirir (akt. Oswald, 2003). Amaçlar yakınsak (kısa süreli) amaçlar ya da uzak (uzun süreli) amaçlar olarak sınıflandırılabilir. Araştırmalar yakınsak amaçların uzak amaçlara göre öğrenme performansı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir (Derrick, 2001; Vanderstoep ve Pintrich, 2003). Amaç belirlerken bireyler aynı zamanda amaçlarının ulaşılabilir olmasına, gerçekleştirilebilir amaçlar belirlemeye ve uğraşmaya değer amaçlar olmasına dikkat etmelidirler (Kiewra ve Dubois, 1998; Vanderstoep ve Pintrich, 2003).

Bireyin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinde önemli olan bilişsel özelliklerden bir diğeri kendini yönetmedir. Costa ve Kallick (2004) kendini yönetme

becerisine sahip bireyleri planlı, ulaşmak istedikleri bir amaçları ya da görüşleri olan, ihtiyaç duyulan bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracaklarını bilen, araştırmaları için kendilerine gerekli olan zaman, çevre, finans ve insan kaynaklarının farkında olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Birey bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarını doğru belirleyebilmeli (Knowles, 1975; Akkoyunlu, 2008; Liang, Wang, Tung, 2011) ve öğrenme kaynaklarını ilişkilendirebilmelidir (Akkoyunlu, 2008). Bireylerin belirledikleri öğrenme amacını gerçekleştirmede zamanlarını etkili kullanmaları ve uygun öğrenme ortamlarını belirlemeleri de önemli olmaktadır. Bu nedenle öğrenme amaçlarına ve ihtiyaçlarına göre yıllık, haftalık ya da günlük program çizelgeleri hazırlamalı, bu çizelgelerde çalışma saatleri dışında yapacakları diğer etkinlikleri de belirlemeli, dikkatlerini dağıtmadan amaçlarını gerçekleştirmek için çalışabilecekleri öğrenme ortamlarını seçmelidirler (Vanderstoep ve Pintrich, 1993, Kiewra ve Dubois, 1998).

Bireylerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için öğrenmelerinin planlamasını yaptıktan sonra kendilerinin öğretmeni olmaları ve dolayısı ile uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini öğrenme görevinin içeriğine göre seçebilmeleri ve kullanabilmeleri gerekmektedir. Alan yazında bu bağlamda kendi kendine öğrenen bireylerin sahip olmaları gereken beceriler problem çözme (Kiewra ve Dubois, 1998; LeJeune, 2002; Vanderstoep ve Pintrich, 2003), araştırma yapma (Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud, 2013; Patterson, Crooks ve Lunky-Child, 2002; Long, 2005; Costa ve Kallick, 2004; Arnoldson, 2013), işbirlikli öğrenme (Candy, 1991; akt. Kaufman, 2003; Patterson ve diğerleri, 2002; Costa ve Kallick, 2004; MEB, 2005; Williamson, 2007; Liang, Wang, Tung, 2011), etkili okuma (Vanderstoep ve Pintrich, 2003), öğrenme stratejilerini kullanma (Liang, Wang, Tung, 2011, Long, 2005; Costa ve Kallick, 2004, Vanderstoep ve Pintrich, 2003; Kiewra ve Dubois, 1998) ve eleştirel düşünme becerileri (Patterson ve diğerleri, 2002, Costa ve Kallick, 2004, Long, 2005) olarak tanımlanmıştır.

Bireyin kendi kendine öğrenmesinde bireysel etkinlikler kadar işbirliğine dayalı öğrenmeler gerçekleştirerek akranları ve sosyal gruplar ile öğrenmelerini geliştirmeleri uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bireyin işbirlikli öğrenme ve iletişim kurma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Dinleme, araştırma, empati, sevgi, grup liderliği, grup gücünü nasıl destekleyeceğini bilme, başkalarını düşünme, grup içindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme, grup kurallarına uyma öğrenenlerin işbirliği yapmasında sahip olmaları gereken

becerilerdir (Vanderstoep ve Pintrich, 2003; Costa ve Kallick, 2004). İletişim becerileri ise işbirlikli öğrenme çalışmalarında olduğu gibi bireyin bireysel öğrenmelerinde de önemli olmaktadır. Empati yapabilme, diğer kişilerin duyguları ve bakış açılarını anlayabilme, kendisinden farklı düşünen kişilerin düşüncelerine saygılı olma, iyi bir dinleyici olma, merak ettikleri ile ilgili soru sorma, kendi düşüncelerini tartışma ve başkalarının düşüncelerini dinleme, sorun çözücü olma etkili iletişim için sahip olunması gereken becerilerdir (Meyer, 2001).

Bireyin hem bireysel hem işbirliğine dayalı kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirirken sahip olmaları gereken becerilerden biri problem çözme becerileridir. Carr (1999) problem çözmenin planlama, alternatifleri değerlendirme ve sonuçları öngörme aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. Kendi kendine öğrenen bireylerin de bir sorun durumu ile karşılaştıklarında bu sorunla nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Sorun çözmek için alternatif çözümler üretebilmeli, bu çözümlerin uygulanabilirliği üzerinde detaylı düşünmeli ve sorunun çözümünde etkili kullanabilmelidirler (LeJeune, 2002). Araştırma yapma becerileri ise kendi kendine öğrenmede temel beceriler içerisinde yer almakta ve bireyin öğrenmeye yönelik merakını artırmaktadır. Bireyin bir sorunun çözümünde, proje çalışmaları yaparken ya da ilgisini çeken herhangi bir konu ile ilgili bilgiler elde etmede kullanması gereken becerilerdir (Arnoldson, 2013).

Costa ve Kallick (2004) kendi kendi öğrenme sürecinin bireyin kendini yönetme ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygun öğretim stratejilerini ve yöntemlerini kullanarak öğrenmesini izleme aşaması ile sonlanmadığını belirtmektedir. Öğrenilenlerin yapılandırılması, sentez edilmesi, farklı öğrenme ortamlarına, konu alanlarına ya da yaşam durumlarına transfer edilebilmesi ve uygulanabilmesi gerekmektedir. Kendini düzeltme olan bu aşamada bireyin öğrenmelerine yönelik yansıtma yapması ve kendi öğrenmelerini değerlendirmesi söz konusudur. Yansıtma yapma kişinin hem öğrenme süreci içerisinde hem de sonunda kullanması gereken becerilerdir. Yansıtma bireyin öğrenme süreci içerisinde neler olduğuna ve bu olanların gelecekteki eylemlerini nasıl etkileyeceğine yönelik yaptığı içsel bir gözlemdir (Saylor, 1990; akt. Patterson ve diğerleri, 2002). Mezirow (1990), yansıtma yapan bireylerin öğrenmelerinin geçerliğini kontrol etme, öğrenmelerine yönelik neden sorusunu sorma ve sorgulama, farklı ve çoklu bakış açıları geliştirme ve eleştirel bir şekilde kendini ve bilgisini inceleme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenciler; kendi kendine öğrenmenin

gerçekleştirdikleri işlemler, kendi deneyimleri ya da öğrenmelerindeki sorumlulukları üzerine yansıtma yapabilirler. Yansıtmanın amacı öğrenenlerin kendi deneyimleri üzerinde düşünmelerini alışkanlık haline getirmelerini sağlamaktır (akt. Costa ve Kallick, 2004). Eleştirel yansıtma yapabilmek de eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Cüceloğlu (1995, s.216), eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamaktadır (akt. Güven ve Kürüm, 2004). Vanderstoep ve Pintrich (2003) eleştirel düşünmenin dört boyutu olduğunu ifade etmekteydiler. Bunlar; bir sorun durumu ya da konuyu anlama, var olan kanıtları değerlendirme ve yeni kanıtlar bulmak için meraklı olma, bir sorun ya da konu üzerinde farklı bakış açıları geliştirme ve elde edilen kanıtlar doğrultusunda bir sonuca varmadır. Bireylerin kendi kendine öğrenmeleri süreçlerini ve süreç sonunda elde ettikleri ürünleri değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Değerlendirme, kendi kendine öğrenmenin aşamaları olan kendini yönetme, kendini izleme ve kendini düzeltme aşamalarında sürekli yenilenmeyi sağlayan döngüsel öğrenme sürecinin gerekli bir parçası olarak öğrenene sürekli geribildirim sağlayan bir mekanizmadır. Bu nedenle bireyler kendilerini değerlendirirken güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, zayıf yönlerini geliştirme, eksik ve yanlış öğrenmelerini düzeltme becerilerine sahip olmalıdırlar.

Kendi Kendine Öğrenme Modelleri

Öğrenenlerin kendi kendine öğrenmelerinin sağlanabilmesi için geliştirilen KKÖ modellerine bakıldığında 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. Çizelge 6’da Knowles (1975), Long (1989), Grow (1991), Brockett ve Hiemstra (1991), Garrison (1997), Van Deur (2004) ve Van Merriënboer ve Sluijsmans (2009) tarafından geliştirilen KKÖ

modellerinde sözü edilen boyutlara yer verme durumları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

Çizelge 6.

Alanyazındaki Kendi Kendi Öğrenme Modellerinde Yer Alan Boyutlar

| | Kowles | Long | Grow | Brockett ve Hiemstra | Garrison | Van Deur | Van Merriënboer ve Sluijsmans |
|--|--------|------|------|-------------------------|----------|-------------|-------------------------------------|
| Öğretici desteği | X | X | | X | | | X |
| Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi | X | | X | X | X | X | X |
| Öğrenme amaçlarının belirlenmesi | X | X | X | X | X | X | X |
| Öğrenme kaynaklarının kullanımı | X | X | X | X | X | X | |
| Öğrenenin etkin katılımının sağlanması | X | X | X | X | X | X | X |
| Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi | | X | X | X | X | X | X |
| İşbirlikli öğrenme | X | X | X | X | X | | |
| Güdüleme | | | X | | X | X | |
| İsteklilik | | X | | X | X | X | |
| Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması | | | | X | X | X | X |

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, 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 (akt. Oswald, 2003). Van Merriënboer ve Sluijsmans’ının (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 yapmakta 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 yapılandırmacı öğrenme ortamlarında oluşması gerektiğini önemle vurgulamaktadır (akt. Snarski, 2008).

Güdüleme, isteklilik ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutları ise Çizelge 6'da belirtilen diğer boyutlara göre daha az modelde belirtilmiştir. Giriş ve görev güdüsü ile öğrenen sorumluluğu Garrison (1997)'nin modelinde yer alan temel özelliklerden biri olmaktadır. Bu modelde, güdülenme; giriş güdülenmesi ve görev güdülenmesi olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Bireyin bir işe başlarken sahip olduğu giriş güdülenmesi; öğrenenin öğrenme amaçlarının ihtiyaçları ile uyuşmasına ve öğrenme amaçlarının belli bir çabayla gerçekleştirilebileceğine yönelik algısına bağlıdır. Bireyin bir göreve devam ederken gösterdiği görev güdülenmesi ise öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımına bağlıdır (Oswald, 2003; Snarski, 2008). Brockett ve Hiemstra (1991)'nin 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 (Hiemstra, 1994; akt. Ayan, 2010; Banz, 2009). İsteklilik ise özellikle Long'un (1989) ve Van Deur'un (2004) modellerinde vurgulanmaktadır. Long'a göre (1989) 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.

Eğitim uzmanları tarafından KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunulmuş olan modellerin çoğunun yetişkin eğitime yönelik gerçekleştirildiği görölmüşür. Geliştirilen modellerde dikkat çeken bir başka önemli nokta ise bu modellerde bilişsel becerilerin duyuşsal becerilere göre daha fazla vurgulanmış olmasıdır. Yapılan bu tez çalışmasında belirtilen KKÖ modellerinden herhangi biri kullanılmamış ve araştırmacı tarafından ilkokul öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin bu süreçte sahip olması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikleri bir bütün olarak ele alan yeni bir KKÖ modeli ortaya konmuştur.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal boyutunda belirtildiği gibi, kendi kendine öğrenme kavramı yerine alan yazında kullanılan başka kavramlar da bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerini konu edinen araştırmalarda ise kendi kendine öğrenme kavramının yanında bunlardan en fazla kullanılan özdüzenleyici öğrenme olduğu söylenebilir. Kendi kendine öğrenme hem anlam hem de içerik olarak özdüzenleyici öğrenmeyi kapsayan daha geniş bir kavram olmaktadır. Alanyazında özdüzenleyici öğrenmeye yönelik çalışmalar (Ewijk ve Werf, 2012; Leidingel ve Perels, 2010; Ferreira, 2012; Simmons, 2010; Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008) yapılmış olmakla birlikte bu araştırmanın konusunun kendi kendine öğrenme olması nedeni ile bu bölümde “kendi kendine öğrenme” kavramına yönelik yurtdışı ve yurtiçinde yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Fahone ve Mishra (2013), 21.yüzyılın yenilikleri ve yeterlikleri dikkate alınarak düzenlenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemedeki etkililiğini araştırmak amacıyla altıncı sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 21. yüzyılın gereklerine göre düzenlenen öğrenme ortamı Sigma sınıfı olarak adlandırılmıştır. Öğrencilere istedikleri ortamda ve zamanda internet erişiminin sağlanması, kişisel araçlarının (laptop ve ipad) bulunması, öğrenimlerini gerçekleştirirken esnek zamanlama olması, bir başka deyişle, zaman sınırlamalarının olmaması Sigma sınıfının özelliklerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu sınıflarda eğitim veren öğretmenler, daha önce düzenlen seminerlerle 21.yüzyılın öğrenme araçları ve yöntemleri ile ilgili eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamları olan Alfa ve Beta sınıflarında ise her branşın/dersin öğretmeni ve her öğretmenin kendi sınıfı vardır. Her ders için sabit ders zamanı verilmekte ve öğrenciler derse göre bir sınıftan diğerine gitmektedirler.

Bu öğrencilerin de laptopu veya ipadi bulunmakla birlikte öğrenciler bu teknolojik araçlara ve internete sadece bilgisayar laboratuvarından erişim sağlayabilmektedirler. Her iki grupta öğretim programı, değerlendirmeler, teknoloji dışındaki materyaller ve genel içerik alanları aynıdır. Verilerin toplanmasında “Teknoloji İle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte her iki sınıfta öğrenim gören üçer öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçek ile elde edilen sonuçlara göre 21.yüzyılın gereklerini yerine getiren öğrenme ortamlarında eğitim gören öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilere göre kendi kendine öğrenmeye yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Sigma sınıfındaki öğrenciler öğrenmelerinde konu başlıklarını seçmede esneklik sağlanmasının, kendi ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının, kimlerle çalışacaklarını kendilerinin belirlemelerinin, çalışma ürünlerinin ortaya konulmasında alternatif formlarının sunulmasının, istedikleri an teknolojiyi kullanabilmelerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alfa ve Beta sınıfındaki öğrenciler ise grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar yaptıklarını, konu seçimlerinde ya da dersteki seçimlerinde sınırlı seçimler yapabildiklerini, dersi ve etkinlikleri yürütenin öğretmen olduğunu, gerek duyduklarında teknolojinin bilgisayar laboratuvarında uygun olduğunu söylemişlerdir. Yapılan görüşmeler de öğrenme ortamlarının tasarlanmasında öğrencilere ilgilerini çeken ve işbirliğine dayalı olarak sorun çözme konularına katılımlarını sağlayacak olanaklar sunulduğunda onların kendi kendine öğrenmelerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Saeednia (2010) ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ile temel ihtiyaçlarından tatmin durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Maslow’un güdüleme teorisinin eğitsel uygulamaları değerlendirilmiş, günümüzdeki eğitim uygulamalarını ve kendinden sonraki güdüleme teorilerini nasıl etkilediği Maslow’un güdüleme teorisi ve belirlediği ihtiyaçları ile KKÖ arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilkokul 3., 4. ve 5.sınıflarda okuyan yaşları 9- 11 arasında olan çocuklar, bu çocukların velileri ve öğretmenleridir. Araştırma verileri nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler okul dışında da öğrenmeler gerçekleştirme deneyimleri ölçütü dikkate alınarak seçilen on öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerinin temel ihtiyaçların tatmini, kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenmenin temel ihtiyaçların tatmini ile ilişkisine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda onlara

ailelerin öğrenmelerini nasıl destekledikleri, ailelerin çocuklarının bağımsızlığına yönelik açık görüşlülükleri, öğrencilerin sevdikleri, istedikleri ve ilgilendikleri konular, boş zamanlarında ilgilendikleri konulara yönelik görüşleri alınmıştır.

Kendi kendine öğrenme konusunda ise öğrenme kavramı, öğrenmenin amacı, kendilerini öğrenen olarak nasıl gördükleri ve uzun dönemli amaçları ile öğrenmelerini nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler aynı zamanda Temel İhtiyaçlar Tatmin Ölçeğinin geliştirilmesinde de önemli olmuştur. Araştırmanın nicel verileri Guglielmino tarafından geliştirilmiş olan KKÖ Hazırbulunuşluk Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Temel İhtiyaçlar Tatmin Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek 170 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik, güvenlik ile ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının kendi kendine öğrenme ile ilişkili olduğu ancak en çok ilişkinin değer verme ihtiyaçları ile olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi başlatmalarında değer verme basamağındaki ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendi kendine öğrenme kavramını çocukların kendilerine göre ifade edebildikleri görülmüştür. Çocukların öğrenmeyi sevdikleri ve araştırma yapmaya istekli oldukları ancak kendi öğrenmelerini gerçekleştirme noktasında kendilerini tam olarak yeterli bulmadıkları görülmüştür. Bunun bir önemli nedeninin eğitim sisteminin çocukların kendi öğrenmelerini kısıtlaması, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yönelik fırsatların tanınmaması ve değer verme ile ait olma ihtiyaçlarının karşılanmaması olduğu belirtilmiştir.

Birenbaum (2010), ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenmelerini değerlendirilebilmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anketin iki boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan birincisinde öğrencilerin gerçek bir durumu temele alınarak yazılan senaryolar ile ilgili araştırma yapmaları istenmektedir. Anketin ikinci boyutunda ise öğrencilerin tamamlamış oldukları araştırmaya yönelik sorular sorulmakta ve yansıtma yapmaları istenmektedir. Bu sorular araştırmanın başlığı, seçtiği konuyu neden seçtikleri, anahtar soruları yazmaları, bilgileri toplamak için nasıl bir plan yaptıkları, konu ile ilgili neler öğrendikleri, hangi sonuçlara ulaştıkları ve daha sonraki çalışmalar için önerileri, süreç boyunca neleri kolay yaptıkları, nelerde zorlandıkları, sorun yaşadıklarında buna nasıl çözüm buldukları, kimlerden yardım aldıkları, araştırma yaparken kendileri ile ilgili yeni neler öğrendikleri, ortaya çıkardıkları ürünü nasıl

değerlendirdikleri, araştırma sonuçlarını sınıfta nasıl sunmayı ve arkadaşlarına nasıl açıklamayı planladıklarına yöneliktir. Anket sekiz okulda 4. ve 6.sınıflarda öğrenim gören 453 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, içerikleri ile birlikte tanımlanan dokuz boyutta analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre öğrenciler dört düzeyde sınıflandırılmaktadır. Birinci düzey yeni başlayanlar, 2.düzye giderek ilerlemekte, 3.düzye çok yaklaşmış ve 4.düzye amacı gerçekleştirmiş olarak sınıflandırılmıştır. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Faisal ve Eng (2009) kendi kendine öğrenme görevlerinin öğrencilerin Fen Bilimlerine yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 38 ilkokul 3.sınıf öğrencisi ve 30 ilkokul 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin Fen Bilimlerine yönelik tutumların belirlemede Fenneme-Sherman Tutum Ölçeği ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmacı uygulama süresince sınıfta beş hafta süresince dersleri gözlemlemiştir. Öğrencilere uygulama süreci boyunca yapacakları öğrenme görevi ile ilgili kendi kararlarını vermeleri, kendi seçimlerini yapmaları, kendilerini değerlendirmeleri gibi olanaklar tanınmıştır. Bu dersler süresince öğretmen öğrencilere farklı aşamalarda rehberlik etmiştir. Bunlar araştırma konusunun belirlenmesi, teslim tarihlerinin kararlaştırılması, değerlendirme ölçütlerini belirlenmesi, sunumun formatında ve yeni bilgilerin nasıl paylaşılacağıın kararlaştırılması konularında yönlendirmiştir. Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçimler yapmalarının onların daha nitelikli öğrenme ürünleri ortaya koymalarında; öğretmen geribildirimleri yanında arkadaşlarının geribildirimlerinin önceki çalışmalarına göre daha fazla motive olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler rahatça sorularını sorabilmişler ve fikirlerini paylaşabilmişlerdir. Öğrencilerin kendi çalışmalarına yönelik tercihler yapabilmeleri ve performans görevlerin nasıl tasarlayacaklarına karar vermeleri yani bu performans ödevleri onların fen bilimleri gerçek yaşam ile ilişkilendirmelerini sağlamıştır. Bu da onların fen bilimlerinin yararlı olduğuna yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir. Öğretmenlerinin çalışmalarını onlarla birlikte yapması ve aktif katılım göstermesi, onlara çalışmalarında rehberlik etmesi öğretmenlerine karşı tutumlarını da değiştirmiştir. Yapılan uygulamanın öğrencilerin fen bilimlerinin faydalı olduğuna ve öğretmenlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine, fen bilimlerinde daha rahat olmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Lau (2007), Singapur'da Cedar ilkokulu öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirilen okul içinde okul (SWS) projesine bağlı olarak yaptığı eylem araştırması ile 2.sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu proje ile farklı yaşlardan öğrencilerin bulunduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterliklerini geliştirecek bir öğrenme sistemi ve öğrenme ortamı kurmak amaçlanmıştır. Eylem araştırmasında uygulama öğrenme sistemi ve fiziksel ortam olmak üzere iki bölümde oluşmaktadır. SWS öğrenme sistemi farklı öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları olabileceği dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğrenme sisteminin öğrenme planı boyutunda öğrenciler dersin programını da dikkate alarak öğrenilecek konuya yönelik kendi yöntemlerini, materyallerini ve önceden belirlenmiş amaçlardan seçebilmektedirler. Bir konuyu öğrenmek için serbest zaman çizelgesini kullanmaktadırlar. Konuyu öğrendikten sonra isterlerse aynı konu üzerinde derinlemesine araştırma yapabilirler ya da yeterlik sınavına girerek bir sonraki konuya geçebilirler. 5 hafta süresince uygulamalar gerçekleştirilmiş; video kayıtları ve alan notlarını tutulmuştur. Öğrencilere 21 adet evet-hayır seçenekli ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Velilere de açık uçlu sorulardan oluşan kısa bir anket verilmiştir. Öğrencilerden, araştırmacı notlarından ve ailelerden elde edilen verilerin analizleriyle beş haftalık analizler gerçekleştirilmiştir. Bu temalar görüşme verilerinin analizlerinde kullanılmıştır. Altı öğrenci ve bu öğrencilerin velileriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yapılan uygulamanın öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik tercihler yapabilmelerini, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve çalışma saatlerini kendilerine göre ayarlamalarını sağladığı görülmüştür. Ders planlarında kendi hedeflerini belirleyebilmelerinin ise onların öğrenmeye karşı motive olmalarını ve daha istekli çalışmalarını sağlamıştır. Fiziksel ortam olarak da farklı yaş gruplarındaki (1, 2, 3 ve 4) öğrencilerin aynı sınıfta olması nedeni ile birbirilerinin materyallerini ve kaynaklarını kullanabilmelerinin ve akran öğrenmeyi gerçekleştirmelerinin KKÖ'nün gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür.

Sellers (2006) Gardner tarafından tanımlanan içsel zeka alanlarının 8 ve 9 yaşındaki çocukların kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmıştır. İngilizce dersi başarıları düşük olan 27 öğrencinin öğrenenler olarak kendi İngilizce bilgilerinin farkına varmaları ve bu farkındalığı İngilizce öğrenme ortamlarında kendini yönetme becerilerini geliştirmede kullanmalarının sağlanması

amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Öğrencilerin özbilgileri ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili bilgiler farklı kaynaklardan toplanmıştır. Öğrencilerle görüşmeler ve yansıtıcı günlük çalışmaları yapılmış, gözlemler gerçekleştirilmiş, alan notları tutulmuş, İngilizce dersindeki akademik başarıları incelenmiş ve çoklu zeka profillerine yönelik veriler toplanmıştır. Uygulanması on ay süren programının hazırlanmasında Gardner'ın çoklu zeka teorisi temele alınmıştır. Tüm etkinlikler öğrencilerin uygun amaçları belirleme, her bir amacı gerçekleştirmede ve amaçlarını yönetmede en iyi olacak öğrenme stratejisini belirlemelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. İlgilerini çekecek ve katılımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Her bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine uygun stratejiler ve seçimlerlik çalışmalar sunulmuştur. Öğrencilerden daha önce İngilizce dersinde hiç başarmadıkları bir şeyi öğrenme amacı olarak belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilere tartışmalar aracılığı ile süreç tanıtılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan 22 öğrencinin bağımsız öğrenenler olmalarında ve kendi kendine öğrenme becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Bu beceriler, bir öğrenme görevine daha uzun zaman ayırma, sorun yaşadıklarında yardım isteme, pek çok görevi başarıyla tamamlama, kend ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre düzenlemeler yapma ve kendi öğrenmelerini değerlendirmedir. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarında biri olan içsel zekalarında da artış gözlenmiştir.

Schwartz (2006), öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Sudbury modeli okullar öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, 4-19 yaş arası öğrencilerin bulunduğu, öğrenme ortamlarında kendi seçimlerini yapabildikleri okullardır. Araştırmada iki Sudbury modeli okullarda bulunan 23 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Bu öğrencilerin yaş aralığı 5-12 arasında değişmekte ve seçilen öğrencilerin yaş ortalaması 9'dur. Sudbury modeli okullar sadece kendi kendine öğrenme programları kullanıldığı ve tüm öğrencilerin, okul çalışanlarının okul ile ilgili kararlarda eşit hakka sahip olduğu okullardır. Öğrencilerin okulları ile ilgili görüşleri 13'ü likert tipinde; 6'sı açık uçlu hazırlanmış olan toplam 19 sorudan oluşan "Okul Görüş Puanı" isimli anket ile toplanmıştır. Liket tipi sorularda öğrencilerin okulları ile ilgili genel düşünceleri, arkadaşları ile deneyimleri, öğretmenleri ve okulda çalışanlarla deneyimleri ve akademik deneyimleri sorulmuştur. Açık uçlu sorularda ise öğrencilere okulları ile ilgili neyi değiştirmek istediklerine ve en fazla neyi beğendiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin okulları ile ilgili görüşleri olumlu yönde olmuştur. Öğrenciler

okullarında özgürlük olmasını, yeni arkadaşlar edinmelerini ve arkadaşları ile oynamalarını sağlaması, şikayetlerini yazabilmelerini, eğitim gezileri yapılmasını, kitap yazmak için zamanlarının olmasını beğendiklerini söylemişlerdir. Okulların beğenmedikleri yönlerini ise dışarıya yalnız çıkmada yaş sınırının olması ve bazı fiziksel ortamların yeri olarak belirtmişlerdir. Okul çalışanlarında en sevdikleri özelliklerinin öğrencilerle birlikte bir şeyler yapmaları, birlikte kitap okumaları, öğrencileri farklı eğitim gezilerine götürmeleri ve onlara eşit davranmaları olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, kendi kendine öğrenme ortamı oluşturulan okullarda öğrencilerin öğrenmekten ve okulda bulunmaktan zevk aldıklarını göstermiştir. Bunun sonucu olarak öğrenmeye olan doğal istekleri ve sevgileri engellenmemiş olmakta ve öğrenciler doğal gelişimleri ile öğrenme süreçlerine olumlu yönde devam etmektedirler. Bir başka deyişle öğrencilere öğrenme ortamlarında özgürlüğün ve seçim haklarının sunulması öğrencilerde olumlu tutumların sergilenmesini artırmaktadır.

Mok, Leung ve Shan (2005) tarafından yapılan “Hong Kong ve Macau’da okuyan ilköğrencilerinin kendi kendine öğrenmelerinin karşılaştırılması” isimli çalışmalarında Çin’in Hon Kong ve Macau şehirlerinde bulunan ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet farklılıkları da göz önünde bulundurularak kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlılığına ve kullanımına yönelik algılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 3. ve 5.sınıfta öğrenim gören 2815 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kendi Kendine Öğrenme Stratejileri: Yararlılık Ölçeği ve Kendi Kendine Öğrenme Stratejileri Kullanım Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçekler öğrenciler 12 yaşından küçük olduğu için ve güvenilir yanıtlar alabilmek için 3’lü likert ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenme stratejilerini kullanımı ve yararlılığı yaş seviyesi, cinsiyet ve konum olmak üzere arasındaki farkları belirlemek için üç yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlılığı ve kullanımı konusunda benzer algıları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda her iki bölgede de kız öğrencilerin kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlılığı ve kullanımı algısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ilse Honkong’ta 5. Sınıf öğrencileri kendi kendine öğrenme stratejilerini 3. Sınıf öğrencilerine göre daha sık kullanırken, Macau’da 5. Sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme stratejilerini 3. Sınıf öğrencilerine göre daha az kullanmalarındır.

Van Deur ve Murray-Harvey (2005) ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenen bireyler olmalarında araştırma temelli programın etkisini araştırmışlardır. Araştırma Güney Avustralya’da farklı özelliklere sahip altı ilkokulda öğrenim gören 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okulların özelliklerini belirlemek için İlkokul Özellikleri Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu envanter ile onların okullarına yönelik görüşleri belirlenmiş; okullar bu envanterden aldıkları puana göre araştırma temelli eğitim uygulamalarına gerçekleştirmelerine göre düşük, orta ve yüksek düzey olarak sınıflandırılmışlardır. Bu okullarda öğrenim gören 150 öğrenciyle dört derslik kendini kendine öğrenme uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin uygulamaya katılmadan öncesi, uygulamadan üç ay ve altı ay sonraki kendi kendine öğrenme bilgileri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme bilgilerinin değerlendirilmesinde okulda öğrenme anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin düşünme düzeylerinin belirlenmesinde ise Raven’in standart işlem (süreç) matrisi; kendi kendine öğrenmede kullandıkları stratejileri ve motivasyonlarının belirlenmesi için ders günlükleri kullanılmıştır. Altı okulda bir hafta süresince problem çözme yaklaşımı temele alınarak sunulan senaryolar üzerinden kendi kendine öğrenmenin öğretimi gerçekleştirilmiştir. KKÖ öğretiminin gerçekleştirilmesinde sonra yüksek ve orta düzey araştırma okullarındaki öğrencilerin stratejiler ve güdüleme konusundaki bilgilerinin arttığı; düşük düzeydeki okullardaki öğrencilerin ise motivasyon puanları düştüğü ancak strateji puanlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin derslerde yaptıkları çalışmalar ve etkinlikler de yüksek düzeydeki araştırma temelli okulda öğrenim gören öğrencilerin KKÖ öğretimi dersine daha fazla katıldıklarını göstermiştir.

Van Deur (2004) üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye yönelik bilgilerini öğrenmek için onlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri rastgele seçilen on öğrenci ve sınıf çalışmalarında öğrenme güçlüğü çeken dört öğrencinin görüşleri ile karşılaştırılmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendine öğrenmeyi girişim, çaba ve kararlılık gibi içsel etkenler ve zaman yönetimi, başkalarıyla çalışma ve kaynakları kullanma gibi dışsal etkenlerle açıklamışlardır. Araştırma sonucunda bütün üstün yetenekli öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi tanımlayabildikleri görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklar okuldaki ve okul dışındaki kendi kendine öğrenmeyi farklı şekilde tanımlamışlardır. Okuldaki kendi kendine öğrenmede yapılan etkinliklerde seçme şanslarının çok az olduğunu, evde işse kendi etkinliklerini ve zamanlarını kendilerinin belirlediğini

ifade etmişlerdir. Öğrenmelerinde kütüphane, internet ve okuma kitapları kadar arkadaşlarıyla ya da başkalarına sorular sorarak sosyal öğrenmenin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Karşılaştırmalarda tüm öğrenci grupları kendi kendine öğrenmeyi tanımlamış olmakla birlikte tanımlarda farklılıklar bulunmaktadır. Rastgele seçilen on öğrenci kendi kendine öğrenmeyi daha çok okul temelli tanımlamışlardır. Motivasyonu da okuldaki öğrenmeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken dört öğrenci ise kendi kendine öğrenmeyi yine okul temelli tanımlamış ve öğretmen merkezli olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada aynı zamanda 80 ilkokul öğrencisine, 12 okul çalışanına ve 22 aileye uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ilkokul öğrencileri için KKÖ modeli geliştirilmiştir. Bu modelde içsel ve dışsal etkenler bulunmaktadır. İçsel etkenler öğrencinin eğilimi (girişimci, ısrarcı, çaba gösteren), öğrenme stratejileri ve motivasyon; dışsal etkenler ise öğrenme kaynakları, dışsal öğrenme stratejileri ve araştırma çalışması olarak belirtilmiştir. İçsel öğrenme stratejileri; planlama, kontrol etme ve yansıtma; dışsal öğrenme stratejileri amaca ulaşmak için kullanılan öğrenme kaynakları, zaman yönetimi ve diğerleri ile birlikte çalışma olarak belirtilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenmelerine yönelik yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunluğu ilkokulda KKÖ'nün betimlenmesi ve farklı etmenlerle ilişkilendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar olmuş; uygulamaya dönük yapılan çalışmaların ise özdüzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür.

İlkokul öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine yönelik yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların kendi kendine öğrenmenin altında yer alan bir boyut olan özdüzenleyici öğrenmeye yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Özdüzenleyici öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmaların (Ocak ve Yamaç, 2013; Aktan ve Topuzkamış, 2010; Gündoğdu, 2006) ise daha çok betimsel ve ilişkisel araştırmalar olduğu görülmüştür. Alanyazında doğrudan KKÖ'ye yönelik yurtiçinde yapılan ise tek bir araştırmaya rastlanmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2009) ilköğretim öğrencilerine yönelik Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerileri" ölçeği geliştirmişlerdir. Veriler betimsel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Alan yazın taraması doğrultusunda hazırlanan taslak maddelerin ilk olarak 12 ilköğretim öğrencisinde uygulaması yapılarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda maddelerde yapılan düzeltmelerde sonra ölçek, 6., 7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören toplam 446

ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 25 maddelik “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin iki faktörlü bir yapı sergilediği ve bu faktörlerin toplam varyansın % 35.5’ini karşıladığı bulunmuştur. Ölçeği oluşturan alt faktörlerin isimleri Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenmeyi Planlama ile Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Güven’dir. Geliştirilen bu ölçek ile ilköğretim öğrencilerine sunulan öğretim programının onların kendi kendine öğrenme becerilerine etkisinin belirlenmesinde, fen ve teknoloji dersinde yapılan uygulamalı çalışmaların ilköğretim öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenme becerilerini belirlemelerinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Kendi kendine öğrenme becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar bu çalışmaların sayısının katılımcıların yaş düzeyleri ile ters orantılı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle özellikle yurtdında yetişkinlerin kendi kendine öğrenmelerine yönelik yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu konuda lise ve ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaların da ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalara nispeten daha fazla olduğu söylenebilir.

Problem Durumu

Küreselleşme, bilginin ve öğrenmenin doğasının değişmesi, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve güçlü bir bilgi tabanına dayalı dünya ekonomisi oluşturma doğrultusunda yaşanan uluslararası hareketlilik insangücü niteliğini belirleyen temel etmenler olmaktadır. 21.yüzyılda toplumlar artık "kendini kendini geliştiren" ve "yaşamboyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Soran ve diğerleri, 2006; Mok ve Lung, 2005). Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler bilginin sürekli artışını ve bazı alanlarda bilginin güncelliğini kısa bir süre içerisinde kaybetmesini beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişimler öğrencilerin bilgiyi kendisine aktarıldığı biçimde öğrenmesi yerine ihtiyaç duyduğu ve kendisi için anlamlı olan bilgiyi seçme, yeniden düzenleme, önceki bilgileri ile ilişkilendirme ve yeni öğrenme durumlarına transfer edebilme becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, öğrenmelerini devam

ettirebilmeleri ve etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir.

Kendi kendine öğrenme yaşamboyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Helterban, 1999; Hart, 2006; Zimmerman, 2002). Candy (1991)'ye göre yaşamboyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme arasındaki ilişki karşılıklıdır. Kendi kendine öğrenme; bireylerin yaşamboyu öğrenmelerini sağlamada ve örgün eğitim kapsamındaki öğrenmelerini desteklemede kullanılan en etkili yoldur. Bu açıdan bakıldığında kendi kendine öğrenme yaşamboyu öğrenmenin anlamı ve bir sonucu olarak görülmektedir (akt. Hart, 2006). Parkinson (1999) da, yaşamboyu öğrenme ile ilişkili olan edimleri araştırdığı çalışmasında; bu edimlerin okul başarısı yerine öğrenmeye odaklanmak, eğitimini yönetmek, sınıf dışında öğrenmek, tasarım problemlerini çözmek, özdeğerlendirme yapmak, araştırma yapmak, öğrenmeyi bilmek ve zayıf noktaları belirlemek olarak açıklamıştır. Bu edimler aynı zamanda kendi kendine öğrenmenin de gerektirdiği beceriler arasında yer almaktadır.

Kendi kendine öğrenme; öğrencinin neyi, nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceğine kendisinin karar verdiği bir yaklaşımdır (Fisher ve diğerleri, 2001; O'Shea, 2003; Tracy ve Tracy, 2005). Guglielmino'ya (2008) göre, bazı öğrenciler kendi kendilerine öğrenmelerinde karşılaştıkları engelleri aşabilirken; bazı öğrenciler kendi kendine öğrenme beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almada başkalarının yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde ise şüphesiz en önemli görevler eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Zsiga ve Webster (2007)'e göre, öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu becerileri kullanmada karşılaştıkları engellerin kaldırılmasına yardımcı olmada okul ve öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu vardır. Yapılan çalışmalarda (Odabaş ve diğerleri, 2008; O'Shea, 2003; Tracy ve Tracy, 2005) öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi kendine öğrenme kavramı ve kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle de öğrenciler kendi kendine öğrenme sürecinde endişe, korku ve güvensizlik yaşadıkları; eğitimciler tarafından desteklenmeleri ve doğru yönlendirilmeleri durumunda ise kendi kendine öğrenmeye uyum sürecinde daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde öğretmenin rolü; öğrencilerin ilgili kaynaklara ulaşabilmelerini, öğrenmelerini planlamalarını, seçim

yapabilmelerini ve araştırmalarını sağlamada rehberlik etmektir (Mok ve Lung, 2005).

Türkiye’de uygulanmakta olan ilkokul programlarında da yaşamboyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi öngörülmektedir. Programlarda yaşamboyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğu, bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk almasının sağlanması, sorunlarını fark edip çözebilen ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireylerin yetiştirilmesinin, her çocuğun gelişimini sürdürebilmesinin, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılmasının ve zenginleştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2011). Bu bağlamda uygulanmakta olan ilköğretim programları ile öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik ile ilgili becerilerin kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2011). Bu becerilerin aynı zamanda öğrencilerin yaşamboyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesinde ve kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinde de sahip olmaları gereken beceriler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Demirel (2011) ise uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yaşamboyu öğrenme becerileri açısından önceki programlara kıyasla daha duyarlı ve donanımlı olduğunu, ancak bunların kazanım ve etkinliklere yansıtılmasında eksiklerin bulunduğunu ifade etmektedir. Semerci ve Yelken (2010), yenilenen ilköğretim programlarında yer alan ortak temel beceriler ile ilgili öğretmen algılarını belirledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin çoğunluğunun bilgi teknolojilerini kullanma becerisi haricinde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de; öğretmenlerin bu becerileri geliştirirken en fazla “Zamanı etkin kullanma”, “Temel becerileri ölçme ve değerlendirme”, “Sınıf ortamını uygun şekilde ayarlama” ve “Öğrencileri bu beceriler doğrultusunda yönlendirme” konularında zorlandıklarını belirtmeleridir. Buna karşılık; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ancak gözlem ve gözlemci notlarına göre uygulamada yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

2004-2005 öğretim yılında ilköğretim programlarında öğretmene; “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmenlere yüklenen bu roller aynı

zamanda öğrencilere kendi kendine öğrenme becerilerinin kazandırılmasında da önemli olan öğretmen davranışlarıdır. Ancak Sabancı Üniversitesi (2006) tarafından Eğitim Reformu Girişi için gerçekleştirilen “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme” raporunda; ilköğretim programlarında yer alan bazı kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumların gözlemlendiği belirtilmektedir. Yaşanan bu durum mevcut programların hazırlanma gerekliliklerinden biri olarak gösterilen öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerinin dolayısıyla kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin önündeki önemli engellerden biri olmaktadır.

Öğrencilerin, kendi kendine öğrenme becerilerinin, eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren geliştirilmesinin önemi dikkate alındığında ilkokul düzeyinde de bu becerilerin geliştirilmesi bir gereklilikten de öte zorunluluk olmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi ise onların bu becerilere ilişkin farkındalıklarının oluşturulmasına ve bu becerileri nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine bağlıdır. Yapılan araştırmalar; öğretmenlerin ilköğretim programlarında bulunan ve kendi kendine öğrenme becerileri kapsamı içerisinde de yer alan ortak temel becerileri kazandırmada yetersiz olduklarını; kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olan kolaylaştırıcı, yol gösterici ve rehberlik rollerini tam anlamıyla gerçekleştiremediklerini göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olmaması ise ilköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili öğrenme ortamlarının düzenlenememesini ve öğrencilerin bu becerileri kullanamamalarını beraberinde getirmektedir.

Alan yazında kendi kendine öğrenme modelleri ve bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bunların daha çok yetişkin eğitime yönelik gerçekleştirildiği (James, 2008); ilköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik uygulamaya dönük çalışmaların az ve yetersiz olduğu görülmektedir. Uygulamada gözlenen sorunların yanı sıra alan yazın taraması sonucunda karşılaşılan bu sorunlar ve eksiklikler, ilkokul kurumlarında öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini planlama, yürütme ve değerlendirmelerinin nasıl sağlanabileceğini ve bu süreçte bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin rollerinin neler olması gerektiğini ortaya koyan çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliklerden hareketle ilkokul öğrencilerinin kendi kendine

öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiği ve bu becerilerin nasıl geliştirileceği ortaya konulmaya çalışılmış; elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğrencileri için kendi kendine öğrenme becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak öğretici destekli bir model önerisi oluşturulmuştur.

Araştırmanın Amacı

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

1. İlköğretim 1.-5.sınıf ders öğretmenlerinin;
 - 1.1. KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.2. ilgili sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?
 - 1.3. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmek için neler yapılabileceğine yönelik önerileri nelerdir?
2. İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin, öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için sınıflarında ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
3. İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin;
 - 3.1. KKÖ kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.2. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.3. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?
 - 3.4. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.5. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin;
 - 4.1. KKÖ kavramına yönelik görüşleri nelerdir?

- 4.2. KKÖ'yü gerçekleştirirken yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?
- 4.3. sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerileri nelerdir?
- 4.4. KKÖ becerilerini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.5.KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan;
- 5.1. öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
 - 5.2. öğrenme amaçlarını belirleme,
 - 5.3. öğrenme kaynaklarını yönetme,
 - 5.4. iletişim kurma,
 - 5.5. öğrenme sorumluluğunu alma,
 - 5.6. öğrenmeye açık/istekli olma,
 - 5.7. öğrenmeye değer verme
- becerilerini kullanma durumları nasıldır?
6. İlkokul 1.-4.sınıf öğrencilerininin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli nasıl olmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Yaşamboyu öğrenme okulöncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar devam eden bir süreçtir. Türkiye'de uygulanmakta olan ilkokul programlarında da yaşamboyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi öngörülmele birlikte programların uygulanmasında ve yaşamboyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sıkıntılar bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları yaşamboyu öğrenmenin anahtarı olan kendi kendine öğrenme becerilerinin eğitim kurumlarında geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir.

Kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bunların daha çok yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere ya da yetişkinlere yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri dikkate alındığında şüphesiz bu öğrencilerde KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik yapılan çalışmalar yetişkinlerin ya da yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde izlenen yollardan ya da geliştirilen öğrenme modellerinden farklılık göstermektedir.

Yapılan alanyazın taramasında ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların ise daha çok bu becerilerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi sosyo-demografik; kendi kendine öğrenmeye ilişkin farkındalık, kendine güven, hayatından memnuniyet, dürüstlük, iç gözlem, epistemolojik inançlar, akademik özyeterlik gibi psikolojik ve akademik başarı gibi etmenler ile ilişkisini araştıran ilişkiel tarama modelinde çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu becerilerin nasıl öğretilebileceğine yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin KKÖ'nün ne demek olduğuna yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalar da öğrencilerin yaptıkları tanımların yetersiz olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu becerileri kullanmada karşılaştıkları engellerin kaldırılmasına yardımcı olmada okul ve öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu olmaktadır. Alanyazında öğretmenlerle KKÖ'nün ne demek olduğuna ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için nasıl uygulamalar yaptıklarına yönelik görüşlerin alındığı araştırma sonuçları ise onların hem bilgi hem de uygulama düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Yapılan bu çalışma alanyazında karşılaşılan bu sorunlar ve ilkokul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği dikkate alındığında bu öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ becerilerinin neler olması gerektiğini ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik bir model ortaya koymasından önemli olmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların, ilkokul kurumlarında görev yapan ya da ilkokul programlarının geliştirilmesinde görev alan program geliştirme uzmanları, öğretmenler, idareciler, veliler ve öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Program geliştirme uzmanlarına ilkokul öğrencilerinin ilkokul öğretim programlarının da hedeflerinden biri olan öğrenmeyi öğrenmiş bir başka deyişle kendi kendine öğrenen bireyler olması için hangi becerilere sahip olmaları gerektiği ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik programdaki kazanımların ve etkinliklerin nasıl düzenlenebileceği konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğretmenler ve idareciler için öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini okul ve sınıf içi uygulamalarında nasıl gerçekleştirebileceklerine; veliler için çocuklarının KKÖ becerilerinin geliştirilmesini desteklemede okul dışında nasıl katkıda bulunabileceklerine yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda hem öğretmenler hem de velilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için bu becerileri okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında kullanımlarının devamlılığını sağlamak

için nasıl bir öğretmen-veli işbirliği yapabilecekleri konusunda da bilgilendirici olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler açısından ise öncelikle olarak KKÖ'nün ne demek olduğu konusunda farkındalıklarının oluşmasına, bu konuda bilgi sahibi olmalarına, kendi öğrenmelerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmelerini sağlayacak; KKÖ becerilerini kullanabilmelerine ve yaşamboyu öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

- Araştırmada tüm katılımcılar uygulamalara içtenlikle katılmışlardır.
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için ayrılan süre yeterlidir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın örneklemi; 2011-2012 öğretim yılında ilköğretimin birinci kademesinde (1.-5.sınıf) görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, 2013-2014 öğretim yılındanda itibaren ilköğretim 1.-4.sınıf öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları; 2011 – 2012 öğretim yılı birinci döneminde Şehit Ali Gaffar Okkan, Milli Zafer ve Ziya Gökalp İlköğretim okullarında görev yapmakta olan 1.-5.sınıf öğretmenlerden; 2012-2013 öğretim yılı birinci döneminde Şehit Ali Gaffar Okkan ve İbrahim Karaoğlanoğlu ilköğretim okullarında ilköğretim 1.-4.sınıflarda yapılan gözlem çalışmasından ve 2012-2013 ikinci döneminde bu okullardaki ilköğretim 1.-4. sınıf öğretmenlerinden, velilerinden ve öğrencilerinden; 2013-2014 öğretim birinci döneminde İbrahim Karaoğlanoğlu ilköğretim okulunda 4-B sınıfında yapılan eylem planlarının uygulanması sırasındaki gözlemlerden, odak öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri açık uçlu anket formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kağıtları, “Kendi Kendine Öğrenme Becerileri” kontrol listesi, ders video kayıtları, ders ses kayıtları, özdeğerlendirme formu, araştırmacı günlüğü ve geçerlik güvenirlik komitesi toplantı tutanaklarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Eylem araştırmasının yürütülmesi İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu 4-B sınıfı Türkçe dersi ile sınırlıdır.
- Eylem araştırmasının uygulama aşaması KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şoyledir:

İletişim kurma: Duygu, düşünce veya bilgilerin yazılı, sözlü, sözsüz ya da görsel yollarla başkalarına aktarılması; başkalarının duygu, düşünce ve bilgilerini dinlenmesi (Meyer, 2001).

Kendi kendine öğrenme: Öğrenme sorumluluğunu öğrenenlerin üstlendiği, öğrencinin neyi, nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceğine kendisinin karar verdiği bir yaklaşımdır (Brookfield, 1984; akt. Donaghy, 2005; Fisher ve diğerleri, 2001; O’Shea, 2003; Tracy ve Tracy, 2005).

Kendi kendine öğrenme becerileri: Öğrenenin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirme için gerekli olan bilişsel beceriler ve duyuşsal özellikler bütünüdür.

Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk: Bireyin kendi kendine öğrenmesi için gerekli olan tutumlar, yeterlikler ve kişisel özellikler bütünüdür (Wiley, 1983; akt. Fisher, King ve Tague, 2001, s.517).

Kendi kendine öğrenmeyi yürütme: Öğrenenlerin KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğrenme stratejilerini, üst düzey düşünme becerilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak bireysel ya da grup çalışmaları içerisinde kendi kendine öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmeleridir.

Öğrenme amacı: Öğrenenin öğrenmeleri sonucunda başarmak (ulaşmak) istediği hedef.

Öğrenme ihtiyaçları: Öğrenenin öğrenmelerine yönelik var olan durumu ile öğrenmede sahip olmak istedikleri durum arasındaki fark (Derrick, 2001).

Öğrenme kaynaklarını yönetme: İstenilen amaçlara ulaşabilmede gerekli olan bilgiyi elde etmede öğrenenin gerekli olan zaman, çevre, finans ve insan kaynaklarını belirlemesi (Carr, 1999; Vanderstoep, ve Pintrich, 2003; Costa ve Kallick, 2004).

Öğrenme sorumluluğu: Öğrenenin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir başka deyişle öğrenme amaçlarının belirlemesinin, öğrenmesine yönelik uygulamaları gerçekleştirmesinin ve sonuçların değerlendirilmesinin öğrenen merkezli olması (Guglielmino, 1977; Garrison, 1997; akt. Liang, Wang, Tung, 2011; Long, 1990; Carr, 1999; Fisher, King ve Tague, 2001; Derrick, 2001; Williamson, 2007).

Öğrenmeye açık-istekli olma: Öğrenenin herhangi birinin zorlaması olmadan öğrenmeye meraklı olması ve yeni bilgiler öğrenmek için çabalaması.

Öğrenmeye değer verme: Öğrenenin gerçekleştirdiği öğrenmelerin kendisi ve toplum için önemli olduğuna inanması ve farkında olması.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, araştırmanın katılımcıları, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin neler olduğunun belirlenmesinin, bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğinin ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Araştırmanın modeli kapsamında eylem araştırması tanımlarına, önemine ve türlerine yer verilmiş ve eylem araştırması süreci açıklanmıştır.

Eylem Araştırması

Elliot (1991) eylem araştırmasını sosyal durum içerisindeki eylemin niteliğini artırmak amacıyla o durumun araştırılması olarak tanımlayarak en kısa ve açık tanımı yapmıştır (akt. Altrichter, Posch ve Somekh, 2008). 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). Johnson'a (2005) göre eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin niteliğini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür. Ekiz (2003) de eylem araştırmasını benzer şekilde tanımlamış ve felsefi olarak nitel ve nicel yöntemden farklı olduğunu, eleştirel kavram içerisinde görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Eylem araştırması gerek nicel-nesnelci, gerekse nitel-yorumlamacı bakış açılarının bir bileşimi olan yapısı ile eleştirel kuram adı verilen üçüncü bir yaklaşımı temsil etmektedir (Kuzu, 2005). Eleştirel kuram sosyal bilimlerde genellemeci ve nesnelci nicel araştırma yaklaşımına karşı çıkmakta ve bireylerin manipüle edilmiş doğrulara da sahip olabileceklerini belirtmektedir (Ekiz, 2003). Eleştirel kuram, yorumlamacı anlayış bağlamında benzer varsayımları paylaştığı nitel araştırma

yaklaşımı ile de belirli açılardan farklı bakış açılarına sahiptir. Nitel araştırma sosyal olguları doğal ortam içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s.39). Eleştirel kuram ise anlamları ve davranışları anlamının yeterli olmadığını belirterek değişme ve değiştirmenin de önemini vurgulamaktadır (Ekiz, 2003).

Johnson (2005), Mertler ve Charles (2005), Mills (2003) ve Schmuck (1997)'in eylem araştırmasına yönelik yaptıkları tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda Mertler (2006), eylem araştırmasının diğer araştırma türlerinden farklılıklarının daha iyi anlaşılması için eylem araştırmasının ne olduğunu ve olmadığını açıklamıştır. Çizelge 7'de Mertler'in (2006) ifade ettiği eylem araştırmasının özellikleri özetlenmiştir.

Çizelge 7.

Eylem Araştırmasının Özellikleri

| Eylem araştırması nedir? | Eylem araştırması ne değildir? |
|---|---|
| Eğitimcilerin kendi uygulamalarını iyileştirmek için birlikte çalıştıkları ve tartıştıkları katılımcı, işbirlikli bir süreçtir. | Birileri için birileri tarafından yapılmaz; eğitimcilerin kendi çalışmaları üzerinde yaptıkları araştırmadır. |
| Problemin tanımlanmasını, çoğunlukla yeni bir şeyin geliştirilmesini ve bunun etkililiği üzerine eleştirel yansıtma yapmayı içerir. | Basit bir sorun çözme süreci değildir. |
| Öğrenme sürecini anlamak için planlı, sistemli çalışmaların yapıldığı bir yaklaşımdır. | Öğretmenlerin düşündükleri anda yaptıkları sıradan bir uygulama değildir |
| Eğitsel sorunlara yönelik yaratıcı düşüncelerin test edilmesini (denenmesini) gerektiren bir süreçtir. | Eğitsel sorunlara daha önceden belirlenmiş cevapların uygulanması değildir. |

Yapılan tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda eylem araştırması, eğitim-öğretim ortamında yaşanan sorunların belirlenerek bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözümlerin üretilip uygulandığı ve sorun çözülmünceye kadar bu uygulamalara devam edilen döngüsel bir süreci kapsayan bir araştırma türü olarak tanımlanabilir.

Eylem araştırması, bir başkasının sorunları yerine araştırmayı yapan kişinin kendi yaşadığı sorunlara yönelik olması, uygulama zamanının belirlenmesinin esnek olması bir başka deyişle araştırmacının kendini hazır hissettiğinde istediği zaman başlayabilmesi, eğitsel uygulamaların iyileştirilmesine imkan sağlaması, meslektaşlar için güçlü ilişkiler oluşturulmasına yardımcı olması, eğitimcilere eğitsel soruları ve

sorunları görmeleri ve kendi eğitsel uygulamalarını incelemelerinde farklı bakış açıları, yeni seçenekler sunması nedeni ile önemlidir (Hendricks, 2006; Johnson, 2005; Mills, 2003). Mertler (2006) de eylem araştırmasının önemini teori ile uygulamayı bütünleştirmesi, eğitsel uygulamaların iyileştirilmesi, karar verici olarak öğretmenin yetkilendirilmesi ve mesleki gelişimi sağlaması olarak ifade etmektedir.

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. Bogdan ve Biklen (2003; s.235) eylem araştırmasını “politik eylem araştırması” ve “katılımcı eylem araştırması” olarak ikiye ayırmaktadır. Politik eylem araştırmasını kişilerin sosyal değişimi sağlamak amacıyla yaptıkları araştırmalar olarak; katılımcı eylem araştırmasını ise bir kurum ya da program içerisinde çalışan katılımcıların beraberce, değişimin uygulanması için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlamak ve uygulamak olarak görmektedirler.

Hendricks (2006, s.10) eylem araştırmasının işbirliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı eylem araştırmaları olmak üzere dört türü olduğunu belirtmektedir. Bu eylem araştırması türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

İşbirlikli eylem araştırması; okul ve üniversite ortamından birden fazla araştırmacının bir eğitsel sorunun çözümünde birlikte çalıştıkları sistematik eylem araştırmasıdır. Bu işbirliği öğretmenler ve yöneticiler arasında olabileceği gibi üniversitedeki araştırmacılar ve okul personeli arasında da oluşabilir. Bu araştırma türünün amacı, işbirliğinde bulunan tarafların uzmanlığından faydalanmak ve farklı ortamlardaki eğitim paydaşları arasındaki diyalogun sürekliliğini güçlendirmektir.

Eleştirel eylem araştırması; akademisyenlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve toplumdaki diğer kişilerin geniş katılımı ile eğitim ortamının yararlı hale getirilmesidir. Bu araştırmanın amacı, sosyal konuların değerlendirilip sonuçlarının sosyal değişimde kullanılmasıdır. Eleştirel araştırma sıklıkla cinsiyet, etnik ve sosyal sınıfa bağlı eğitsel farklılıklara odaklanır.

Sınıf eylem araştırması; öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla sınıf ortamında gerçekleştirmiş oldukları eylem araştırması desenidir. Öğretmenler, öğrencilerinden elde ettikleri verileri yorumlarlar. Sıklıkla bireysel olarak gerçekleştirilmekle birlikte diğer öğretmenlerle işbirliği de yapabilirler.

Katılımcı eylem araştırması ise; sosyal ve işbirliğine dayalı araştırma sürecidir ve değiştirilebilecek gerçekliği araştırmayı amaç edinmektedir. Katılımcı eylem araştırması sürecinde araştırmacı uygulamaları keşfeder, eleştirel bir bakış açısıyla verimsiz ve sorunlu işleyişleri belirler, teori ve uygulamayı değiştirir, geliştirir.

Bu çalışmadaki eylem araştırması türü katılımcı eylem araştırmasıdır. Araştırmada 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, İbrahim Karaoğlanoğlu 4-B sınıfı öğretmeni ile öğrencileri çalışmaya katılmışlardır. Öğrencilerin, sınıf öğretmenin ve katılımcı öğretim elemanlarının çalışmaya katkıları ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

Eylem Araştırması Süreci

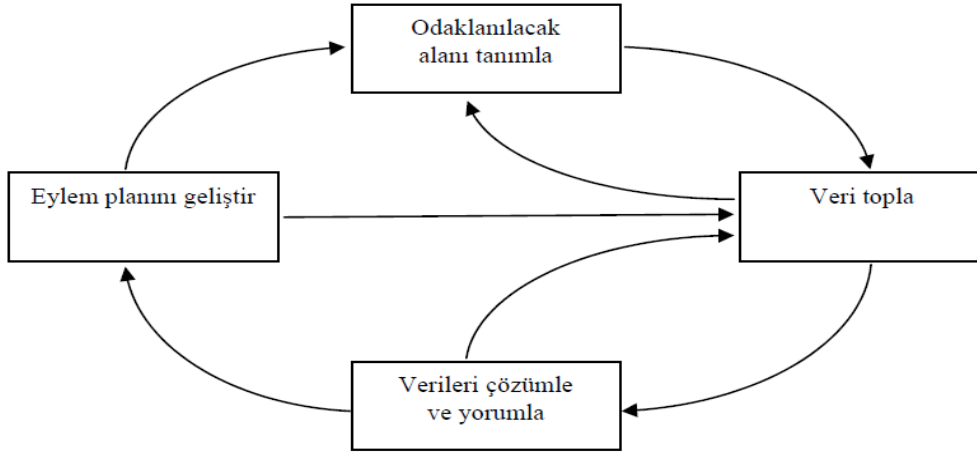
Alanyazında eylem araştırmasına yönelik yapılan tanımlar doğrultusunda uzmanlar tarafından bu araştırma sürecinin nasıl olması gerektiğini açıklayan aşamalar da sunulmuştur. Sagor (2000, s.4) eylem araştırması döngüsünde problemi (amacı) netleştirme, kuramsal dayanakları sağlama, uygulama ve veri toplama, yansıtma ve eylemi planlama aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Craig (2004)'e göre eylem araştırması süreci, üstesinden gelinmesi beklenen sorularla başlar ve bu soruların yanıtlarını bulmak için çeşitli verilerin toplanması, bunların değerlendirilmesi ve yeni bir eylem planı hazırlanmasıyla devam eder (Craig, 2004, s.325).

Eylem araştırması süreci Johnson (2005, s.49-51) tarafından dokuz temel basamak ile ifade edilmektedir. *Birinci basamakta*, araştırmacı neyi araştıracağına karar vermekte, merak ettiği konuyu ya da ilgi duyduğu alanı belirleyerek problemi tanımlamaktadır. *İkinci basamakta* alanyazın taraması gerçekleştirilir. Araştırmacı farklı kaynakları inceler, araştıracağı konu hakkında diğer araştırmacıların neler bulduklarını araştırır. Böylece araştıracağı konuya kuramsal temel kazandırmaya

çalışır ve sınıfında gerçekleştireceği uygulama ile kuram arasında bir bağ oluşturur. *Üçüncü basamak* verilerin toplanması ile ilgili planlama aşamasıdır. Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce ne tür verilerin, nasıl ve ne sıklıkla toplanacağına karar verir. *Dördüncü basamak*, verilerin toplanması ve analiz edilmeye başlanması aşamasıdır. Araştırmacı, verileri toplarken ve analiz ederken ortaya çıkan temaları ve kategorileri belirler. *Beşinci basamak*, toplanan ve analiz edilen verilere göre araştırma problemini ya da sorusunu gözden geçirme aşamasıdır. Eylem araştırması her an değişebilen dinamik bir süreçtir. Toplanan veriler uygulanan bir öğretim stratejisinin değişmesine, yeni veri kaynaklarının eklenmesine ya da araştırmacının odağının değişmesine neden olabilir.

Altıncı basamakta veriler analiz edilir ve düzenlenir. Verilerin analizinde toplam ne kadar kayıt tutulduğu, kaç tema ve kategori oluşturulduğu ve her bir kategoride kaç adet tema bulunduğu belirtilir. Böylece analitik tümevarımsal bir bakış elde edilmiş olur. *Yedinci basamak*, bulguların ve gerçeklerin raporlaştırılma aşamasıdır. Araştırma sürecinde karşılaşılan önemli olaylar, etkinlikler ve sorulara ilişkin elde edilen yanıtlar detaylı bir şekilde tanımlanır ve her biri ile ilgili örnekler verilir. *Sekizinci basamak* verilerin yorumlanması ve okuyucuya sunulması aşamasıdır. Araştırmadan ne gibi sonuçlar çıkarıldığı ve ulaşılan sonuçlara göre ne gibi önerilerde bulunabileceği belirtilir. *Son basamak* eylem planının oluşturulma aşamasıdır. Araştırmada elde edilen sonuç ve önerilere dayalı olarak, ne yapılacağına dair bir eylem planı hazırlanır. Hazırlanan eylem planı uygulanırken, ne olduğu ve ne kadar etkili olduğu konusunda değerlendirmelerde bulunulur (Johnson, 2005; Kuzu, 2005).

Mills (2003) eylem araştırması sürecini, bir problem durumunun belirlenmesi ile başlayan ve bu problemi ortadan kaldırmaya yönelik eylemlerin ortaya konulduğu dinamik bir süreç olarak tanımlamakta ve bu süreci daha sade bir şekilde 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). Şekil 2’de Mills (2003)’in eylem araştırması süreci gösterilmektedir.



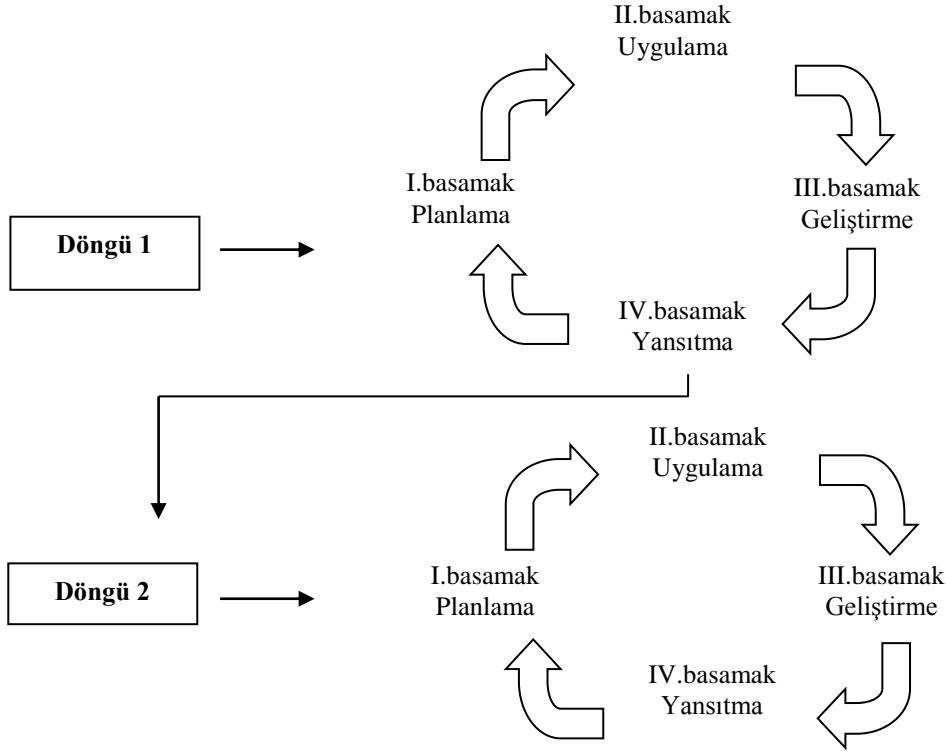
Şekil 2. Eylem Araştırması Sürecini Diyalektik Döngüsü (Mills, 2003, s.19)

Bir odak alanın tanımlanması aşaması, eylem araştırmasının başlangıcında araştırılmak istenen genel konuyu belirlemek olarak tanımlanabilir. Burada bahsedilen genel konu başlığı, bir düşünceyi eyleme geçirmeyi ifade etmekte ve değiştirilmek veya geliştirilmek istenen koşulları veya durumu anlatmaktadır. (Elliott, 1991; Mills, 2003). Eylem araştırmasının diyalektik döngüsünün ikinci aşamasını oluşturan “*veri toplama*” aşamasında, çözülmesi için uğraşılan problemin doğası dikkate alınarak veri toplama ile ilgili kararlar alınır. Veri analizi, verilerin neler anlattığını belirlemedir. Verilerin analizi, araştırmacının güvenilir, kesin ve doğru bir şekilde toplanan verileri özetlemek ve sunmak istemesiyle başlar. Son aşamada ise toplanan ve analiz edilen verilerin sonuçları ışığında, *bir eylem planı geliştirilir*. Bu eylem planı uygulanır. Bu planın hem süreç içerisinde hem de sonunda değerlendirilmesine yönelik veriler toplanır, bu veriler çözümlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler doğrultusunda ya da öncesinde odaklanılacak alan yeniden tanımlanabilir. Planın uygulanması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yapılması öngörülen değişiklikler ya da düzeltmeler var ise bunlar yeni eylem planlarına yansıtılarak döngü devam ettirilir (Mills, 2003).

Uygun görüldüğünde bu aşamalar sırayla gitmeyebilir, bazı aşamalar atlanabilir, sırası değişebilir ya da bir aşama birden fazla defa tekrarlanabilir. Araştırma sürecini belirleyen bu sarmal yapı, araştırmacıya yeterince ve derinliğine veri toplama olanağı vermekte ve sürecin herhangi bir basamağında amaca uygun eylemleri geliştirmede ve uygulamada esneklik sağlamaktadır.

Mertler ve Charles (2005; akt. Mertler, 2006) ise eylem araştırması sürecini planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma olarak belirtmektedirler. Şekil 3’de

Mertler ve Charles (2005)'in eylem araştırması sürecinin döngüsel gösterimi verilmiştir.



Şekil 3. Mertler ve Charles'ın (2005) Eylem Araştırması Döngüsü (akt. Mertler, 2006, s.24)

Şekil 3'te gösterilen planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma aşamalarında yapılan çalışmalar aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Planlama aşaması: Konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması, ilgili alan yazının gözden geçirilmesi ve eylem planının geliştirilmesi vardır. Çalışılacak konu belirlenirken derinlemesine incelenmek istenilen bir konu seçilmelidir. Eylem araştırması için konu araştırılırken, zaman gerekleri, zaman sınırlılıkları, bireylerin veri toplama ve analizdeki yeterlik düzeyleri ve bütçe sınırlılıkları dikkate alınmalıdır. İlgili alanyazının gözden geçirilmesi araştırmaya odaklanmak ve planlama hakkında karar vermesinde bilgiler sunarak yardımcı olmaktadır. Bu bilgiler sorun durumunun belirlenmesinde ve sınırlandırılmasında, uygun araştırma tasarımının geliştirilmesinde ya da verilerin toplanmasında kullanılacak olan tekniklerin ve araçların seçiminde rehberlik sağlamaktadır. Araştırmanın konusu ya

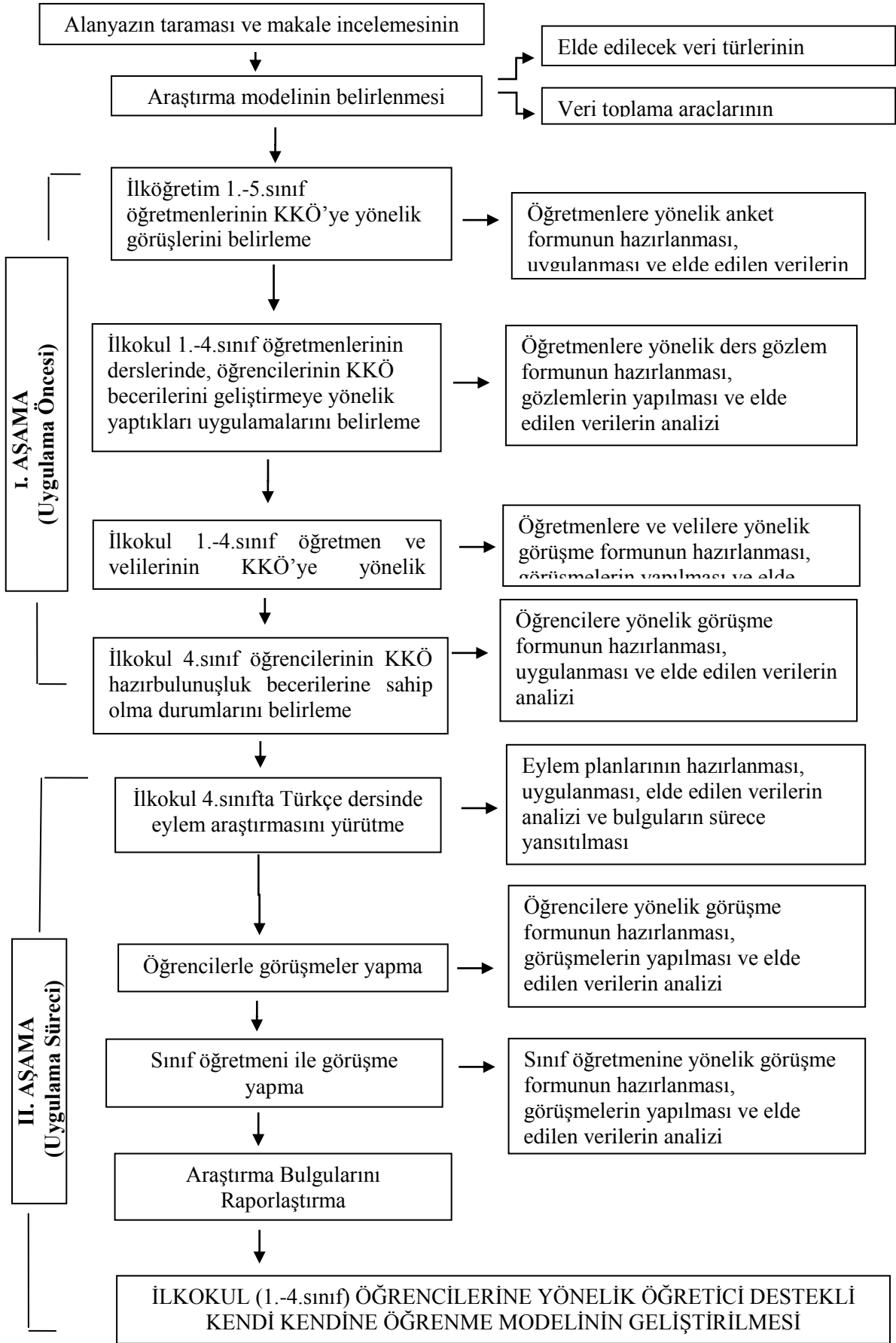
da sorun durumu belirlendikten ve odaklandıktan sonra, uygun bir şekilde bir ya da daha fazla araştırma sorusu oluşturulmalıdır.

Uygulama aşaması: Verinin toplanması ve analiz edilmesi yer almaktadır. Eylem araştırması geniş tekniklerin kullanımı nedeniyle farklı türdeki verilerin toplanmasına olanak sağlar. Elde edilen veriler hem araştırma süreci içerisinde hem de sonunda analiz edilmelidir. Hangi veri analizinin kullanılacağı öncelikle verinin türüne (nicel-nitel) bağlı olmaktadır. Bununla birlikte verilerin analizi belirlenen araştırma soruları ile tutarlı olmalıdır.

Geliştirme aşaması: Toplanan ve analiz edilen verilerin sonuçları ışığında, bir eylem planı geliştirilir. Eylem planı uygulanırken veri toplamaya devam edilir. Süreç içerisinde her aşamada bir iyileşme olup olmadığı; eğer varsa nedenlerinin belli olup olmadığı, eğer yoksa daha iyi sonuçlar almak için neler yapılması gerektiği belirlenir.

Yansıtma aşaması: Elde edilen sonuçlar diğer eğitim paydaşları ile paylaşılmalıdır. Eylem araştırmasının temelinde kişinin kendi uygulamalarına yönelik yansıtma yapması vardır. Yansıtma eylem araştırması uygulamasının hem süreç içerisinde hem de sonunda yapılmalıdır. Süreç içerisinde yapılan yansıtma araştırmacının uyguladığı planı gerçekleştirirken öğretim süresince gözden geçirmesini ve düzeltmeler yapmasını; süreç sonunda yapılan yansıtma ise neler yapıldığını, uygulamanın etkililiğini ve gelecek uygulamalarına yönelik olası yenilik-düzeltilme kararları alınmasını sağlamaktadır.

Uzmanlar tarafından eylem araştırması sürecinin aşamalarına yönelik farklı isimlendirmeler olmakla birlikte yukarıda açıklandığı gibi eylem araştırmasına yönelik ortaya konulan bu aşamalarının birbirine benzediği görülmektedir. Bu aşamaların çalışma konusunun belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile sorunun tam olarak ortaya konması, elde edilen bulgular doğrultusunda sorunun çözümüne yönelik eylem planlarının geliştirilmesi, uygulanması ve uygulama sonucu elde edilen verilerin analizi sonucu sorun çözülmüncüye kadar eylem planlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına devam edilmesi olduğu söylenebilir. Şekil 4'te araştırmada eylem araştırması süresince yapılan çalışmalar gösterilmiştir.



Şekil 4. 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.

Bununla birlikte 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programında öğrencilerin kendi kendi öğrenme becerilerinin de geliştirilmesinde etkili olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulamaya yansıtılmasına yönelik çeşitli sorunlar olduğunu ortaya koyan araştırmalarla karşılaşmıştır. Odak alanın belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alanyazın araştırıldıktan sonra araştırmacı bu konuda bilgi toplama çalışmaları yapmıştır. Şekil 4'te görüldüğü gibi, bu araştırmada eylem araştırması süreci uygulama öncesi ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Her iki aşamada araştırmanın katılımcılarının, veri toplama araçlarının ve yapılan uygulamaların birbirinden farklılık göstermesi nedeni ile araştırmanın bundan sonraki eylem araştırması süreci uygulama öncesi ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamalı olarak anlatılmıştır.

I.Aşama (Uygulama Öncesi Aşama)

Mills (2003) araştırma probleminin doğasını daha iyi anlamak için ortamdakilerin görüşlerini, önerilerini ya da betimlemelerini keşfetmenin gereğinden söz etmekte ve bu çalışmayı “keşif” olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri, öğretmenler, danışmanlar ve öğrenciler bilgi kaynakları olmaktadır (Mertler, 2006). Bu araştırmada eylem planlarının geliştirilmesine geçilmeden önce ilkokul 1.-4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ becerilerine yönelik var olan durumun ortaya konularak sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama öncesindeki verilerin toplanmasını sağlayan katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması aşağıda açıklanmıştır.

Uygulama Öncesi Katılımcılar

Araştırmanın birinci aşamasındaki katılımcılar öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşmaktadır. Çizelge 8'de bu katılımcıların özellikleri bu aşamada gerçekleştirilen uygulamalar dikkate alınarak gösterilmiştir.

Çizelge 8.

Uygulama Öncesi Katılımcılarının Özellikleri

| Anket çalışmasında yer alan öğretmenler | | | | | | |
|---|---|----|-----|----|---|------|
| Görev yaptığı okulun adı | Okuttuğu sınıf düzeyine göre katılımcı sayısı | | | | | |
| | I | II | III | IV | V | Top. |
| Milli Zafer İ.Ö.O | - | 2 | - | 1 | 1 | 4 |
| Şehit Ali Gaffar Okkan İ.Ö.O | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Ziya Gökalp İ.Ö.O | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Toplam | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 15 |

| Sınıf içi gözlemlerde yer alan katılımcılar (öğrenciler ve öğretmenler) | | | | | | |
|---|--------------------------------------|----|-----|----|--------|-----|
| Gözlemin gerçekleştirildiği okulun adı | Sınıf düzeyine göre katılımcı sayısı | | | | | |
| | I | II | III | IV | Toplam | |
| Şehit Ali Gaffar Okkan İlkokulu | - | 21 | - | 39 | 60 | |
| İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu | 28 | - | 33 | - | 61 | |
| Toplam | | | | | | 121 |

| Görüşmelerin yapıldığı öğretmenler | | | | | | |
|------------------------------------|---|----|-----|----|--------|---|
| Katıldığı okulun adı | Okuttuğu sınıf düzeyine göre katılımcı sayısı | | | | | |
| | I | II | III | IV | Toplam | |
| Şehit Ali Gaffar Okkan İlkokulu | - | 2 | - | 2 | 4 | |
| İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu | 2 | - | 2 | - | 4 | |
| Toplam | | | | | | 8 |

| Görüşmelerin yapıldığı veliler | | | | | | |
|---------------------------------|---|----|-----|----|--------|---|
| Katıldığı okulun adı | Çocuğun bulunduğu sınıf düzeyine katılımcı sayısı | | | | | |
| | I | II | III | IV | Toplam | |
| Şehit Ali Gaffar Okkan İlkokulu | - | 2 | - | 2 | 4 | |
| İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu | 2 | - | 2 | - | 4 | |
| Toplam | | | | | | 8 |

| Görüşmelerin yapıldığı öğrenciler | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|----|-----|----|--------|---|
| Katıldığı okulun adı | Sınıf düzeyine katılımcı sayısı | | | | | |
| | I | II | III | IV | Toplam | |
| Şehit Ali Gaffar Okkan İlkokulu | - | 2 | - | 2 | 4 | |
| İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu | 2 | - | 2 | - | 4 | |
| Toplam | | | | | | 8 |

Araştırmanın birinci aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, araştırma amaçlarına en uygun ve istenen özellikleri taşıyan katılımcıları, kendi yargısı ile örneklem olarak belirlemektedir (Balcı, 2006). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ise, araştırmanın gerçekleştirileceği örneklemin araştırmacı ya da önceden belirlenmiş ölçüt listesi tarafından ortaya konan belli birtakım ölçütleri sağlayacak biçimde seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.112).

Öğretmenlerin, kendi kendine öğrenmenin özelliklerine, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamalara ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anket uygulanmıştır. Anketin uygulanacağı öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt olarak ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmeni olmaları ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bireylerin yaşadığı bir bölgede görev yapıyor olmaları dikkate alınmıştır. Çizelge 8’de görüldüğü gibi, anket Eskişehir ilindeki Milli Zafer İlköğretim Okulu, Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu ve Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda ilköğretimin birinci kademesinde (1.-5.sınıf) görev yapan 15 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden üçü ilköğretim birinci sınıf; dördü ikinci sınıf; iki öğretmen üçüncü sınıf; üçü dördüncü sınıf ve üç öğretmen de beşinci sınıfların sınıf öğretmenidir.

30.03.2012 yılında “2687 Sayılı yasa ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun”un yürürlüğe girmesi ile birlikte ilköğretim kurumları, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmuş ve 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalarında katılımcılar ilkokul 1.-4.sınıf düzeylerinden seçilmiştir.

İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerinin belirlenmesi için ilkokul 1.-4. sınıf düzeylerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlem yapılacak sınıf düzeylerinin ve sınıfların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma yapılacak okulların seçiminde ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıfların bulunduğu ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bireylerin yaşadığı bir bölgede bulunması göz önüne alınmıştır. İlkokul 1.-

4.sınıflardan birer şubede gözlem yapılmıştır. Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulundan 2, 3 ve 4.sınıfların her birinden bir şubede gözlem yapılmak istenmiş ancak 3.sınıflarda gözleme başlandıktan bir hafta sonra ilgili sınıfın sınıf öğretmenin tayininin çıkması nedeni ile bu okulda gözlemlere 2-A ve 4-B sınıfları ile devam edilmiştir. İlkokul 1. ve 3. sınıfların gözlemlenmesi ise İbrahim Karaoğlanoğlu ilkokulunda 1-K ve 3-B sınıflarında yapılmıştır. Çizelge 8’de görüldüğü gibi, gözlem yapılan birinci sınıfta 16 kız ve 12 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci; ikinci sınıfta 12 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü sınıfının öğrenci mevcudu 33’tür ve bunların 16’sı kız, 17’si erkektir. Son olarak dördüncü sınıfta 18 kız ve 21 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci bulunmaktadır.

Görüşme yapılacak öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin seçiminde ise yine ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler, gözlem yapılması uygun görülen okulların ilkokul 1.-4.sınıf düzeylerinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Görüşme yapılacak öğrenciler ilkokul 4.sınıfta okuyan öğrenciler içerisinde farklı sınıf şubelerinden düşük ve yüksek düzeyde KKÖ becerilerine sahip öğrenciler içerisinde öğretmen görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Görüşme yapılacak ilkokul 1.-4.sınıf velileri ise görüşme yapılan öğrencilerin velileridir. Çizelge 8’de görüldüğü gibi, Şehit Ali Gaffar Okkan ortaokulundan her birinden ikişer tane olmak üzere ikinci ve dördüncü sınıfta görev yapan öğretmenler, bu sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri seçilmiştir. Birinci ve üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenler, bu sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerinden ikişer kişi ise İbrahim Karaoğlanoğlu ilkokulundan seçilmiştir.

Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında verilerin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Birinci aşamada kullanılan veri toplama araçları, uygulama zamanları ve veri türleri yanıt aranılan araştırma sorusu ile birlikte Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9.

Araştırmanın Birinci Aşamasında Kullanılmış Olan Veri Toplama Araçları, Uygulanma Zamanları ve Veri Türleri

| Araştırma Sorusu | Veri Toplama Aracı | Uygulama zamanı | Veri Türü |
|--|--|---------------------------|------------------|
| İlkokul 1.-5.sınıf ders öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerine yönelik görüşleri nelerdir? | Açık uçlu sorulardan oluşan anket (Öğretmen) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için sınıflarında yaptıkları gözlemlenen eğitsel uygulamalar nelerdir? | Gözlem ve video kayıtları (Öğretmen) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin, KKÖ kavramının özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen ve Veli) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.- 4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin, ilgili sınıf düzeyindeki çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşleri nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen ve Veli) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.- 4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin, ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen ve Veli) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin, ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerinin gelişmesini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen ve Veli) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 1.- 4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin, ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen ve Veli) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ kavramının özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir? | Görüşme formu (Öğrenci) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'yü gerçekleştirirken yaptıkları uygulamalar nelerdir? | Görüşme formu (Öğrenci) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk beceriler nelerdir? | Görüşme formu (Öğrenci) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir? | Görüşme formu (Öğrenci) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir? | Görüşme formu (Öğretmen) | Uygulama öncesi (I.aşama) | Nitel |

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, araştırmanın birinci aşamasında ilkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinden, öğrencilerinden ve velilerinden nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen bu veriler ilkokul 1.-4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ becerilerine yönelik var olan durumun ortaya konularak bu konudaki sorunların ve ilkokul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin neler olduğunun belirlenmesinde kullanılmıştır.

Uygulama öncesi verilerin toplanmasında;

- Öğretmen anketi,
- Gözlem ve video kayıtları,
- Alan notları ve araştırmacı günlüğü,
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalar anketi: Öğretmenlere yönelik hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan bu anket formunda öğretmenlerin kendi kendine öğrenmenin özelliklerine, derslerinde öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalara ve önerilere yönelik görüşleri alınmıştır.

Gözlem formu ve ders video kayıtları: Gözlem, araştırmacıya sosyal ortamlarda kendiliğinden ortaya çıkan olaylar sonucunda ilk elden yaşanmış veriler sağlayan nitel bir veri toplama yöntemidir (Cohen, Marrion ve Morrison, 1996). Patton (1987) gözlem yapmanın araştırmacıya sağladığı birçok yararı olduğunu ifade etmektedir. Bunları; araştırmacının bütüncül ve tümevarımsal bir bakış açısı sağlayabilmesi için gerekli olan bağlamı daha iyi anlaması, araştırmacıya ilk elden deneyim sağlaması, araştırmanın katılımcılarının görüşmeler yolu ile belirtmek istemedikleri ya da belirlenemeyen olaylar hakkında da bilgi sahibi olması olarak belirtmiştir.

Bu araştırmada ilkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerinin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin kazandıkları KKÖ becerilerinin belirlenmesi için yapılandırılmış alan çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış alan çalışmasında bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanır.

Gözlenen ortamı işe vuruk hale getiren davranışlar ayrıştırılır ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilir. Araştırmacılar tamamen açık doğal alanlar yerine, belli bir kontrolü olanaklı kılan sınıf, büro ya da çalışma ortamları gibi kapalı alanları tercih ederler (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.172).

Glesne (2006) araştırmacının sınıf gözlemlerini yaparken dikkat çekmemesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada araştırmacı gözlem ortamında sınıf etkinliklerine katılmayarak edilgen olarak bulunmuş ve dikkat çekmemek için gözlemler süresince sınıfta arka sırada oturarak alan notlarını almıştır. Araştırmacı gözlem yaptığı sınıflarda gerekli izinleri alarak alan notları tutmanın yanında derslerin video kaydını da yapmıştır. Yapılan kayıtlar, gözlemlenen derslerin gözlem süresi sonrasında tekrar incelenmesine olanak sağlamıştır. Çizelge 10'da gözlem yapılan sınıflar, bu sınıflarda gözlemlenen dersler ve gözlem süreleri gösterilmiştir.

Çizelge 10.

Gözlem Yapılan Sınıflardaki Gözlemlenen Dersler ve Gözlem Süreleri

| Sınıf | Gözlemlenen dersler ve gözlem süresi (ders saati*) | | | | | Toplam |
|--------|--|---------------|-----------|-----------------|------------------|--------|
| | Türkçe | Hayat Bilgisi | Matematik | Sosyal bilgiler | Fen ve teknoloji | |
| 1-K | 6 | 6 | 6 | - | - | 18 |
| 2-A | 6 | 6 | 6 | - | - | 18 |
| 3-B | 6 | 6 | 6 | - | - | 18 |
| 4-B | 4 | - | 4 | 4 | 6 | 18 |
| Toplam | 22 | 18 | 22 | 4 | 6 | 72 |

*Bir ders saati 40 dakikadır.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, her bir sınıf şubesinde 18 ders saati olmak üzere toplam 72 ders saati gözlem yapılmıştır. Şehit Ali Gaffar Okkan ortaokulundaki gözlemler 15.10.2012-16.11.2012 tarihlerinde; İbrahim Karaoğlanoğlu ilkokulundaki gözlemler ise 20.11.2012-11.12.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlenen dersler temel derslerden seçilmiştir. Buna göre 1, 2 ve 3.sınıflarda Türkçe, Matematik ve Hayat bilgisi dersleri; 4.sınıfta Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinde gözlem yapılmıştır.

Eylem planlarının uygulanmasından önce gözlemlenen bu derslerin gözlem tarihlerine ve saatlerine ilişkin kayıtlar Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11.

Gerçekleştirilen Gözlemlerin Derslere Göre Gözlem Tarihleri ve Saatleri

| | Sınıf | Tarih | Saat | Ders | Süre |
|----------------|-------|------------|------------------|------------------|--------|
| BİRİNCİ HAFTA | 2-A | 15.10.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 4-B | 16.10.2012 | 14.10-14.50 | Fen Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 15.00-15.40 | Fen Bilgisi | 40 dk. |
| | 2-A | 17.10.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 2-A | 19.10.2012 | 14.10-14.50 | Matematik | 40 dk. |
| İKİNCİ HAFTA | 4-B | 22.10.2012 | 15.50-16.30 | Matematik | 40 dk. |
| | | | 16.40-17.20 | Sosyal Bilgiler | 40 dk. |
| | 2-A | 23.10.2012 | 14.10-14.50 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 15.00-15.40 | Matematik | 40 dk. |
| ÜÇÜNCÜ HAFTA | 4-B | 30.10.2012 | 12.30-13.10 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 2-A | 01.11.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 4-B | 02.11.2012 | 12.30-13.10 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| DÖRDÜNCÜ HAFTA | 2-A | 05.11.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 4-B | 07.11.2012 | 12.30-13.10 | Sosyal Bilgiler | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Sosyal Bilgiler | 40 dk. |
| | 2-A | 07.11.2012 | 15.00-15.40 | Matematik | 40 dk. |
| | 2-A | 08.11.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 14.10-14.50 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 15.00-15.40 | Matematik | 40 dk. |
| | 2-A | 09.11.2012 | 12.30-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 14.10-14.50 | Matematik | 40 dk. |
| BEŞİNCİ HAFTA | 2-A | 12.11.2012 | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| | 4-B | | 14.10-14.50 | Matematik | 40 dk. |
| | 4-B | 12.11.2012 | 15.00-15.40 | Matematik | 40 dk. |
| | 4-B | 13.11.2012 | 15.00-15.40 | Fen Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 15.50-16.30 | Fen Bilgisi | 40 dk. |
| | 4-B | 14.11.2012 | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| | | | 14.10-14.50 | Sosyal Bilgiler | 40 dk. |
| | 4-B | 16.11.2012 | 13.20-14.00 | Fen ve Teknoloji | 40 dk. |
| 14.10-14.50 | | | Fen ve Teknoloji | 40 dk. | |
| ALTINCI HAFTA | 3-B | 19.11.2012 | 14.20-15.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 15.10-15.50 | Matematik | 40 dk. |
| | 3-B | 20.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.30-14.10 | Türkçe | 40 dk. |

| | | | | | |
|-----------------|------------|-------------|---------------|---------------|--------|
| | 1-K | 21.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.30-14.10 | Türkçe | 40 dk. |
| | 3-B | 22.11.2012 | 12.40-13.20 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 13.30-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | 1-K | 23.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.10 | Türkçe | 40 dk. |
| YEDİNCİ HAFTA | 3-B | 26.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.30-14.10 | Matematik | 40 dk. |
| | 1-K | 27.11.2012 | 14.20-15.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | 3-B | 27.11.2012 | 13.30-14.10 | Matematik | 40 dk. |
| | | | 12.40-13.10 | Türkçe | 40 dk. |
| | 3-B | 28.11.2012 | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 14.10-14.50 | Türkçe | 40 dk. |
| | 1-K | 28.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.30-14.10 | Matematik | 40 dk. |
| | 1-K | 29.11.2012 | 12.40-13.20 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| 3-B | 30.11.2012 | 14.10-14.50 | Matematik | 40 dk. | |
| | | 12.40-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. | |
| SEKİZİNCİ HAFTA | 3-B | 03.12.2012 | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| | | | 12.40-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | 3-B | 04.12.2012 | 12.40-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| | 1-K | 05.12.2012 | 12.40-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | | | 13.20-14.00 | Matematik | 40 dk. |
| | 1-K | 06.12.2012 | 12.40-13.10 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | 1-K | 06.12.2012 | 13.20-14.00 | Türkçe | 40 dk. |
| | | | 14.10-14.50 | Hayat Bilgisi | 40 dk. |
| | 3-B | 07.12.2012 | 12.40-13.10 | Türkçe | 40 dk. |
| 13.20-14.10 | | | Matematik | 40 dk. | |
| DOKUZUNCU HAFTA | 1-K | 10.12.2012 | 13.20-14.10 | Matematik | 40 dk. |
| | 1-K | 11.12.2012 | 13.20-14.10 | Matematik | 40 dk. |

Alan notları ve araştırmacı günlüğü: Araştırmacı gözlem süresince alan notları tutmuştur. Alan notlarında gözlemin nerede ve hangi ortamda yapıldığı, ortamda kimlerin bulunduğu, ne tür etkinliklerin ve davranışların bu süreçte oluştuğu, iletişim sürecinin özellikleri gibi ortamın ve bu ortamın içinde oluşan temel davranış ve süreçlere ilişkin ayrıntılı ve tanımlayıcı notlar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı günlüğü araştırmacıya yeni sorular oluşturma, yansıtıcı değerlendirmelerde bulunma, konu hakkında detaylı ve geçerli bilgiler sağlamaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 2008; McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004). Araştırmacı, gözlemediği her ders sürecinde alan notları tutmuş; gözlemediği her dersin sonrasında ve zaman zaman da öncesinde dersle ilgili duygu,

düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı değerlendirme adı altında araştırma günlükleri tutmuştur. Bu alan notları ve günlükler, araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak süreç içinde verilerin çözümlenmesinde bütüncül ve çözümsel bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olmuştur. Araştırmacı, alan notlarından ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden, bulguların tanımlanmasında ve yorumlanmasında destek veri olarak yararlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir. Araştırmacı ve veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olması ayrıca toplanan verilerin teyit edilmesi, açıklanması, ayrıntılı hale getirilmesi gibi yönleri ile görüşme güçlü bir veri toplama yöntemi olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Alan yazında görüşme türlerine ilişkin formal ve informal (Fitzgerald ve Cox, 1987; akt. Berg, 2009), yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (Ekiz, 2003; Johnson, 2005; Mertler, 2006; Leedy, 2010), standart, standart olmayan ve yarı standart (Berg, 2009) olmak üzere farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen, öğrenciler ve öğrenci velileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, görüşme süreci öncesinde hazırlanan görüşme soruları doğrultusunda gerçekleştirilmekle birlikte araştırmacı görüşme sürecine gerekli gördüğünde açıklamalar ya da görüşme sorularına eklemeler ve çıkarmalar yaparak etki edebilmektedir (Denscombe, 2007; Fontana ve Prokos, 2007). Araştırmada öğretmen ve öğrenci velileri için hazırlanmış olan görüşme formları birbirine paraleldir ancak öğretmen ve velilerin çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde üstlendikleri görev ve sorumluluklarındaki farklılıklarına göre ufak değişiklikler göstermektedir. Görüşme formlarının uygulanması öncesinde görüşme formundaki soruların iç ve dış geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşme formu uzmanların incelemesine sunulmuştur. Elde edilen dönütler doğrultusunda düzeltilen formdaki sorular ile üç ayrı ilköğretim okulunda 1.-5. sınıflarda görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile formun deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön deneme ile işlemeyen veya yanlış anlamalara yol açan sorular yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve veli görüşmelerinde yer alan sorulara destekleyici sorular eklenmiş, dersine girdikleri sınıf düzeyinde öğrencilerinin sahip oldukları kendi kendine öğrenme becerilerinin ve öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini etkili kullanabilmelerini engelleyen etmenlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik iki soru daha eklenmiştir. Yapılan düzeltmeler

sonucunda öğretmen ve veli görüşme formlarının uygulamada kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler için hazırlanan görüşme formu ise öğretmen ve veliler için hazırlanan formlara benzerlik göstermekle birlikte farklı sorular da bulunmaktadır. Öğrenci görüşme formu 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 sonucunda öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine sahip olma durumlarını belirlemeye yönelik olan bir sorunun anlaşılır olmadığı görülmüştür ve soru yeniden düzenlenmiştir. Bunun dışında iki soruda ise istenileni daha açık ifade etmek için soru cümlelerinde ufak ifade değişiklikleri yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda öğrenci görüşme formunun uygulamada kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanan görüşme formları açıklanmıştır:

Öğretmen görüşme formu: Öğretmenlere yönelik hazırlanan ve toplam altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. 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. Ek-1'de öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. İlkokul 1.-4.sınıf düzeylerinde sınıf öğretmenliği yapan ve her bir sınıf düzeyinden iki öğretmen olacak şekilde sekiz öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin ders programları göz önüne alınarak öğretmenlerin uygun gördükleri boş olan ders saatlerinde ya da son ders bitimi sonrasında yapılmıştır. Ortam olarak bir müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması için 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. 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. Ek-2'de velilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Görüşme yapılan veliler, görüşme yapılan öğrencilerin velileridir. İlkokul 1.-4.sınıf düzeylerinden birinde okuyan çocuğu olan ve her bir sınıf düzeyinden iki veli olacak şekilde sekiz veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, velilerin uygun bulunduğu tarih ve saatte yapılmıştır. Ortam olarak bir müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilmiştir. 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. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulamadan önce KKÖ'nün ne demek olduğuna, sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin neler olduğuna, KKÖ'yü gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara ve KKÖ'nün nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Ek-3'te öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Ortam olarak bir müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilmiştir. 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.

Uygulama Öncesi Toplanan Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri çözümleme süreci, araştırmacının verilerin toplanması sırasında ve verilerin tümünün toplanmasından sonra "Topladığım verileri nasıl anlamlı ve görünür hale getirebilirim?" sorusuna yanıt aradığı dizgesel bir süreçtir. Bu süreç, toplanan verilerin sentezini, değerlendirilmesini, sınıflandırılmasını, kavramsallaştırılmasını ve kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını gerektirir (Hatch, 2002, s.148). Bu

araştırmanın birinci aşamasında toplanan verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

İlkokul 1.-5.sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formunun analizinde alan yazın ve anket soruları dikkate alınarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi bir metin veya metinler grubu içerisinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir nitel analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Açık uçlu anketlerden elde edilen verilerin analiz edilme süreci aşağıda açıklanmıştır:

- *Verilerin Bilgisayar Ortamında Yazılması:* Öğretmenlerin anket formundaki sorulara yazdıkları yanıtlar Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır.
- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde öğretmenlerin bir seferde ifade ettiği kelime/kelime grubu, cümle/açıklama veya yaptığı eğitsel uygulama bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Kodlanması:* Verilerin kodlanmasında anket soruları da dikkate alınarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir.
- *Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik:* Öğretmenlerle gerçekleştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anketlerden elde edilen verilerin kodlanmasında araştırmacı dışında iki uzmana elde edilen verilerin %30'luk kesiti verilmiş; bu uzmanlar ayrı ayrı temalar ve kodlar belirlemişlerdir. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra, uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışılmış ve bir karara varılmıştır. Yapılan çalışmalar güvenirlilik konusu kapsamında açıklanmıştır.
- *Bulguların Tanımlanması:* Erişilen tema ve alt temalar metin içerisinde çeşitli alıntılarla desteklenmiştir. Ortak temalar araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulgular araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınıf içinde gözlemlenen derslerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma konusuna ilişkin alanyazında kavramsal ve

kuramsal olarak yeterli açıklamanın olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Nitel verilerin betimsel analizi sürecinde öncelikle bir tematik çerçeve diğer bir ifade ile kategoriler oluşturulur, ardından veriler bu çerçeveye göre işlenir. Araştırma sorusunun ortaya koyduğu konulara göre; verilerden alınan doğrudan alıntılar ile bulgular düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu çalışmada da uygulama öncesi yapılan gözlemlerin analizi öncesinde temalar belirlenmiş ve analizler için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Uygulama öncesi yapılan gözlemlerin analizinde kullanılan yapılandırılmış gözlem formunun veri analizinden önce oluşturulma süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

I. aşama: Öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ becerilerinin neler olduğuna ve öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde görev ve sorumluluklarına ilişkin alan yazın taramaları gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda KKÖ becerilerini kapsayan 75 madde belirlenmiştir.

II. aşama: Şubat 2012’de ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmenleri ile KKÖ’nün ne demek olduğuna ve öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için derslerinde ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek için üç adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan anketlerden elde edilen bulgular sonucunda ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ’yü gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda KKÖ becerileri bilişsel beceriler ve duyuşsal özellikler ana başlıkları altında toplanmış; bilişsel beceriler de öğrenme becerileri, düşünme becerileri ve araştırma becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Alan yazın taraması ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılan sınıflamada 23 madde öğrenme becerileri, 9 madde araştırma becerileri ve 8 madde düşünme becerileri olmak üzere toplam 40 madde bilişsel beceriler ile 16 madde duyuşsal özellikler kapsamında toplam 56 maddeden oluşmuştur.

III. aşama: KKÖ becerilerinin belirlenmesinin 3.aşamasında ilkokul 1.-3.sınıf düzeylerinin temel dersleri olan Türkçe, Hayat bilgisi ve Matematik dersi ile ilkokul 4.sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarında yer alan ortak alan becerileri ve her bir dersin kazanımları incelenmiştir. İlkokul 1.-4.sınıfta adı geçen derslerin öğretim programlarında yer alan beceri alanları ve kazanımlar dikkate alınarak KKÖ becerileri yeniden

düzenlenmiştir. Öğretim programlarındaki “amaç belirleme”, “planlama ve üretim”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “eleştirel düşünme becerileri”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma”, “problem çözme”, “karar verme”, “girişimcilik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sorumluluk”, “katılım, işbirliği ve takım çalışması”, “neden-sonuç ilişkisi”, “akıl yürütme” becerilerinin ve “bazı duyuşsal özellikler”in KKÖ becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. İlk iki aşamada alanyazın ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmiş olan KKÖ becerileri, öğretim programlarında yer alan bu becerilerin kapsamı doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek 110 madde oluşturulmuştur.

IV. aşama: Oluşturulmuş olan bu maddeler alan yazın dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmiş ve yeni bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme sonucunda hazırbulunuşluk/farkındalık, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme ve değerlendirme becerileri olmak üzere üç ana başlık belirlenmiştir. Öğrenmeye hazırbulunuşluk/farkındalık becerileri 7 madde öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, 3 madde öğrenme amacını belirleme, 3 madde etkili zaman yönetimi/öğrenme kaynaklarını yönetim becerileri ve 16 madde duyuşsal özellikler olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmuştur. Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme becerilerinde; 17 madde eleştirel düşünme becerileri, 5 madde yaratıcı düşünme becerileri, 6 madde karar verme becerileri, 8 madde problem çözme becerileri, 11 madde iletişim becerileri, 11 madde araştırma becerileri ve 4 madde öğrenme stratejilerini kullanma becerileri olmak üzere toplam 62 madde bulunmaktadır. Değerlendirme becerileri ise 4 maddeden oluşmaktadır. Toplamda ise KKÖ becerileri 95 maddeden oluşmaktadır.

V. aşama: Oluşturulan maddelere yönelik uzman görüşü alınmış ve bu doğrultuda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan son düzenleme ile KKÖ becerileri, KKÖ Hazırbulunuşluk becerileri ve öğrenmeyi yürütme becerileri olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde 8 madde öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, 7 madde öğrenme amaçlarını belirleme, 7 madde öğrenme kaynaklarını yönetme, 5 madde iletişim kurma becerileri olarak belirlenmiştir. Duyuşsal beceriler de kendi içerisinde yeniden sınıflandırılmış ve KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer verilmiştir. Buna göre 10 madde öğrenme sorumluluğunu alma, 8 madde öğrenmeye açık-istekli olma ve 5 madde öğrenmeye değer verme becerileridir. Bir önceki sınıflamada ayrı bir ana başlık olarak verilen değerlendirme becerilerine ise öğrenmeyi yürütme becerileri içerisinde yer verilmesi uygun görülmüş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre 4 madde

öğrenme stratejilerini kullanma, 5 madde işbirlikli öğrenme, 12 madde eleştirel düşünme, 5 madde yaratıcı düşünme, 8 madde sorun çözme, 7 madde araştırma, 13 madde özdeğerlendirme ve 5 madde akran değerlendirme becerilerini oluşturmaktadır. Toplamda ise KKÖ becerileri 110 maddeden oluşmuş ve son şeklini almıştır. Hazırlanmış olan bu öğrenme becerileri listesine dayalı olarak gözlemler sırasında gerçekleştirilen video kayıtlarını analiz etmek için “Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları sınıf içi uygulamalar kodlama anahtarı” oluşturulmuştur. Bu kodlama anahtarı ile gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamaların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Altrichter ve diğerleri (2008, s.163) ise eylem araştırmalarında veri analizinden önce bilinenlere göre kategorilerin oluşturulması, ancak veri incelenirken ortaya çıkabilecek kategoriler için de açık alanların bırakılmasının daha yararlı olacağını belirtmektedirler. Araştırmada uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşme ile gözlem verilerinin analizinde Altrichter ve diğerlerinin (2008) önerisi de dikkate alınarak daha öncesinde alan yazına ve öğretmenlerin anket görüşlerine dayalı olarak oluşturulan KKÖ becerileri kodlama anahtarı olarak kullanılmış ancak analiz süreci içerisinde de yeni KKÖ becerileri ile karşılaşıldığında yeni beceriler eklenmiştir. Bunun en temel nedeni uygulama öncesi verilerin toplanmasının bir amacının da ilkökul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiğine yönelik alanyazında yeterli kuramsal bilginin olmamasıdır. Bu nedenle çalışmada 1.-4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin sahip olması gereken KKÖ becerilerinin açık bir şekilde ortaya konmasına yönelik tematik çerçevenin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir başka deyişle, alanyazın taraması ve öğretmen anket görüşleri ile birlikte uygulama öncesinden elde edilen verilerden uygulama sürecinde geliştirilecek olan KKÖ becerilerinin tam olarak belirlenmesinde ve uygulama sürecindeki verilerin analizi için tematik çerçevenin oluşturulmasında yararlanılmıştır. Gözlem verilerinin analizinde gerçekleştirilen işlemler detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Gözlem verilerinin analizi: Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 programı kullanılmıştır. Uygulama öncesi gerçekleştirilen gözlem videolarının bu kodlama anahtarı temele alınarak analiz edilme süreci şu şekildedir:

- *Verilerin Yazıya Dökülmesi:* Araştırmacı tarafından gözlem videoları dikkatlice izlenerek ve dinlenerek gözlemlerin Microsoft Word programında dökümü gerçekleştirilmiş ve NVivo programına aktarılmıştır.

- *Yazıya Dökülen Verilerin Kontrol Edilmesi:* Derslerin yaklaşık %30'u ve ilgili verinin kağıda dökümü incelenmek üzere bir uzmana verilmiştir. İnceleme sonunda ortaya çıkan hatalar düzeltilmiştir.
- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde öğretmenin bir seferde ifade ettiği kelime/kelime grubu, cümle/açıklama veya yaptığı eğitsel uygulama bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Kodlanması:* Gözlem verileri, video kayıtlarından elde edilen veriler için oluşturulmuş olan kodlama anahtarı kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Tematik çerçevelerde veri analizinde ortaya çıkabilecek yeni temalar için ise boş alanlar bırakılmış ve veri analizi sonuna kadar tematik çerçeve yeni oluşabilecek temalar için esnek tutulmuştur.
- *Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik:* Araştırmacı video verilerinin oluşturduğu kodlama anahtarına göre analizini yaparken bir alan uzmanı tarafından da gözlem verilerinin %30'unun mikro analizi yapılmıştır. Bulunan temaların karşılıklı kontrolü yapılmıştır. Mikro analizler sırasında KKÖ becerileri listesinde yer almayan tema ve alt temalar belirlenmiş, gerekli olan yeni temalar da eklenerek kodlama anahtarlarına son şekli verilmiştir. Ek-4'te bu kodlama anahtarı gösterilmiştir. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır. Yapılan çalışmalar güvenirlilik konusu kapsamında açıklanmıştır.
- *Bulguların Tanımlanması:* Erişilen tema ve alt temalar metin içerisinden çeşitli alıntılarla desteklenmiştir. Ortak temalar araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulgular araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Görüşme verilerinin analizinde gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Görüşme verilerinin analizi: Uygulama öncesi öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analiz edilme süreci şu şekildedir:

- *Görüşmelerin Deşifrelerinin Yapılması:* Görüşmelerin analizi NVivo 10 programında ses kayıtları üzerinden yapılmıştır.

- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde öğretmen/öğrenci/velilerin bir seferde ifade ettiği kelime/kelime grubu veya cümle/açıklama bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Tematik Çerçeveye Kodlanması:* Ses kayıtlarının betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik öncelikle tematik çerçeve oluşturulmuştur. Tematik çerçevenin oluşturulması sürecinde araştırma soruları, görüşme soruları, ilgili alan yazın, öğretmenlerle öncesinde yapılan açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen bulgular ve araştırmacı tarafından belirlenmiş olan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri dikkate alınmıştır. Betimsel analize göre tematik çerçeve belirlenmiş olmakla birlikte analizler esnasında daha önceden öngörülemeyen temalar için yeni temalar oluşturulmuştur.
- *Güvenirlilik Çalışması:* Araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından görüşme dosyalarının % 30'unun mikro analizleri gerçekleştirilmiştir ve bulunan temaların karşılıklı kontrolü yapılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır. Yapılan çalışmalar güvenirlilik konusu kapsamında açıklanmıştır.
- *Verileri Kodlama ve Temalara Göre Tanımlanması:* Erişilen tema ve alt temalar metin içerisinde çeşitli alıntılarla desteklenmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulgular araştırma soruları ve diğer bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Uygulama Öncesi Aşamada Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Verilerin geçerliliği: toplanılan verinin ölçülmek istenilen durumu doğru olarak ölçüp ölçmediği ile ilgilidir (Mills, 2003). Araştırmacının verinin doğruluğu ve inanırlığı için verileri dürüst bir şekilde toplaması gerekir. Eylem araştırması süreci gereği nitel ve nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Eylem araştırmasının doğası gereği sorunun belirlenmesi ve bu sorunun giderilmesine yönelik sürekli elde edilen verilerle çözümlerin geliştirildiği döngüsel bir süreç olması elde edilen verilerin geçerliliğinin sağlanmasında da toplanan verinin türüne göre nicel ve nitel araştırmalarda sağlanan geçerlikle ilişkili olmakla birlikte farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın geçerlik ölçütlerinin belirlenmesinde Anderson, Herr ve Nihlen (1994, 2002) tarafından eylem araştırmasının

geçerliliğinin sağlanmasına yönelik önerilen geçerlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Anderson, Herr ve Nihlen (1994; akt. Hendricks, 2006) eylem araştırmasında geçerliliğin belirlenmesinde beş ölçüt olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; demokratik geçerlik, ürün geçerliği, süreç geçerliği, katalitik geçerlik ve iletişimsel geçerliktir. Çizelge 12’de bu geçerlik ölçütlerin tanımına, yanıtlamaya çalıştıkları sorulara ve bu soruların cevaplanmasında kullanılacak stratejilere yer verilmiştir:

Çizelge 12.

Eylem Araştırmasında Geçerlik Türleri

| Geçerlik türü | Kapsamı | Sorular | Stratejiler |
|----------------------|---|--|---|
| Demokratik geçerlik | Araştırmanın katılımcılarının araştırma sürecinde ne kadar işbirliği yaptıkları ve/veya araştırmacının bu katılımcıların görüşlerini ne kadar dikkate aldığı ile ilgilidir. | Çalışmada hangi katılımcıların işbirliği ya da katılımı olmalıydı? Onları çalışmaya nasıl katmalıyım? | Akranlardan bilgi alma Bilgi işlemenin denetlenmesi Katılımcılara onaylatma |
| Ürün geçerliği | Araştırma sorularına bulunan çözümlerin ne derece başarı olduğu ile ilgilidir. | Sonuçları planlama, yansıtma yapma ve kişisel anlayışlarımı derinleştirmede nasıl kullanacağım? | Sonuçların sunumu Sürekli yansıtma yapma |
| Süreç geçerliği | Belirlenen sorunlara ilişkin elde edilen bulguların doğruluğu, doğru yorumlanmaları ve doğru sonuçların elde edilip edilmediği ile ilgilidir. Araştırma sorularının çalışılmasında uygun süreçlerin kullanılmasıdır. | Sonuçlarımı etkileyen bağlamı ve süreçleri daha iyi anlamam için sorun durumunu nasıl daha derin incelemeliyim? Sonuçlarımın doğru ve gerçek olmasını hangi yollarla sağlayabilirim? | Israrcı ve uzun süreli gözlemler Veri çeşitlemesi Doğru veri kaydı yapma Katılımcılara onaylatma Akranlardan bilgi alma Negatif örnek olay analizleri Önyargıları netleştirme |
| Katalitik geçerlik | Araştırma ile ilişkili olan tüm bireylerin sosyal gerçekliğe ilişkin anlayışlarının gelişmesi ve sorunun çözümüne yönelik eylemlerde bulunmalarıdır. Araştırmanın, araştırmacının görüşlerini ya da uygulamalarını ne derece şekillendirdiği, değiştirdiği. | Süreçler ve sonuçlar uygulamalarımı nasıl değiştirecek? | Sonuçların sunumu Sürekli yansıtma yapma |
| İletişimsel geçerlik | Araştırma sonuçlarının ve süreçlerinin diğerleri için ne derece anlamlı olduğu ve uyarlanabilir olduğuna yönelik konunun uzmanları ile eleştirel görüşmeler yapılmasıdır | Planlamalarımın ve yorumların doğru olduğundan emin olmak için çalışmamı ve sonuçlarımı tartışmak için bir kişinin eleştirilerine ihtiyacım var mı? | Akranlardan bilgi alma Katılımcılara onaylatma Sonuçların sunumu |

Kaynak: Hendricks'in (2006), Andersson, Herr ve Nihlen'den (2005) aktardığı bilgilerden ve kitabında yapmış olduğu açıklamalardan uyarlanmıştır.

Çizelge 12'de görüldüğü gibi, demokratik geçerliğin sağlanmasında araştırmanın katılımcılarının araştırma sürecine ne kadar katıldıkları ve görüşlerini belirttikleri; ürün geçerliğinin sağlanmasında araştırma sorunlarına bulunan çözümlerin ne kadar başarılı olduğu belirleyici olmaktadır. Süreç geçerliğinin sağlanmasında ise araştırma süresince karşılaşılan sorunlara çözümler araştırılırken verilerin doğru toplanması ve yorumlanması önemli olmaktadır. Katalitik geçerliğin sağlanması elde edilen veriler doğrultusunda sorunların çözümüne yönelik araştırmacının uygulamalarını/görüşlerini geliştirmesi bir başka deyişle bir sonraki eylem planına yansıtması; iletişimsel geçerlik ise araştırma sürecinin anlamlı ve uyarlanabilirliğine yönelik uzmanların görüş ve önerilerinin alınması, elde edilen bulguların tartışılması ile sağlanmaktadır. Aşağıda araştırmanın birinci aşamasında bu ölçütler dikkate alınarak geçerliğin sağlanması için yapılan çalışmalar açıklanmıştır:

Demokratik Geçerlik: Bu araştırmada uygulama öncesi süreçte öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler hem sorun durumunun netleştirilmesini hem de bu becerilerin geliştirilmesi için hazırlanacak eylem planlarında hangi öğretimsel uygulamalara yer verilmesinin daha etkili sonuçlar vereceği noktasında bir fikir oluşmasını sağlamıştır.

Süreç Geçerliği: Uygulama süreci öncesinde sorun durumunun tam olarak tanımlanması ve ortaya konulması için ilkökul 1.-4.sınıflarda uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesinde çoklu veri kaynakları, çoklu veri toplama teknikleri ve çoklu öğretmen-araştırmacı desteği kullanılması önemli olmaktadır (Hendricks, 2006). Bu araştırmada da uygulama süreci öncesinde eğitim paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilerden gözlem ve görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir.

Katalitik Geçerlik: İncelenen konunun daha iyi anlaşılması için araştırmacı uygulama süreci öncesinde gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirmiş; bu gözlem ve görüşme bulgularını uygulama sürecini yapılandırırken dikkate almıştır.

İletişimsel Geçerlik: Uygulama öncesinde yapılan her çalışma Tez Danışmanı ile paylaşılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilirken kapsam geçerliliğine yönelik alan uzmanlarının ve tez

jürisinin önerileri alınmıştır. Öneriler doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularında yer alan maddelerde uygulanmadan önce gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama Öncesi Aşamasında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

Genel anlamda güvenirlik; bağımsız ölçümler sonucunda ele alınan bir değer gösterdiği kararlılık olarak tanımlanmaktadır (Mills, 2003). Bu araştırmanın uygulama öncesi nitel verilerinin güvenirliliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik hesaplaması kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda, kodlayıcılar arası görüş birliği ve görüş ayrılıkları sayısı belirlenmiş ve güvenirlik oranları hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Öğretmenlerle gerçekleştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anketlerden elde edilen verilerin kodlanmasında araştırmacı dışında iki uzmana elde edilen verilerin %30'luk kesiti verilmiş; bu uzmanlar ayrı ayrı temalar ve kodlar belirlemişlerdir. Uzman görüşü alındıktan sonra, uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışılmış ve bir karara varılmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler ve alan yazın sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden ve ilkokul 1., 2., 3. ve 4.sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin kodlanmasında kullanılacak olan kendi kendine öğrenme becerileri kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Uygulama öncesi yapılan gözlemlerin veri dosyalarının %30'unun; öğretmen, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının % 50'sinin araştırmacı dışında bir alan uzmanı KKÖ kodlama anahtarını kullanarak kodlamalarını gerçekleştirmiş ve gerekli gördüğü durumlarda kodlama anahtarında yer almayan kodlamalar da yapabileceği söylenmiştir. Bulunan temaların karşılıklı kontrolü yapılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Uygulama öncesi elde edilen tüm verilere yönelik yapılan güvenirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13.

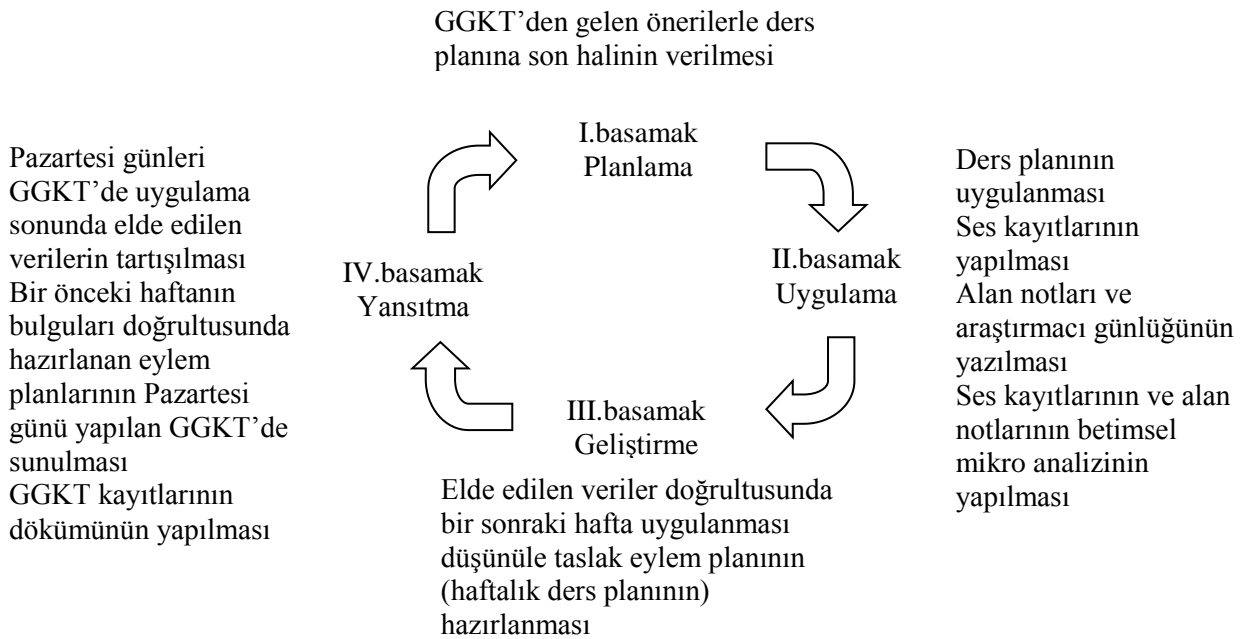
Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Güvenirlik Oranları

| Uygulama öncesi | Güvenirlik oranı (%) |
|--|-----------------------------|
| İlkokul 1.-5.sınıf öğretmenleriyle yapılan açık uçlu anket | 89 |
| İlkokul 1.-4.sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler | 89 |
| İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler | 85 |
| İlkokul 1.-4.sınıf velileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler | 88 |
| İlkokul 1.-4.sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler | 86 |

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, *uygulama öncesi* ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen açık uçlu anketlerin güvenilirlik oranı %84'tür. Öğretmen, veli ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların güvenilirliği %85-%88 arasında değişmektedir. Uygulama öncesinde ilkokul 1.-4.sınıflarda gerçekleştirilen gözlem verilerinin güvenilirlik oranı ise % 89'dur.

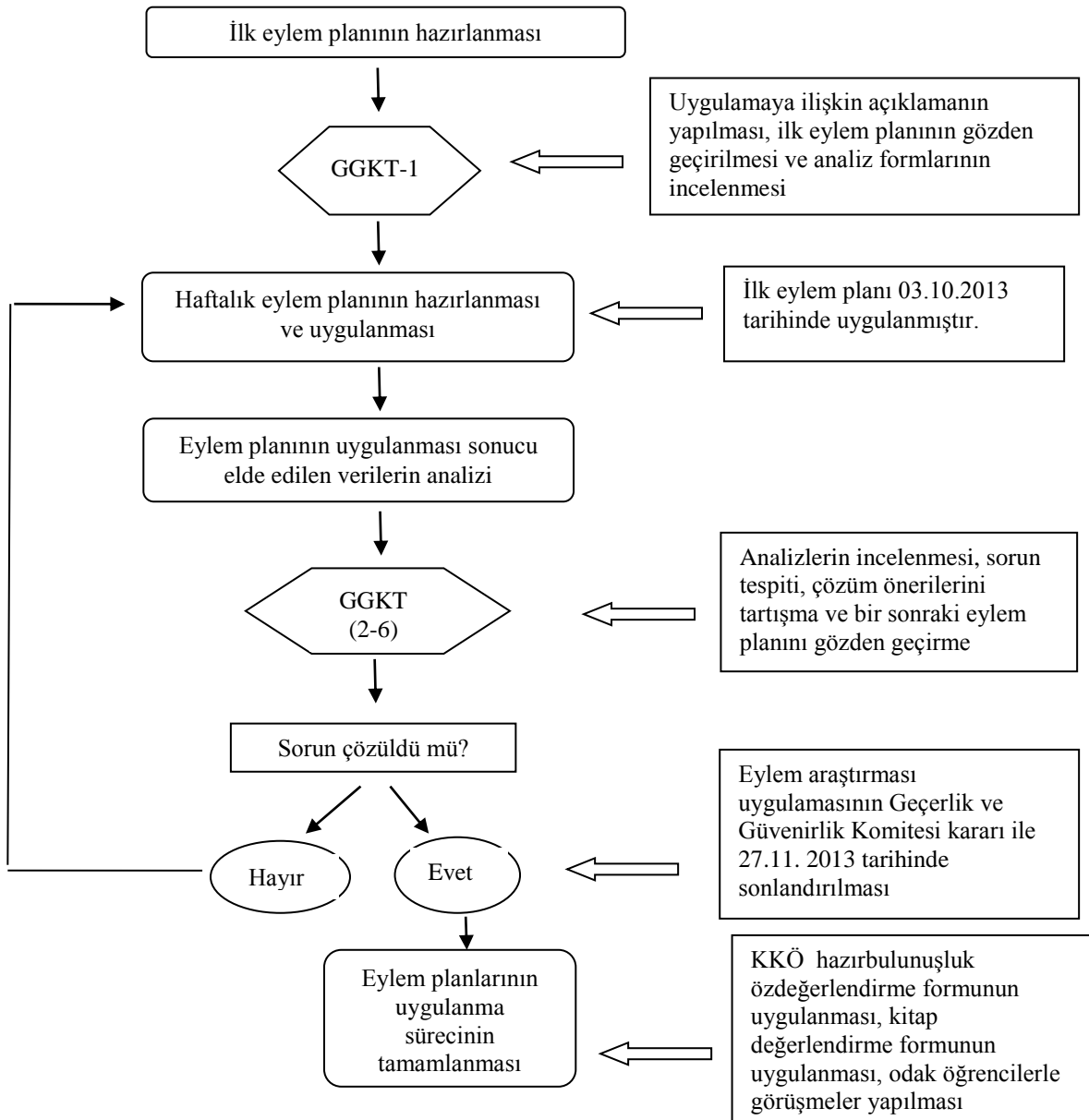
II.aşama (Uygulama Süreci Aşaması)

Alan yazın taraması ile yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmacı ilkokul öğrencilerinin sahip olmaları gereken kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiğini belirlemiştir. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda ilkokul 1.-4 sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli öğretimsel uygulamaların yapılmadığı özellikle kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların çok az olduğu görülmüştür. Bu nedenle eylem planlarının öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanması uygun görülmüştür. Uygulama öncesi elde edilen veriler doğrultusunda ilk eylem planı geliştirilmiştir. Eylem araştırmasının uygulama sürecinde tüm uzmanların önerileri dikkate alınmakla birlikte bir haftalık eylem araştırması döngüsü için Şekil 3'te gösterilen Mertler ve Charles'ın (2005) eylem araştırması döngüsünden uyarlanan Şekil 5'deki döngü izlenmiştir.



Şekil 5. Haftalık Eylem Araştırması Döngüsü

Bu döngüye göre, ilk eylem planı geliştirildikten (Planlama) sonra komiteye sunulmuş ve komitenin önerileri doğrultusunda uygulanmıştır. Uygulamaların Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri içerisinde yapılmasına dikkat edilmiştir. Uygulama esnasında veriler toplanmış ve analiz edilmiştir (Uygulama). Yapılan analizler sonucunda bir sonraki haftanın ders planı geliştirilmiştir (Geliştirme). Pazartesi günleri verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve taslak olarak geliştirilen bir sonraki haftanın ders planı GKKT’de sunulmuş ve tartışılmıştır (Yansıtma). GKKT’den gelen önerilerle hazırlanan ders planı yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir (Planlama). Eylem araştırmasının uygulaması 2012-2013 eğitim öğretim yılının birinci yarısında İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu 4/B sınıfında Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. 03.10-28.11.2013 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 6’da gösterilen Eylem Araştırması Uygulama Süreci Akış Şeması’nda sunulmuştur.



Şekil 6. Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü

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 öğretmeninin ve görev yapmakta olan bir başka ilkokul sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantısı 1 – GGKT(1): Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'nin 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 istegi 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 öğretmenin 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 araştırmanın 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.

Şekil 5’de gösterilen yaklaşık iki aylık eylem planlarının planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve yansıtılması sürecinde haftalık olarak işlenen Türkçe dersi konuları ve uygulama haftalarının tarihleri Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Eylem Araştırması Uygulama Süreci Haftalarına İlişkin Tarihler ve Konular

| Hafta | Uygulama Tarihi | İşlenen Konu |
|--|------------------|--|
| 1.hafta | 3-4 Ekim 2013 | Ayşegül (Öyküleyici Metin) |
| 2.hafta | 8-9 Ekim 2013 | Bafa Gölü (Dinleme Metni) |
| 14-18 Ekim 2013 (Bayram tatili nedeni ile uygulama yapılmamıştır) | | |
| 3.hafta | 22-25 Ekim 2013 | Atatürk ve Güzel Sanatlar (Bilgilendirici Metin) |
| 28 Ekim- 1 Kasım (Bayram tatili nedeni ile uygulama yapılmamıştır) | | |
| 4.hafta | 7-8 Kasım 2013 | İğde Ağacı (Öyküleyici Metin) |
| 5.hafta | 14-15 Kasım 2013 | Sen Ölmedin (Dinleme Metni) |
| 6.hafta | 21-22 Kasım 2013 | Sen Ölmedin (Dinleme Metni) |
| 7.hafta | 27 Kasım 2013 | Elma Ağacı (Şiir) |

4B sınıfında Türkçe derslerinde Ekim ve Kasım aylarında son hafta iki ders saati olmak üzere diğer haftalar üçer ders saati araştırmanın uygulaması süresince

Şekil 7’de görüldüğü gibi, sınıfın giriş kapısından girildiğinde karşı yönde pencereler yer almaktadır. Pencerelerin yanında öğretmen masası ve öğretmen masasının arkasında öğretmen dolabı bulunmaktadır. Öğretmen dolabının yanında kitaplık, bu duvarda sınıf yazı tahtası ve duvara monte edilmiş projeksiyon perdesi bulunmaktadır. Yazı tahtasının üstünde sırasıyla İstiklal Marşı, Atatürk’ün resmi ve Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Sınıfın ortasında tavana monte edilmiş projeksiyon makinesi bulunmaktadır. Sınıfta Şekil 7’de görüldüğü gibi, 15 tane iki kişilik öğrenci sırası, sınıf panosu, askılık ve öğrenci dolapları bulunmaktadır.

Uygulama Sürecinin Katılımcıları

Araştırmanın ikinci aşaması olan eylem araştırmasının uygulama sürecinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Eylem planlarının gözlem yapılan ve sorun durumunun belirlendiği sınıflardan biri olan 4/B sınıfında uygulanması kararı alınmıştır. Eylem araştırmasının 4.sınıfta yürütülmesinin temel 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 4/B sınıftan odak öğrenciler belirlenmiştir. Odak öğrenciler belirlenirken göz önünde bulunduran ölçütler öğrencilerin KKÖ becerilerine sahip olma ve bu becerileri sınıf içinde kullanma ile akademik başarı durumlarıdır. Öğrencilerin bu ölçütleri karşılama durumlarının belirlenmesinde öğrencilere eylem araştırmasının uygulama sürecinin başında uygulanan KKÖ becerilerini kullanma özdeğerlendirme formunun sonuçlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşünün dikkate alınması amaçlanmıştır. Araştırmacı özdeğerlendirme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre belirlediği odak öğrencileri sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Ancak sınıf öğretmeni özdeğerlendirme formundan elde edilen sonuçların gerçeği yansıtmadığını, bu formun sonuçlarına göre araştırmacının KKÖ becerileri orta düzeyin altında olarak belirlediği odak öğrencilerin aslında sınıftaki diğer pek çok öğrenciye göre bu becerileri daha iyi kullandıklarını ifade etmiştir. Özdeğerlendirme formu sonuçlarının gerçeği yansıtmamasına öğrencilerin özbenlik algılarının neden olduğu düşünülmüş; bazı öğrencilerin kendilerini değerlendirmede daha bilinçli hareket ederken bazı öğrencilerin kendilerini bu becerilere sahip olma düzeyleri açısından gerçekte olan durumdan daha düşük ya da daha yüksek görmeleri

olduğu düşünölmüştür. Bu nedenle odak öğrencilerin belirlenmesinde özdeğerlendirme sonuçlarının dikkate alınmamasının araştırmanın geçerliği açısından daha uygun olacağı düşünölmüş ve sınıf öğretmenin akademik başarısının orta düzeyde ve KKÖ becerilerini kullanma durumunun orta düzeyden düşük olduğunu belirttiği öğrenciler odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Sınıfta bulunan 32 öğrenciden seçilen altı odak öğrenciye ilişkin bilgiler, aşığıda verilmekle birlikte, isimleri gizlenerek rapor içinde odak öğrenci 1, odak öğrenci 2 gibi kodlarla anılmışlardır. Uygulama süreci başında öğretmenlerinin odak öğrencileri ile ilgili paylaştığı bilgilere göre katılımcıların özellikleri şu şekildedir:

Odak Öğrenci 1. 2004 yılı doğumludur. Babası lise mezunu ve belediyeden emekli; annesi üniversite mezunu ve sekreterdir. Dikkati dağınık bir öğrencidir. Akademik başarı düzeyi ise sınav notlarına ve sınıf içi katılımları dikkate alındığında orta ile iyi arasında değişkenlik göstermektedir. Bazı zamanlar derse çok fazla ilgili olabilmekte; bazı zamanlarda ise hiç ilgilenmemektedir. Dersle ilgilendiği zamanlarda konu ile ilgili başka öğrencilerin aklına gelmeyen ilginç sorular sormaktadır. KKÖ'yü gerçekleştirmiyor olmakla birlikte gerçekleştirebileceği konusunda sınıf öğretmeni kararsızdır.

Odak öğrenci 2. 2004 yılı doğumludur. Babası lise mezunu ve işsiz; anne ise ev hanımıdır. Anne zaman zaman el işi yapıp satarak aile bütçesine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Akademik başarısı orta düzeydedir. Davranışlarında değişkenlik gösteren bir öğrencidir. Bazı zamanlar çok içe kapanık bazı zamanlar ise dışa dönük davranışları uç noktalarda göstermektedir. KKÖ'yü gerçekleştirmeyen ancak bunu yapabilecek kapasitede bir öğrencidir.

Odak öğrenci 3. 2004 yılı doğumludur. Babası üniversite mezunu ve din görevlisi; anne lise mezunu ve ev hanımıdır. Akademik başarısı orta düzeydedir. Sessiz ve sakin bir öğrencidir. Arkadaşları ile rahat konuşabilen, fikirlerini tartışabilen ve kendini ifade edebilen bir öğrenci olmakla birlikte sınıf öğretmeni karşısında çoğu zaman bu davranışları gösterememektedir. KKÖ'yü gerçekleştirmeyen ancak bunu yapabilecek kapasitede bir öğrencidir.

Odak öğrenci 4. 2004 yılı doğumludur. Babası üniversite mezunu ve okul idarecisi; anne ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Akademik başarı düzeyi ortadır. Zorlandığı herhangi bir ders olmamakla birlikte içine kapanık bir öğrencidir. KKÖ'yü gerçekleştirmeyen ancak bunu yapabilecek kapasitede bir öğrencidir.

Odak öğrenci 5. 2004 yılı doğumludur. Babası teknik lise mezunu ve mobilyacı; annesi meslek lisesi mezunu ve ev hanımıdır. Akademik başarı düzeyi orta ile iyi arasındadır. Dikkati dağınık bir öğrencidir. Bu nedenle sınıf içinde derslere katılımda değişkenlik gösterebilen bir öğrencidir. Bazı zaman çok ilgiliyken bazı zaman hiç ilgilenmemektedir. Ailesinin çalışmalarını desteklemesini sürekli isteyen bir öğrencidir. Dersleri iyi olmakla birlikte KKÖ'yü gerçekleştirebileceği konusunda sınıf öğretmeni kararsızdır.

Odak öğrenci 6. 2004 yılı doğumludur. Babası lise mezunu ve belediyede çalışmakta; anne ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Akademik başarı düzeyi ortadır. İçine kapanık ve özgüveni olmayan bir öğrencidir. Soru sorulduğunda ya da konuşması istendiğinde bazen çok fazla heyecanlanabilen bir öğrencidir. Öğrenmeleri daha yavaş olmakta, anlaması daha geç olmaktadır. KKÖ'yü gerçekleştirebileceği konusunda sınıf öğretmeni kararsızdır.

Uygulama Süreci Veri Toplama Araçları

Araştırmanın uygulama süreci aşamasında nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları, uygulama zamanları ve veri türleri yanıt aranılan araştırma sorusu ile birlikte Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15.

Araştırmanın Uygulama Sürecinde Kullanılmış Olan Veri Toplama Araçları, Uygulanma Zamanları ve Veri Türleri

| Araştırma Sorusu | Veri Toplama Aracı | Uygulama zamanı | Veri Türü |
|---|---|----------------------------|----------------|
| İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme öğrenme amaçlarını belirleme öğrenme kaynaklarını yönetme iletişim kurma öğrenme sorumluluğunu alma öğrenmeye açık-istekli olma öğrenmeye değer verme becerilerini kullanma durumları nasıldır? | Ders ses kayıtları Öğrenci çalışma örnekleri Araştırmacı günlüğü ve alan notları Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantıları Görüşme formu (Öğrenci) KKÖ hazırbulunuşluk becerileri özdeğerlendirme formu (Öğrenci) Görüşme formu (Öğrenci) Görüşme formu (Sınıf öğretmeni) | Uygulama süreci (II.aşama) | Nitel Nicel |
| İlkokul 1.- 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli nasıl olmalıdır? | Görüşme formu (Öğrenci) Görüşme formu (Sınıf öğretmeni) | Uygulama süreci (II.aşama) | Nitel |

Çizelge 15’te görüldüğü gibi, ikinci aşama (uygulama süreci) araştırmada uygulama öncesi elde edilen veriler doğrultusunda eylem planlarının geliştirilmesi, uygulanması ve ilköğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi sunma sürecini içermektedir. Bu süreç içerisinde eylem planlarına bağlı olarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Eylem planlarının uygulanması sürecinde ve bu süreç sonunda toplanan nicel ve nitel veriler hem uygulama sürecinin etkililiğini belirlemede hem de uygulama öncesi ve uygulama sürecinde elde edilen verilerle birlikte ilköğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisinin geliştirilmiştir.

Uygulama sürecinde toplanan verilerin haftalık eylem araştırması döngüsü gereğince hem uygulama sürecinde hem de bu sürecin sonunda veriler toplanmıştır. Uygulama süreci içerisinde elde edilen verilerin haftalık olarak analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmiştir. Elde edilen verilerin analizinde GGKÜ’nün görüşleri doğrultusunda mikro düzeyde analiz çalışmaları yapılmıştır. Uygulama süreci verilerinin toplanmasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Ses kayıtları
- Alan notları ve araştırmacı günlüğü
- Öğrenci çalışma kağıtları
- Geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantı kayıtları
- KKÖ Hazırbulunuşluk becerileri özdeğerlendirme formu ve
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Aşağıda uygulama sürecindeki verilerin elde edildiği veri toplama araçları açıklanmıştır:

Ses Kayıtları: Eylem planlarının uygulanması sürecinde uygulama yapılan sınıfın öğretmeninin video kaydına izin vermemesi nedeni ile derslerin 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. Ses kayıtları araştırmacı tarafından haftalık olarak her ders için gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci Çalışma Kağıtları: Öğrenci çalışmaları, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen her ürün olabilir. Öğrenci çalışma örnekleri diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında veri çeşitlenmesine ve bu yolla da araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek; 2008). Bu çalışmada öğrencilerin çalışma örnekleri, uygulama sürecinin yansımalarına destek veri olarak toplanmıştır. 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. Ek-5’te odak öğrencilerden birinin yaptığı çalışma kağıdından örnek gösterilmiştir.

Haftalık Ders Planları: Her hafta geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırlanmışlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik haftalık ders planları hazırlanmıştır. 7 haftalık uygulama sürecinin planlarından ilk hafta uygulanan ders planı Ek-6’da verilmiştir.

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. Ek-7’de uygulama sürecinde araştırmacının tuttuğu alan notlarından; Ek-7’de ise araştırmacı günlüğünden örnek gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtları: Uygulama sürecinin başında bir geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantılarının temel işlevlerinden birisi araştırma sürecini yönlendiren kararlar alınmasıdır. Söz konusu kararlar komite üyeleri tarafından alınabildiği gibi, araştırmacı ve/veya uygulamacının önerileri de komite tarafından uygun görüldüğü takdirde karar olarak kabul edilebilmektedir. Kuram ve yöntem temelinde uygulamada karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri konularında geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyeleri ile uygulamanın gerçekleştiği süreç boyunca haftalık olarak toplantılar gerçekleştirilmiş ve görüşlerinden yararlanılmıştır. Alınan bu kararlar araştırmacı tarafından “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtları”na kaydedilmiş, araştırmacı tarafından bir sonraki haftanın eylem planlarına yansıtılmıştır. Ek-9’da uygulama sürecinde gerçekleştirilen bu geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantı kayıtlarından 7 Ekim 2013 tarihli toplantıya ilişkin kayıt örnek olarak yer almaktadır.

KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri Özdeğerlendirme Formu: Öğrencilerin uygulama süresince geliştirilmiş olan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanmalarına yönelik görüşleri Ek-10'da yer alan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri özdeğerlendirme formu ile toplanmıştır. Uygulamadan önce özdeğerlendirme formunda yer alan toplam 43 madde komite uzmanlarınca incelenmiş; GGKÜ'nün 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. Bu görüşmeler ile odak öğrencilerin uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin etkililiğine ve uygulama süreci sonunda bazı KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olma durumlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Ek-11'de uygulama sonrası uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Ortam olarak okuldaki boş olan İngilizce dersliği seçilmiştir. 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. 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. Ek-12'de uygulama sonrası sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmede yer alan soruların bulunduğu görüşme formu gösterilmiştir. Ortam olarak okuldaki boş olan İngilizce dersliği seçilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması için öğretmenden alınan izinle ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşme 03.01.2014 tarihinde yapılmış ve 57 dakika sürmüştür.

Uygulama Sürecinde Toplanan Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın ikinci aşamasında toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz; nicel verilerin analizinde ise aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Uygulama sürecindeki sesli ders kayıtları ile alan notlarının ve çalışma kağıtlarının analizinde kullanılan mikro analiz formları araştırmacı tarafından alanyazın, ilkokul programları ve alanda yapılmış olan ölçek çalışmaları ve uygulama öncesi elde edilen veriler dikkate alınarak oluşturulmuş olan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine göre hazırlanmıştır. KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan her bir ana beceri ile alt becerileri için mikro analiz formları oluşturulmuştur. Ek-13'te mikro analiz formlarından bir örnek gösterilmiştir. Bu ana beceriler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amacını belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme ve iletişim kurma becerilerinden oluşan bilişsel beceriler ile öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve değer verme becerilerinden oluşan duyuşsal becerilerdir. Her bir hafta öğrencide geliştirilmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal beceriler bir önceki haftanın bulgularına dayalı olarak farklılık gösterebilmesi nedeni ile her bir haftanın analiz formu o hafta geliştirilmesi amaçlanan becerilere göre gerek duyulduğunda yeniden düzenlenmiştir. Bir başka deyişle süreç içerisinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin fazla olması nedeni ile her hafta için aynı analiz formu kullanılamamıştır. Uygulama sürecinde toplanan verilerin analizinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

Sesli ders kayıtları ve alan notlarının analizi: Ses kayıtlarının analizi gerçekleştirilirken araştırmacının eylem planlarının uygulanması esnasında tuttuğu alan notları ile birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Ses kayıtlarının ve alan notlarının analizlerinin gerçekleştirilmesinde mikro analizler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin tamamına her hafta detaylı olarak frekans bazında bakılması bir sonraki haftanın eylem planlarının hazırlanmasına katkı getirmiştir. Bir sonraki haftanın eylem planının hangi becerilere yönelik hazırlanacağını belirlemek için GGKÜ'nün kararları doğrultusunda uygulama sürecinde mikro düzeyde betimsel analiz yapılması uygun görülmüştür. Mikro analiz çalışmalarında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- *Verilerin Yazıya Dökülmesi:* Araştırmacı uygulama sonrasında ses kayıtlarını bir defa daha dinleyerek uygulama esnasında detaylı olarak tuttuğu alan notlarını yeniden düzenlemiş ve verilerin dökümü gerçekleştirilmiştir.
- *Yazıya Dökülen Verilerin Kontrol Edilmesi:* Derslerin yaklaşık %30'u ve ilgili verinin kağıda dökümü incelenmek üzere bir uzmana verilmiştir. İnceleme sonunda ortaya çıkan hatalar düzeltilmiştir.

- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde öğrencinin bir seferde ifade ettiği kelime/kelime grubu veya cümle/açıklama bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin Kodlanması:* Ses kayıtları ile yeniden düzenlenen alan notları üzerinde ilgili odak öğrenciye göre kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Fotoğraf 1’de gerçekleştirilen kodlamalardan bir örnek gösterilmiştir.

Fotoğraf 1.

Gözlem alan notları üzerinden verileri kodlanması

| GOZLEM 15.11.2013_16.DERS ANALIZ DOSYASI | | |
|--|--|----------|
| VERİ | KODLAR | YORUMLAR |
| 09.20 Öğretmen, “Konumuz Atatürk konulu dergi hazırlama” diyor ve dersi başlatıyor. Öğretmen dün neler yaptıklarını soruyor. Dün Atatürk ile ilgili çalışacakları konuları belirlediklerini ve seçtikleri konu ile ilgili materyaller hazırlayacaklarını söyleyen öğretmen bu gün onunla ilgili dergi hazırlayacaklarını belirtiyor. Öğretmen “Bu zorunlu değildi, isteyenler hazırlayacaktı. Kimler hazırladı materyal?” diye soruyor. Odak öğrencilerden [] ve [] parmak kaldırıyorlar. [] da da var. Zorunlu olmadığı halde materyal hazırlamışlar. [] bulmaca hazırlayıp getirdiğini söylüyor. [] “Benim ki de bulmacaydı” diyor. Öğretmen “konuyu siz kendiniz seçtiğiniz için size göre kendi materyalinizi arayıp bulmanız | D_ÖDVB_4 (Ö3, Ö4, Ö5) D_ÖAİOB_8 (Ö3, Ö4, Ö5) B_ÖABB_4 (Ö4) | |

Fotoğraf 1’deki gibi kodlamalar gerçekleştirildikten sonra bu kodlamalar daha sonra ilgili odak öğrencinin koduna göre mikro analiz formlarında yer alan temalara ve alt temalara aktarılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken ilgili haftada geliştirilmesi amaçlanan becerilerin kodlaması yapılırken o hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanmadığı halde yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde geliştirildiği gözlemlenen diğer KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin de kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde doğrudan gözlenemeyen ya da binişiklik gösteren becerilere yönelik Geçerlik ve Güvenirlilik komitesi kararlarına göre düzenlemeler yapıldığı durumlarda analizler ilk haftadan itibaren dikkate alınarak yeniden kontrol edilmiştir.

- *Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlilik:* Uygulama sürecinde katılımcı gözlemcinin üç hafta süresince katıldığı derslerde yazdığı alan notları üzerinden gerçekleştirdiği kodlamalar ile araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda ise bir başka uzman tarafından

gözlemlenen derslerin ses kayıtları üzerinden rastgele seçilen sekiz dersin yine rastgele belirlenen 15 dakikası analiz edilmiştir. Bağımsız araştırmacılarla bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Huberman'a göre (1994) hesaplanmış ve bu çalışmalar güvenilirlik konusu kapsamında açıklanmıştır.

- *Bulguların Tanımlanması:* Analiz formlarına kodlanan veriler araştırma soruları ve gerçekleştirildiği haftalar dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Analiz formlarına kodlanan verilerin bulgu olarak sunulmasında araştırma soruları dikkate alınmış olmakla birlikte haftalar temel alınarak verilmiştir. Bu şekilde yapılmasının sebebi elde edilen veriler sunulurken raporlaştırılma esnasında her bir araştırma sorusunda her hafta gerçekleştirilen eylemlerin açıklanmasında yaşanacak sık tekrarların engellenmesidir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Elde edilen bulgular araştırma soruları, eylem araştırması sürecinde alınan eylem kararları ve haftalık uygulanan eylem planları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Haftalar içerisinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin analizler sonucunda yeterli düzeyde geliştirildiği görüldüğünde sonraki haftalarda bu beceriler için kodlama yapılmasına devam edilmiş ancak karışıklığa neden olmaması için sonraki analiz formlarında frekans olarak gösterilmemiş; bulgularda hangi etkinlikler kapsamında gözlemlendiğine yorum olarak yer verilmiştir.

Öğrencilerin Çalışma Kâğıtları: Uygulama süreci boyunca her hafta ders konusu ve geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Her hafta dağıtılan bu çalışma kâğıtlarının haftalık betimsel mikro analizleri gerçekleştirilerek ilgili haftada geliştirilmesi amaçlanan becerilerin öğrencilerde gelişme düzeyinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Mikro analizin gerçekleştirilmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

- *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Verilerin analizinde öğrencinin her bir çalışma kâğıdında becerinin içeriğine göre bir seferde ifade ettiği kelime/kelime grubu veya cümle/yorum bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Aynı çalışma kâğıdında birden fazla defa gözlenen beceri tek bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir.

- *Verilerin Kodlanması:* Çalışma kağıtları üzerinde ilgili odak öğrenciye göre kodlamalar gerçekleştirilmiş ve bu kodlamalar daha sonra ilgili odak öğrencinin koduna göre mikro analiz formlarında yer alan temalara ve alt temalara aktarılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken ilgili haftada geliştirilmesi amaçlanan becerilerin kodlaması yapılırken o hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanmadığı halde yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde geliştirildiği gözlemlenen diğer KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin de kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde doğrudan gözlenemeyen ya da binişiklik gösteren becerilere yönelik GGK kararına göre düzenlemeler yapıldığı durumlarda analizler ilk haftadan itibaren dikkate alınarak yeniden kontrol edilmiştir.
- *Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik:* Uygulama sürecinde katılımcı gözlemcinin üç hafta süresince katıldığı derslerde öğrencilerin çalışma kağıtlarında yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda ise bir başka uzman tarafından çalışma kağıtlarının %30'luk kesiti analiz edilmiştir. Bağımsız araştırmacılarla bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Huberman'a göre (1994) hesaplanmış ve bu çalışmalar güvenirlilik konusu kapsamında açıklanmıştır.
- *Bulguların Tanımlanması:* Analiz formlarına kodlanan verilerin bulguları ilgili haftanın gözlem verileri ile birlikte haftalar temel alınarak verilmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Elde edilen bulgular araştırma soruları, eylem araştırması sürecinde alınan eylem kararları ve haftalık uygulanan eylem planları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Haftalar içerisinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin analizler sonucunda yeterli düzeyde geliştirildiği görüldüğünde sonraki haftalarda bu beceriler için kodlama yapılmasına devam edilmiş ancak karışıklığa neden olmaması için sonraki analiz formlarında frekans olarak gösterilmemiş; bulgularda hangi etkinliklerde gösterildiğine yorum olarak yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacı uygulanan her eylem planı sürecinde uygulamanın yapıldığı her ders için araştırmacı günlüğü yazmıştır. Bu günlükler araştırma bulgularının yorumlanmasında kullanılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtları: Uygulama süresi boyunca Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve tez danışmanı ile yapılan toplantıların kayıtları haftalık olarak incelenmiş ve her hafta alınan eylem kararları uygulama süreci içinde düzenli olarak yazılmıştır. Bu toplantılarda bir öncekin hafta uygulanan eylem planları sonucunda elde edilen veriler ve karşılaşılan sorunlar ile bir sonraki haftanın ders planı tartışılmıştır. Toplantıların kayıtları, karşılaşılan sorunlara yönelik alınan eylem kararlarının gerekçelerinin yazılmasında ve doğrudan alıntılar ile desteklenmesinde kullanılmıştır.

Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunmuşluk Becerileri Özdeğerlendirme Formu: Özdeğerlendirme formunda her bir maddeye yönelik Evet, Kısmen ve Hayır seçenekleri bulunmaktadır. Her bir seçeneğin puanlaması ise sırayla 5, 3 ve 1 şeklindedir. Öğrencilerin özdeğerlendirme formunu doldurmaları esnasında onlara sadece seçenekler verilmiş, puanlama ölçütleri ise araştırmacı tarafından form değerlendirilirken kullanılmıştır. Özdeğerlendirme formunun uygulanmasından sonra elde edilen veriler analiz edilmiş ve formda yer alan her bir maddenin odak öğrenciler baz alınarak ortalaması hesaplanmıştır. 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.

Öğrencilerle ve Sınıf Öğretmeni ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama sonrası sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler için hazırlanan kodlama anahtarı farklı olmakla birlikte analiz ve yorumlama süreçleri benzerlik gösterdiğinden birlikte açıklanmıştır.

- *Görüşmelerin Deşifrelerinin Yapılması:* Öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerin analizi NVivo 10 programında ses kayıtları üzerinden yapılmıştır.
- *Verilerin Tematik Çerçeveye Kodlanması:* Öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerin analizine geçilmeden önce kodlama için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Tematik çerçevelerin oluşturulmasında araştırma soruları, görüşme soruları, ilgili alanyazın, eylem araştırmasının uygulama sürecinden elde edilen bulgular ve araştırmacı tarafından belirlenmiş olan KKÖ hazırbulunmuşluk becerileri dikkate alınmıştır.
- *Güvenirlik Çalışması:* Araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından öğrenci ve öğretmen görüşme dosyalarının ayrı ayrı % 30'unun mikro analizleri

gerçekleştirilmiştir ve bulunan temaların karşılıklı kontrolü yapılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır.

- *Verileri Kodlama ve Temalara Göre Tanımlanması:* Erişilen tema ve alt temalar metin içerisinde çeşitli alıntılarla desteklenmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulgular araştırma soruları ve diğer bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Uygulama Süreci Aşamasında Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Uygulama sürecinde yapılan geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalardan önce, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Yedi haftalık uygulama sürecinde, etkin olan her uygulama haftasında bir geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantısı (GGKT) olmak üzere toplam altı GGK toplantısı yapılmış; ara sınav ve bayram tatili haftalarında iki hafta Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplanamamıştır. Komitenin toplanamadığı zamanlarda uygulanan hafta ile ilgili alan notları, araştırmacı günlüğü, veri analiz sonuçları dosyaları ve bir sonraki haftanın eylem planı komite uzmanlarına e-posta ile gönderilmiş; görüşleri ve önerileri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu araştırmadaki Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi;

- Tez danışmanı,
- Daha önce bir başka eylem araştırması geçerlik güvenilirlik komitesinde yer almış, doktora tez uygulamasını tamamlamış eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman,
- Doktora tez uygulamasını tamamlamış ve bir eylem araştırmasının güvenilirlik çalışmalarında bulunmuş ilköğretim sınıf öğretmenliği alanından bir uzmandan oluşmaktadır.

Komitede yer alan komite uzmanları ilgili alanyazın (Miles ve Huberman, 1994; Mills, 2003; Hendricks, 2006; Herr ve Anderson, 2005) doğrultusunda aşağıda belirtilen kapsamdaki görevleri gerçekleştirmişlerdir.

- Uygulama süresince Pazartesi günleri saat 14:00'da (üçüncü haftadan itibaren 14:30'da) yapılacak haftalık GGKT'ye katılmak

- Her hafta uygulanacak olan planları önceden gözden geçirmek ve KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine uygunluğunu değerlendirmek
- Ders planları doğrultusunda yapılan derslerin öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeye olan katkısının değerlendirmek. Bunun için araştırmacı tarafından yapılacak yazılı dökümlerin ve ses kayıtlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerini incelemek.
- Uygulanacak olan bir sonraki haftanın ders planını incelemek ve GGKT tarafından alınan kararların haftalık ders planlarına yansıtılıp yansıtılmadığını kontrol etmek
- Eylem araştırması sürecine yönelik görüş ve önerilerde bulunmak
- Değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan sorunları tartışmak
- Araştırmacıya yol gösterici çözüm önerilerinde bulunmak

Bu toplantılarda, eylem planların uygulandığı bir önceki haftada karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik alınan eylem kararlarının işlevselliği ile bir sonraki hafta olması gereken eylem planları tartışılmıştır. Toplantılarda alınan kararlardan bazıları sadece uygulama yapılan bir önceki haftayı ya da uygulamanın yapılacağı bir sonraki hafta ile ilgili olurken; bazı kararlar tüm haftaları etkileyecek kararlar olmuştur. Bu nedenle bulgular bölümünde tüm haftalara yönelik alınan kararlar ilk başta açıklanmış; haftaların her biri ile ayrı ayrı ilgili olan kararlar her bir haftanın anlatımında verilmiştir. Gerçekleştirilen GGKT tarihleri ve saatleri Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16.

Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantı Tarihleri ve Saatleri

| Toplantı no | Tarih | Toplantı no | Tarih |
|-------------|----------------------------------|-------------|----------------------------------|
| GGKT No:1 | 28.11.2013 Pazartesi Saat: 14:00 | GGKT No:4 | 04.11.2013 Pazartesi Saat: 14:30 |
| GGKT No:2 | 07.10.2013 Pazartesi Saat:14:00 | GGKT No:5 | 18.11.2013 Pazartesi Saat: 14:30 |
| GGKT No:3 | 21.10.2013 Pazartesi Saat: 14:30 | GGKT No:6 | 02.05.2013 Pazartesi Saat:14:30 |

*GGKÜ'nün görüşlerine bağlı olarak üçüncü toplantıdan itibaren toplantı saati 14:30 olarak değiştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantılarının ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından toplantı sonrasında dinlenmiş ve önemli kararlar yazılmıştır. Her toplantıda, bir önceki toplantıda tespit edilen sorunlar, çözüm önerileri, alınan kararlar ve bir sonraki haftanın uygulaması için toplantıda

değerlendirilecek haftaya ilişkin bulgular yazılı biçimde komite üyelerine sunulmuştur.

Geçerlik Çalışmaları

Uygulama sürecinde geçerliğin sağlanmasında araştırmacı GGK toplantılarında alınan kararları ve daha önce uygulama süreci geçerlik çalışmalarında da belirtildiği gibi Anderson, Herr ve Nihlen (1994, 2002) tarafından eylem araştırmaları için önerilen geçerlik ölçütlerini dikkate alınmıştır.

Aşağıda ilk olarak GGKT’lerde araştırmacının uygulama sürecinde geçerlik açısından karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik alınan kararlar doğrultusunda gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları açıklanmıştır:

- *Verilerin analizlerinde gözlemlenen becerilerde binişiklikler olması ya da doğrudan gözlemlenememesi nedeniyle yaşanan sorunlar*

Eylem planlarının uygulandığı birinci ve ikinci haftanın verilerinin analizi sonucunda bazı becerilerin geliştirilmesinde ve gözlemlenmesinde binişiklikler olması ya da doğrudan gözlemlenememesi nedeniyle sorunlar yaşanmıştır. Bu sorun nedeniyle bu becerilerin yeniden düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu becerilerden ikisi öğrenme sorumluluğunu alma becerileri içerisinde olan başarıya odaklı olma ile sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme becerileridir. Bu becerilerde yaşanan soruna yönelik geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyelerinin (GGKÜ) görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“Bu kavramı biraz daha düşünmemiz gerekiyor. Ya çıkaracağız ya da açacağız” (KS-GGKT No:3).

...

“Başarı odaklı olma becerisinin çocuklarda gözlemlenmesi zor. Ama öğrenme sorumluluğu becerilerinde yer alan sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ile öğrenme sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerini gözlemlediğimizde bu becerileri gösteren bir öğrencinin tam olarak olmasa da büyük bir ihtimalle başarı odaklı olduğu söylenebilir” (GFK-GGKT No:3).

“İkisinin tam olarak aynı şey olmadığı çok net ama başarıya odaklı olmanın da göstergeleri çok zor. Kendi kendine öğrenme için hangisi daha temel belki buradan yola çıkılmalı. Sanki sabırlı ve istikrarlı olarak öğrenme kendi kendine öğrenme için daha gerekli gibi geliyor bana” (TÇ-GGKT No:3).

“Mesela öğrenme görevini başarıyla tamamlama. Hani başarıya odaklı olmanın alt becerileri aslında burada var. İşte başarıya odaklı olan kişi sabırlı ve istikrarlı olarak çalışır ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlar. Başarıya odaklı olan kişi öğrenme sorumluluğunu almada belirtilen diğer becerilerin hepsini yapar” (BÇA-GGKT No:3).

GGKÜ’nün görüş ve önerileri doğrultusunda başarıya odaklı olma becerisinin, sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı bir öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerileri tarafından karşılandığı

düşünülerek binişikliğin önlenmesi nedeniyle beceri listesinden çıkarılmasına karar verilmiştir. GGKÜ'nün beceri listesinde bulunan ve binişiklik olduğu düşünülen diğer maddelere yönelik görüş ve önerileri şu şekildedir:

“Burada şimdi bence binişik olan madde şu. Öğrenmeye araştırmaya meraklı olma ve araştırma yapmaktan zevk alma. Yani bu durumda araştırma yapmaktan zevk alıyorsa araştırmaya zaten meraklıdır” (BÇA-GGKT No:3).

...

“Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme, sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme ve okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürme becerilerinin hiçbiri gözlenemez bence” (BÇA-GGKT No:3).

...

“Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme ve sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme gözlemlenebilir” (KS-GGKT No:3).

“Belki bu iki beceriyi tek olarak almak daha iyi olabilir” (TÇ-GGKT No:3).

“Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme ve okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürme becerileri sıkıntılı. İkisi binişik” (BÇA-GGKT No:3).

GGKÜ'nün görüşleri ve önerileri doğrultusunda bu becerilerde yeniden düzenleme yapılmıştır. Binişiklik nedeniyle konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürme becerisi kaldırılmıştır.

Öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden olan öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görme becerisinin doğrudan gözlenmesinde yaşanan sorunlar dördüncü haftanın sonunda GGKT toplantısında görüşülmüştür. GGKÜ'nün görüşleri ve önerileri doğrultusunda bu becerinin ismi gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme olarak değiştirilmiştir.

“Acaba kolaylaştırıcı olarak mı görmek demek gerekir yoksa rehberlik eden olarak mı?” (KS-GGKT No:4)

“Kolaylaştırıcı deyince çözemez işin içinde çıkamaz gibi anlaşılıyor.” (TÇ-GGKT No:4)

“Kolaylaştırıcı olmaktan daha çok hani yol gösterici olmak denilebilir. Sanki biraz algı gibi geliyor bana yani gözlemlenmesi çok zor görüşmelerle ortaya çıkar gibi geliyor bana. Yani gözlemlerde görebilirsin de göremezsin de.” (KS-GGKT No:4)

“Yol gösterici olarak görme daha doğru olacak bence.” (TÇ-GGKT No:4)

“Gerekli gördüğünde öğretmenden yardım isteme olarak açabilirsin bu beceriyi.” (BÇA-GGKT No:4)

Komite kararları doğrultusunda öğretmeni kolaylaştırıcı olarak görme becerisi gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme olarak değiştirilmiştir. Öğretmenden gerekli gördüğü durumlarda yardım isteme becerisi ile KKÖ

hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan bir başka beceri olan öğrenme ortamında konular ile ilgili sorular sormaktan çekinmeme becerisinin binişiklik gösterip göstermediği tartışılmıştır. Bir komite uzmanı bu konudaki görüşünü ve önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenme ortamında konular ile ilgili sorular sormaktan çekinmeme ile gerekli gördüğünde öğretmenden yardım isteme becerileri birbiri ile çakışıyor gibi. Yardım etme zaten soru sormayı kapsar. Öğrenci yardım isterken soru sorabilir, açıklama isteyebilir yani yardım isteme türlerine girer” (KS-GGKT No:5).

Komite üyesinin önerisi doğrultusunda öğrenme ortamında konular ile ilgili sorular sormaktan çekinmeme becerisi hazırbulunuşluk becerilerinden çıkarılmış ve bu beceri gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme becerisi içerisinde değerlendirilmiştir. GGKT doğrultusunda belirtilen maddelerde gerekli değişiklikler yapılmış ve yapılan değişikliklere göre beceri listesi yeniden kodlanmıştır.

Uygulama sürecinde eylem araştırması geçerlik ölçütleri olan demokratik, süreç, ürün, katalitik ve iletişimsel geçerlik dikkate alınarak yapılan geçerlik çalışmaları işe şu şekildedir:

Demokratik Geçerlik: Uygulama süreci için eylem planları hazırlanırken uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın öğretmeninin, bir başka ilkokul öğretmeninin ve Geçerlik Güvenirlik Komitesinde yer alan ve farklı alanlardan da uzmanların bulunduğu üyelerin görüş ve önerileri alınmıştır. Eylem araştırmasının paydaşlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planlarının sınıf içerisinde uygulanması ise sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilerek sınıf öğretmenin etkin katılımı sağlanmıştır. Öğrenciler ise uygulama sürecinde gerçekleştirilen haftalık uygulamalarda ders içerisinde zaman zaman hangi etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiklerini ifade etmişler ve öğrencilerin bu görüşleri araştırmacı tarafından gözlemleri sırasında not alınmıştır. Bu durum öğrencilerin ilgilerini çeken etkinliklerin temel özelliklerinin sonraki eylem planlarına yansıtılmasını sağlamıştır.

Ürün Geçerliği: Bu çalışmada uygulanan eylem planlarının başarılı sonuçlar verdiği araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca yapılan haftalık betimsel mikro analizlerle ortaya konmuştur. Araştırmacının yaptığı bu analizler her hafta GGKT’de komite uzmanlarına sunulmuştur. Uygulama sonunda uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin ve odak öğrencilerin, yapılan görüşmelerde uygulamaların etkililiğine yönelik ifade ettikleri duygu ve düşünceleri ile

öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları da araştırmanın başarılı olduğunu gösterir niteliktedir.

Süreç Geçerliği: Eylem araştırması haftalık bir sistematik döngü içerisinde gerçekleştirilmiştir ve uygulama sürecinin tüm haftaları Geçerlik ve Güvenirlik toplantısında uzmanlar tarafından izlenmiştir. Uygulamalar gerçekleştirilirken verilerin doğruluğu için belirli haftalarda araştırmacı ile birlikte bir katılımcı gözlemci de derse katılmış, detaylı alan notları tutmuştur. Katılımcı gözlemci aynı zamanda süreç içerisinde elde edilen verilerin güvenilirliği çalışmasında yer almış; katılımcı gözlemci ile araştırmacının verilerin kodlanmasındaki analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Veri çeşitlemesi yapılmıştır. Uygulama sürecinde gözlemler ve çalışma kağıtları; uygulama sonunda odak öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel veri toplama teknikleri kullanılmış; eylem planlarının uygulandığını sınıfın öğretmeninin, bir ilkökul öğretmenin ile Geçerlik ve Güvenirlik komitesi üyelerinin süreç içerisinde görüş ve önerileri alınmıştır. Bununla birlikte uygulama öncesi, süreci ve sonrasında veri toplanmasıyla zaman çeşitlemesi de sağlanmıştır.

Katalitik Geçerlik: Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik döngüsel haftalık eylem planları geliştirilmiştir. Her hafta uygulanan eylem planları sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinde tartışılmış; GGKÜ'nün de görüş ve önerileri doğrultusunda bir sonraki haftanın eylem planı geliştirilerek uygulanmış ve sonuçları izlenmiştir. Uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeni de hem eylem planlarının hazırlanmasına katkı getirmiş hem de sınıf içerisinde hazırlanan eylem planlarının uygulamasını gerçekleştirmiştir. Öğrenciler ise uygulama sürecince etkinliklere etkin katılım sağlamak ve etkinlikler kapsamında verilen çalışma kağıtlarını başarıyla yapmak için çaba göstermişlerdir.

İletişimsel Geçerlik: Bu araştırmanın her aşamasında yapılan çalışmalar Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi ile paylaşılmıştır. Uygulama sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile altı toplantı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı GGKT toplantılarında bir önceki hafta gerçekleştirmiş olduğu uygulamaların sonuçlarını ve karşılaştığı sorunları komite üyeleri ile paylaşmıştır. GGKÜ'nün görüş ve önerileri doğrultusunda bir sonraki haftanın eylem planında gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra uygulamıştır. Benzer

şekilde uygulama sonrasında öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile yapılacak olan görüşmeler için hazırlanmış olan görüşme soruları ve özdeğerlendirme formunda yer alan maddeler de uygulanmadan önce yine GGKÜ'nün görüşüne sunulmuş; gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Uygulama Süreci Aşamasında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

Uygulama sürecinde güvenirlüğün sağlanmasında araştırmacı GGK toplantılarında güvenirlüğe yönelik alınan kararlar ile uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerinin güvenirlüğünün belirlenmesine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik hesaplamalarını dikkate almıştır.

Aşağıda ilk olarak GGKT'lerde araştırmacının uygulama sürecinde güvenirlük açısından karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik alınan kararlar doğrultusunda gerçekleştirilen güvenirlük çalışmaları açıklanmıştır:

- *Video kaydı yerine sadece ses kaydı yapılabilmesinin güvenirlük açısından oluşturabileceği sorunlar*

Araştırmada eylem araştırmasına uygun olarak öncelikle video kaydının yapılması düşünülmüş ancak ders öğretmenin video kaydına izin vermemesi nedeni ile dersin ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının uygulama öncesi bölümünde de sorunun tam olarak tanımlanması ve ortaya konması çalışmalarının söz konusu sınıfta yapılması nedeni ile uygulama sürecinin bir başka sınıfta gerçekleştirilmesinin uygun olmayacağı düşünülmüştür. Verilerin toplanmasında ve analizinde video kaydı yerine ses kaydının yapılmasının getireceği sınırlılıklar dikkate alınarak komite uzmanları ile birlikte bazı önlemler alınmıştır. GGKT'de bu soruna yönelik alınan kararlar aşağıda açıklanmıştır.

“Tezi okuyan kişi evet ses kayıtları var ama biz hangi öğrencilere ait olduğunu bilemeyiz. Zamanla sen bilebilirsin ama. Şimdi bu anlamda güvenirlük bağlamında sıkıntı yaşarız” (BÇA-GGKT No.1).

...

“Evet, bir katılımcı gözlemci olabilir” (TÇ-GGKT No.1).

“Katılımcı bir gözlemci hani belli bir süre olabilir. Güvenirlüğü %30'luk diye tanımlıyoruz ya. Hani özellikle daha çok veriyi toplayabileceğine inandığın haftalarda, çocukları daha çok sürükleyeceğine inandığın haftalarda bir tane daha katılımcı gözlemci olmalı. Örneğin 8 haftanın en az 2 haftasında en az bir katılımcı gözlemci olabilir” (BÇA-GGKT No.1).

GGKÜ'nün görüşleri doğrultusunda gözlemlerde daha çok veri toplanılabileceğine inanılan haftalarda bir katılımcı gözlemcinin daha araştırmacı ile birlikte gözlem alan notları tutmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak 08-09.10.2013, 14-15.11.2013 ve 21-22.11.2013 tarihleri arasında üç haftada toplam

dokuz derste araştırmacı ile birlikte bir katılımcı gözlemci daha dersi gözlemlemiş, araştırmacı ile birlikte alan notları tutmuştur. Derslere katılan katılımcı gözlemcinin alan notlarının veri mi yoksa güvenilirlik için mi kullanılacağı GGKT’de tartışılan bir başka konu olmuştur. Bu konuda komite uzmanları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bence güvenilirlik olarak kullanalım ve sen bu alan notlarını analizlere alma. Senin alan notlarında yaptığın gibi kodlama yapacaksa alan notlarında onu sadece güvenilirlik analizinde kullanalım” (BÇA-GGKT No.2).

“Bence de eğer onu da veri olarak verirse çok karmaşık olur” (TÇ-GGKT No.2).

...
“... Diğer taraftan ses kayıtlarından da gene belli örnekleri analiz etse onlar arasında bir güvenilirliğe baksak olur mu? Senle gözlemci olan arkadaşın onun da güvenilirliğini yapabilirsiniz. Çünkü o da bize güç katabilir” (KS-GGKT No.2).

“Onu şöyle yapabiliriz. Gözlemci değil de farklı birinin yapması gerekiyor diye düşünüyorum. Analizleri elimize alıp ses kaydını dinleyip kodlamaları doğru yapmış mı diye bakabiliriz. Yani uymadığında bu kodlama buraya uymuyor diyebiliriz. ...” (BÇA-GGKT No.2).

“Ya da bir haftanın belli bir bölümünü öteki haftanın başka bir bölümünü 15’er dakikalık olabilir. Değişik haftalardan seçilir. O bize işte kodlamalarının, analizlerinin doğru yapılıp yapılmadığı hakkında bize bilgi verecek....” (KS-GGKT No.2).

“... Süreçten tamamen bağımsız biri de olabilir. Daha önce bu konuda yani bu ses kayıtlarını daha önce dinlememiş biri de olabilir” (BÇA-GGKT No.2).

GGKÜ’nün belirttikleri görüşler ve öneriler doğrultusunda katılımcı gözlemcinin tuttuğu alan notlarından elde edilen veriler haftaların yorumlanmasında alıntı yapılmasında kullanılmamış ancak uygulama sürecindeki güvenilirlik çalışmalarında kullanılmıştır. Bununla birlikte, eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda da araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından her bir haftanın rastgele belirlenen bölümleri analiz edilerek güvenilirliği artırılmıştır. Ses kayıtlarının araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından dinlendiğinde odak öğrencilerin sözlü davranışlarını doğru tespit edebilmesi için ders esnasında sınıf öğretmeninin öğrencilere söz hakkı verirken isimleri ile hitap etmesi sağlanmıştır.

- *Derste odak öğrencilere her etkinlikte söz hakkı verilemeyeceğinden gözlem notlarındaki bilişsel becerilerin mikro analizlerinde davranışın gösterilme sıklığı açısından sorun yaşanması*

Verilerin analizinde karşılaşılan bir diğer sorun da dersin uygulanması esnasında odak öğrencilere her bir etkinlikte söz hakkı verilemeyeceğinden gözlem notlarında bilişsel becerilere yönelik yapılacak mikro analizlerde davranışın gösterilme sıklığındaki sıkıntılar olmuştur. Öğrencinin kendisine söz hakkı

verilmediğinde kendisinden kaynaklanmayan bu durum nedeniyle frekans bazında ilgili beceriyi gerçekleştiremiyor gibi anlaşılabilceği düşünülmüştür. Bu soruna yönelik GGKÜ'nün önerileri şu şekildedir:

“Mesela deriz ki işte 1.haftada sadece Z. Zerdali söz almıştır. Dolayısıyla bu haftada sadece onun becerileri var deriz. Çünkü böyle nicel veri mantığı gibi oluyor. Tablonun altına küçük bir not düşerek o sınırlılığı aşabiliriz. Çünkü diğer türlü veriyi destekleyemeyeceksin. Altına küçük bir not düşülür tablonun. İşte şu şu öğrencilerde gözlemlenmemiştir gibi görülmektedir ancak bu öğrenciler söz almadığı için, derse katılım göstermediği için ya da öğretmenin tarafından kendilerine söz verilmediği için bu davranışları gözlemlenmemiştir denilebilir. Duyuşsal becerilerde de yine tablonun altına aynı notu yazmak gerekir” (BÇA-GGKT No.2).

“Gözlemlenmeyen duyuşsal becerileri de mutlaka gözlemlenmedi diye işaretleyeceksin. Duyuşsal beceriler süreçte ortaya çıkar ama onu diyebilmen için başta çıkmadığında ortaya koyabilmen lazım. Belki de gözlenecek üçüncü haftada bilemiyoruz” (KS-GGKT No.2).

GGKÜ'nün önerileri doğrultusunda gözlem alan notlarında bilişsel becerilere yer verilmesine, gözlem alan notlarından elde edilen bilişsel ve duyuşsal becerilere yönelik veriler tabloya aktarılırken her öğrencinin her etkinlikte söz alamamasının sınırlılık olarak not düşülmesine ve ayrıca gözlemler esnasında gözlemlenmeyen duyuşsal becerilerin gözlemlenmedi diye işaretlenmesine karar verilmiştir.

Bu araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerinin güvenilirliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplaması kullanılmıştır. Uygulama sürecindeki alan notlarından ve çalışma kağıtlarından elde edilen verilerin kodlanmasında da araştırmacı dışında iki uzmandan yardım alınmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı her hafta elde ettiği verilere yönelik betimsel mikro analizler gerçekleştirmiştir. Süreç içerisinde belirli haftalarda (toplam uygulama süresinin %40'ı) katılımcı gözlemci olan ve eğitim bilimlerinde lisansüstü çalışmalarını gerçekleştiren bir araştırmacının kendisine verilen kodlama anahtarına göre alan notlarını ve katılımcı olarak yer aldığı haftalarda öğrenciler tarafından yapılan çalışma kağıtlarını kodlaması sağlanmıştır. Süreç sonunda ise alan notlarından ve çalışma kağıtlarından elde edilen verilerden rastgele seçilmiş olan %30'luk kesit ve kodlama listesi araştırma sürecinden bağımsız bir uzmana sunulmuş ve araştırmacının yapmış olduğu kodlamaların ve kapsamalarının doğruluğunun kontrol edilmesi istenmiştir.

Uygulama sürecinin sonunda sınıf öğretmeni ve odak öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin de yine %30'luk kesiti araştırmacı dışında bir uzmana kodlama listesi ile birlikte verilmiş ve kodlama listesine göre yeniden kodlaması istenmiştir. Uygulama süreci içerisinde ve sonunda elde edilen verilere yönelik yapılan güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar Çizelge 17'de

sunulmuştur. Çizelge 17’de görüldüğü gibi, *Uygulama sürecinde* alan notları ile ses kayıtları ve çalışma kağıtlarından elde edilen güvenilirlik oranları da benzer biçimde % 87 ve % 88’dir. *Uygulama sürecinin bitiminde* alan notları ve ses kayıtları ile çalışma kağıtlarının analizi uygulama sürecindeki uzman dışında bir başka uzman tarafından yeniden yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen güvenilirlik oranları sırasıyla % 95 ve % 93’tür. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların güvenilirliği % 94 iken; sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmenin güvenilirlik oranı % 92’dir.

Çizelge 17.

Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Güvenirlik Oranları

| Uygulama süreci | Güvenirlik oranı (%) |
|---|-----------------------------|
| <i>Uygulama süreci devam ederken</i> | |
| İlkokul 4.sınıfta gerçekleştirilen eylemler sırasında tutulan alan notları ve yapılan ses kayıtları | 87 |
| İlkokul 4.sınıfta gerçekleştirilen eylemler sırasında öğrencilerin yaptıkları çalışma kağıtları | 88 |
| <i>Uygulama sürecinin sonunda</i> | |
| İlkokul 4.sınıfta gerçekleştirilen eylemler sırasında tutulan alan notları ve yapılan ses kayıtları | 95 |
| İlkokul 4.sınıfta gerçekleştirilen eylemler sırasında öğrencilerin yaptıkları çalışma kağıtları | 93 |
| Eylemlerin gerçekleştirildiği ilkökul 4.sınıftaki öğrencilerden seçilen odak öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler | 94 |
| Eylemlerin gerçekleştirildiği ilkökul 4.sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler | 92 |

Araştırmacının Rolü

Bu çalışma kapsamında araştırmacı katılımcı bir role sahip olmuştur. Araştırmacı uygulama öncesinde sorun durumunu tanımlamak ve açık bir şekilde ortaya koymak için ilkökul 1.-4.sınıflarda gözlemler gerçekleştirerek olay ve olguları doğal ortamları içerisinde gözlemlemiş; ilkökul öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ile görüşmeler yapmıştır. Elde ettiği verilerin analizi ile sorun durumuna ilişkin derinlemesine durum saptamaları gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde Geçerlik ve

Güvenirlilik komitesinde yer almış, uyguladığı eylem planlarında elde ettiği verilerin analizi sonucunda yeni eylem planlarını hazırlamış, geliştirmiştir. Katılımcı eylem araştırması; sosyal ve işbirliğine dayalı araştırma sürecidir (Mertler, 2006) ve eylem araştırmalarını uygulayıcının kendisi yapabileceği gibi bir araştırmacı ve uygulayıcı birlikte de yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada araştırmacı hazırladığı eylem planlarının sınıf öğretmeni tarafından uygulanmasını sağlamıştır. Hendricks (2006) araştırma yöneticilerinin eylem araştırması sürecinde görev alan her bir katılımcı ile düzenli iletişim kurmasını, uygulamalarında zorluklarla karşılaştıklarında, yardım etmesi gerektiğini belirtmektedir. Kimi uygulamalarda doğrudan yardım edebilirler, bilgi sağlayabilirler ya da araştırabilirler, küçük görevleri yapabilirler ya da ihtiyaç duyulan materyalleri sağlayabilirler. Araştırmacı da eylem planları uygulanmadan önce sınıf öğretmeni ile iletişim kurmuş, ilgili haftada uygulanacak olan eylem planı ile ilgili bilgi vermiş, eylem planlarında sıkıntı yaşadığı herhangi bir konu olduğunda uygulama öncesinde istediği zaman kendisine ulaşabileceğini söylemiştir. Eylem planlarının uygulanması esnasında dersteeki etkinliklerle ilgili ses kayıtları ve alan notları ile derslerden önce ve dersten sonra günlük tutmuştur. Sorun durumu ortadan kalkıncaya kadar bu uygulama sürecini döngüsel olarak devam ettirmiştir. Uygulama sonunda ise uygulama sürecinin etkililiğine ve ilkökul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan öğretici destekli modele yönelik odak öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Araştırmada Etik

Mertler (2006) araştırma etiğini özellikle katılımcı olarak insanların olduğu araştırmalarda, araştırmanın yürütülmesi sırasındaki ahlaki boyutu ile ilgilenmek bir başka deyişle araştırmada doğru olanı yapmak olarak tanımlamaktadır. Asgari düzeyde bir araştırmada olması gereken etik ilkeleri dürüstlük, önemseme (sorumluluk), gizlilik ve adil olma olarak ifade etmektedir. Hendricks de (2006) bir araştırmada etik ilkelerin katılımcıların zarar görmeyecekleri ya da kandırılmayacakları, kendilerinden araştırma süresince neler beklendiği yönünde yeterli düzeyde bilgilendirildikleri, araştırmaya katılmayı kabul ettikleri ve görüşleri ile araştırmaya katılımlarında rahat olabilecekleri konularında teminat verildiğinin belirtilmesi için uygulandığını ifade etmektedir. Alanyazında bir araştırmacının araştırma probleminin tanımlanması, araştırmanın amacını belirlenmesi, veri

toplama, verinin analizi ve yorumlanması, araştırma sonuçlarının yazılması ve yayınlanması konularında dikkat etmesi gereken etik ilkeler olduğu belirtilmektedir (Sagor, 2000; Mills, 2003; Creswell, 2005; Johnson, 2003; Hendricks, 2006; Mertler, 2006; Bogdan ve Biklen, 2007; Schmuck, 2009). Bu çalışmada da alan yazındaki etik ilkeler dikkate alınarak araştırma süresince bu kapsamda yapılan çalışmalar şu şekildedir:

- Araştırmanın sorun durumu belirlenirken mantıklı ve önemli gerekçeler ifade edilmiştir.
- Araştırmanın katılımcılarına araştırmanın amacı, amaç soruları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği amaç sorularında ve sürecinde bir değişiklik olduğunda bu konularda bilgilendirilmişlerdir.
- Katılımcıların kişisel hakları korunmuş, araştırmaya katılmanın isteğe bağlı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları söylenmiştir.
- Araştırmadaki tüm uygulamalar için ilgili kurumlardan (Milli Eğitim Müdürlüğü, Üniversite Etik Kurulu ve uygulama okulu) resmi izin alınmıştır. Ek-14’te ilgili kurumlardan alınan izin yazısı gösterilmiştir.
- Araştırmanın katılımcıları olan veliler, öğretmenler ve öğrencilerden hem sözlü hem de yazılı izinler alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için velilerinden de yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Ek-15’de bir velinin izin formu örnek olarak gösterilmiştir.
- Araştırma sürecine katılan bireylerin ve katılımcılardan toplanan verilerin gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililer ile paylaşılmıştır.
- Araştırma için toplanan tüm veriler yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumları eylem planlarının uygulanması öncesi ve uygulama süreci şeklinde iki alt bölümde araştırma soruları temel alınarak verilmiştir. Araştırmanın amaç sorularından 1., 2., 3. ve 4. sorularının yanıtları eylem araştırması uygulama öncesinde; 5. ve 6. soruların yanıtı ise eylem araştırması uygulama sürecinden elde edilmiştir.

A. Uygulama Öncesinde Elde Edilen Bulgular

İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerine kendi kendine öğrenmenin tanımına, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamalara ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Uygulanan bu anket ile elde edilen veriler öğrencilerin sahip olması gereken KKÖ becerilerinin neler olması gerektiğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Alanyazın incelemesi ve uygulanan bu anket sonucunda KKÖ becerileri belirlendikten sonra ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerine yönelik var olan durumlarının belirlenmesi için öğretmen, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve sınıf ortamında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalarının ve öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde araştırmacının sınıf ortamında gerçekleştirdiği gözlemlerden ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler temel alınmıştır. Velilerin KKÖ'nün ve çocuklarının sahip olduğu KKÖ becerilerinin neler olduğuna, çocuklarının bu becerilerinin gelişimini desteklemek için neler yaptıklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise velilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Son olarak öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerinin belirlenmesinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin KKÖ'nün ne olduğu, sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin neler olduğuna ve KKÖ'yü nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanmasında birden fazla veri toplama aracı ile aynı amaç sorusuna ilişkin toplanan veriler bir bütünlük içerisinde birlikte verilmeyle çalışılmıştır.

Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulguların, var olan durumun belirlenmesinin yanında bir diğer amacı da, öğrencilerin sahip olmaları gereken ve araştırmacının daha önceki alanyazın taramalarına, doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine göre hazırlamış olduğu KKÖ becerilerinin elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesidir. Eylem araştırması uygulama öncesi elde edilen verilerle, aşağıda verilen araştırmanın alt amaç sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

Alt amaç sorusu 1. İlköğretim 1.-5.sınıf ders öğretmenlerinin

1.1. KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. ilgili sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?

1.3. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmek için neler yapılabileceğine yönelik önerileri nelerdir?

Alt amaç sorusu 2. İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin, öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için sınıflarında yaptıkları gözlemlenen uygulamalar nelerdir?

Alt amaç sorusu 3. İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin ve velilerinin

3.1. KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

3.2. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

3.3. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?

3.4. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir?

3.5. ilgili sınıf düzeyindeki çocukların KKÖ becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?

Alt amaç sorusu 4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin;

4.1. KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

4.2. KKÖ'yü gerçekleştirirken yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?

4.3. sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerileri nelerdir?

4.4. KKÖ becerilerini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir?

4.5. KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?

1. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi

Araştırmanın birinci amaç sorusunda ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'nün ne demek olduğuna, bu becerilerin geliştirilmesi için ne tür uygulamalar yaptıklarına ve geliştirilmesi için neler yapılabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Aşağıda öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular açıklanmıştır.

1.1. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri

KKÖ kavramının tanımlanmasına yönelik sorulan ilk sorudan elde edilen bulgular Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18.

*Kendi Kendine Öğrenme Kavramının Özellikleri (N:15)**

| Kendi kendine öğrenmenin (KKÖ) özellikleri | Frekans |
|---|---------|
| Bilişsel Beceriler | 15 |
| Öğrenme Becerileri | 15 |
| Etkili iletişim kurma | 4 |
| İhtiyaç duyduğunda yardım isteme | 4 |
| Öğrenme stratejilerini kullanma | 3 |
| Aktif öğrenme | 2 |
| Yaparak yaşayarak öğrenme | 2 |
| Etkin katılım | 1 |
| İyi okuyucu olma | 1 |
| Bilgiyi transfer etme | 1 |
| Önceki bilgileri-deneyimleri ile ilişkilendirme | 1 |
| Araştırma Becerileri | 9 |
| Araştırma yapma | 6 |
| Farklı öğrenme kaynaklarına ulaşma | 4 |
| Basılı materyaller (Dergi, ansiklopedi, kitap) | 3 |
| İnternet | 3 |
| Neden-sonuç ilişkileri kurma (Akıl yürütme) | 3 |
| Düşünme Becerileri | 6 |
| Soru sorma | 5 |
| Problem çözme | 1 |
| Duyuşsal Özellikler | 9 |
| Meraklı olma | 6 |
| İstekli olma | 3 |
| Öğrenme çabası gösterme | 3 |
| Öğrenmeye açık olma | 2 |
| Dikkatini odaklama | 2 |
| Öğrenmeyi sevme | 1 |
| Azimli olma | 1 |
| Öğrenme Biçimi | 2 |
| Bağımsız öğrenme | 2 |
| Sürekli öğrenme | 2 |

* Bir öğretmen birden fazla tema altında görüş belirtmiştir.

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, 15 sınıf öğretmenin KKÖ’nün ne demek olduğuna yönelik görüşleri analiz edildiğinde bilişsel beceriler, duyuşsal özellikler ve öğrenme biçimi olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için gerekli olan becerilerin bilişsel beceriler; yarısından fazlası ise duyuşsal özellikler olarak belirtmişlerdir. Belirtilen bilişsel beceriler öğrenme becerileri, araştırma becerileri ve düşünme becerilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı öğrenenlerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde öğrenme becerilerinden bahsetmişlerdir. Bu öğrenme becerileri etkili iletişim kurma, ihtiyaç duyduğunda yardım isteme, öğrenme stratejilerini kullanma, aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, iyi okuyucu olma, etkin katılım, bilgiyi transfer etme ve önceki bilgileri-deneyimleri ile yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmektir. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- “Yaparak ve yaşayarak öğrenme insanlar için en etkili öğrenme yolu” [UÖAÖ11-4.sınıf].
 “Bilgiye nasıl ve nereden ulaşacağını, etkili öğrenme stratejilerini bilerek kalıcı öğrenmeyi sağlaması ya da gerçekleştirebilmesidir” [UÖAÖ4-1.sınıf].
 “Öğrencinin öğretmen, ebeveyn ve akran yardımı olmadan yani kendi çabası ve kendi bilişsel stratejisini kullanarak öğrenmesidir. Öğrenci, öğrenme süreçlerinde farklı öğrenme yollarını dener ve kendisi için en uygun olan öğrenme stratejilerini seçer.” [UÖAÖ1-5.sınıf].

Öğretmenlerin yarısından fazlasının bahsettiği bilişsel beceriler içerisinde araştırma becerilerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırma becerileri araştırma yapma, farklı öğrenme kaynaklarına ulaşma ve neden-sonuç ilişkileri kurma becerileri olarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Öğrencinin anne-babası ya da öğretmenin gözetiminde belirlenen bir konunun öğrenilmesi için hangi araştırma, inceleme vb. yolları takip ederek ulaştığı noktadır” [UÖAÖ5-1.sınıf].
 “Bir öğrencinin kendi sınıf düzeyinde verilen bir konuyu, bir ödevi, bir görevi (ders kitapları, yardımcı kaynaklar, internet gibi) araştırıp o konu hakkında sorulan soruları, istenenleri cevaplamasına kendi kendine öğrenme denir” [UÖAÖ14-5.sınıf].

Altı öğretmenin kendi kendine öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin sahip olmaları gerektiğini ifade ettikleri bir diğer bilişsel beceri soru sorma ve problem çözme gibi düşünme becerileridir. Bunlar soru sorma ve problem çözmedir. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

- “...Çevresinde bilgi alabileceği kişilere sürekli sorular sorar. Yanıtlarını sorgular...” [UÖAÖ6-2.sınıf].

“... öğrenci akıl yürütüme, problem çözme, karar verme gibi yöntemleri kullanır.” [UÖAÖ1-5.sınıf].

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini tanımlarken bilişsel becerilere sahip olmadan sonra en fazla belirttikleri bir diğer özellik onların kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinde önemli olduğunu düşündükleri duyuşsal özellikleri olmuştur. Bu duyuşsal özellikler meraklı olma, istekli olma, öğrenme çabası gösterme, öğrenmeye açık olma, dikkatini odaklama, öğrenmeyi sevme ve azimli olmadır. Öğretmenlerin bu duyuşsal becerilere yönelik ifade ettikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencinin sözlük, harita, kitap, ansiklopedi, internet, çevresindeki insanlar ve ekranlarından kendi çabasıyla öğrenmesidir” [UÖAÖ8-4.sınıf].

“Öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için en başta meraklı olması gerekir” [UÖAÖ11-3.sınıf].

“Öğrencinin öğrenmeye açık olması, bunu istemesi...” [UÖAÖ9- 1.sınıf].

İki öğretmen görüşlerinde kendi kendine öğrenmenin bir öğrenme biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler kendi kendine öğrenmeyi öğrenenin bağımsız öğrenmeyi ve sürekli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme sadece okulda değil, aile ve toplum hayatında da süregelen bir olgudur. Yani öğrenmeyi yaşamının her alanında gerçekleştirebilmesidir” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Önceden öğrendikleriyle yorumlar ve öğrenmede süreklilik sağlar” [UÖAÖ7-2.sınıf].

“Kısaca bağımsız, serbest öğrenmeye odaklı olma, öğrenmeyi kendi kendine artırır” [UÖAÖ12-4.sınıf].

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmenin ne olduğuna yönelik tanımlarında bilişsel becerilere ve duyuşsal özelliklere yer vermekle birlikte yapılan tanımlamaların KKÖ kavramının anlamı ve beceriler açısından kapsamı dikkate alındığında yetersiz olduğu görülmüştür.

1.2. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar

Çizelge 19’da öğretmenlerin, öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamaların neler olduğuna yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Çizelge 19.

Okulda Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenmelerine Yönelik Yapılan Uygulamalar (N=15) *

| | |
|---|-----------|
| Okuldaki KKÖ uygulamaları | 15 |
| Güdüleme | 6 |
| Öğrenilecek konuya ilgilerini çekme | 5 |
| Merak duymalarını sağlama | 2 |
| Öğrenmeye istekli olmalarını sağlama | 1 |
| Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullanma | 12 |
| Araştırma yoluyla öğrenme | 8 |
| Soru-cevap | 5 |
| Proje-performans ödevleri | 4 |
| Drama | 3 |
| İşbirliğine dayalı çalışmalar | 2 |
| Grup çalışmaları | 2 |
| Eğitsel oyunlar | 2 |
| Tartışma | 1 |
| Problem çözme | 1 |
| Yapılan sınıf içi etkinlikler | 8 |
| Sunumlar | 5 |
| Yazı çalışmaları | 4 |
| Bulmaca | 2 |
| Okuma çalışmaları | 1 |
| İlgi ve yeteneklerine uygun alıştırmalar | 1 |
| Müzik | 1 |
| Film-belgesel | 1 |
| Yapılan sınıf dışı etkinlikler | 10 |
| Eğitim gezileri | 9 |
| Kutlamalar-Eğlence- Sosyal-Kültürel-Sanatsal etkinlikler (Örtük program etkinlikleri) | 6 |
| Akranları ile çalışmalar | 1 |
| Geribildirim ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerini kullanma | 7 |
| Geribildirim | 5 |
| Öz değerlendirme | 2 |
| Akran değerlendirmeleri | 2 |
| Strateji kullanımı | 11 |
| Bilişsel stratejiler | 7 |
| Bir metnin ya da görseli kendi cümleleri ile ifade edilmesi (yorumlanması) | 5 |
| Metnin yanına notlar alınması | 3 |
| Okunan bir metnin ana fikrinin çıkarılması | 2 |
| Önemli olan bilginin vurgulanması | 2 |
| Konu ile ilgili örnekler verilmesi | 2 |
| Metinlerde önemli kelime/cümlelerin altına çizilmesi | 1 |
| Okunan metnin ya da bilginin özetlenmesi | 1 |
| Konular ve dersler arası bağlantılı düşünülmesi | 1 |
| Kavram haritalarının kullanılması | 1 |
| Öğrenilen bilginin farklı durumlara uygulanması | 1 |
| Üst bilişsel stratejiler | 7 |
| Farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönlendirme | 5 |
| Basılı materyaller (ansiklopedi, dergi, kitap vb.) | 4 |
| İnternet | 4 |
| Görsel araç ve gereçler (Harita, vb.) | 1 |
| Aile | 1 |
| Öğrenme amaçlarını birlikte planlanması | 1 |
| Öğrenme görevlerine yönelik sorumluluk verilmesi | 1 |
| Karşılaştığı sorunlarda alternatif çözüm yolları üretmesi | 1 |
| Planlı ve düzenli çalışmalarının sağlanması | 1 |

* Bir öğretmen birden fazla tema altında görüş belirtmiştir.

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, öğretmenler, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamaları güdüleme, öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullanma, yapılan sınıf içi etkinlikler, yapılan sınıf dışı etkinlikler, geribildirim ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerini kullanma ve strateji kullanımı olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri araştırma yoluyla öğrenme, soru cevap, proje-performans ödevleri, drama, işbirliğine dayalı çalışmalar, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, tartışma ve problem çözmedir. Bu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerimin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeleri için araştırma konuları ve bu konularla ilgili bazı sorular sorarak derse hazırlıklı gelmelerini sağlıyorum” [UÖAÖ6-2.sınıf]

“Öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgi verip araştırması için proje ve performans ödevleri veriyorum” [UÖAÖ15-4.sınıf].

“Bazı durumlarda, olayların sonucunda kendilerinin ulaşabilmesi için soru cevap yöntemini kullanıyorum. Bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamaya çalışıyorum” [UÖAÖ9-1.sınıf].

“Okul dışında arkadaşları ile birbirlerine giderek grup etkinlikleri yapmalarını gerektirecek etkinlikleri zaman zaman veriyorum” [UÖAÖ7-2.sınıf].

“Akran çalışması,.....” [UÖAÖ8-4.sınıf].

“Öncelikle 1-2-3.sınıflarda oyun drama vb. yöntemleriyle çok daha kolay öğrenme oluştuğunu düşünüyorum. Bu nedenle öğrencileri bol bol konuşturarak, oyun oynatarak öğretim sürecine katkıda bulunmaya çalışıyorum” [UÖAÖ9-1.sınıf].

“Matematik dersinde problem çözme çalışmalarında problemin çözümünü öğrencilere bulduruyorum. ...” [UÖAÖ1-5.sınıf].

“Türkçe ve hayat bilgisi derslerinde verdiğim araştırma çalışmalarında kimi öğrenci anne-babasından, kim öğrenci en kısa yoldan internette kimi öğrenci de gidip kütüphaneden kaynaklar bularak kendi öğrenme yollarını seçiyorlar” [UÖAÖ1-5.sınıf].

Öğrencileri öğrenmeye yönelik güdüleme uygulamalarını ise öğretmenlerin yarısından azı gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen bu güdüleme uygulamaları; öğrencilerin öğrenilecek konuya ilgilerini çekme, merak duymalarını sağlama ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Araştırmalarına ortam hazırlıyorum. Onların güdülenmesini sağlayarak derse ilgilerini çekiyorum.... Kütüphane kullanımına yönlendirme” [UÖAÖ13-5.sınıf].

“... kendi kendilerine ilgi alanlarına giren konulara nasıl ulaşır, bunlar hakkında daha çok şeyler öğrenebileceklerinden söz ederim” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Öğrencilerime kendi yaşantılarımdan örnekler vererek yeni şeyleri öğrenmenin bilgiye ulaşmanın güzelliklerinden onlara katacağı olumlu düşünce ve davranışlardan, kendi kendilerine ilgi alanlarına giren konulara nasıl ulaşacaklarından öz ederim” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“... Bu becerileri geliştirmek için öncelikle öğrencinin buna yani öğrenmeye ihtiyaç duyması gerekir” [UÖAÖ9-1.sınıf].

“Öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesini sağlamak için önce o konuyu fark ettiriyorum (ya da konuya dikkatini çekiyorum). Konu ile ilgili ilgi uyandırıcı (yaşantılarımız-yakın çevremiz) kısa bilgiler veriyorum. Öğrenci bu durumda meraklanıyor” [UÖAÖ3-2.sınıf].

“... becerilerinin var olan özelliklerini sonsuz sınırdaki olduğunu motive ederek başarıya, başaracağını düşündürme ve sonunda başardığını yaptığı etkinlik ve çalışmalarda gösterme örn. Monolog, diyalog” [UÖAÖ12-4.sınıf].

Görüş alınan öğretmenlerden yarısına yakını, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinlikler sunumlar, yazı çalışmaları, bulmaca, okuma çalışmaları, ilgi ve yeteneklerine uygun alıştırmalar, müzik ve film-belgeseldir. Bazı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için ilgi ve yeteneklerine uygun egzersizler, konu araştırmaları, kendi duygu ve düşüncelerini yazmaları kompozisyon, şiir vs., resim etkinlikleri,, oyunlar gibi onları düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendiriyorum” [UÖAÖ7-2.sınıf].

“Konular belirleyip, öğrencilerime sunum yaptırıyorum” [UÖAÖ10-2.sınıf].

“Haftada mutlaka iki tane hikâye kitabı veriyorum (Pazartesi günü). Kitabın birini dosya kâğıdına özetliyor (önemli düşünceleri belirleme-kendi tümceleri ile içeriği oluşturma). İkinci kitap okunuyor. Okunan kitabın konusu, kahramanları, ana fikri soruluyor. Bu ve buna benzer birçok çalışma kendi kendine öğrenmeyi destekliyor” [UÖAÖ3-2.sınıf].

“Konularla ilgili etkinlik, deney ve gözlemleri öğrencilerle beraber yaparım” [UÖAÖ14-5.sınıf].

Öğretmenlerin öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için yaptıkları bir diğer uygulama ise sınıf dışı etkinlikler olmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler eğitim gezileri, kutlamalar-eğlence-sosyal-kültürel-sanatsal etkinlikler gibi daha çok örtük program etkinlikleri düzenlediklerini ve öğrencilerin akranları ile ortak çalışmalar yapmalarını sağladıklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

“Milli bayramları amacına uygun işlerken bu bayramları niçin kutladığımız hakkında öğrencilerimden şiir, yazı, güzel sözlerle bu çalışmaların sunusunu her öğrencime yaptırıyorum” [UÖAÖ14-5.sınıf].

“Öğretimin her kademesinde (1.-5.sınıflar) sınıf içi ve dışı etkinliklere, gezilere, kutlamalara yer vermeye özen gösteriyorum” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Tema gezileri yaparak konunun yerinde ve gerçek örneklerle öğrenilmesini sağlıyorum” [UÖAÖ15-4.sınıf].

“.... atıkların değerlendirilmesi (kazanılması) suyun temizlenmesi, sütün pastörize edilmesi gibi daha fazla emek isteyen öğrenme ise o mekana gidilip, yetkililerle görüşülmesi daha önceden yetkili kişilere sorulacak soruların hazır hâle getirilmesi öğrenmeyi artırır) sonucun not edilmesidir” [UÖAÖ5-1.sınıf].

Beş öğretmen geri bildirim etkinlikleri gerçekleştirerek öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmede öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi kullandıklarını ifade eden yalnızca iki öğretmen olmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenmeyi ölçen kriterlerde belirlenip bunların öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb. değerlendirmelerle öğrenmenin nicelik ve niteliğine bakılıp noksanlıklar tespit edilir” [UÖAÖ5-4.sınıf]

“Konular belirleyip, öğrencilerime sunum yaptırıyorum. Sunumu hazırlayana kadar sunumu dinleyenlerin de değerlendirme yapmasını (notta değil) beğenip beğenmediğini soruyorum” [UÖAÖ10-2.sınıf].

Öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaların başında strateji kullanımı geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri stratejiler, bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejiler başlıkları altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları bilişsel stratejiler; bir metnin ya da görselin kendi cümleleri ile ifade edilmesi, metnin yanına notlar alınması, önemli olan bilginin vurgulanması, konu ile ilgili örnekler verilmesi, okunan bir metnin ana fikrinin çıkarılması, okunan metnin ya da bilginin özetlenmesi, metinlerde önemli kelime/cümlelerin altının çizilmesi, konular ve dersler arası bağlantılı düşünülmesi, kavram haritalarının kullanılması ve öğrenilen bilginin farkı durumlara uygulanması şeklinde sıralanmaktadır. Üst bilişsel stratejiler ise ansiklopedi, dergi, kitap gibi basılı materyaller, internet, harita gibi görsel araç-gereçler, aile gibi farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönlendirme öğrenme amaçlarının birlikte planlanması, öğrenme görevlerine yönelik sorumluluk verilmesi, karşılaştığı sorunlarda alternatif çözüm yolları üretmesi, planlı ve düzenli çalışmalarının sağlanması şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrencilere nasıl kullandırttıkları ile ilgili belirttikleri görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Türkçe metinlerde okurken dikkatinizi çeken kelimelerin altını çizin diyorum. Metinde önemli olanla olmayanı kendi kendine ayırt edebiliyor. Açıklayıcı metinlerde metin yanlarına not aldırıyorum” [UÖAÖ3-2.sınıf].

“Resim yorumlama, resimlerden şiir veya metnin içinde nelerden söz edilebileceği tahminlere yer veriyorum. Öğrenme sürecinde dersler arasında bağlantılar kurmaya sık sık yer veriyorum” [UÖAÖ7-2.sınıf].

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bu uygulamaların öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden ziyade KKÖ’yü yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Özellikle KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine yönelik öğretmenler herhangi bir görüş belirtmemiştir. Benzer şekilde öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmesinde önemli olan duyuşsal özellikleri geliştirmeye yönelik de öğretmenlerin çok azı tarafından görüş belirtilmiştir ve bunlar da daha çok öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini sağlama çalışmaları olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde önemli duyuşsal özellikler olan öğrenmeye değer verme ve öğrenmelerinin sorumluluğuna alma becerileri belirtilmemiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak onların daha çok öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde önemli olan öğrenmeyi yürütüme becerilerine yönelik uygulamalar yaptıkları; KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik ise yeterli uygulamalar yapmadıkları söylenebilir.

1.3. İlköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri

Anket formunda yer alan üçüncü soruda ilköğretim 1.-5.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri sorulmuştur. Çizelge 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerileri; Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri, okul idaresi, öğretmenler, veliler ve öğrencilere yönelik öneriler olmak üzere beş temada açıklanmıştır.

Çizelge 20.

*Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Belirtilen Öneriler**

| | |
|---|-----------|
| KKÖ'nün geliştirilmesine yönelik öneriler | 15 |
| Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri | 8 |
| Eğitim programlarının geliştirilmesi | 7 |
| Program süresi ile içeriğini dengeleme | 3 |
| KKÖ becerilerine yer verme | 2 |
| Bölgelere uygun kazanımlar belirleme | 1 |
| Ölçme-değerlendirme yöntemlerini değiştirme | 2 |
| Okul idaresi | 11 |
| Uygun ders araç ve gereçlerinin sağlama | 7 |
| Uygun fiziki öğrenme ortamları sağlama | 5 |
| Spor salonları | 3 |
| Bahçe | 2 |
| Resim –müzik odası | 2 |
| Laboatuvarlar (Bilgisayar, Fen Bilgisi...) | 3 |
| Kütüphane | 2 |
| Öğretmeni güdüleme | 2 |
| Okulun gelişimine yönelik çalışmalar yapma | 2 |
| KKÖ konusunda bilgilendirme | 2 |
| Öğretmen ve veli ile işbirliği | 1 |
| Öğretmenler | 10 |
| Etkin katılımı sağlama | 3 |
| Öğrenciyi öğrenmeye güdüleme | 6 |
| İstekli olmasını sağlama | 4 |
| Öğrencinin ilgisini çekme | 3 |
| Öğrenmenin önemini açıklama | 2 |
| Öğrenci merkezli eğitim etkinlikleri | 2 |
| Yaratıcı çalışmalar | 2 |
| Grup çalışmaları-tartışmalar | 1 |
| Araştırmalar yaptırma | 1 |
| Gözlem çalışmaları | 1 |
| Rehberlik yapma | 3 |
| Geribildirim | 3 |
| Çocukların yeteneklerini tanıma | 2 |
| Model olma | 2 |
| Öğrenciler | 7 |
| Öğrenme görev ve sorumluluklarını yerine getirme | 3 |
| Araştırma becerilerini kullanma | 3 |
| Öğrenmeye istekli olma | 2 |
| Öğrenme stratejilerini kullanma | 1 |
| Öğrenme amaçlarını belirleme | 1 |
| İhtiyaç duyduğunda yardım isteme | 1 |
| Öğrenme zamanını yönetme | 1 |
| Veliler | 9 |
| Destekleyici olma | 8 |
| Öğretmen ile işbirliği | 3 |
| Çocuklarının yeteneklerini tanıma | 2 |
| Özgüvenini artırma | 1 |
| Sabırlı olma | 1 |
| KKÖ konusunda bilgi sahibi olma | 1 |

* Bir öğretmen birden fazla tema altında görüş belirtmiştir.

Çizelge 20'de görüldüğü gibi, sekiz öğretmen öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin gerçekleştirmesi gereken çalışmalardan bahsetmiştir. Eğitim

programlarının geliştirilmesine yönelik yapılan bu öneriler; bölgelere uygun kazanımların belirlenmesi, KKÖ becerilerine yer verme, program süresi ile içeriğini dengeleme ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini değiştirme şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin ilgili kurumlara ilişkin önerilerine yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ülkemizdeki ezbere dayalı, akademik bilgilerin öğrencilere yüklendiği, tam öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilemediği eğitim sisteminin değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Müfredatta ve kitaplarda bu konuya yer verilmeli,” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Öncelikle programda verilenleri etkinlikleri uygulayamıyoruz. Bunun için zaman ve yer uygun olmuyor. Ya program okullara göre düzenlenmeli ya da okullar programlara göre düzenlenmeli” [UÖAÖ11-3.sınıf].

“Küçük çocuklarda görerek öğrenme ilk sıralarda yer alır. Bu nedenle sene başında kılavuz kitaplarla birlikte görsel materyaller, CD’ler gönderilmesi öğretmenin işini kolaylaştıracak gibi etkili öğrenmeyi artıracaktır” [UÖAÖ3-2.sınıf].

“Milli eğitim bakanlığı, ... öğretmen yetiştirmede kendi kendine öğrenmeyi amaç edinmeli. Okul idaresi, üniversitelerde işbirliğine giderek gelişmeleri takip etmeli. Bilgilenmeli. Anlamalı ve öğretmenlere destek olmalı” [UÖAÖ8-4.sınıf].

“Ders yapılan ortamların yaparak kendi kendine öğrenmeye uygun olarak düzenlenmesi, araç-gereç ve diğer donanımların yeterli olması. Öğretmenin bunları nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli bilgisinin bulunması ve doğru rehberliğin yapılması” [UÖAÖ15-4.sınıf].

“...seviye belirleme, seviye tespit vb. sınavların mutlaka kaldırılması gerekiyor yoksa öğretmen çocuğa bilgiyi yüklemekten başka çare bulamıyor” [UÖAÖ2-3.sınıf].

Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde okul idaresinin de önemli görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda okul idaresi tarafından yapılması gerekenleri uygun ders araç ve gereçlerini sağlama, uygun fiziki öğrenme ortamlarını sağlama, öğretmeni güdüleme, okulun gelişimine yönelik çalışmalar yapma, öğretmen ve veli ile işbirliği, üniversiteler ile işbirliği ve KKÖ konusunda bilgilendirme. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okullardaki kütüphaneler daha işler bir hâle getirilip hafta sonlarında faydalanılabilecek halde olmalıdır. Kütüphanelerin içi doldurulmalı, bilgisayar internet kullanımı olmalı. Gerekğinde fotokopi makinesi de bulundurulabilir” [UÖAÖ15-1.sınıf].

“Yaptığı özgün çalışmalarında onları destekleyip gerekirse ödüllendirmek” [UÖAÖ6-2.sınıf].

“...çocuklara anladığı ve kendi emeklerini sergilediklerini takdir ederek öğrenci ve öğretmenler özendirilmeli” [UÖAÖ2-3.sınıf].

“Okul idaresinin, öğretmen ve velilerle işbirliği içerisinde olması gereklidir” [UÖAÖ14-5.sınıf].

Öğretmenlerden yarısından fazlası öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Çizelge 20’de görüldüğü gibi, bu öneriler öğrenciyi öğrenmeye güdüleme, etkin katılımı sağlama, rehberlik yapma, geribildirim, öğrenci merkezli eğitim etkinlikleri, çocuklarının yeteneklerini tanıma ve model olmaktır. Öğretmenlerin bu önerilere yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Öğrenmeyi, bilgi edinmeyi özendirilmeli, çocukların bu işi severek ve isteyerek yapmaları için onları motive etmeli, ilgi alanları doğrultusunda etkinlikler, görevler vermelidir” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Sürekli araştıran, deneyen, uğraşan ve anlam çıkarmaya çalışan emek harcayarak kazanmaya uğraşanlar olmalarını sağlamak” [UÖAÖ2-3.sınıf].

“... öğrencilerine yaparak, yaşayarak, deneyerek, yaşamdan örnekler vererek kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır” [UÖAÖ14-5.sınıf].

“Öğretmen hemen hemen her konuda olduğu gibi öğrenmeyi öğrenme konusunda da örnek teşkil etmelidir. Öğrenmeyi öğrenmekle kendine, yaşamında, hayata bakışında vb. ne gibi olumlu yanların oluştuğu hakkında öğrencileriyle paylaşımlarda bulunmalıdır” [UÖAÖ4-1.sınıf].

“Öğretmen her zaman futbol koçu gibi olmalı. ... Onlara yol gösterip, ufuklarını açmalı. Koşacakları kulvarları belirlenmeli”[UÖAÖ5-1.sınıf].

Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde velilerin çocuğunu desteklemesi, onların özgüvenini artırmaları, yeteneklerini tanımaları, öğretmen ile işbirliği yapması, sabırlı olmaları ve KKÖ ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Veli, olumlu yaptırımda bulunmalı, görevini öğrencinin kendisinin yapabileceğine ait özgüveni tetiklemeli” [UÖAÖ12-4.sınıf].

“Çocuklarını ve yeteneklerini tanımalı. Beklentilerini ona göre tutmalı” [UÖAÖ7-2.sınıf].

“Çocuklarını çok iyi tanımalı, yapamayacakları yüklerle öğrencilerin öğrenme isteklerini köreltmemelidirler” [UÖAÖ6-2.sınıf].

“Veliler de öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlerle iletişim birliğine girerek öğrencilere her konuda yardımcı olmalı, onları desteklemelidir” [UÖAÖ14-5.sınıf].

“Veli ile öğretmen işbirliği yaparsa öğretme ve öğrenme başarılı oluyor” [UÖAÖ11-3.sınıf].

Son olarak öğretmenlerin yedisi öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinde görev ve sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme görev ve sorumluluklarını yerine getirme, öğrenme stratejilerini kullanma, araştırma becerilerini kullanma, sorgulama, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenmeye istekli olma, ihtiyaç duyduğunda yardım isteme

ve öğrenme zamanını yönetme becerilerine sahip olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin görev ve sorumluluklarına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Araştırmacı, soran ve sorgulayan olmalı. Zamanı verimli kullanmayı öğrenmeli. Amaçlarını iyi belirleyip bunun için uğraş vermeli” [UÖAÖ6-2.sınıf].

“Öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getirmeli. Araştırmalı, okumalı, geleceğe en iyi şekilde hazırlanmalı” [UÖAÖ7-2.sınıf].

“Şüphelendiklerinde öğretmenine danışmalı” [UÖAÖ5-1.sınıf].

“Zamanı verimli kullanmayı öğrenmeli. Amaçlarını iyi belirleyip bunun için uğraş vermeli” [UÖAÖ6-2.sınıf].

Araştırmanın üçüncü amaç sorusunda öğretmenlerin; dördüncü amaç sorusunda ise velilerin KKÖ'nün ne olduğuna, ilkokul 1.- 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara, KKÖ'nün gelişmesini engelleyen etmenlere ve geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın ikinci amaç sorusunda ise öğretmenlerin sınıfta KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalar gözlenmiştir. Aşağıda bu amaç soruları doğrultusunda elde edilen bulgular bir bütünlük içerisinde birlikte sunulmuştur.

3. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin KKÖ'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi

Araştırmanın üçüncü amaç sorusunda ilkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin KKÖ'nün ne demek olduğuna, öğretmenlerin öğrencilerinin velilerinin ise çocuklarının KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için ne tür uygulamalar yaptıklarına, bu becerilerinin geliştirilmesinin önündeki engellere ve bu becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için sınıflarında yaptıkları uygulamaların belirlenmesinin amaçlandığı ikinci amaç sorusundan elde edilen bulgularda bütünlük sağlanması için üçüncü amaç sorusu altında verilmiştir. Aşağıda araştırmanın ikinci ve üçüncü amaç sorusuna yönelik yapılan gözlemlerden, öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

3.1. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri

İlkokul 1.KKÖ kavramının tanımlanmasına yönelik sorulan ilk soruda öğretmenlerden ve velilerden kendi kendine öğrenmeyi tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen ve velilerin bu konudaki görüşleri analiz edildiğinde üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temaların neler olduğu ve bunlara ilişkin frekanslar Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21.

Öğretmenlerin ve Velilerin Görüşlerine Göre KKÖ Kavramının Özellikleri

| KKÖ kavramının özellikleri | Öğretmen (N=8) | Veli (N=8) |
|---|-------------------|---------------|
| Bilişsel Beceriler | | |
| Araştırma becerilerini kullanma | 3 | 2 |
| Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma | 3 | - |
| Öğrenme stratejilerini kullanma | 3 | - |
| Öğrenme stiline uygun öğrenme | 2 | - |
| Soru sorma becerilerini kullanma | 1 | |
| Gözlem yapma | 1 | |
| Yaratıcı düşünme | - | 1 |
| Rol model belirleyerek öğrenme | - | 1 |
| Duyuşsal özellikler | | |
| Meraklı olma | 3 | 2 |
| İstekli olma | - | 1 |
| Kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenme | - | 1 |
| Öğrenme biçimi | | |
| Bağımsız öğrenme | 2 | 2 |

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, öğretmenler ve veliler, KKÖ'nün tanımını çoğunlukla öğrencilerin belli bilişsel becerilere sahip olmaları ile açıklamışlardır. Öğretmenlerin ve velilerin, KKÖ'nün ne olduğunu tanımlarken öğrencilerin belli bilişsel becerilere sahip olmalarından sonra belirttikleri bir diğer özellik onların KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için gerekli olduğunu düşündükleri duyuşsal özellikleri olmuştur. İki öğretmen ve iki veli ise KKÖ'yü bir öğrenme biçimi olarak ifade etmişlerdir.

Hem öğretmenlerin hem de velilerin görüşlerinde ifade ettikleri ortak bilişsel beceri araştırma becerilerinin kullanılması olmuştur. Araştırma becerilerine yönelik bir öğretmen ve veli görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bazı öğrenciler bazı konuları daha biz anlatmadan öğrenmiş olarak geliyorlar. Kimisi sağdan soldan duyuyor, kimisi basit araştırmalar yapıyor” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Bir şeyleri araştırarak, deneyerek ... okuyup uygulayarak, kendi üzerinde uygulayarak kendi kendine öğrenme” [Veli_5-3.sınıf].

Öğretmenlerin velilerden farklı olarak görüşlerinde ifade ettikleri diğer bilişsel beceriler ise farklı öğrenme kaynaklarını kullanma, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenme stiline uygun öğrenme, soru sorma becerilerini kullanma ve gözlem yapmadır. Aşağıda öğretmenlerin, KKÖ’yü tanımlarken sözünü ettikleri bu bilişsel becerilere yönelik ifadelerinden bazıları görülmektedir:

“Nasıl öğreneceğini aslında çocuğun kendi kendine bularak bilgiye nasıl ulaşacağını yollarını da bilerek kendisinin o bilgiye sahip olması....” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Çocuğun ... farklı konuları farklı şekilde öğrenebileceğini bilip kendisinin de nasıl öğrenebildiğini tanıyıp kendinin bu konudaki becerilerini bilip ona göre öğrenmesini gerçekleştirmesi” [UÖGÖ5-3.sınıf].

“Öğrenmenin değişik yolları olduğunu da keşfeder. Ve her yolu bir şekilde dener. Ve kendisi hangi yoldan daha iyi öğrendiğini de böylelikle öğrenmiş olur” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Kaynaklara bakarak, gözlem yaparak ya da birisine sorarak öğrenme olarak söyleyebilirim onu” [UÖGÖ8-4.sınıf].

Velilerin ifade ettikleri bilişsel beceriler içerisinde yaratıcı düşünme ve rol model belirleyerek öğrenme yer almaktadır. Veliler, bu temalara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Mesela el becerileri çok güzel, iyi yani gördüğü her şeyi çok net bir şekilde yapabilir. Sonra, hayal gücü çok geniş. Gördüğü şeyi çok güzel, mükemmel yapıyor. Ben terzi olduğum için bana özellikle şeyler çiziyor, gece kıyafetleri. – Modeller. –Hayal gücünden kaynaklanarak. Birinci sınıfta yapıyor” [Veli_2-1.sınıf].

“Aileden gördüklerini yapmaya çalışır zannedersem. İşte bir de örnek aldığı olarak anne ya da baba ya da ağabey gibi kişileri örnek alıyor. O yüzden ... onların yaptıklarını taklit ederekten daha güzel öğrenme şekli oluşuyor” [Veli_3-2.sınıf].

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, üç öğretmen ve iki veli öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinin onların meraklı olmaları ile başladığını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bir öğretmen ve bir velinin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Kendi kendine öğrenmenin temelinde merak var bence. Çocuğun ilgisini, ilgi ve alakasını alaka duyduğu şeyleri alanları aklıma geliyor” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Valla kendi kendine öğrenme bence meraklı bir çocuğun çalışmalarıyla, kendi kendine çalışmalarıyla olur yani” [Veli_4-2.sınıf].

Bazı veliler, KKÖ’yü öğrencinin istekli olması ya da kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmesini gerçekleştirebilmesi şeklindeki duyuşsal becerilere sahip

olması olarak tanımlamışlardır. Veliler bu duyuşsal becerilere yönelik görüşlerini Şu Şekilde ifade etmişlerdir:

“Yeter ki o onu öğrenmeyi kafasına koysun yani. İstesin. Başta istiyor yani istemesi gerekiyor. Yani istemediği zaman zaten öğrenmiyordur çocuk kendi kendine. Birinin zoruyla da ancak belli bir yere kadar oluyor zaten. O, onun içinden gelmesi gerekiyor onun” [Veli_1-1.sınıf].

“Çocuğun bir yetişkenden yardım almadan kendi yeteneklerine göre bazı Şeyleri öğrenip aileye göstermesini ya da ailenin bunu fark etmesini anlıyorum. Kendi ilgi alanına yönelik Őeylere yöneliyor.....” [Veli_8-4.sınıf].

İki öğretmen ve iki veli KKÖ’yü başkasından yardım almadan bağımsız öğrenme olarak tanımlamışlardır.

“Öğretmene bağlı kalmıyor. Öğretmen ödev vercek mi vermicek mi diye de sormuyor. Ödev var mı diye merak da etmiyor, istediğini öğreniyor” [UÖGÖ5-3.sınıf].

“Okuyup uygulayarak, kendi üzerinde uygulayarak kendi kendine öğrenme. Herhangi birisi tarafından öğretilmeden. İfade edilmeden yani” [Veli_5-3.sınıf].

Öğretmenlerin ve velilerin kendi kendine öğrenmenin ne olduğuna yönelik belirttiği görüşler incelendiğinde yapılan tanımlamalar yetersiz olmakla birlikte bunların daha çok öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken sahip olmaları gereken öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli öğrenme yürütme becerilerinden olan sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerinden bahsedilmemiştir. Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerinden duyuşsal özelliklerle ilişkili olan becerilerin bir kısmı ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri ifade edilmiş olmakla birlikte KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde önemli olan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden bahsedilmemiştir. Öğretmen ve velilerin KKÖ’yü tanımlarken daha çok öğrencilerin öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik açıklamalarda bulunmalarının onların öğrenmeye hazırlık aşaması ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını gösterdiği söylenebilir.

3.2. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerin öğrencilerinin sahip olduğu KKÖ becerilerine yönelik görüşleri

İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin, öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde, öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Öğretmen ve velilerin görüşleri

doğrultusunda KKÖ hazırbulunuşluk ve yürütme becerileri olmak üzere iki grup beceri ortaya çıkmıştır. Çizelge 22’de öğretmenlerin ve velilerin bu konudaki ifadelerinden KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili olan görüşleri ve frekansları gösterilmiştir.

Çizelge 22.

Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerin Sahip Olduğunu Düşündükleri KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerine Yönelik Görüşleri (N_{öğretmen}= 8, N_{veli}=8)

| KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri Sınıf Düzeyi | Öğretmen | | | | | Veli | | | | |
|--|----------|----|-----|----|------|------|----|-----|----|------|
| | I | II | III | IV | Top. | I | II | III | IV | Top. |
| Öğrenmeye istekli-açık olma | 1 | - | - | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Öğrenme kaynaklarını yönetme | - | - | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Öğrenme sorumluluğunu alma | - | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme | - | 1 | 1 | - | 2 | - | - | - | - | 0 |
| Öğrenme amacını belirleme | - | - | - | - | 0 | - | - | - | - | 0 |
| İletişim kurma | - | - | - | - | 0 | - | - | - | - | 0 |
| Öğrenmeye değer verme | - | - | - | - | 0 | - | - | - | - | 0 |

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, hem öğretmenlerin öğrencilerinin hem de velilerin çocuklarının sahip olduklarını düşündükleri ortak KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye istekli/açık olma ve öğrenme kaynaklarını yönetmedir. Bazı öğretmen ve veliler bu becerilere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yani merak ettikleri her konuda çaba harcıyorlar. ...” [UÖGÖ5-3.sınıf].

“Kaynaktan da araştırabilir, velisine de sorabilir, Öğretmeni de iyi dinleyebilir bütün bunlar aslında kendi kendine öğrenmeyi sağlıyor” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Öğrenmek istiyor yani, bu neymiş deyip geçiştirmiyor, onu illa ki öğrenecek” [Veli_4-2.sınıf].

“Babasına çok soru sorar o konuda, babasıyla çok fikir alış verişi yapar.” [Veli4_2.sınıf].

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, öğretmenlerin belirttikleri diğer KKÖ hazırbulunuşluk becerisi olmuştur. Bir öğretmen bu beceriye yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı yeteneklere sahipler. Hepsi gerçekten maşallah diyorum hepsi farklı yeteneklere sahipler. O yetenekleri doğrultusunda da kimisi resim yapmayı çok seviyor...Yapıyor, geliştiriyor ya da aynı beceriyi tutuyor hayat bilgisi bir etkinliğe taşıyor. Ya da matematikteki şekillere grafiklere ya da her konuda problem çözerken bile onu kullanıyor” [UÖGÖ6-3.sınıf].

Hem öğretmenler hem de veliler ilkökul 1.-4.sınıf düzeyindeki çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşlerini ifade ederken kendi kendine

öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerinden öğrenmeye açık-istekli olma, öğrenme sorumluluğunu alma ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini Çizelge 22’de gösterilen diğer hazırbulunuşluk becerilerine nispeten daha fazla söylenmiştir. Diğer hazırbulunuşluk becerileri olan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri sadece iki öğretmen tarafından ifade edilirken; öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve iletişim kurma becerileri ne öğretmenler ne de veliler tarafından görüşmelerde ifade edilmemiştir. Bunun olası nedeni öğretmen ve velilerin bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ifade etmedikleri becerilere sahip olmadığını düşünmeleri olabilir. Bir diğer olası nedeni ise öğretmen ve velilerin bu becerilerin KKÖ ile ilişkisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Her iki durumda da görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, iletişim kurma ve öğrenmeye değer verme becerilerinin diğer becerilere nispetene geliştirilmesinin daha fazla gereklilik olduğu söylenebilir. Çizelge 23’te öğretmen ve velilerin öğrencilerin sahip olduğunu düşündükleri öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik görüşleri gösterilmiştir.

Çizelge 23.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencilerin Sahip Olduğunu Düşündükleri Öğrenmeyi Yürütme Becerilerine Yönelik Görüşleri

| Öğrenmeyi yürütme becerileri | Öğretmen | | | | | Veli | | | | |
|---------------------------------|--------------|---|----|-----|----|------|---|----|-----|----|
| | Sınıf Düzeyi | I | II | III | IV | Top. | I | II | III | IV |
| Öğrenme stratejilerini kullanma | 1 | - | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| Araştırma | - | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| İşbirlikli öğrenme | 1 | - | 1 | 1 | 3 | 1 | - | 1 | 1 | 3 |
| Yaratıcı düşünme | 1 | 1 | - | - | 2 | 1 | 1 | 1 | - | 3 |
| Sorun çözme | - | - | - | 2 | 2 | - | 1 | - | 1 | 2 |
| Akranla öğrenme | 1 | - | - | - | 1 | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Öz değerlendirme | - | - | - | - | 0 | - | - | - | - | 0 |
| Akran değerlendirme | - | - | - | - | 0 | - | - | - | - | 0 |
| Eleştirel düşünme | 1 | 1 | 1 | - | 3 | - | - | - | - | 0 |

Öğrenmeyi yürütme becerileri içerisinde yer alan öğrenme stratejilerini kullanma, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, sorun çözme, araştırma ve akranla öğrenme öğretmen ve velilerin, öğrencilerin sahip olduklarını ifade ettikleri ortak KKÖ becerileri olmuştur. Aşağıda bu becerileri görüşlerinde belirten bazı öğretmenlerin ve velilerin ifadeleri görülmektedir:

“Her öğrenmede gidilebilecek yolları aynı olduğu zaman bunu bi formül olarak kullanıyor ve öyle yapıyor” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Araştırmaya dayalı bir şey değil de daha çok akran eğitimi birbirleriyle diyalog haline geçerek öğrenebiliyorlar” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Mesela tahtaya bir problem yazıyorum. Problem yazdıktan sonra çocuklar okuyorlar. Okuduktan sonra onlara düşünmeleri için belli bir süre veriyorum. Çocuklar bu problemi hangi yolla çözebiliriz sorusunu soruyorum. Çocuklardan işte bi tanesi parmak kaldırıyor, tahtaya kalkıyor okuyo problemi. İşte bunu şu şekilde çözebiliriz diyo. ... Yine aynı problemi 2-3 öğrenci farklı yollardan çözebiliyorlar hatta bazı bulduklar yöntemler benim de o an düşünemedim yöntemlerle problemi çözebiliyorlar” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“İşte kurabiye yaparken, o kendi kendine şekiller yaratıp mesela işte o kurabiyeden çiçekler yapıyor, güller yapıyor, bebek yapıyor” [Veli_2-1.sınıf].

“Bana soruyor, ne bileyim, babasına soruyor. İnternetle meşgul, oralardan araştırıyor. Yeter ki o onu öğrenmeyi kafasına koysun yani” [Veli_1-1.sınıf].

“Deneyerek yapıyor mesela. Birisinde görüyor. Teyzesinin çocukları var kendinden biraz büyük, onlarda görüyor, kendisi de deniyor. Model alıyor onları” [Veli_5-3.sınıf].

“Grup kurarken düşünceler üretir, şöyle yapalım, böyle yapalım. Grup, bu sene bir tek grup lideri, ona yöneldi. Mesela grup lideri ya, ben bulacağım bazı fikirleri ben üreteceğim, arkadaşlarımı etrafıma toparlayacağım, yapacağım” [Veli_8-4.sınıf].

Velilerden farklı olarak öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduklarını belirttikleri bir diğer beceri eleştirel düşünme olmuştur. Bir öğretmen öğrencilerin bu beceriye sahip olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Sözel şeylerde mesela konuşmalarda olayları analiz etmede bazen gerçekten o kadar hassas ipuçlarını yakalıyor ki çocuklar bana bunu soru olarak yönelttiklerinde şaşırduğım anlar oluyor” [UÖGÖ3-2.sınıf].

Öğretmen ve velilerin Çizelge 23’te gösterilen beceriler içerisinde öğrenme stratejilerini kullanma, araştırma ve işbirlikli öğrenme becerileri diğer becerilere oranla daha fazla ifade edilmiştir. Öğretmen ve velilerin, ilkokul 1.-4.sınıf düzeyindeki çocukların sahip olduğunu düşündükleri becerilere yönelik görüşlerinde KKÖ’yü yürütme becerilerinin pek çoğunun yer aldığı görülmektedir. Çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerini belirtirken veliler tarafından eleştirel düşünme becerileri ile hem öğretmenler hem veliler tarafından özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerileri ifade edilmemiştir. Öğretmenlerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarına ilkokul programlarında yer verilmesine rağmen bu konuda görüş belirtmemeleri bu becerileri KKÖ ile ilişkilendirememiş olmaları olabilir. Velilerin bu konuda görüş belirtmemelerinin en olası nedeni ise bu becerilere yönelik bilgi sahibi olmamaları olabilir.

Öğretmen ve velilerin ilkökul 1.-4.sınıf düzeyindeki çocukların sahip oldukları KKÖ becerilerine ilişkin ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde ise KKÖ'yü yürütme becerilerine yönelik ifadelerin KKÖ'ye hazırbuluşluk becerilerine nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen ve velilerin ilgili sınıf düzeyindeki öğrencilerin KKÖ'yü hazırbuluşluk becerilerine daha az sahip oldukları ya da daha az gerçekleştirebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

3.3. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar

İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamaların belirlenmesinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve sınıf içi gerçekleştirilen gözlemlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalarda yapılan görüşmelerden etkilenmemeleri için önce gözlemler gerçekleştirilmiş, ardından görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamaların belirlenmesi için gerçekleştirilen gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılarak yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmiştir. “Video Kayıtlarından Elde Edilen Veriler için Kodlama Anahtarı”nda öğrencilerin KKÖ becerileri “*KKÖ Hazırbuluşluk Becerileri*” ve “*Öğrenmeyi Yürütme Becerileri*” olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Yapılan gözlemlerin analizi sürecinde ise araştırmacının belirlediği bu kodlama anahtarında bulunmayan ancak sınıf ortamında öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik gözlemlenen beceriler de eklenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin bu KKÖ hazırbuluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar Çizelge 24’te verilmiştir.

Çizelge 24.

Öğretmenlerin, Öğrencilerin KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar

| Sınıf | Ders | KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri | | | | | | |
|-------------|--------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| | | 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 | - | - |
| | Türk. | 3 | 3 | 3 | 1 | - | 3 | - |
| 2. sınıf | Mat. | 6 | 4 | 3 | 5 | 1 | 1 | - |
| | H.Bil. | 6 | 6 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| | Türk. | 4 | 2 | 4 | 6 | 3 | 1 | 1 |
| 3. sınıf | Mat. | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 1 | - |
| | H.Bil. | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 |
| | S.Bil | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 4. sınıf | g. | | | | | | | |
| | 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 |

Çizelge 24'te görüldüğü gibi, gözlemlenen derslerin tamamında ve tüm gözlem sürecinin yarısından fazlasında öğretmenler, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmışlardır. Bu uygulamaların; öğrencilerin öğrenme kaynaklarını hazır duruma getirmelerini sağlama, öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yeterli süreyi belirleyebilmelerine yardımcı olma, öğrencilere ihtiyaç duyduklarında bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarından eş zamanlı taramalar yaptırma ve öğrenme kaynaklarını ilişkilendirmelerini sağlamaya yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerin derslerinde, öğrencilerin öğrenme kaynaklarının yönetimini sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarını doğru belirleme, öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etme ve gerçekleştirmek istedikleri öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlayabilme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

*[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Matematik] Öğrenci: öğretmenim ben.
Öğretmen: Bitirdin mi?*

Öğrenci: *Evet.*

Öğretmen: *Aferin biraz hızlı olursanız çabuk boyarsınız bitiren evet esin gibi şöyle arkasına yaslınsın bende anlarım bir sonraki soruya geçerim eğlenmiyoruz yalnız zamanımız dikkatli kullanıyoruz. her zaman böyle olmalısınız*

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Türkçe] Öğretmen: *fikir, evet. Eeee sözlüğe bakmadık. Tanım yapıyoruz, ama, sözlüğe bakmıyoruz. Sen anlamını buldun mu sözlükten daha önce? (bir öğrencinin yanıtı üzerine) Buuuldun, evet, onu anlatmaya çalışıyorum.*

Öğretmen: *hadi şimdi sözlüğe bakalım. Bulmanızı istiyorum sözlükten. Tahminleriniz ne kadar doğru bakıyoruz. Arkadaşlarınızı bekliyorum bulmasını. Arkadaşlarınızın bulmasını bekliyorum.*

Öğretmenlerin gözlemlenen derslerin yaklaşık yarısında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yönelik yaptıkları uygulamalar en fazla onların başarı odaklı olmalarına yardımcı olma, kendi gelişimlerine katkıda bulunmak için sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmalarını sürdürmelerini sağlama ve öğrenme amacını gerçekleştirirken öğrenmelerini aksatıcı sorunlarla karşılaşsalar bile öğrenmelerine devam etmelerine yönlendirme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ilişkin sınıfta yaptıkları uygulamalar şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: *Çok zor bir soru değil çocuklar çok zor bi etkinlik değil çok çabuk yapacağınız bişey. En çok sevdiğiniz arkadaşınızla karşılaştırınız. Daha kolay yaparsınız sık görüştüğünüz çok iyi anlaştığınız çok sevdiğiniz bir arkadaşınızı seçin*

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Sosyal bilgiler] Öğretmen: *çocuklar herkes beni dinlesin yavrularım dün sınav olduk deneme sınavı olduk daha doğrusu sınavda bazı sorular programa uygun değildi. Soruların bazıları sizin seviyenizden çok ağırdı ... Bir çok öğrenci sıkıntı yasadı soruları okuduğunda yetişmedi 3 lardan 4 5 6 7 8lerden zaman az sorular çok uzundu ve ağırdı onun için bazı arkadaşlarınızın çok üzüldüğünü biliyorum. Sizden çalışmalarınızı aynen devam etmenizi, aynen devam edecek çalışmalarınız ve bu sınavı aşırı takmamanızı ve moralinizi bozmamanızı istiyorum çocuklar tamam mı anlaştık mı?*

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: *... sizin sorumluluklarınız ders çalışmak ödev yapmak. Hani size istemediğiniz bir şeyi kimse size zorla yaptıramaz diyorum ya ben ödev yapmak istemiyorum dersiniz olmaz. O sizin göreviniz o sizin sorumluluğunuz. ... sorumluluklarınızı mutlaka yerine getirmelisiniz.*

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmekten ve araştırmaktan zevk almalarını, öğrenmeye-araştırmaya meraklı olmalarını ve bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı fırsatlar haline getirmelerini sağlayıcı etkinlikler yapmaları öğrencilerin öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin gelişmesini destekleyici uygulamalar olmuştur.

[*Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Türkçe*] **Öğretmen:** Evet şimdi bak çok güzel bir kelime yazacağız.

Öğrenciler: Oleeey

Öğretmen: Hatta o kelimeyi belki ben hiç yazmadan kendiniz yazarsınız. Kendisi yazana ne verelim

Öğrenciler: yıldız

Öğretmen: Pekiyi mi verelim yıldız mı verelim

Öğrenciler: Gülen yüz.

Öğretmen: Tamam gülen yüz verelim.

[*Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Türkçe*] (Öğrenciler “heykel” kelimesinin cümle içinde kullanımına örnek veriyorlar)

Öğrenci: Odun pazarında mal hatunu heykeli var

Öğretmen: Odun pazarında mal hatun heykeli var mal hatun kim peki biliyor musunuz?

Öğrenci: Ben biliyorum

Öğretmen: Kim anlat bakalım

Öğrenci: Odun pazarında bize bir kitap vermişlerdi ben orda okudum

Öğrenci: Öğretmenim galiba Osman gazinin kızı galiba ya da Orhan gazinin olabilir

Öğretmenler, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmek için onların duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak çekinmeden ifade etmelerini, konuşma ve davranışlarıyla başkalarının düşüncelerine saygı göstermelerini ve kendilerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlamaktadırlar. Gözlemlenen derslerin yaklaşık olarak yarısında öğretmenlerin öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik yaptıkları uygulamalar görülmekle birlikte özellikle birinci sınıflarda bu becerilerinin gelişimine çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerinin gelişimine yönelik sınıflarında yaptıkları eğitsel uygulamalardan bazıları verilmiştir:

[*Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-hayat bilgisi*] **Öğretmen:** Farklı cevap yazan var mıydı içinde varsa söylesin he yürekli olun canım olabilir değişik cevap yazan var mı? görkem ne yazmış

Öğrenci deri yerine ten yazmışım

[*Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Türkçe*] **Öğretmen:** Parmak kaldırmalıyız zaten bunu sizden istiyorum birde parmak böyle kalkmaz.Siz böyle hem kalkıyorsunuz hem de zaten söz almadan konuşuyorsunuz. ... başka arkadaşlarınız da konuşsun onların da duyguları var, düşünceleri var, konuyla ilgili onlara da hak tanıyalım

Çizelge 24’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 öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerinde yaptıkları uygulamalar; onların kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda kendi öğrenmelerine yönelik tercihlerini yapmalarına olanak sağlamaya, öğrenilecek konu hakkında neler bildiklerini, neler bilmediklerini ifade etmelerini sağlamaya ve öğrenilecek konu

hakkında neyi bilmeleri gerektiğine yönelik sorgulama yaptırmaya yönelik olmuştur. Ancak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmelerinde önemli olan öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme, öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini düşünme ve öğrenme stilini belirleyebilme becerilerine yönelik yapılan herhangi uygulama gözlenmemiştir. Aşağıdaki ifadelerde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıfta yaptıkları uygulamaları görülmektedir.

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Matematik] Öğretmen: Değil mi 60 taneymiş. Peki şimdi geçelim yan sayfaya. Onar onar sayarken hangi sayıları sayıyorsak bakın önce 10, diğer sayıların kutularını da kırmızı renkle boya.

Öğrenci: Kırmızım yok benim.

Öğretmen: Mavi ile boya o zaman. Yeşille, sarıyla. İstedğin renkle boya

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Matematik] Öğretmen: Çocuklar peki soru sorayım uzunlukları ölçmeye geçen seneden hatırlayan var mı? Hatırlayalım uzunluk ölçüsü neydi uzunlukları neyle ölçeriz? Bu kadar kişimi hatırlıyor? Hatırlayamadınız mı? Didem neyle olcek mesela?

Öğrenci: Kulaç.

Öğretmen: Kulaçla mı hayır,

Öğrenciler: metre.

Öğretmen: O bizim sabit olan hiç değişmeyen uzunluk ölçümümüz var nedir o metre bakın geçen hafta ben naptım arkadaşlarınızın boyunu ölçtüm evet metreyle boyunu ölçtüm. şimdi birşey yazdırmıcam da konuyu şöyle bi hatırlatayım diye ondan sordum.

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Fen ve Teknoloji] Öğretmen: Yavrularım okulların açılması ile birlikte 1., 2. ve 3.sınıfta görmüş olduğumuz hayat bilgisi dersi daha önce de söylediğim gibi 4.sınıfta sosyal bilgiler ve fen bilgisi olarak ikiye bölünmüştü. Şimdi fen ve teknolojiye üniteler vardı hep birlikte izlemiştik.

Gözlem sürecinde, öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tüm sınıf düzeylerinde uygulamaların yeterince yapılmadığı görülmüştür. Özellikle birinci sınıflarda bu uygulamalar hemen hemen hiç yapılmamıştır. Öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerinde öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamaların ise öğrencilerin, öğrenme amaçlarını somut bir şekilde ifade etmelerini ve öğrenilecek konuyu ifade etmelerini sağlamak olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirleyebilmesinde önemli olan belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma, belirlediği amaçlara ulaşabilmek için çalışmalarını planlama, kendi amaçlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duyduğunda başkalarından yardım isteme ve öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma, öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan herhangi bir

uygulama gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara şu şekilde örnek verilebilir:

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: açın hayat bilgilerinizi açın hangi konudayız

Öğrenciler: Vücutum

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Fen ve Teknoloji] Öğretmen: Peki çocuklar şimdi herkes önce 48’de maddeyi tanıyalım ünitesinde hangi bölümler varmış? Hangi konuları işleyecekmişiz onları okuyalım.

Öğrenci: 2.ünite: maddeyi tanıyalım. Bölümler 1. Çevremizde sayısız maddeler var. Maddenin halleri. 3. maddenin ölçülebilir özellikleri. 4. maddenin değişimi 5. maddenin ısı ile değişimi. 6.maddeler karışım halindedir. 7. karışımlar ayrılabilir.

Öğretmenlerin, derslerinde en az öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen derslerin sadece 10 ders saatinde öğretmenlerin öğrenilen bilgilerin önemini açıklamaları ya da öğrencilere öğrendikleri bilgilerin önemini açıklamaları, öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı ertelemelerini sağlama, öğrenmelerinin gelecekte öğrencilerin kendilerine ve topluma bir bütün olarak faydalı olduğunu ifade etmelerini sağlama becerilerine yönelik uygulamalara yer vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalardan bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: Evet yani arkadaşımız çok güzel nerden nereye getirdi vücudumuz tekrar şey yapmamıza gerek yok o çok değerli vücudumuzu arkadaşımızın dediği çok güzel tekrarı yok tekrar yapmayı vücudumuzun eski halan getiremeyiz o yüzden onu iyi kullanmak zorundayız.

Öğrenciler: Evet

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Türkçe] Bir öğrenci ders dışı bir konudan bahsedip arkadaşını şikayet ediyor.

Öğretmen: tatlım, tatlım, ne yapıyoruz, dersle ilgili olmayan şeyleri ders sonrasına bırakıyoruz. Değil mi?

Öğrenciler: Evet

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 hazırbulunuşluk becerilerinin çoğunun öğrenme ortamında sunulmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin ve velilerin çocukların KKÖ becerilerini geliştirmek ve bu becerilerin kullanımını desteklemek için ne tür uygulamalar yaptıklarına yönelik görüşleri de alınmıştır. Yapılan gözlemlerle bir bütünlük içerisinde sunmak ve sorun durumunu daha net belirleyebilmek için bu görüşme verileri, KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalar ve öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalar olarak iki ana tema altında incelenmiştir. Çizelge 25'te öğretmenlerin ve velilerin, çocukların KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar görülmektedir.

Çizelge 25.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocukların KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

| KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri | Öğretmen | | | | | Veli | | | | | |
|---------------------------------|--------------|---|----|-----|----|------|---|----|-----|----|------|
| | Sınıf Düzeyi | I | II | III | IV | Top. | I | II | III | IV | Top. |
| Öğrenme kaynaklarını yönetme | | - | 1 | 2 | 2 | 5 | - | 2 | 1 | - | 3 |
| Öğrenmeye istekli-açık olma | | 1 | 1 | - | - | 2 | - | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Öğrenme sorumluluğunu alma | | 1 | - | 1 | 1 | 3 | 2 | - | - | 1 | 3 |
| Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme | | - | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | - | - | - | 2 |
| Öğrenme amacını belirleme | | - | - | 1 | 1 | 2 | - | - | - | - | - |
| İletişim kurma | | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| Öğrenmeye değer verme | | 1 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - |

Çizelge 25'te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen görüşmelerde, hem öğretmenlerin hem de velilerin çocukların KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmek için yaptıklarını ifade ettikleri ortak uygulamalar; öğrenme kaynaklarını yönetme, öğrenmeye açık-istekli olma, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme sorumluluğunu alma becerilerini geliştirme ve iletişim kurma becerilerine yöneliktir.

Bu becerilerin geliştirilmesi yönünde görüş belirten bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Yeni ünitelere geçişler genelde hafta başında olur. Ve hafta sonunda çocuklara bu ünite ile ilgili hazırlık yapmalarını ve yaptıkları bu hazırlık sonunda da daha kolay öğrenebileceklerini, karşılaştığı yeni kelimeleri daha kolay algılayabileceklerini buna benzer açıklamalar yaparım. Çocuklar da bunu hafta sonu gerekli kaynakları bulup araştırırlar” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Hani onun ilgisi neye yönelik küçüklüğünden beri hep o aşamada dikkatliyimdir. Nelere merakı var nelere yok. Çünkü neyi yapmak isterse dedim ya onu yapıyor. Onun ilgi alanını bulup ben ona bir şey vereceğimde de o şekilde vermem gerekiyor.” [Veli_1-1.sınıf].

“...Çocuklara bazı bilgiler soyut kalıyo. Bunun için gezi-gözlem çok önemli. Artı o dönemi anlatan hikayeler, öykü kitapları müthiş işe yarıyo. Hem konsantrasyonlarını artırıyor, hem ilgilerini artırıyor. Büyük zevk alıyorlar” [UÖGÖ8-3.sınıf].

“Şimdi herkesin bir görevi var yani diyorum, babanın görevi buysa, senin görevin okumak. Eğer okumazsan zaten cahil kalırsın, hiçbir şeye sahip olamazsın. ... Evet, sorumluluk yani, evet evet” [Veli_2-1.sınıf].

“Ödüllendirmeye gidiyorum. İşte bu ödüllendirme maddi ödüllendirme de olabiliyor alkış da olabiliyor. İlk başlarda mesela gülen yüz, yıldız yapıştırıyorduk mesela ilk zamanlarda sen bu sınıfın yıldızısın diye. Sonra işte defterini imzalıyoruz. Bazen işte maddi ödüllendirme herhangi bir ödül veriyorum filan, çocuklara alkışlatıyorum” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Ödüllendirmeyi deniyorum yani. Kızım bak çalışırsan, hafta sonu şunları şunları yaparız, ödüllendiriyoruz. Öğretmenin seni daha çok sever, daha çok arkadaşlarına daha çok değer verir. ...” [Veli_8-4.sınıf].

“Ben anlatıyorum, ondan sonra tamamen kendi başına bırakmıyorum. Hem KKÖ gerçekleşiyor bana göre hem pekiştirme bir arada gidiyor. Alıştırmalar veriyorum belli bir zaman veriyorum yapmaları için. İşte o zaman kendi başlarına bırakıyorum onlar çalışmalarını tamamlıyorlar. Daha sonra tekrar üzerinden geçiyoruz. İşte nerede hatalar yaptılar kim ne yaptı. Hepsinin farklı yöntemleri olabiliyor öğrenmek için. Benim yöntemimden farklı yöntemleri olabiliyor. ... hepsinin farklı çözüm yolu oluyor” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“...Ne diyorsa onu anlatıyoruz, soruyoruz. Kendinden örnekler vermesini istiyoruz mesela. Yapıyoruz yani. Babası da o konuda şey” [Veli_4-2.sınıf].

Bir veli de çocuğunun kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde özdeğerlendirme yapabilmesine yönelik çalışmalar yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Valla çoğunlukla arkadaş, çalışkan arkadaşını getirdim mesela, matematiği iyi olan bir arkadaşını getirdim ona ders yaptırdım mesela. Onun matematiği daha güzel. Dedim, hadi oğlum daha güzel matematiğin senin ki, aslında Furkan da çok zeki çocuk ama yapmak istemiyor. Sonra o yaptı baya işe yaradı, onu gösterdikleri, şey yaptıkları. Onun da bir desteği oldu, yani Furkan açısından. Çoğunlukla arkadaşlarıyla daha çok ilişki kursun diye, ilişki kurduğu zaman daha iyi şey yapıyor, kendine güveni çoğalıyor yani beceri şey, onlara akıyor, kendi eksiklerini fark ediyor mesela. Ben niye böyle olamıyorum gibicesinden. Daha çok yani arkadaş çevresine dikkat ediyorum” [Veli_6-3.sınıf].

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme amacını belirleme ve öğrenmeye değer verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik de uygulamalar yaptıklarını ifade

etmişlerdir. Velilerle yapılan görüşmelerde ise bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yaptıkları herhangi bir uygulamaya yönelik ifadelerine rastlanmamıştır. Bazı öğretmenler adı geçen bu becerileri geliştirmek için yaptıkları uygulamaları aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Özellikle KKÖ’de ağırlıklı olarak nasıl diyim size yani belli bir üniteye ya da temaya başlarken çocuklara çocuklar önümüzdeki hafta diyelim ki madde ve enerji temasını ünitesine geçicez. Bu üniteye yeni bilgiler öğrenecez. Çocuklara ders kitabını açtırırım ders kitabının başlıklarını, konularını okuturum” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Bunu nerede kullanacağını o bilgiyi edindiği zaman nerede kullanabileceği neler yapabileceği konusunda bilgiler veriyorum. Ve özellikle bu çocuklar ileride şunu olucam diyelim polis olucam özellikle erkek çocuklar böyle diyorlar. İşte böyle amaçlarına ulaşabilmeleri için öğrenmeniz gerekiyor diyorum” [UÖGÖ1-1.sınıf].

Sınıf içinde yapılan uygulamaların gözlemlenmesinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine yönelik elde edilen veriler karşılaştırıldığında bu veriler arasında her bir alt beceriye yönelik tutarlıkların ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik öğretmenler açısından elde edilen gözlem ve görüşme verileri birbirini desteklemektedir. Sınıf içerisinde öğretmenler yaptıkları uygulamaların yarısından fazlasında bu becerilerin gelişimine yönelik uygulamalar gerçekleştirmiştir. Benzer biçimde öğretmenler yapılan görüşmelerde çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde en fazla bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. 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. Bu becerilere yönelik yapılan mikro analizler ise bu uygulamaların yetersiz olduğunu göstermektedir. 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 hazırbulunuşluk becerilerinin yanında öğrenmeyi yürütme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi yürütme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerden; öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmelerini, düşünme, sorun çözme ve araştırma becerilerini kullanmalarını, öğrenme süreci içerisinde ve sonunda hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirebilmelerini sağlayacak uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Eğitsel Uygulamalar

| Sınıf | Ders | Öğrenmeyi Yürütme Becerileri | | | | | | | |
|-------------|---------|----------------------------------|------------------------------|-------------|-----------|--|--------------------|-----------|-----------|
| | | Öğrenme stratejilerinin öğretimi | Düşünme Eleştirel / Yaratıcı | Sorun çözme | Araştırma | Değerlendirme Öz değ.me / Akran değ.me | İşbirlikli öğrenme | | |
| 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 |

Çizelge 26'da 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. Sınıf ortamında öğrencilere yoğun olarak kullanılan öğrenme stratejileri; öğrenmelerinde resim, şekil, grafik gibi görsel öğelerden yararlanmalarını sağlama, tahtaya yazılanı ya da sözlü ifade edileni defterlerine yazdırma, sözlü ifade edileni ya da yazılan yazıyı tekrarlatma ve öğrenilen konulara yönelik alıştırmalar yaptırmadır. Öğrencilere anlamını yeni öğrendikleri kavramları cümle içinde kullandırma, anlatılan konunun özetini yaptırmaya, bir okuma metninde anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdirme, bir okuma parçasını, problemi ya da alıştırmaya yönergesini sesli ya da sessiz okutma, havada ya da sıra üzerinde elleri ile hayali yazdırma, soru, sorun ya da alıştırma ile ilgili ipucu sunma, yaptıkları bir ödev, soru ya da okuma parçasına yönelik geribildirim sunma, yeni öğrendikleri konu ile ilgili şarkı söyletme, yeni öğrenilen bilgilerin unutulmaması için benzetimlere dayalı hatırlayıcılar sunma, öğrencilerin okurken ya da yazarken önemli olan kavramları renkli kalem ile belirginleştirmelerini sağlama, öğrendiklerini yeni durumlara transfer etmelerini sağlama, öğrenilen konu ile ilgili örnekler vermelerini sağlama, ön bilgileri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmelerini sağlama, verilen kelimelerden anlamlı cümle oluşturmalarını sağlama ve yeni öğrenilen bilgileri kendi cümleleri ile ifade ettirme ya da yazdırma kullanılan diğer stratejilerdir. Aşağıda öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik sınıf ortamında yaptıkları uygulamalardan bazıları verilmiştir:

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Türkçe dersi] Öğretmen: Şimdi yazılışını gösteriyorum buraya bak ve hiçbir şeyle ilgilenme. Evet buraya bak. Bir, iki, üç bir bak ek yerini gördünüz mü bir aşağıya indim iki üstünden gidiyorum üç. (bir öğrenciye soruyor)Evet söyle bakalım neymiş?

Öğrenciler: An

Öğretmen: Evet bir daha yazıyoruz bir iki üç, bir iki üç.bu n sesini yazarken aşağıya indiriyoruz iki. (Öğretmen öğrencilerle birlikte havada yazıyor. Evet bir iki üç ekine geldi bir iki üstünden üç. Şimdi üç sıra yazıcaz an diye.)

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Matematik] Öğretmen: Bazı konularla karıştırıyorum gerçekten kolay bi konu değil 1 hafta uğraştık ama daha iyi anlamamız için size ardışık sayı problemleri hazırladım çocuklar 8 tane ardışık sayı problemi var. Yazmayla uğraşmıcaz peki napıcaz önce problemi okucaz problemi okuduktan sonra haliyle ne yapmamız gerektiği sonucuna karar vericez ve çözümü ilk başta siz bu dağıttığım kağıtlara yapacaksınız sonra tahtada bir arkadaşınız bize bunun çözümünü anlatarak yapıcak tamam mı?

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat Bilgisi] Öğretmen: Bak zaten orda ne yazıyor bakın 7:00 kahvaltı. Saat 12 öğle yemeği. 19 yani akşam 7 akşam yemeği ailesiyle beraber oturma. Sabah kahvaltısında proteini de ar, karbonhidratı da var. Her besin grubundan yeterli miktarda var. Öğlen yemeğinde bakın ne var? Meyva suyu mu içiyo o?

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: yoğurt yiyor, tost yiyor sanırım. Tostun içinde ne var?

Öğrenci: Peynir.

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, gözlemlenen derslerde öğretmenlerin en fazla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için en fazla bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri belirlemelerini sağlama, fikirler ve görüşlerin arkasındaki mantığı ifade ettirme, karşılaştırmalara dayalı sonuçlar çıkarma, genelleme ve ilkeler türetmelerini sağlama, nesnelere, olgular, kişiler, eserler, kurum, kişi ya da süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirtme ile karşılaştırmalar yaptırma ve sunulan bilgidaki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlamalarını sağlamaya yönelik uygulamalar yapmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları diğer uygulamalar; aynı konuda farklı düşünceler bulunduğu bir durumda eldeki verilerin anlam, önem ve çıkarıma yönelik kullanımını değerlendirme, günlük yaşamlarındaki sebep-sonuç ilişkileri üzerine düşünmeye yönlendirme, yaptıkları çıkarımların, duygu ve düşüncelerinin geçerliliğini sorgulatma, eldeki verileri kullanarak yargıya varmaları ve mantıklı görevlere ulaşmalarını sağlamadığıdır. Öğrencilerin bu düşünme becerilerinin gelişiminde önemli olan kanıt niteliği taşıyan birinci elden kaynaklar ile ikinci elden kaynaklarla karşılaştırmalar yapma, kendi düşüncelerine ters düşen durumlarla karşılaştıklarında bu durumları neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklama ve olmuş olayların sebepleri hakkında gözlemlere dayanarak açıklamalar önerme becerilerine yönelik herhangi bir uygulama gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalar şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: evet oyunun kuralı olmazsa ne olur?

Öğrenci_1: Oyunun kuralı olmazsa oyun zevkli olmaz

Öğrenci_2: oyun olmaz

Öğrenci_3: oyunun kuralına uyulmazsa oyundan çıkarlar

Öğretmen: bakın arkadaşınız dedi ki kurallara uymazlarsa oyundan çıkarlar. Şimdi bakın demek ki oyunumuzda ne var kural var. Oyunumuzda kural olduğu gibi sınıfımızda da kurallar var. Eğer sınıfımızda kural olmazsa olur?

Öğrenci_4: Herkes istediğini yapar.

Öğrenci_5: Herkes konuştuğu için öğretmenin başı ağrır.

Öğretmen: Sadece öğretmenin mi başı ağrır?

Öğrenciler: Herkesin başı ağrır

Öğrenci_6: Dersi yanlış yaparız

Öğrenci_7: Dersi öğrenemeyiz

Öğrenci_8: Bi de o zaman okumayı filan hiçbir şeyi öğrenemeyiz

Öğrenci_1: Okuma yazma öğrenemeyiz

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. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar; öğrencilere imgeleme yaptırma, orijinal ve özgün olan yeni fikirler oluşturmalarını sağlama, gerekli olduğunda risk almaya, cesaretli olmaya ve meydan okumaya yönlendirme, sezgi, duygu ve tutkularını işe koşmada girişimde bulunmalarını ve sıra dışı-bilenler dışında yeni bağlantılar kurmalarını sağlamadır. Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları öğretimsel uygulamalar verilmiştir.

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: Böyle öğretmenim ben bunların dışında daha farklı yazdım diyen parmak kaldırsın bakım bana bi. Çok farklı yazdım bu arkadaşlarımın yazdıklarının hepsini ben biraz daha farklı yazdım biraz daha eğlenceli yazdım diyen kim var? Engin var peki bak söz alınca da peki söz veriliyor sana ama biraz daha yüksek sesle okursan sevinirim.

Öğrenci: ben ayak, futbol oynamanızı sağlarım. Ben kulak, duymanızı sağlarım. Ben el, anlarım

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Matematik] Öğretmen: şimdi çocuklar kitabınız da bir etkinlik var resimde diyor ki arılar kovanlarını bulamıyor arıların o yaşadığı yer neresiymiş?

Öğrenciler: Kovanları

Öğretmen: peki kovanlarda sıra sayılarını kullanarak bir öykü yazınız diyor bu sıra sayıları hangileri 2-.4.-8.-7.-1.- ve 3. Hadi bakalım 1 tane öykü oluşturun. Hemen kısa bir öykü.

....

Öğretmen: Sonra okutturcam oradaki kovanlarla ve arılarla ilgili olacak öykünüz sıra sayılarıyla ilgili olacak bak şimdi 1.var 4, 7 var kısa bir öykü istiyorum. Kendinizin yazarı siz olacaksınız hadi bakalım.

Gözlem yapılan derslerin yarısında öğretmenlerin öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için çoğunlukla onların sorun durumunu fark etmelerini sağlama, bu sorun durumunu tanımlatma ve açıklatma, problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturma ya da öğrencilerin oluşturmalarını sağlama, probleme özgü bilgi kaynaklarını kullanmalarına yönelik uygulamalar yapmaktadırlar. Öğrencinin en uygun çözüm yolunu seçmesine rehberlik etme, sorunun çözümünde farklı yollar düşünebilmelerini ve olası çözüm yollarını farklı açılardan incelemelerini sağlama, yeni bir öğrenme eyleminde bulunurken ya da yeni bir sorunun çözümünde uygulayacakları yaklaşımı belirlerken geçmiş bilgi ve deneyimlerinden faydalanmalarını sağlama yaptıkları diğer uygulamalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: evet şimdi çocuklar, problemin nasıl oluştuğunu da tespit ettik değil mi? okul idaresinin izin vermesiyle değil, bu uygulamanın

başlamasıyla sorun başlıyor (dört artı dört) çünkü geçen yıl böyle bir problem ortada yoktu, ondan önceki yıl da yoktu. Devam ediyoruz peki, problemi biliyor muyuz. Evet, nasıl oluştuğunu da biliyoruz, evet, (öğrencilerle karşılıklı) nasıl çözüleceğini de, evet, peki, bu problemi nasıl çözücez? Peki,

Öğrenci 1: servisler için farklı, öğrenciler için farklı, veliler için farklı kapılar yapılabilir.

Öğrenciler bir ağızdan önerilerini sıralamaya çalışıyorlar. Öğretmen uyarıyor

Öğretmen: ben hepinizin çözüm önerilerini almak istiyorum. Bir tekin diyor ki; velilerle öğrenciler için farklı servis araçları için ayrı kapıların kullanılması gerekir. Başka?

Öğrenci 2: öğretmenim tekinin dediği gibi öğrenci veli ve servislerin kapılarının ayrılması gibi, sabahçı ve öğle öğrencilerin kapılarının da ayrılması gerekir.

Öğrenci 3: ya da ilk başta öğrenciler geçip ve ardından servislerin geçmesi

Öğrenci 4: öğretmenim servisler için ayrı bir alan yapılabilir...

Gözlemlenen derslerin yarısından daha azında öğretmenlerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek için yaptıkları eğitsel uygulamalar daha çok öğrencilerin gözlem ve ölçüm sonucunda elde ettikleri verileri araştırmanın amacına uygun yazılı ifade, resim, tablo ve çizim gibi çeşitli yöntemlerle kaydetmelerini sağlama ve bunlara yönelik sunum yaptırma şeklinde olmaktadır. Öğrencilere elde ettikleri bilgiyi analiz ettirme ve yorumlatma, nesnelere (cisim, varlık) veya olayları çeşitli yollarla bir veya daha çok duyu organını kullanarak gözlem yaptırma ve başka insanların düşünceleri ve deneyimleri ile ilgili gözlem yaptırma öğretmenlerin gerçekleştirdikleri diğer uygulamalardır. Öğretmenlerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalardan bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Türkçe] **Öğretmen:** Birinci grubun konusu nedir?

Öğrenciler: Kakao nedir?

Öğretmen: Yalnız hepinize ayrı ayrı sundurmayacağım bugün için. Grubunuzdan bir kişi seçeceksiniz o anlatacak.

Birinci gruptan bir öğrenci kalkarak kakaonun ne olduğu ile ilgili yaptığı araştırmayı okuyor.

Öğretmen: evet ikinci grubun konusu neydi?

2. grup öğrencileri: kakao nasıl üretilir.

İkinci gruptan bir öğrenci kalkıyor ve hazırladığı araştırmayı okuyor.

Öğretmen: Evet kakao nasıl bir şeydir?

Birinci gruptan bir öğrenci kakao nasıl birşeydir ile ilgili yaptığı araştırmasında bulduğu kakao resimlerini gösteriyor.

Gözlemlenen derslerin yarısından azında öğretmenlerin öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar daha çok öğrencilerin öğrenme sonuçlarında eksiklikler ya da yanlışlar varsa bunları belirleyebilmelerine, öğrenme sonuçlarının amaca uygunluğunu kontrol etmelerini sağlama, öğrenme sürecindeki gelişimini izlemelerini sağlama ve öğrenmelerinde başarısızlığa neden olan sorunlara çözüm

bulmalarını sağlamaya yöneliktir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalardan bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Hayat bilgisi] **Öğretmen:** evet arkadaşlarınızı seçtiniz, hangi özelliklerinden dolayı seçtiğinizi belirttiniz, şimdi kendinizi anlatıyorsunuz, arkadaşlarınız size güveniyor mu? Hangi özelliklerinizden dolayı size güveniyorlar?

Öğrenci 1: öğretmenim biz nerden bileliim?

Öğretmen: hayır. Arkadaşların seni niçin seçiyor olabilirler? Sana göre sen nasılsın? Özeleştirimizi yapcaz, buna özeleştiri diyoruz. Hangi özelliklerimizden dolayı arkadaşlarınız size gruba çağırıyorlar. Buyrun kendiniz değerlendirin. Bir sorunu üzerine “evet kendinizi yapıcaksınız” arkadaşından daha iyi kendini tanıyor olman gerekiyor. Evet, arkadaşın seni hangi özelliklerinden dolayı çağırıyorlar, sana göre sen? Ben şu şu özellikleri taşıyorum arkadaşlarım bana o yüzden güveniyorlar diye...

Öğrenci 2: öğretmenim bulamadım

Öğretmen: kendini tanımıyor musun? Kendini tanıyor olman gerekir. Eweet. Çocuklar insanın önce kendini tanıması gerekir. Kendini tanırsan eğer daha güzel bir fert olacaksın, buna eminim.

Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için bunların dışında sahip olmaları gereken beceriler bulunmaktadır. Bunlar; elde ettiği öğrenme sonuçlarını günlük yaşantılarında ya da yeni öğrenme durumlarında kullanma, öğrenme sonuçlarının yararlılığına (öğrenmesine sağladığı katkıya) ilişkin yansıtma yapma, öğrenme sürecinde kullandığı öğrenme kaynaklarının amaca uygunluğunu ve yeterliğini kontrol etme, öğrenmelerine yönelik öğretmenin ya da arkadaşlarının değerlendirmelerini dikkate alma, öğrenmelerini değerlendirirken bu öğrenme görevini daha iyi nasıl yapabilirdim diye sorgulama yapma, öğrenmelerini, hazırladığı öğrenme planı doğrultusunda gerçekleştirebilme durumunu kontrol etme ve öğrenmelerini, gerçekleştirmek için belirlediği zamanda tamamlanma durumunu kontrol etmedir. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ise öğretmenlerin derslerinde yaptıkları herhangi bir uygulama gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin akran değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların da yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken onlara öğrenmeye teşvik edici geribildirim sağlama ve arkadaşlarının çalışmalarındaki eksiklikleri ve yanlışları belirlemelerini sağlamaya yönelik uygulamalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Akran değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olan öğrencilerin arkadaşlarının çalışmaları ile kendi çalışmalarını öğrenme amaçları doğrultusunda karşılaştırmaları ve arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken uygun değerlendirme ölçütlerini kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik ise yapılan herhangi bir uygulama

gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalardan bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Matematik] Bir öğrenci tahtaya kalkıyor.

Öğretmen: Evet arkadaşımız doğru yazdı mı?

Öğrenciler: Hayır

Öğretmen: Neden çünkü ters yazdı

Öğretmenim ben yazabilirim diye bazı öğrenciler parmak kaldırıyor.

Öğretmen: O da yazabilir. Evet 2 kalem 2 kalem daha oldu dört kalem. Evet şimdi.

Öğretmenlerin derslerinde en az öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen derslerin sadece beş ders saatinde öğretmenler; öğrencilerin ortak bir amaç çerçevesinde toplanmalarını sağlama, amaçlara ulaşmak ve başarılar elde etmek için birbirlerine destek olmalarını sağlama, amaçlarını gerçekleştirmeleri için başkalarına yardım etmelerini ya da gerek duyduğunda yardım almalarını sağlama, grup içindeki sorumluluklarını gerçekleştirmelerine rehberlik etmeye yönelik uygulamalara yer vermişlerdir. Aşağıda yapılan gözlemlerde karşılaşılan işbirliğine dayalı bir sınıf çalışmasına yer verilmiştir:

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf_Matematik] **Öğretmen:** Şurada bi etkinlik var çocuklar. Bir grup çalışması, üçlü gruplar oluşturacağız. En yakınımızdaki sıra arkadaşımızla (otur yavrum bir), gürültü yapmadan. Üçlü gruplar oluşturacağız. Sıranızın, sınıfınızın ve kitaplarınızın boyunu ölçmenizi istiyorum. Sınıfın boyunu her grup sıra ile ölçecek. Siz bitirdikten sonra ölçümleri bir de ben yapacağım. Sıranın boyunu kulaçlıyorsunuz ve karşıla. Kitabın boyunu karşıla parmakla, sınıfın boyunu adım ve ayakla ölçeceksiniz. Gruplarınızı oluşturduunuz mu? Bir uzun bir kısa kişi seçiyoruz. (Öğretmen ölçüm yapacak olanları yanına çağırıyor).

2.sıra düzenindeki öğrenciler: ölçüm yapmaya başladılar, biri sınıfı ölçüyor diğeri yazıyor.). adımla:1-2-3.....26-27.

Öğretmen: sizde sıranızı ve kitaplarınızı ölçün. (Diğer öğrenciler sıra ve kitaplarının ölçümlerini yapıyorlar sesli bi şekilde.)

Ayaktaki grup: öğretmenim 33.

Öğretmen: 33. tam 33 mü? emin misin?

Öğretmen: sen yap bide. düz git, şu çizgiden git.1-2-3.....-27.(21:50)

(Öğrenciler ölçümlerini yüksek sesle yapmaya devam ediyorlar.)

Öğrenci: öğretmenim benim 30 oldu.

Öğretmen: benim 27 miydi.

Öğrenci: evet.

Öğretmen: tamam hemen yazdırın oraya.

(Adımla ölçüm yapan öğrenciler buldukları sonuçları grup arkadaşlarına deftere yazdırıyor.)

Öğretmenlerin ve velilerin, çocukların KKÖ becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri analiz edildiğinde bahsettikleri uygulamalar içerisinde öğrenmeyi yürütme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ifadeleri de olduğu görülmektedir. Çizelge 27’de öğretmenlerin ve velilerin, çocukların öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar görülmektedir.

Çizelge 27.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocukların Öğrenmeyi Yürütme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

| Öğrenmeyi yürütme becerileri | Öğretmen | | | | | Veli | | | | |
|----------------------------------|--------------|---|----|-----|----|------|---|----|-----|----|
| | Sınıf Düzeyi | I | II | III | IV | Top. | I | II | III | IV |
| Araştırma | - | 2 | 1 | 1 | 4 | - | 2 | 1 | 1 | 4 |
| İşbirlikli öğrenme | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | - | - | 1 | - | 1 |
| Eleştirel düşünme | - | 1 | 2 | 1 | 4 | - | - | - | 1 | 1 |
| Sorun çözme | - | - | 2 | 1 | 3 | - | - | - | - | - |
| Yaratıcı düşünme | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| Öğrenme stratejilerinin öğretimi | - | - | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Özdeğerlendirme | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Akran değerlendirme | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, hem öğretmenler hem de veliler çocukların araştırma, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretmen ve veli görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Örneğin birinci sınıftan beri beden eğitim derslerinde hiçbir zaman erkekler kızlar diye ayırmadım. Futbol olsun hentbol olsun diğer oyunlar olsun hep karışık halde yapıyorlar. Bazı kızlar beceremeyiz filan diyorlar. Beceremeyiz diyenlere şunu diyorum. Boyun mu kısa, nedir problem? ... E o zaman sorun nerde? birkaç da örnek verince öyle olmadığını görüyorlar” [UÖGÖ5-3.sınıf].

“... diyor ki işte buradan çıkarabildiğiniz ana düşünce, ana fikir nedir? Ben diyorum ki kızım sen kendini bir yaşa. O kahramanın yerine kendini koy sen. Buradan sonuçta ne çıkarırdın, aklına ne gelirdi? O olayı düşünüp, yaşamasını sağlayıp ya ana fikrini çıkarttırmaya çalış...” [Veli_8-4.sınıf].

“Çoğu zaman bi konuyu belli öğrencilere ödev veriyorum. ... Farklı öğrencilere 3-5 konu dağıtıyorum. ... Onlar geliyorlar, öncesinde hazırlık yapıyorlar. Yaptıkları hazırlıklara göre kimisi kartona bişeyler yazıyor çiziyor, kimisi sunu hazırlıyor, kimisi işte görseller getiriyor. İşte konu anlatıyor. Ben de kenarda onlar sıkılınca ya da eksik kalan yerleri tamamlıyorum” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Araştırma, mesela bilgisayarı birlikte araştırıyoruz. Şunu merak ettim anne dediği zaman birlikte araştırıyoruz. Ya da bana bir şey sorduğu zaman” [Veli_3-2.sınıf].

“Bir etkinlik yaptım. Çocuklara karışmadım. Sadece dedim kendiniz gruplar oluşturacaksınız. Müziği kendiniz seçeceksiniz. Dansı kendiniz seçeceksiniz. Kendi arkadaş grubunuzu kendiniz oluşturacaksınız. Size 15 gün ben zaman veriyorum. ...Kimisi direk liderlik özelliğini üstlendi. Kimileri bu çalışmayı ben devam ettirme istiyorum dedi. Kimisi utangaçtı mecbur kaldığı için kendini gösterme fırsatı buldu. Rahatladı çocuk. Bi çeşit özgüven arttı” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Çalışkan arkadaşını getiriyorum mesela, matematiği iyi olan bir arkadaşını getirdim ona ders yaptırдыm. Onun matematiği daha güzel. Dedim, hadi oğlum daha güzel matematiğin senin ki, aslında benim oğlum da çok zeki çocuk ama yapmak istemiyor. Sonra o yaptı baya işe

yaradı, onu gösterdikleri, şey yaptıkları. Onun da bir desteği oldu. Çoğunlukla arkadaşlarıyla daha çok ilişki kursun diye, ilişki kurduğu zaman kendine güveni çoğalıyor kendi eksiklerini fark ediyor mesela” [Veli_6-3.sınıf].

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bir öğretmen öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve iki öğretmen de sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitsel uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“... Mesela tahtaya bir problem yazıyorum. Çocuklar bu problemi hangi yolla çözebiliriz sorusunu soruyorum. Çocuklardan işte bir tanesi parmak kaldırıyor, tahtaya kalkıyor okuyuyor problemi. İşte bunu şu şekilde çözebiliriz diyor. Başka bir öğrenci kalkıyor öğretmenim ben de arkadaşımda farklı olarak bu problemi şu yöntemle çözdüm, şu yoldan gittim diyor” [UÖGÖ7-4.sınıf].

Öğrencilerin öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen ve velilerin yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri ile sınıf ortamında yapılan gözlem verileri karşılaştırıldığında her iki veri toplama aracından da elde edilen verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında gözlemlenen derslerin yarısından fazlasında öğrencilerin eleştirel düşünme ve yarısına yakınında da sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin yarısı bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ise derslerde çok az uygulamalara yer verildiği görülmekle birlikte yapılan görüşmelerde de yalnızca bir öğretmen bu becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptığını belirtmiştir. Bunun nedeni ilkökul öğretim programlarında eleştirel düşünme becerilerine yönelik olan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklere göre nispeten daha fazla yer alması olabilir. Öğretim programlarında öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin hazırlamalarında ve uygulamalarında esneklik sunulmasına rağmen öğretmenler kitaplardaki hazır etkinlikleri kullanmayı tercih etmektedirler. Bunun nedeni hazır olan etkinlikleri uygulamayı daha kolay bulmaları olduğu söylenebilir. 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 karşılaşılmıştır. 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 öğrencilerine kullandırttıkları söylenebilir. Öğrencilerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ise öğretmenler tarafından yeterli uygulamalar yapılmadığı 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 hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara göre kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. İlkokul 1.-4.sınıf öğretmenlerinin ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlerin belirlenmesinde öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerden ve sınıflarda yapılan gözlemlerden yararlanılmıştır. Gözlem videolarının analizinde KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerde ise gözlem sürecindeki sorunlara ek olarak öğrencilerin KKÖ becerilerin gelişimini engelleyen veli davranışları ve uygulanmakta olan ilkököl programlarından kaynaklanan sorunlar da olduğu belirlenmiştir. Hem gözlem hem de görüşmelerden elde edilen bulgular bu bölümde bütünleştirilerek verilmeye çalışılmıştır. Çizelge 28’de öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesini engellediği gözlemlenen öğretmen davranışları gösterilmektedir.

Çizelge 28.

Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişimini Engellediği Gözlemlenen Öğretmen Davranışları

| Öğretmen Davranışları (N=72) | Frekans |
|--|---------|
| Öğrencilerin karşısına çıkan yeni öğrenme fırsatlarını engelleme | 4 |
| Kendisinin izni olmadan öğrencilerin kitap alıştırma ve okuma dışında yapmalarını istememe | 4 |
| Öğrencilerin kendi belirledikleri öğrenme stratejilerini kullanmalarını engelleme | 4 |
| Öğrencilerin öğrenme tercihlerini kendilerinin yapmalarını engelleme | 2 |
| Öğrenciye sorduğu soruların cevabını öğretmenin kendisinin vermesi | 2 |
| Öğrencilerin zaman yönetimini kendilerinin sağlamalarını engelleme | 2 |
| Ders öncesi yetersiz hazırlık yapma | 1 |
| Öğrencilerin okul dışında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmalarını sınırlandırma | 1 |
| Öğrencinin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesini engelleme | 1 |
| Öğrenme konusu anlaşılmadığında öğrenciye sabırsız ve sinirli davranma | 1 |

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini en fazla engelleyen öğretmen davranışları öğrencilerin karşılaştıkları yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirmelerini engelleme, öğrencilerin kendi belirledikleri öğrenme stratejilerini kullanmalarını engelleme ve kendisinin izni olmadan öğrencilere kitap alıştırma ve okuma dışında yapmalarına izin vermemedir. Gözlem sürecinde bu sorunların varlığını gösteren öğretmen davranışlarından bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_6-3.sınıf-Türkçe] Öğretmen: İnternet özel isim değil, ama araştırın emin olmak için. Virgülden sonra ancak özel isimler büyük harfle başlar. Konumuzla ilgili değil tamam mı sonra araştıralım onu.

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Türkçe] (Öğretmen öğrencilerden okudukları metinde büyük ünlü uyumu kuralına uymayan kelimeleri bulmalarını ve altını çizmelerini istiyor. Ancak bir öğrenci kelimenin altını çizmek yerine yuvarlak içine alarak göstermek istiyor).

Öğretmen: Onu yuvarlak içine almayacaksın. Ne dedim ben sana kelimelerin altını çizeceksin. Ben ne dediysem onu yap. Yuvarlak içine alma, sadece kelimenin altını çizeceksin.

Öğrencilerin hepsi kitaplarındaki metni yapmaya çalışıyorlar kendileri.

Öğrenci: Ben büyük ünlü uyumu kuralına uyanları da başka renkle çiziyorum.

Öğretmen: Çocuklar sadece büyük ünlü uyumu kuralına uymayanları çizeceksiniz. Büyük ünlü uyumu kuralına uyanları çizmeyin. Bak onu çizme.

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen diğer davranışları; öğrenciye soru sorduğunda onlara yeterli düşünme süresini vermeden hazır cevaplar sunması, öğrencilerin bir öğrenme amacını gerçekleştirirken zaman yönetimini kendilerinin sağlamalarını engelleme ile kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda kendi öğrenme tercihlerini yapmalarını engellemedir. Sınıf içi gözlemlerde gözlenen bu öğretmen davranışlarından bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Matematik] Öğretmen: herkes bulsun. önce sadece bul, ben ne diyorsam onu yap, başla dediğimi hatırlamıyorum, sadece testi bulun. Bulduk mu?

Öğrenciler: evet.

Öğretmen: Çocuklar etkinliği yaparken, kullanacağımız yöntemi açıklayacağım size, şu anda biz 1. Soruyu yapıyoruz, 1. Soruyu sınıfça yapıp 2. Soruya geçmiyeceksiniz çocuklar. Bazı öğrencilerim, biz daha 1. Soruyu yapıyoruz, onlar 2,3,4 diye devam ediyor. Aralarda dolaştığım zaman bakıyorum biz daha 3.deyiz arkadaşınız 7.etkinliği yapmış.

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Fen ve Teknoloji] Öğrenci: ben bilgisayarda sunu hazırladım.

Öğretmen: İşte böyle çocuklar ben sizden defalarca söylememe rağmen yine ben bilgisayar sunusu hazırladım dediler. ...Esasında sinirleniyorum sen böyle söyleyince. Ben size arkadaşlarınız görebileceği görsel sunu istedim. Siz? getir sununu. (Öğretmen kızarak öğrencinin sunusunu bilgisayara yüklüyor).

Öğretmenin öğrencinin bir konu, olgu, nesne, kişi hakkındaki duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesini engelleme, öğrenciye bir konuyu anlamadığında sabırlı ve hoşgörülü davranmama ve öğrencilerin okul dışında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmalarını sınırlandırma gözlem sürecinde karşılaşılan diğer sorunlardır. Bu sorunların gözlemlendiği öğretmen davranışlarından bazıları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: Sonra bir de arkadaşım ona verdi ben de istiyorum demiyoruz. Kimse kimseye bir şey vermek zorunda değil. Ama birbirimizin gözüne soka soka da yapmamalıyız. Evet bazı arkadaşlarımız konu dışında kaldılar. (Bir öğrenciye) senin bu konudaki fikrin ne?

Öğrenci cevap vermiyor.

Öğretmen: hiçbir şey düşünmüyor musun?

Öğrenci: Düşünemiyorum.

Öğretmen: Peki neden düşünemiyorsun?

Öğrenci: Erken kalktığım için.

Öğretmen: Ne yaptın erken kalkıp ta?

Öğrenci cevap vermiyor. (Öğretmen de öğrencinin düşüncelerini açıkça ifade etmesini sağlayacak başka soru sormadan diğer etkinliğe geçiyor).

[*Sınıf öğretmeni_4_2.sınıf-Matematik*] **Öğrenci:** öğretmenim bi tane daha görevi var ama onun içi bomboş

Öğrenci İnternette baktım

Öğretmen: internette mi baktın?

Öğrenci: Ben internette bakmadım öğretmenim

Öğretmen: ben size yasaklamıştım interneti çok fazla başında duruyorsunuz diye ama arada bakarken böyle ilginç şeyler dikkatinizi çekiyor demek ki

Çizelge 29'da öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen KKÖ gelişimini engelleyen öğretmen davranışları görülmektedir.

Çizelge 29.

Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerin KKÖ'yü Gerçekleştirmesini Engelleyen Öğretmen Davranışlarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişimini engelleyen öğretmen davranışları | Öğretmen (N=8) | Veli (N=8) |
|---|---------------------------|-----------------------|
| Ön bilgisinin yetersiz olması | 2 | - |
| Sabırlı olamaması (sinirli olması) | 1 | 1 |
| Öğrenciye kendi öğrenme yolunu seçmesine izin vermemesi | 1 | - |
| Öğrenciye gerekli ve doğru rehberliği yapmaması | 1 | - |
| Öğrenciye çok fazla ödev vermesi | 1 | - |
| Düşünme-araştırmaktan uzak tek yönlü ödev vermesi | 1 | - |
| Öğretmenlerin temel dersler dışındaki kültür-sanat-spor konularındaki yetersizlikleri | 1 | - |
| Yeni programları uygulamadaki yetersizliği | 1 | - |
| Zamanı verimli-etkili kullanamaması | 1 | - |
| Çok kuralcı olması | 1 | - |
| Öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamını sağlamaması | 1 | - |
| Veli ile işbirliği yapmaması | - | 1 |
| Öğrenciye bilgiyi hazır sunması | 1 | - |

Çizelge 29'da görüldüğü gibi, öğretmenin öğrenciye karşı bir konuyu öğrenemediğinde sabırlı olamaması ve sinirli davranması hem öğretmen hem de veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen bir öğretmen davranışı olarak belirtilmiştir. Bu sorun aynı zamanda araştırmacının da yaptığı gözlemler sırasında dikkatini çeken bir sorun olmuştur. Bir veli bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen açısından mesela, öğretmenin güler yüzlü olmadığı günlerde çocuğumun öğrenmesi yavaşlar. Ben bunu biliyorum kendi de ifade ediyor zaten öğretmenimiz bu gün işte sinirliydi. Dediğim gibi onun böyle hani huyuna gittikçe bir şeyleri verebiliyorsun. Değilse alamıyor. Hani öğretmenimizin gergin olması falan, o konuda çok dikkatli. Hassas yani, hemen hisseder. Ne bileyim, o kendi kapılarını kapatabilir ona karşı. Öğretmeniyle ilgili o sıkıntımız olur” [Veli_1-1.sınıf].

Öğretmenlerin görüşmelerinde belirttikleri öğretmenin, öğrenciye kendi öğrenme yolunu seçmesine izin vermemesi, öğretmenin kuralcı olması, öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamını sağlamaması, öğrenciye bilgiyi hazır sunması; araştırmacının da ders gözlemleri sırasında karşılaştığı KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenler olmuştur. Buna ek olarak; öğretmenler yapılan görüşmelerde, öğretmenin ön bilgisinin yetersiz olması, öğrenciye gerekli ve doğru rehberliği yapmaması, öğrenciye çok fazla ya da düşünme-araştırma gerektirmeyen ödevler vermesini de belirtmişlerdir. Yeni programları uygulamada ve temel dersler dışındaki kültür-sanat-spor konularındaki yetersizlikleri ve zamanı verimli-etkili kullanamamaları belirtilen diğer engeller olmuştur. Öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Daha çok tek yönlülük görüyorum. Mesela bazı arkadaşlarımda çok ödev verenlerde teste yönelik, basmakalıp düşünceden araştırmadan uzak ödevler veriyorlar...” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Eğer öğretmen sınıfta çocuğa nasıl yani şeye benziyor balık tutmayı bilmeden oltayı tutmadan nasıl yapacağını bilmeden derenin başına götürmede balık yakalanamazsa bence öğretmen de öğrenciye neyi nasıl yapacağını göstermeli, rehberlik yapmalı ki çocuk da bir şeyler oluşsun. Öğrenmeyi öğretmeli çocuğa” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Öğretmen belki bir müzik aleti bile çalmayı bilmeli, sonra çok gezmesi gerekiyor gezmek derken tarihi yerler açısından söylenebilir. Sineması, tiyatrosu her açıdan müthiş bir donanıma sahip olması gerekiyor. İyi bir okur olması gerekiyor” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Ben hep şunu soruyorum, ya tamam günde ikişer saatten on saat matematik, günde üçer saatten 15 saat Türkçe yapıyoruz. Peki neden sınava girdiklerinde başarılı olamıyorlar? Matematik niye bu kadar yetersiz madem o kadar ders yapıyoruz. Aslında böyle bir şey de yok yani öğretmen sadece matematik yaparken aslında bir saatte yapacağı işi üç derste yapıyor” [UÖGÖ5-3.sınıf].

Görüşme yapılan velilerin çoğunluğu öğretmenden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Daha önce gözlemlerden elde edilen veriler sonucu araştırmacı tarafından ifade edilen öğretmenin öğrenciye karşı sinirli davranmasının dışında tek bir sorun belirtilmiştir. Öğretmenin veli ile işbirliği sağlayamaması olarak belirtilen bu soruna yönelik bir velinin görüşü şu şekildedir:

“Yo bence gayet normal yani bir problem yok biz sadece şeylerde zorlanıyoruz, IM ve M’de zorlanıyoruz. ... Şimdi Hazel’e biz orada me diye okuduğumuz zaman, arkasından A geldiği zaman çocuğun kafası karışıyor. Mea diyor, anladınız mı? Öğretmen burada IM diyor biz orada ME diyoruz, çocuk ikilem içerisinde kalıyor. Hani ondan da zorlanmış olabilir. O da geciktirmiştir mutlaka” [Veli_2-1.sınıf].

Sınıf içinde derslerde öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesini engelleyen öğretmen davranışlarına yönelik yapılan gözlemler ile öğretmenlerin ve velilerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında bu etmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilememesine yönelik olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumun aynı zamanda öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar ile bu konudaki öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinden elde edilen verilere dayalı olarak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesinde daha fazla sorun yaşanmasının olası nedenlerinin daha net anlaşılmasını sağladığı bir başka deyişle bu nedenleri açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen önemli etmenlerden birisi de öğrenme ortamının öğrenciye uygun olarak düzenlenmemesidir. Çizelge 30'da yapılan gözlemler sırasında karşılaşılan öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar verilmiştir.

Çizelge 30.

Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişimini Engellediği Gözlemlenen Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Etmenler

| Öğrenme ortamından kaynaklanan engeller | Frekans |
|---|----------------|
| Sınıf oturma düzeninin tüm öğrencilerin öğrenme kaynaklarından eşit yararlanmasına uygun olmaması | 2 |
| Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında donanımsal alt yapının yetersiz olması | 1 |

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, sınıf oturma düzeninin tüm öğrencilerin öğrenme kaynaklarından eşit yararlanmasına uygun olmaması ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında donanımsal alt yapının yetersiz olması öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenler olarak gözlemlenmiştir. Öğrenme ortamından kaynaklanan bu sorunların varlığını, öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki davranışları ile göstermişlerdir:

[Sınıf öğretmeni_1-1.sınıf-Hayat bilgisi] Öğretmen: Peki şimdi konuşmuyoruz burayı izliyoruz.

Öğretmen elleri yıkamak ile ilgili sunuyu açıyor.

Öğrenci: Perdeleri kapatın.

Pencere kenarında oturan öğrenciler perdeleri kapatıyorlar.

Öğrenciler dikkatle sunuyu izliyorlar.

Sunuyu izlerken internette sorun oluyor ve sunuyu izlemeye devam edemiyorlar.

Öğrenciler: İnternet gitti

Öğretmen: Durun internet gidiyor geliyor hiç bir şeyi açamıyoruz. Evet tamam. Şimdi konumuz üzerinde konuşcaz çünkü internetimiz gitti.

Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde onlara öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen öğrenme ortamından kaynaklı etmenlerin neler olabileceği sorulmuştur. Çizelge 31’de öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen KKÖ gelişimini engelleyen öğrenme ortamından kaynaklanan etmenler görülmektedir.

Çizelge 31.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Çocuğun KKÖ’yü Gerçekleştirmesini Engelleyen Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

| KKÖ’nün gelişimini engelleyen öğrenme ortamından kaynaklanan engeller | Öğretmen (N=8) | Veli (N=8) |
|--|---------------------------|-----------------------|
| Okulun fiziki ortamlarının (salon-laboratuvar) yetersiz olması | 3 | 1 |
| Sınıfların kalabalık olması | 2 | 1 |
| İnternet alt yapısının yetersiz olması | 1 | - |
| Sınıftaki sıra düzeninin grup etkinliklerine uygun olmaması | 1 | - |
| Ders araç-gereçlerinin yetersiz olması | 1 | - |
| Öğrenme ortamında dikkatini dağıtıcı unsurlar olması | - | 2 |
| Kendine ait odasının olmaması | - | 1 |

Çizelge 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşmelerinde belirttikleri sınıftaki sıra düzeninin bazı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine uygun olmaması ve internet alt yapısının yetersiz olması araştırmacının da yaptığı gözlemler sırasında karşılaştığı KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen sorunlar olmuştur. Okulun fiziki ortamlarının yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması ise hem öğretmenler hem de veliler tarafından görüşmelerde ortak belirtilen engeller olmuştur. Öğretmen ve velilerin bu engellere yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Yani ben istiyorum ki mesela ortamlar açısından bi dersi işlerken hadi çocuklar gidelim sunumuzu sahnede yapalım demek istiyorum. Spor salonu aynı işlevi görüyor bi salon var çünkü. Fiziki ortam hazır değil o zaman yapıyorum vazgeçiyorum salona gitmekten. Mesela verdiğim bi konu hakkında konuşma hazırlıyorlar ve konuyu istiyorum ki sahnede yansıtınsınlar, diğerleri de otursunlar aynı zamanda dinleme becerisini kullansınlar. Ama o yok, fiziki şartlar uygun değil” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Sınıf mevcutları daha da düşmeli. Çok önemli bizler 26-27 öğrenci ile çalışıyoruz. İyi gibi gözükebilir ama bu bile fazla. Hele bir de küçük sınıflarda bireysel ilgilenmemiz gereken durumlar olabiliyor. O bir sıkıntı” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Çocukların kendilerini ifade edebilecekleri bir salonları yok. Yani bir şeyler yapıyorlar kendi çaplarında ama bunu ifade edebilecekleri ve bir salon yok” [Veli_5-3.sınıf].

Öğretmenler tarafından ders araç-gereçlerinin yetersiz olması görüşmelerde belirtilen bir diğer engel olmuştur. Bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders araç gereçleri açısından laboratuarda bazı eksiklikler var tabi. Şimdi bizim okulumuz birinci ve ikinci kademe bir arada. Şimdi iki kademede olduğu için bazen materyal seviyesi bizim sınıf seviyemizin üstünde olabiliyor ya da hafif kalabiliyor” [UÖGÖ8-4.sınıf].

İki veli çocuklarının evdeki öğrenme ortamında dikkat dağıtıcı unsurlar olmasını, çevresindeki kişilerin çocuğun öğrenmesine yönelik olumsuz konuşmalarını ve bir veli de evde kendine ait odasının olmamasını, çocuklarının KKÖ’yü gerçekleştirebilmelerini engelleyen etmenler olarak görmekte-dirler. Bu sorunlara yönelik veliler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sonra zaman, bir dönem böyle gidiyor sonra tekrar hırslanıyor. Bir dalgalanma oluyor yani. Sürekli böyle çok istekli olmuyor. Bir ara kendini bırakıyor. Belki çok daha fazla şey yapacak, yapmak isteyecek ama televizyon büyük engel çocuklara” [Veli_5-3.sınıf].

“Kardeşlerinden daha çok etkileniyor, abladan, abiden mesela. Bu tür şeyler onun öğrenme hevesini kırıyor. ... Eleştirildiği anda hemen geri çekiliyor. Ben daha iyisini yapayım diye uğraşmıyor” [Veli_8-4.sınıf].

“Ayrı bir çalışma odası yok. Hani salona, kendisi salona geçip orada yapıyor işte. Kaynaklanan da işte şöyle ayrı bir odasının olmayışı.” [Veli_4-2.sınıf].

Öğretmenler ve veliler, yapılan görüşmelerde ilkokul programlarının içeriğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu da belirtmişlerdir. Çizelge 32’de bu sorunlar yer almaktadır.

Çizelge 32.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencilerin KKÖ’yü Gerçekleştirmesini Engelleyen İlkokul Programlarından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

| KKÖ’nün gelişimini engelleyen ilkokul programından kaynaklanan engeller | Öğretmen (N) | Veli (N) |
|--|---------------------|-----------------|
| Konuların fazla olması | 3 | 1 |
| Programın uygulanmasında zamanın yetersiz olması | 2 | - |
| Aynı sınıftaki farklı yaş düzeyindeki öğrencilere uygun olmaması | 1 | - |
| İçeriğin yetersiz olması | 1 | - |
| Çocukların temel dersler dışındaki yeteneklerini geliştirmede yetersiz kalması | - | 1 |

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, öğretmenler ve veliler konuların fazla olmasını KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen bir sorun olarak görmektedirler. Aşağıda bu soruna yönelik bir öğretmen ve veli görüşüne yer verilmiştir:

“Derslerin ağırlığı, yani çocuklar ders çalışmaktan, dershanelere koşturmaktan bu tip KKÖ faaliyetlerine vakit ayıramıyorlar” [Veli_8_4.sınıf].

“Ben müfredatın biraz yüklü olduğunu düşünüyorum. Yani müfredat güzel ama konular daha detaylı, daha sindirerek işlememizde zaman yetersizliği var. Konuyu işleyip bitirdikten sonra ileriki zamanda birkaç ay sonra geri dönerek bunun pek bir tekrarı olmuyor. Genelde paniğimiz oluyor. Kitabımızı bitirelim sene sonuna kadar diye” [UÖGÖ3-2.sınıf].

Programında uygulanmasında zamanın yetersiz olması, aynı sınıftaki farklı yaş düzeyindeki öğrencilere uygun olmaması ve içeriğin yetersiz olması öğretmenler tarafından, öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen diğer etmenler olarak belirtilmiştir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şimdi eee var özellikle bu seneki sistemden kaynaklanan özellikle küçük yaş eğitim başladığı için ondan kaynaklanan bir sıkıntı var. 60 aylık öğrenci ile 72 aylık öğrenci aynı sınıfta. ... mesela 72 aylık öğrenci diyelim ocak gibi işte okumaya geçti ama öbür öğrenci geçemedi... Okuyamadığı için içinde bi eziklik hissediyö kendince” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Yani kaynaklar daha aktif olmalı ki kaynakların çoğu yetersiz basit olduğu için herkes ek kaynak aldırarak zorunda kalıyor” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Programda konu çok yüklü. Program yüklü olduğu için siz bi konuya gerektiği kadar zaman harcıyamıyorsunuz. ... Matematikte özellikle fen bilgisinde de öyle çünkü bi deney yapıyorsunuz zaman müthiş şekilde geçiyor” [UÖGÖ8-4.sınıf].

Bir veli ise ilkökul programlarının çocukların temel dersler dışındaki yeteneklerini geliştirmede yetersiz kaldığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İlkökul programlarında yani enstrüman çalmaya yönelik çocukların kabiliyetleri doğrultusunda herhangi bir ek bir şey yapılabilir yani. Beyin gelişimini etkilediğini düşünüyorum” [Veli_5_3.sınıf].

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerinde yaptıkları eğitsel uygulamaları belirlemek için yapılan gözlemlerde genel olarak KKÖ alt becerilerinin çoğuna yönelik yeterli düzeyde uygulamalar yapılmadığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından bu yetersizliğin olası nedenlerinden birinin de öğrenme ortamından ve ilkökul programlarından kaynaklanabileceği daha önceden ifade edilmişti. Öğretmen ve velilerin öğrenme ortamından ve ilkökul programlarından kaynaklanan engellere yönelik ifadelerinin bu yorumların doğruluğunu güçlendirdiği söylenebilir. Bu engelleyici etmenlerin özellikle sınıfların

kalabalık olması, öğrenme ortamının grup etkinliklerine uygun olmaması, okulun laboratuvar-salon gibi fiziki ortamlarının yetersiz olması, ders konularının fazla olması, programın uygulanmasında zamanın yetersiz olması ve programların içeriğinin yetersiz olması olduğu söylenebilir.

Öğretmenler ve veliler, bazı veli davranışlarının da öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Çizelge 33'te öğretmenlerin ve velilerin görüşüne göre, öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen veli davranışları gösterilmektedir:

Çizelge 33.

Öğretmenlerin ve Velilerin KKÖ'yi Gerçekleştirmesini Engelleyen Veli Davranışlarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişimini engelleyen veli davranışları | Öğretmen (N) | Veli (N) |
|--|---------------------|-----------------|
| Çocuğa yeterli ilgiyi gösterememe-zaman ayırmama | 1 | 3 |
| Çocuğuna sinirli davranması | 1 | 2 |
| Maddi durumlarının yetersiz olması | 1 | 1 |
| Eğitim düzeyinin çocuğu doğru yönlendirmeye yeterli olmaması | 4 | - |
| Öğretmen ile işbirliği yapmaması | 2 | - |
| Çocuğunun bilişsel gelişimi, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilinçli olmaması | 1 | - |
| Kuralcı öğretmenin iyi olduğunu düşünmelerine yönelik önyargılı olmaları | 1 | - |
| Çocuğa çalışması yönünde çok baskı yapma | - | 1 |

Çizelge 33'te görüldüğü gibi, hem öğretmenler hem veliler, velinin çocuğuna sinirli davranmasını, maddi durumlarının yetersiz olmasını ve çocuğa yeterli ilgiyi gösterememe-zaman ayıramamasını öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini etkileyen veli davranışları olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmen ve veliler, bu engellere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Veliler yeterli olmayabilir. Ya da veli işte her şekilde bu beceriye sahip olmayabiliyor. Ya da velinin işi oluyor, çocuğu ile yeterince ilgilenemiyor” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Bu konularda ailenin ekonomisi de önemli. Mesela bir araştırma veriyoruz, internetten araştırarak çocuk. Ama ailenin ekonomisi uygun olmadığı için evde bilgisayar yok, internet de yok napiyo kafeteryalarda yapmaya çalışıyo.” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Ben çocuğum birinci sınıfa başlarken iş yerini açtım ve bu güne kadar hep onunla birlikteydim. işte yazıları birlikte öğrendik falan ama hani birinci sınıfta birden yalnız

birakılmış gibi oldu. Hani beni yalnız bıraktılar birden diye, o yüzden gerilemiş olabilir diye düşünüyorum” [Veli_2-1.sınıf].

“Her gördüğünü yapmak istiyor ama bunun için ne zaman var ne de bir çoğu için para var ... mesela İngilizce kursu dediğin 100 liraymış. Tamam, belki biz zamansızlıktan dolayı gönderemedik ama bir çok aile bunu parasızlıktan dolayı gönderemiyor. Ya o tür etkenler oluyor” [Veli_5-3.sınıf].

Öğretmenler öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen diğer veli davranışlarını, velilerin eğitim düzeyinin çocuğu doğru yönlendirmek için yeterli olmaması, öğretmenle işbirliği yapmaması, çocuğun bilişsel gelişimi, zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilinçli olmaması ve kuralcı öğretmenin iyi olduğunu düşünmelerine yönelik önyargılı olmaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen bu veli davranışlarını görüşlerinde aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“İki dönemdir üst üste annesi özellikle okuma yazma bilmeyen iki çocuğum vardı. ... Biri hiç öğrenemedi çok ilginç. ... Anne bilmiyordu o yüzden öğrenemedi...” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Okulda çıkan problemlerin %80-90 kaynağını çözülemeyen problemlerin kaynağını öğretmenin ve velinin aynı dili konuşmamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenin anlatmak istediğinin velinin yanlış anlaması ve ters tavır takınmasına bağlıyorum. Bu da eğitim oldukça engelliyor, baltahıyor” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Aile bilinçli olması gerekiyor. Yani O yaş grubu çocuk ne yapabilir, nerede olmalı bunun hakkında bilgisi olması gerekiyo velinin ve ona göre yaklaşmalı çocuğa” [UÖGÖ1-1.sınıf].

Bir veli de, velilerin çocuklarına çalışması yönünde çok baskı yapmalarının da onların KKÖ becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ben çok başarılıydım okula giderken, bir de ben böyle çok hırslı bir kadını, şimdi kendim gibi istiyorum çocukları. Ama nedense iki oğlum da hep geri tepiyor. Ben başarılı olsan dedikçe onlar başarılı olmuyor” [Veli_3-2.sınıf].

Yapılan gözlemlerde karşılaşılan ve öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen öğrenci davranışları Çizelge 34’te gösterilmektedir.

Çizelge 34.

Öğrencilerin KKÖ Becerilerinin Gelişiminin Engelleyen Öğrenci Davranışları

| Öğrenci davranışları (N=72) | Frekans |
|--|----------------|
| Arkadaşlarına saygı göstermeme | 7 |
| Öğrenme görevi sorumluluğunu ailesine ya da arkadaşlarına yaptırma | 2 |
| Ders dışı konularla ilgilenme | 1 |
| Okuma becerilerinin yetersiz olması | 1 |

Çizelge 34'te görüldüğü gibi, öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen öğrenci davranışları; öğrencilerin konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı göstermemesi, ders sırasında ders dışı konularla ilgilenmesi, okuma becerilerinin yetersiz olması ve öğrenme görevi sorumluluğunu ailesine ya da arkadaşlarına yaptırmasıdır. Bu sorunları ortaya çıkaran öğrenci davranışları şu şekildedir:

[Sınıf öğretmeni_7-4.sınıf-Sosyal Bilgiler]

(Öğrencilerin kimileri kendi aralarında konuşmaya, kimileri de konuşan arkadaşlarının sözünü keserek öğretmene bir şeyler anlatmaya çalışıyorlar).

Öğretmen: Yalnız şu anda kimle konuşuyorum adetlerimizin arasında Türk kültürümüzün arasında birisi konuşurken diğerlerinin onu dinlemesi de var ama dimi? Bir başka insana saygı göstermek kalktı arkadaşınız ne kadar güzel o zaman arkadaşınızı dinleyeceksiniz önce.

[Sınıf öğretmeni_4-2.sınıf-Hayat bilgisi] Öğrenciler daha önce evde hazırladıkları çiçek resimlerini kaldırıp öğretmene gösteriyorlar, kimi de alıp öğretmene doğru geliyorlar

Öğrenci: benim dedem çizdi

Öğretmen: ya ödevleri dedeler mi yapıyor

Öğrenci: Ben kendim yaptım

Öğretmenler ve veliler, yapılan görüşmelerde öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesini engelleyen öğrenci davranışları olduğunu ifade etmişlerdir. Çizelge 35'te öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen KKÖ gelişimini engelleyen öğrenci davranışlarına ilişkin bulgular görülmektedir.

Çizelge 35.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yu Gerçekleştirememesindeki Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişimini engelleyen öğrenci davranışları | Öğretmen | Veli |
|--|----------|-------|
| | (N=8) | (N=8) |
| Öğrenmeye istekli olmaması | 2 | 1 |
| Zihinsel gelişim düzeyinin yaşına göre düşük olması | 1 | - |
| Öğrenmeye psikolojik olarak hazır olmaması | 1 | - |
| Derste arkadaşları ile ders dışı konuşmalar yapma | 1 | - |
| Bilgisayarı ders dışı etkinliklerde kontrolsüz kullanma | 1 | - |
| Eğitime bir yıl erken başlaması nedeni ile diğerlerine göre geride kalma | 1 | - |
| Dikkat dağınıklığı olması | - | 1 |
| Öğrenmeye isteklikte sürekli olmaması | - | 2 |
| Özgüveninin çok yüksek olması | - | 1 |
| Öğrenmesinde sürekli yardıma ihtiyaç duyma | - | 1 |
| Okumayı sevmemesi | - | 1 |
| Derse etkin katılmaması-kendini ifade edememesi | - | 1 |
| Öğretmen ile iletişim kuramaması | - | 1 |
| Özgüveninin düşük olması | - | 1 |

Çizelge 35’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşmelerinde belirttikleri öğrencinin ders esnasında arkadaşı ile ders dışı konuşmalar yapması, araştırmacının da yaptığı gözlemler sırasında dikkatini çeken KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlerde biri olmuştur. Öğrencinin öğrenmeye karşı istekli olmaması ise hem öğretmen hem de velilerin belirttiği bir öğrenci davranışı olmuştur. Öğrencin istekli olmamasının KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen bir sorun olduğu bir veli ve öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“İstek olması gerekiyor, öğrencinin başarıma isteğini tatması gerekiyor. Mesela bazıları var benim için olsa da olur olmasa da olur havasında” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Çoğunlukla dışarı gitmek istiyor, arkadaşlarıyla oynamak istiyor, yani evde durup, oturup, ders yapayım. Sürekli oyun oynayayım, oyun oynayayım öyle” [Veli_6-3.sınıf].

Görüşmelerde, öğretmenler aynı zamanda öğrencinin öğrenmeye psikolojik olarak hazır olmamasının, zihinsel gelişim düzeyinin yaşına göre düşük olmasının, bilgisayarı ders dışı etkinliklerde kontrolsüz kullanmasının ve eğitime bir yıl erken başlaması nedeni ile diğerlerine göre geride kalmasının bu becerilerin gelişimini engelleyici etmeler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ben biliyorum ki artık kontrolsüz bir şekilde bilgisayar başındalar. Bu çok büyük bir etken” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Bence sınıf ortamında bence arkadaşı etkili olabilir. İşte bazen arkadaşı ile ikili konuşma, yaramazlık yapmaları öğrenmelerini olumsuz etkiliyor” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Dediğim gibi bir çocuğun psikolojik olara ona hazır olması gerekiyor yoksa gerçekleşmez” [UÖGÖ1-1.sınıf]

“Öğrencinin de zeka seviyesi de tabi ki önemli. Hani o yaş dönemine göre olması gereken bir zeka düzeyi var. Çocuk o düzeyin yakınında mı, uzağında mı, aşağısında mı, yukarısında mı. O da önemli tabi” [UÖGÖ1-1.sınıf].

Velilerin çocuğun KKÖ’yü gerçekleştirilememesinde çocuğun kendisinden kaynaklı sorun olarak en fazla belirttikleri davranış öğrenmeye yönelik isteklerinde süreklilik olmaması ve dikkat dağınıklığı olmasıdır. Bazı veliler buna yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani şöyle bir şey var, hırslı bir çocuk dediğim gibi. Başarılı olana kadar, sonuna kadar gidiyoruz. Ama yaptığını düşündüğü anda bir yavaşlama oluyor. Sonra, ulaştım nasıl olsa diye bir yavaşlama oluyor. Sonra zaman, bir dönem böyle gidiyor sonra tekrar hırslanıyor. Bir dalgalanma oluyor yani. Sürekli böyle çok istekli olmuyor. Bir ara kendini bırakıyor” [Veli_5-3.sınıf].

“Mesela bir saat kitap okurken çok hareketli. Hani dikkatini vererek böyle oturup 15 dakika yarım saat kitap okumuyor. Sürekli geliyor bana soru soruyor, sürekli gece bana soru soruyor. Sonra su içmeye gidiyor. Ondan sonra tualete gideceğim diyor” [Veli_3-2.sınıf].

Veliler, çocuğun öğrenmeye istekli olmaması dışında özgüveninin çok yüksek ya da düşük olması, okumayı sevmemesi, derste kendini ifade edememesi ve öğretmen ile iletişim kuramamasının onların kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmelerini engelleyen diğer etmenler olarak görmektedirler. Veliler, yapılan görüşmelerde bu engelleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... en küçük kardeşi var bire giden, kitap okumayı sever ve ablası yüksek sesli okumalarına bayılır. Bir de okulda hani yüksek sesle okudukları için bazı metinleri, küçük kardeşi dedi ki, ben birinci sınıfa gidiyorum, sessiz okumayı öğrendim. Sen 4. sınıfa gidiyorsun hala sessiz okumayı öğrenemedin. Ablası ağladı, kitabı kapattı gitti. Yani onu küçük düşürücü sözler çok etkiler. Bırakır bir de yani, ben bunu yapamayacağım artık der” [Veli_8-4.sınıf].

“Mesela çok kitap okumayı sevmiyor” [Veli_3-2.sınıf].

“Oturuyor, çantasını yanı başına koyuyormuş, hiç derse katılmadan. ... Yani bir parmak kaldırayım mesela, kendisi isteyerek derse katılımı yok” [Veli_3-2.sınıf].

Öğretmen ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesini engelleyen onların kendilerinden kaynaklı sorunlarına yönelik görüşleri daha çok öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinde olan eksikliklerdir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri ise öncelikle KKÖ’ye hazırbulunuşluklarında önemli olmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öncelikli olarak öğrencilerin duyuşsal becerilerini de kapsayan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

3.5. Öğretmen ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik önerileri

Öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilebilmesi için neler yapılabileceğine yönelik önerileri; öğretmenin rolü, velinin rolü, öğrencinin sorumluluğu olmak üzere üç temada açıklanmıştır. Bu temalar ve bu temalara ait frekanslar Çizelge 36’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin ve velilerin tamamı öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve velilerin, öğretmenin yapması gereken uygulamalara yönelik görüşleri Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirmesinde Öğretmenlerin Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişiminde öğretmenin rolü | | |
|---|---------------------------|-----------------------|
| | Öğretmen (N=8) | Veli (N=8) |
| Veli ile işbirliği yapma | 2 | 3 |
| Hoşgörülü ve sabırlı olma | 1 | 2 |
| Öğrenciyi aktif kılma | 1 | 1 |
| Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma | 1 | 1 |
| Öğrencide merak uyandırma | 4 | - |
| Küçük öğrenme sorumlulukları verme | 2 | - |
| Öğrencilerin başarı odaklı olmalarını sağlama | 2 | - |
| Farklı çözüm yollarını gösterme | 1 | - |
| Doğru rehberlik etme | 1 | - |
| İstekli olma | 1 | - |
| İşbirlikli öğrenmeyi sağlama | 1 | - |
| Öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlama | 1 | - |
| Düşünme becerilerini geliştirme | 1 | - |
| Davranışlarıyla öğrenciye rol model olma | 1 | - |
| Öğrencinin zayıf yönlerini görmelerini-eleştirel düşüncelerini sağlama | 1 | - |
| Öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıma | 1 | - |
| Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik öğrenmelerini gerçekleştirme | - | 1 |
| Öğrenciye daha fazla alıştırma sunma | - | 1 |
| Öğrenciye araştırma yaptırma | - | 1 |
| Öğrenciyi bir işi yapabileceğine yönelik cesaretlendirme | - | 1 |
| Görsellerden yararlanma | - | 1 |

Çizelge 36'da görüldüğü gibi, öğretmenin veli ile işbirliği yapması, öğrenciye karşı hoşgörülü ve sabırlı olması, öğrenciyi derslerde etkin kılması ve derslerde farklı öğrenme kaynaklarını kullanması hem öğretmenler hem de veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen tarafından yapılması gereken uygulamalar olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ve velilerden bazıları yapılması gerektiğini düşündükleri bu öğretmen davranışlarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bir öğretmen öğrencisine gerektiğinde ceza bile verse onu öyle bir bilince getirecek ceza vermeli çocuk benim bu yaptığım davranış gerçekten hatalı, ben hem arkadaşlarımı hem de öğretmenimi üzmüşüm demeli. Yani bu ceza böyle bir küskünlüğe neden olmamalı, çocuğun kabullenebileceği şekilde verilmeli” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Bir bilgiye sadece bir kaynaktan ulaşılamayacağını farklı kaynaklardan da ulaşabileceğini gösteriyorum. Diyelim bir internette veya herhangi bir kitaptan farklı kaynaklardan ulaşabileceğini gösteriyorum” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Öğretmen mesela hani arada bir bağırıyor ya mesela çocuklara, tabi hak ediyorlar bağırıyor. O belki biraz ters de etkiliyor olabilir, hani arkadaşlarının yanında bozuyor olması, bozuluyor olması ters etkiliyor olabilir. O yüzden belki benim kızım inat olarak yapmıyor” [Veli_2-1.sınıf].

“Parmak kaldırmıyor ya, o yüzden ben kendim kaldırıyorum dedi öğretmeni. İşte ona daha çok söz hakkı verdi. Ona bazı kitaplar gönderiyor, mesela bazı fotokopiler gönderiyor, sen bunu da çalış, bunu da çalış gibisinden” [Veli_3-2.sınıf].

Yukarıda belirtilen öğretmen davranışları dışında, öğretmenler en fazla öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğrencide öğrenmeye karşı merak uyandırmanın ve onu öğrenmeye karşı motive etmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Anne baba direk cevabı söyleyince bilgiye çabuk ulaşıyor. Sözlüğe bakması gerekiyorsa bakmıyor. Araştırmıyor. Bu bir dezavantaj. Bunu gidermeye çalışıyoruz işte. Velilerime söylüyorum ben. Bilmiyormuş gibi davranın” [UÖGÖ8-4.sınıf].

Öğretmenler, öğrencilerin başarı odaklı olmalarını sağlamaya yönelik uygulamaların yapılmasını ve öğrenciye küçük öğrenme sorumluluklarının verilmesini öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde önemli olan öğretmen davranışları olarak görmektedirler. Öğretmenlerin bu konularda belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Yaşıtlarıyla, akranlarıyla yarışa giriyorlar rekabet var. Dozunda bu rekabet olmalı, sağlanmalı” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Çocuklara böyle küçük sorumluluklar yükleyip bunların takipçisi olmak, bu duyguyu onlarda hissettirmek. Yani bu benim görevim ben bu görevi almışsam bu görevi yerine getirmem gerekiyor bilincini kazandırmak gerekir”[UÖGÖ3-2.sınıf].

Öğretmenlerin farklı çözüm yollarını göstermesi, öğrenciye kendi öğrenme yollarını seçmelerini sağlama, doğru rehberlik etmesi, işbirlikli öğrenmeyi sağlaması, düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerini ve zayıf yönlerini görmelerini-eleştirel düşüncelerini sağlaması öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için yapılması önerilen diğer uygulamalardır. Öğretmenlerin bu uygulamaların yapılmasının önemini ifade ettikleri görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çözümüne ulaşmak için işte matematik dersindeyiz diyelim bir problemi bir öğrenci farklı yoldan, bir öğrenci farklı yoldan çözmüş oluyor. İkisini de tahtaya kaldırarak iki çözüm yolunu da öğrencilerin görmesini sağlıyorum. Yani bu da doğru, bu da doğru diye onu da gösteriyorum” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“... çok karmaşa yaratmayacak şekilde gruplar olarak birbirleriyle birlikte ders çalışmaları, grup halinde bir şeyler yapmaları işte el becerileri ile ilgili resimdir, diğer alanlarda da olabilir mesela. Yani sınıf ortamında akranlarıyla, arkadaşlarıyla birlikte işbirliğine dayalı çalışmalar yapmalarını doğru buluyorum” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Bir de şey çok önemlidir. Problemi diyorum mesela ben çözmüş olsanız bile sonuçtan giderek tekrar bir bakın bakalım doğru mu yanlış mı. Yani daha böyle bir garantici olmalarını, sağlamasını yaptırmaya çalışıyorum. Bildiği bir bilgiyi kitaptan bakarak tekrar teyit etmelerini sağlamak bunlar kalıcılığı da artırıyor tabi. ya da şey yaptırıyorum

bilmiyorum çocuk ödevini yapıyor, veliye diyorum kontrol et, üzerine de imzala. Yani çocuğun ne yaptığı konusunda senin de bilgin olsun diyorum” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Düşünce eğitimi ile ilgili, felsefe ile ilgili yazılmış kitaplar var. Çocuklarla felsefe diye bir kitap var. Bunlarla ilgili yazılmış ünlü filozofların kitapları var. Sokrates, Kant, Konfüçyüs filan. İşte o kitapları okuyorum, okutuyorum ben sınıfta. Orada arada verilen çok önemli mesajlar var. Bunlarla ilgili ne düşündüklerini konuşmaya çalışıyoruz beraber. İşte en son dürüstlük konusunda bir şey okumuştuk çok hoşlarına gitti ve yani düşünceyi geliştirdiğiniz zaman çok problemin, sorunların kendiliğinden hallolacağını düşünüyorum ben” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Ne kadar az karışsak anne babalarda öğretmenler de o kadar iyi yaparız aslında. Neyi yapıp neyi yapamayacağımı söylemektense neden yapamayacağımı sormak gerekir. Nedir eksiklerin demeli, eksiklerini görmeleri sağlanmalı” [UÖGÖ5-3.sınıf].

Öğretmenin öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmelerine yönelik istekli olması, davranışlarıyla öğrenciye rol model olma ve öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanınması, öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için bir öğretmenin sahip olması gereken diğer özellikler olarak belirtilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları gösterilmiştir:

“Kimi öğrenci yavaş işleyişten sıkıntı yaşıyor. Yani bunalıyor, sıkılıyor. Kimisi tekrar yaparken sıkılıyor ve sabırsızlanıyorlar. Öğrenmek için araştırma yaparak kendileri sınıfın önüne geçiyorlar. Önce öğretmen öğrencilerini çok iyi tanıyıp öğrencinin özelliklerini bildikten sonra KKÖ'ye yatkın ya da nasıl diyim size yani öğrencinin belli donanımları olacak. Bunları bulduktan sonra gözlemlerinden sonra bu tip öğrencilere bireysel görevler bireysel sorumluluklar vererek bu öğrencileri aktif hale getirebiliriz” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Öğretmenin idealistliğinde bir düşmeler var gibi görüyorum. Eskisi gibi böyle daha candan, daha istekli değil öğretmenler” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Öğrencilerime bir söz verdiğem kesinlikle saatinde mutlaka yapılmalı. Bazen hani öğretmenim şunu getirecektiniz dediklerinde unuttum demek istemem. Çünkü onlar ödevlerini unutsalar bu kızılacak bir olaydır. Ama aynı şeyi ben yaparsam hoş olmaz diye düşünürüm. Hani yine iyi model olmaya geliyor aslında” [UÖGÖ8-4.sınıf].

Öğretmenin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alması, öğrenciye daha fazla alıştırma sunması, araştırma yaptırması, derslerinde görsel araç-gereçlerden yararlanması ve öğrenciyi bir işi yapabileceğine yönelik cesaretlendirme de veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yapması gereken diğer uygulamalar olarak görülmektedir. Veliler bu uygulamalara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yani ne bileyim, el becerileri alanını biraz genişletebilir mesela. Ben, evet. Ben bildiğim için kendi kızımı, mesela el beceri dersi verebilir çocuklara. Atıyorum bebek yapacak. Hani kendi kendine bebek yapabilir o çocuk, bezden bebek yapabilir ya da başka bir şey yapabilir” [Veli_2-1.sınıf].

“Gerektiğinde o örnek olan kitaplardan falan veriyor Fatma'ya. Sen de çöz şey yap diye. İnternette araştırma veriyor” [Veli_4-2.sınıf].

“Mesela görsel şeye, çocuklar hani bir deney yapılır, onu görür aklından hiç çıkmaz. Bir kaynamayı, bir yoğunmayı... Benim, çocuklarımda hani gördüğüm şey bu. Görsel olarak gördüğü şeyi unutmuyorlar, benim çocuklarım” [Veli_8-4.sınıf].

Öğretmen ve velilerin bu konudaki görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ifade edilen görüşlerin çoğunluğunun öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu ifadeler özellikle öğrenciye karşı hoşgörülü ve sabırlı olma, öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlama ve başarı odaklı olmalarını sağlama, öğrencide merak uyandırmadır. Öğretmen ve velilerin görüşmelerinde bu ifadelere Çizelge 36’da belirtilen diğer önerilere göre nispeten daha fazla yer vermelerine dayalı olarak öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde bu becerileri temel beceriler olarak gördükleri söylenebilir.

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi yalnızca sınıf içerisinde öğretmenin desteğine bağlı olarak gerçekleşmemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde ve kullanımında sınıf dışında da sürekliliğin sağlanmasında velilerin bu becerilerin geliştirilmesini desteklemeleri de önemli olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmen ve velilerin de tamamı öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin yanında velilerin de çocuklarının öğrenmesinde destekleyici olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çizelge 37’de öğretmenlerin, velilerin görev ve sorumluluklarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Çizelge 37.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ’yü Gerçekleştirmesinde Velilerin Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ’nün gelişiminde velinin rolü | Öğretmen (N) | Veli (N) |
|--|-----------------|-------------|
| Evde çocuğuna çalışabileceği öğrenme ortamını sunma | 2 | 1 |
| Çocuğunun öğrenmeye yönelik kendi tercihlerini yapmalarını sağlama | 1 | 1 |
| Çocuğunun ödevini kontrol etme-ilgilenme | 1 | 1 |
| Çocuğunun güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma | 1 | - |
| Çocuğa sorumluluk verme | 1 | - |
| Çocuğa rol model olma | 1 | - |
| Dikkatini dağıtıcı unsurları ortamdan uzaklaştırma | - | 1 |
| Çocuğa sevgi ile yaklaşma-ilgi gösterme | - | 4 |
| Çocuğun ders materyallerini karşılama | - | 2 |
| Çocuğa aile içi ortak kararlar alınmasında söz hakkı verme | 1 | - |
| Çocuğun sorduğu sorulara cevap verme | - | 2 |
| Kararlarında eleştirel düşünmesini-akıl yürütmesini sağlama | - | 2 |
| Çocuğa çok baskı kurmama | - | 1 |
| Başarılı olduğunda ödüllendirme | - | 1 |
| Çocuğu başarılı olma yönünde cesaretlendirme | - | 2 |

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, hem öğretmen hem de veliler, evde çocuğa çalışabileceği öğrenme ortamı sunulmasını, çocukların öğrenmeye yönelik kendi tercihlerini yapmalarını sağlanmasını ve ödevlerinin kontrol edilmesini onların KKÖ becerilerinin gelişimini destekleyecek veli davranışları olarak görmektedirler. Öğretmen ve veliler bu veli davranışlarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İmkânları çerçevesinde çocuğun önünü açabilmesi gerekiyor. Çocuğunun hangi ortamda daha iyi çalışabildiğini tespit edip ona göre bir öğrenme ortamı hazırlaması gerekiyor evde” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“Şey yaptırıyorum bilmiyorum çocuk ödevini yapıyor, veliye diyorum kontrol et, üzerine de imzala. Yani çocuğun ne yaptığı konusunda senin de bilgin olsun diyorum” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Ne kadar az karışsak anne babalarda öğretmenlerde o kadar çok şey yapmış oluruz aslında. Çocuğa niye öyle yapmıyosun niye şöyle yapmıyosun demekten vazgeçilmelidir, çocuk istediği şekilde öğrenmelidir” [UÖGÖ5-3.sınıf].

Velinin, çocuğunun güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, ona sorumluluk vermesi ve davranışlarıyla rol model olması, onun çocuğunun KKÖ becerilerinin gelişimini destekleyici davranışları olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu temalardaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Anne ile çocuğun ya da baba ile çocuğun kütüphaneye birlikte gitmesi. İyi model olmaya çok önem veriyorum. Diyorum ki siz okuyun sizi gördükçe mutlaka çocuğunuz da okuyacaktır diyorum. Önemli olduğunu düşünüyorum” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Yani çocuğa evde sorumluluk verilmesi. Bir yatağını toplaması ya da ne bilemeyim çalışma masasını toplaması gibi. Veya oynadığı oyuncakları işi bittiğinde oyuncak kutusuna koyması” [UÖGÖ3-2.sınıf].

“Velinin kendini yetiştirmesi gerekiyor, çocuğa nasıl hitap etmesi gerektiği, çocuğu ile ilgili neyi yapabiliyor neyi yapamıyor bunu tespit edip o doğrultuda gitmesi gerekiyor. Herkes çocuğunu üst seviyede görüyor ama kapasitesi o değil velinin onu görebilmesi gerekiyor” [UÖGÖ1-1.sınıf].

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, veliler çocuklarının KKÖ becerilerini kullanabilmelerini desteklemek için en fazla yapılması gereken destekleme çalışmalarını onlara sevgi ile yaklaşmak ve ilgi göstermek olduğunu belirtmişlerdir. Bir veli bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklarla ilgilenmediğiniz anda, ya bir gün ilgisizlik bile hemen fark ediyor. Çocuklarla ilgilenmek gerekiyor, onları bir birey olarak kabul etmek gerekiyor ilk başta yani tabi ki çocuklar ama onlar ailenin bir bireyi” [Veli_5-3.sınıf].

Çocuğun ders materyallerini karşılama, çocuğun sorduğu sorulara cevap verme, kararlarında eleştirel düşünmesini-akıl yürütmesini sağlama, çocuğun ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve çocuğu başarılı olma yönünde cesaretlendirme velilerin

KKÖ'nün gerçekleştirilmesinde çocukların kendilerinin yapmaları gerekenler olarak ifade ettikleri diğer öneriler olmuştur. Bazı veliler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bir dergi istiyor dergisini alıyoruz, oturuyoruz oyunlarını oynuyoruz. Bir dergi aldığımızda hiçbir zaman kendi başına okumaz onu. Otururuz birlikte okuruz. O bir paylaşımdır diye düşünüyoruz bilmiyorum. Paylaşmak gerekiyor” [Veli_5-3.sınıf].

“Meraklarını ertelemiyoruz, bir şeyi merak ettiyse o konuda ona bilgi vermeye çalışıyoruz” [Veli_5-3.sınıf].

“Velinin sorumluluğu çocuğuna vakit ayıracak, ilgi alanlarını tespit edecek, hangi yönde başarılı hangi yönde başarısız, yani istemediği yönde yönlendirmeyecek, zorlamayacak çocuğu” [Veli_8-4.sınıf].

“Mesela toplum içinde hani bunun dersi kötü ya da bunu başarısız demek yerine, hani başarılı, çok iyi. Bu gerçekten çok faydası var. Daha bir iştahla yapıyor, daha bir şey yapıyor. Ödül verebilirler belki ufak tefek hani, maddi yönden değil de manevi olarak hani değerli olan bir şeyler verebilir. Hani iştaha getirmek için bunlar yapılır” [Veli_4-2.sınıf].

“Yüreklendirmeli bence, sen bunu yapabilirsin. Çocuk geri çekildiğinde, sen bunu yapabiliyorsun bak, yapamadığın bir konu değil. Ya yüreklendirmeli, cesaretlendirmeli o yöne hani, sen bunu yapabiliyorsun, sen bunu da becerbiliyorsun bak deyip. Yani cesaret ve yüreklendirme diyorum. Öğretmen için de aynı şey geçerli, bizler için de aynı şey geçerli” [Veli_8-4.sınıf].

Evde çocuğuna çalışabileceği öğrenme ortamını sunma, çocuğunun ödevini kontrol etmesi-ilgilenmesi, dikkatini dağıtıcı unsurları ortamdan uzaklaştırma, çocuğa aile içi ortak kararlar alınmasında söz hakkı verme ve başarılı olduğunda ödüllendirme velilerin söylediği diğer önerilerdir. Bir öğretmen ise çocukların KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için çocuk üzerinde ders çalışması için gereğinden fazla baskı yapılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

“Biraz da çocuğun içinde olan bir şey. Bizim için de işte sessiz bir ortam pek yaratamıyoruz. Bizim için de o” [Veli_4-2.sınıf].

“Ya o kadar oluyor yani, onu herkes yapıyor. Ama hep diyorum yani çocukla ilgilenmek gerekiyor. Araştırma ödevlerini babasıyla yapar. Biz evde ayırdık öyle mesela Türkçe ödevlerini benimle yapar. Matematik ödevlerini babasıyla yapar. Paylaştık evet” [Veli_5-3.sınıf].

“Odasını ona göre ayarlıyorum. Ona göre bir şeyler yapmaya çalışıyorum evin içinde. Bir top olmamalı onun yanında. Ders yapacağı yerde ne bileyim, televizyonun yanında ona asla ders yaptırman. Çünkü dikkati dağılır. Çok çabuk dikkatinin dağıldığını biliyorum ben onun. Ona göre hareket ediyorum yani” [Veli_1-1.sınıf].

“Çocuklar, ama onlar ailenin bir bireyi. Yani benim ne kadar söz hakkım varsa evde, Z.nin'in de o kadar söz hakkı vardır. Biz aile olarak hani eşim de öyle, ilçede büyümüş ben de öyle ilçede büyüdüm. İkimiz de şanslıydık ailelerimiz bize söz hakkı vermiş. Biz de çocuğumuzu öyle yetiştirmek istedik, söz hakkı veriyoruz” [Veli_5-3.sınıf].

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde veli rollerine yönelik velilerin öğretmenlere göre daha fazla görüş ifade ettikleri görülmektedir. Bunun en

olası nedeninin velilerin bu süreçte kendi rollerine yönelik daha fazla bilgileri olmaları olabilir. Öğretmen ve velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinde velilerin desteklerinin daha çok onların kendi kendine öğrenmelerinde önemli olan duyuşsal özelliklerin geliştirilmesine ilişkin öneriler olduğu görülmektedir. Duyuşsal özellikler ise öğrencilerin özellikle KKÖ'ye hazırbulunuşluklarının sağlanmasında önemli olmaktadır. Öğretmen ve velilerin Çizelge 37'ye göre en fazla ifade ettikleri bu öneriler, öğrencilerin daha rahat edebileceği bir öğrenme ortamının düzenlenmesi, onların kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapmalarının sağlanması, onlara ilgi gösterme ve sorduğu sorulara cevap vererek merakını gidermedir. Öğretmen ve velilerin görüşmelerinde bu ifadelere Çizelge 37'de belirtilen diğer önerilere gören nispeten daha fazla yer vermelerine dayalı olarak öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde öncelikle hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak uygulamaları gerekli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin KKÖ becerilerini kullanabilmelerinde öğrencilerin de sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Çizelge 38'de öğretmenlerin, öğrencilerin sorumluluklarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Çizelge 38.

Öğretmenlerin ve Velilerin, Öğrencinin KKÖ'yü Gerçekleştirmesindeki Öğrenci Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişiminde öğrencinin sorumluluğu | Öğretmen | Veli |
|---|----------|------|
| | (N) | (N) |
| İstekli olma | 2 | 1 |
| Meraklı olma | 2 | 1 |
| Neden sonuç ilişkisi kurabilme | 1 | 1 |
| Araştırma yapma | 1 | 1 |
| Ön bilgi eksikliklerini fark edip tamamlama | 1 | - |
| Öğrenmeye yeterli zaman ayırma | 1 | - |
| Görev bilincinde olma | 1 | - |
| Dikkatini dağıtmadan dersi etkili dinleme-öğrenmeye odaklanma | - | 1 |
| Derse etkin katılma | - | 1 |
| Anlamadığı konuları sorma | - | 1 |
| Planlı ders çalışma | - | 1 |
| Konu tekrarı yapma | - | 1 |
| Farklı alıştırmalar yapma-sorun çözme | - | 1 |
| Arkadaşlarıyla çalışma | - | 1 |

Çizelge 38’de velilerin ve öğretmenlerin, KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğrencinin kendi sorumluluğunun ne olması gerektiğine yönelik belirttikleri öneriler yer almaktadır. Öğrencinin öğrenmeye istekli ve meraklı olması, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurması ve araştırma yapması öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinde ortak belirttikleri temalar olmuştur. Öğretmenler ve veliler, öğrencilerin KKÖ becerilerini kullanmasında bu becerilerin önemini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bir defa istemesi gerekiyor. Onu istemedikten sonra neye sahip olursa olsun hiçbir şey yapamayacak. En önemlisi çocuğun istemesi gerekiyor” [UÖGÖ1-1.sınıf].

“... çocuk meraklı olmalı. ... Kendi kendine sorular sorup cevaplar aramalı. Öğrendiği farklı yerdeki konuları birbirine bağlayabilmeli. Yeri geldiği zaman ha şurada şunu öğrenmiştim, burada bunu öğrenim istim diyerek farklı bağlantılar kurabilmeli” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Ne yapmalı çocuk, yani bu benim sorumluluğum ben bunu öğren... Yine iş şeye geliyor, istemeli çocuk yani. Öğrenmeyi istemeli, istemediği bir şeyi zorla yaptıramıyorsun çocuğa” [Veli_8-4.sınıf].

“Görümcelerimin çocukları da var. Biri 5’e gidiyor, biri 3. sınıfa gidiyor. Onların test kitaplarını alıp çözmeye de meraklı. Hani yapabilir miyim acaba diye?” [Veli_4-2.sınıf].

“Araştırabilir yine, arkadaşlarından öğrenmeye çalışabilir yani kendi kendine ama. Araştıracak kendi kendine öğrenme için. Araştırabilir, kitap, dergi. Yani öğrenmek istedikten sonra bulup araştırabilir çocuk, kendi kendine öğrenebilir. Mesela şey, benim en küçük kızım abaküs ile kendi kendine toplamayı, çıkartmayı yapmaya çalışıyor mesela” [Veli_8-4.sınıf].

Öğrencilerin bir konudaki önbilgi eksikliklerini fark edip tamamlaması, öğrenmeye yeterli zamanı ayırması ve görev bilincinde olması, öğretmenlerin belirttiği diğer öğrenci sorumlulukları olmuştur. Öğretmenler, bu temalara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencinin belli donanımları olacak. Kelime hazinesi, kendini geliştirme potansiyeli olacak, çocuk da hafıza kuvvetli olacak, araştırmayı, ders çalışmayı seviyor olacak” [UÖGÖ7-4.sınıf].

“Sorumluluk bilinci gelişmiş olmalı çocuğun...” [UÖGÖ8-4.sınıf].

“Öğrenciler amaçlarının farkında olmalı. Oynayacakları zamanla dersi dinleyecekleri zamanı, her zamanı birbirinden ayırabilmeli. O beceriye sahip olmalı. Görev sorumluluğunu bilmeli” [UÖGÖ6-3.sınıf].

“Ön bilgi olabilir. Yani mesela hiç anasınıfına gitmemiş çocuklar anasınıfına gitmiş çocuk fark ediyö. Mesela ailesi bi çocuğa daha fazla bilgi vermiştir, bilgi kaynakları daha fazladır o yüzden daha fazla bilgi sahibidir. Ama diğer çocuk bilgi sahibi olamadığı için onun sıfırdan başlaması için çok yol kat etmesi gerekiyor” [UÖGÖ1-1.sınıf].

Veliler öğrencilerin, dikkatini dağıtmadan derse odaklanabilmelerinin ve planlı ders çalışmalarının da gerekli olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir.

“...Kızım da aynı şekilde hani biraz daha fazla dinlerse karşı tarafı iyi bir şekilde ve daha fazla odaklanırsa onun üzerine, çünkü odaklanma sorunu var benim kızım da. Hani dersi açıyor mesela bakıyor şöyle sonra iki dakika sonra bir bakmışsın ya oyuncak oynuyor orada ya da televizyon seyrediyor hani” [Veli_2-1.sınıf].

“Planlı çalışması bence en önemli şey. Fatma, akşam gelir, elini yüzünü yıkar, üzerini değiştirir, oturur yemeğini yer, hemen dersini yapar mesela. Hani sabah bizim pek bir şeyimiz kalmaz” [Veli_4-2.sınıf].

Velilerin, çocukların KKÖ’yü gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları ve kullanmaları gerektiğini ifade ettikleri bilişsel beceriler ise derse etkin katılma, anlamadığı soruları sorma, konu tekrarı yapma, farklı alıştırmalar yapma ve arkadaşlarıyla çalışmalar yapmalarıdır.

“Birazcık daha istekli olsa, biraz daha gayret gösterse daha başarılı olacağına inanıyorum mesela. Daha parmak kaldırsa ya da derse katılsa mesela.” [Veli_3-2.sınıf].

“Bence en başta dediğim gibi planlı çalışması önemli. Hani oyuna da vakit ayıracak, derse de vakit ayıracak, o konu tekrarı tabi çok önemli.” [Veli_4-2.sınıf].

“Olabilir yani arkadaşlarından da yardım alabilir. Tabi çünkü onlar aynı dili konuşuyorlar. Bizim anlatmamızla arkadaşlarının anlatması çok farklı oluyor. Aynı şekilde, ama o anlamamıştır. Arkadaşlarıyla birebir oturup, çalışıp öğrenebilir” [Veli_8-4.sınıf].

“... Daha parmak kaldırsa ya da derse katılsa mesela. Ha ben bunu biliyordum öğretmenim, burası böyle olacaktı. Ya da yanlış da olsa sorsa daha iyi olur” [Veli_3-2.sınıf].

Öğretmen ve velilerin öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde öğrencinin sorumluluğuna yönelik önerilerin onların hem KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini hem de KKÖ yürütme becerilerini kullanmalarına ilişkin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ifade edilen önerilerin yine büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen ve velilerin öğrencilerin istekli ve meraklı olmaları, önbilgi eksiklerini fark edip tamamlamaları, öğrenmeye yeterli zamanı ayırmaları, görev bilincinde olmaları, dikkatlerini dağıtmadan dersi dinlemeleri, anlamadığı konuları sormaları ve planlı ders çalışmaları gerektiğini söylemeleri onların KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile ilgili olmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirebilmeleri için öncelikli olarak öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının olması gerektiği ve etkili bir hazırlık yapmaları gerektiği söylenebilir.

4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ’ye yönelik görüşleri

Araştırmanın başlangıcında ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alınması düşünülmüş ancak sınıf içinde yapılan gözlemler ilkokul 1.-3.sınıf

öğrencileri ile yapılacak görüşmelerden sağlıklı veri elde edilemeyeceğini göstermiştir. Öğretmenlerden görüşme yapılacak öğrencilerin seçimi konusunda alınan görüşler de araştırmacının bu düşüncesini destekler yönde olmuştur. Bununla birlikte sınıf içi yapılan gözlemlerin ve öğretmen-veli görüşlerinden elde edilen verilerin araştırmacı tarafından sınıf düzeylerine göre de sınıflandırılması ilkökul 1.-3.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları KKÖ becerilerini belirlemede yeterli verinin elde edilmesini sağlamıştır. Bunlara ek olarak 4.sınıfın ilkökul eğitiminin son basamağı olması ve araştırma uygulamalarının bu sınıf düzeyinde yapılacak olması da dikkate alınarak yalnızca ilkökul 4.sınıf öğrencileri ile görüşmelerin yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü amaç sorusunda ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün ne olduğuna, KKÖ'yü gerçekleştirirken neler yaptıklarına, sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşuk becerilerine, KKÖ'nün geliştirilmesinin önündeki engellere ve geliştirilmesi için neler yapılabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

4.1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ilk olarak KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri alınmıştır. Çizelge 39'da öğrencilerin KKÖ kavramının özelliklerine yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ifade edilme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 39.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Göre KKÖ Kavramının Özellikleri

| KKÖ kavramının özellikleri | Frekans (N=8) |
|--|---------------|
| Kendi öğrenme stratejilerine uygun öğrenme | 3 |
| Yardım almadan öğrenme | 3 |
| Kendi çabaları ile öğrenme | 2 |
| Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma | 1 |
| Araştırma yapma | 1 |
| Kendi öğrenme stiline uygun öğrenme | 1 |
| Düşünerek öğrenmesinde kendi kararlarını verme | 1 |

Çizelge 39'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısına yakını kendi kendine öğrenmeyi öğrencinin öğrenmesinde kendi öğrenme stratejilerini kullanması ve kimseden yardım almadan bağımsız öğrenmesi olarak tanımlamıştır. İki öğrenci ise kendi kendine öğrenmede yardım olabileceğini ancak öğrencinin öncelikli olarak

kendisinin çaba göstermesini, gerekli duyduğunda yardım alabileceklerini ifade etmişlerdir. Birer öğrenci ise kendi kendine öğrenmeyi öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanması, araştırma yapması ve düşünme becerilerini kullanarak kendi kararlarını vermeleri olarak tanımlamışlardır. Yapılan analizlerde iki öğrenci ise kendi kendine öğrenme kavramını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin KKÖ kavramının özelliklerine yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Herkesin farklı bir öğrenme şekli vardır. Kimisi kitap okuyarak, kimisi araştırarak, kimisi dinleyerek kimisi resim çizerek kimisi yazarak kendi kendine öğrenebilir” (UÖÖ4).

“Soru çözebiliriz, konu anlatımlarına çalışır. Onların özetleyerek kendi kendine yazar toparlar” (UÖÖ2).

“Bence kendi kendine öğrenme, kendi imkanlarıyla öğrenme olabilir. Kendi kendine derse çalışarak, test çözerek, aileden yardım almadan ya da sadece takıldığı sorular varsa onları sorabilir” (UÖÖ5).

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun KKÖ’yü genel ve birbirine benzer ifadelerle tanımladıkları görülmektedir. KKÖ’nün tanımına yönelik doğru ifadeler kullanmış olmaları ile birlikte tam olarak KKÖ’nün tanımını yapamadıkları söylenebilir. Bunu iki olası nedeni olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi öğrencilerin yaşlarına ve sınıf düzeylerine bağlı olarak düşündüklerini tam olarak açık ve net ifade edememeleri olabilir. Bir diğer ve daha güçlü olası nedeni ise KKÖ’nün ne demek olduğu konusunda yeterince bilgilerinin olmaması olabilir.

4.2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ’yü gerçekleştirirken yaptıkları uygulamalar

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ’yü ne kadar gerçekleştirebildikleri konusunda fikir edinebilmek için KKÖ’yü öğrenmelerinde gerçekleştirme durumları sorulmuştur. Çizelge 40’da öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirirken yaptıkları uygulamalara yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ifade edilme sıklığı gösterilmiştir. Çizelge 40.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ’yü Gerçekleştirirken Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Görüşleri

| KKÖ uygulamalar | Frekans (N=8) |
|--------------------------------------|---------------|
| Araştırma yapma | 3 |
| Öğrenme stratejilerini kullanma | 3 |
| Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma | 2 |
| Hazırlık yapma | 1 |
| Model alma | 1 |

İlkokul 4.sınıf öğrencilerine öncelikle kendi kendine öğrenip öğrenemedikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan sekiz öğrenciden beşi kendi kendine öğrenebildiklerini, üç öğrenci ise öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden kendi kendine öğrendikleri bir konuyu örnek vermeleri istendiğinde ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul dersleri dışındaki konulardan örnekler vermişlerdir. KKÖ'yü gerçekleştirdiklerini ifade eden bu öğrencilere kendi kendine öğrenirken neler yaptıkları sorulmuştur. Çizelge 40'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısına yakını araştırma yaparak ve soru çözme, alıştırmalar yapma, görsellerden gibi öğrenmelerine yardımcı olan öğrenme stratejilerini kullanarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise farklı öğrenme kaynaklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise bir konuyu kendi kendine öğrenmeye başlamadan önce hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise büyüklerinden gördüğü ve merak ettiği konuları onları gözlemleyerek kendisi öğrendiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler, KKÖ'yü gerçekleştirirken yaptıkları uygulamalara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Evet. Mesela daha doğrusu okul dışında oldu. Biz matematikte kareleri öğreniyorduk. Ben tahmin etmiştim bunu öğreneceğimizi. Bu yüzden daha öncesinden hazırlıklı gelmişim. Onunla ilgili sorular problemler çözmüştüm. Şimdi daha kolay oluyo. Çünkü çalıştığında diğerine daha hazırlıklı olduğun için daha çok verim alıyorsun, daha farklı şeyler öğrenebiliyorsun” (UÖÖ5).

“Abimin eski kitaplarına bakarak, okuyarak, oradaki işlemlere bakarak kendim öğrendim toplama çıkarma. Abimin eski futbolla ilgili kitapları vardı onları okuyarak kendim öğrendim” (UÖÖ7).

“Ben bazı mikroskopik canlıları merak ediyorum. Bunun için internetten araştırmalar yaptım” (UÖÖ3).

“Matematikte kesirleri kendim öğrendim. İlk başta kendim yani benim abim de var.. Ondan zaten ben çok merak ediyordum nasıl öğreniyor diye. Abime bakarken ben de öğrendim” (UÖÖ1).

Öğrencilerin KKÖ'yü nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik görüşleri, bu kavramın tanımını yaparken kullandıkları ifadeler ile benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin KKÖ konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırmacının dikkatini çeken bir diğer nokta ise kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini ifade eden öğrencilere bunu nasıl yaptıkları sorulduğunda çoğunlukla okul dışında konulardan bağımsız gerçekleştirdikleri öğrenmelerden bahsetmeleri olmuştur. Sınıf içinde gerçekleştirdikleri bir KKÖ durumlarından ise söz etmemişlerdir. Bu durumun bir nedeni sınıf içinde öğrencilere kendi kendine öğrenebilecekleri uygun öğrenme ortamlarının sağlanmaması olabilir.

Sınıf ortamında yapılan gözlemler ile öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler, ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin özellikle KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olmadıklarını ve öğretmenlerin de bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yaptıkları eğitsel uygulamaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu beceriler içerisinde de öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve öğrenme sorumluluğunu alma becerileri KKÖ'nün gerçekleştirilememesinde en fazla sorun yaşanan hazırbulunuşluk becerileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmesinde öncelikle KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bir başka deyişle, her ne kadar öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalar olduğu görülmüş ve görüşmelerde öğrencilerin bu becerilere sahip olduğuna yönelik ifadeler bulunsa da öğrenmeyi yürütme becerilerinin öğrenci tarafından kendi kendine öğrenmesinde etkili kullanabilmesi öncelikle onların KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinde karşılaşılan sorunların çözümünü gerektirmektedir. Bu amaçla araştırmanın modelinin yapısı da dikkate alınarak elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularında değişikliğe gidilmiştir. Asıl sorunun öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olmadıklarının belirlenmesi sonucu öğrencilerle yapılan görüşmelerde KKÖ'nün ne olduğuna yönelik görüşleri ve genel olarak KKÖ'yü gerçekleştirirken neler yaptıkları sorulmakla birlikte onların KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri daha detaylı incelenmiştir.

4.3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları KKÖ hazırbulunuşluk becerileri

Öğrencilere daha önceden belirlenmiş olan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri temele alınarak bu becerilere sahip olma durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu hazırbulunuşluk becerileri ana beceriler olarak 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. Çizelge 41'de ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip

oldukları öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri ve bu becerilere ilişkin frekanslar gösterilmiştir.

Çizelge 41.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerileri

| Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri | Frekans (N=8) |
|--|--------------------------|
| Öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerini belirleme | 4 |
| Kendi öğrenme sürecine ilişkin güçlü yönlerini belirleme | 4 |
| 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 | - |

Çizelge 41’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğrencilerin yarısı öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerini belirleyebildiklerini söylemişlerdir. Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapabildiğini ise sadece iki kişi belirtmiştir ancak ifadelerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıfta yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik elde edilen bulgular da dikkate alındığında bunun bir nedeninin öğretmen tarafından öğrencilere sorgulama yapmalarında düşünmeleri için yeterli sürenin verilmemesi ve bir sorun durumuna yönelik daha çok öğretmen tarafından cevapların hazır sunulması nedeniyle öğrencilerin sorgulama yapmaya ihtiyaç duymamaları olabilir. Elde edilen bu verilerden hareketle öğrencilerin çoğunluğunun konu ile ilgili bilmediklerini belirleyebilme becerisine de sahip olmadıkları söylenebilir. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yarısı kendi öğrenme sürecine ilişkin güçlü yönlerini; yarısına yakını da öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini açıklayabilmişlerdir. Ancak bu öğrencilere öğrenme sürecindeki zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik neler yaptıkları sorulduğunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ailelerinden yardım aldıklarını ya da hiç bir şey yapmadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin zayıf yönlerinin farkında olmalarına rağmen bu yönlerini nasıl geliştirebileceklerinin yollarını kendilerinin belirleyemedikleri söylenebilir. Bir öğrenci ise herkesin bir öğrenme stili olduğunu

ve kendisi de yatarak ders çalıştığında ya da sabah erken saatlerde kalkıp çalıştığında daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenme stiline yönelik tek bir öğrencinin görüş belirtmesine dayanarak öğrencilerin öğrenme stili konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da bilgisi olsa bile KKÖ ile ilişkilendiremedikleri söylenebilir. Aşağıda bazı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar görülmektedir:

“Yaparım. Dediğim gibi kültürleri öğreneceğiz. Belki başka kıtaları filan tanıyacağız, belki sonra Türkiye’deki bölgeleri Akdeniz Karadeniz gibi bölgeleri öğrenebiliriz” (UÖÖ4).

“Zıt anlamlı kelimeleri öğretmenimiz yarın zıt anlamlı kelimeleri öğreneceğiz derse benim önce bildiğim zıt anlamlı kelimeler aklıma gelir. Siyah beyaz gibi” (UÖÖ5).

“Matematik, Türkçe bence çok kolay. Onları iyi yapıyorum” (UÖÖ4).

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden olan kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma becerisini hiçbir öğrenci ifade etmemiştir. Öğrencilerin, KKÖ’yü istedikleri ya da ilgilerini çeken bir alana yönelik gerçekleştiremedikleri; daha çok öğretmenleri tarafından verilen bir öğrenme görevine yönelik gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğrenciler tarafından ifade edilmeyen bir diğer beceri öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirmedir. Bu durumun bir nedeni öğrencilerin sınıf düzeyleri ve bilişsel düzeyleri dikkate alındığında öğrenmeyi daha basit biçimde düşünüp ilgili öğrenmeyi gerçekleştirmede ilk akıllarına gelen yolu uygulayarak öğrendikleri söylenebilir. KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden bir diğeri öğrenme amaçlarını belirleme becerileridir. Çizelge 42’de öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 42.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Amacını Belirleme Becerileri

| Öğrenme amacını belirleme becerileri | Frekans (N=8) |
|--|--------------------------|
| Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma | 6 |
| Öğrenme amaçlarını somut bir şekilde ifade etme | 6 |
| Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma | 6 |
| Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama | 5 |
| Öğrenilecek konuyu ifade etme | 2 |
| Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme | 2 |
| Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | - |

Öğrencilerin, öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine sahip olma durumlarını belirlemek için sorulan sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde Çizelge 42’de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğunun belirledikleri amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurabildikleri ve öğrenme amaçlarını somut bir şekilde ifade edebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine sahip olma durumlarını belirlemeye çalışırken ilginç bulgular elde edilmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerden iki kişi hariç diğer öğrencilerin öğrenme amacı kavramını bilmemeleridir. Araştırmacı tarafından öğrenme amacı kavramı açıklandıktan sonra öğrencilerden yanıt alınabilmiştir. Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayıcı katkı arasında ise sekiz öğrenciden altısı ilişki kurabilmiştir. Ancak bu ilişkiyi kurabilmenin boyutu ileride sahip olmak istedikleri meslek ile sınırlı kalmaktadır. Bir başka dikkat çeken bulgu ise yalnızca iki öğrencinin öğrenilecek bir sonraki konuyu ifade edebilmeleridir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmen yeni konuya geçmedikçe ilgili konuyu öncesinden merak edip incelemedikleri söylenebilir.

Bir başka dikkat çeken ve önemli bir sorun ise öğrencilerin tüm öğrenme sürecine yönelik genel amaç belirleyebilmelerine rağmen öğrenilen ya da öğrenilecek olan konuya yönelik özel amaçları belirleyememeleridir. Sonuç olarak amaç becerilerini belirlemeye yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplar daha çok genel hedeflerine yönelik olmuş ancak ders öğrenmelerine ilişki daha özel amaçlar boyutunda yetersiz kalmıştır. Beş öğrenci gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlayabileceklerini ifade etmelerine rağmen öğrencilerin bu beceriye yönelik ifadeleri detaylı incelendiğinde bunların daha çok bir günlük kısa vadeli etkinlikleri planlama olduğu görülmektedir. Öğrenciler, hazırlanacakları bir sınava ya da yapacakları bir araştırma, proje-performans ödevine yönelik bir gün ayırmakta ve ona göre plan yapmaktadırlar. Bazı öğrencilerin öğrenme amacını belirlemeye yönelik verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Şimdi büyüyünce kalp cerrahı olucam. Aslında ben bazen şöyle düşünürüm sosyal bilgilerde bazen öğrendiğim bilgiler karışık geliyor acaba ben bunları kullanacak mıyım diye düşünüyorum. Mesela matematikte öğrendiğim bilgiler kalp cerrahı olunca bana lazım olacak o yüzden matematiği daha çok seviyorum” (UÖÖ4).

“Türkçe dersinde hayal gücü konusunu öğreneceğiz yeni” (UÖÖ5).

“Derslerime iyi çalışırım güzel bir meslek sahibi olabilmek için” (UÖÖ3).

“Açıkçası bir ödevi istediğim zamanda bitiremediğim zaman biraz bozulurum ya niye planladığım zamanda bitmedi diye. Ama bitirinceye kadar uğraşırım, yarım bırakmam” (UÖÖ2).

Öğrencilerin bir konuya ya da derse yönelik özel amaçları belirlemek yerine uzun vadeli ve daha genel amaçlar belirlemelerinin nedeni öğrenme amacının kavramını tam olarak bilmemeleri olabilir. Görüşmeler esnasında da araştırmacının ilk olarak öğrenme amacı kavramının tanımını yapmak zorunda kalması bu nedenin olasılığını artırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için sınıf içinde derslerinde yaptıkları uygulamaların gözlenmesi sonucunda öğrenme amacı belirleme çalışmalarına çok az yer verildiği görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrenme amacının ne demek olduğu ve nasıl belirlenebileceğine, gerçekleştirmek için neler yapılabileceğine yönelik becerilerinin geliştirilmesi için uygun öğrenme ortamının sunulmamasının da öğrencilerin bu becerilere sahip olmamalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bir diğer bilişsel hazırbulunuşluk becerisi öğrenme kaynaklarını yönetmedir. Çizelge 43'te öğrencilerin öğrenme kaynakları yönetme becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri verilmiştir.

Çizelge 43.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerileri

| Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri | Frekans (N=8) |
|--|------------------|
| Amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme | 7 |
| Amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirleme | 6 |
| Bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol edebilme | 6 |
| İhtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynakları birlikte kullanma | 5 |
| Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma | 5 |
| Öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme | 4 |

Yapılan görüşmelere dayalı olarak, öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluk becerileri içerisinde en fazla sahip oldukları becerilerden birisinin öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tamamının amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını açıklayabildikleri görülmüştür. Yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini ifade edebilmişlerdir. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve

güvenirliğini kontrol edebilecekleri görülmekle birlikte bu soruya cevap vermeden önce öğrencilerin geçerlik ve güvenilirlik kavramının açıklamasını istemişlerdir. Araştırmacı öğrencilere geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının kısa tanımını yaptıktan sonra öğrenciler cevap verebilmişlerdir. Bu soruyu cevaplayabilen öğrencilerden ikisi hariç diğerleri bunu ailelerine, büyüklerine ya da öğretmenlerine sorarak yapacaklarını belirtmişlerdir. Beş öğrenci ifadelerinde farklı öğrenme kaynaklarını birlikte kullandıklarını; beş öğrenci ise interneti de öğrenme kaynağı olarak kullandığını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliğini kısmen kontrol ettikleri ancak bu kavramların anlamlarını bilmeden yapıldığı bir başka deyişle bilinçli olarak yapılmadığı söylenebilir. Öğrenme kaynaklarından elde edilen ilginç bir bulgu ise beş öğrencinin gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlayabileceklerini ifade etmelerine rağmen yaptıkları bu plan içerisinde etkinliklerin gerçekleşmesi için belli bir zaman belirlemeyi ise sadece iki öğrenci belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik belirttikleri görüşler verilmiştir:

“Bir çalışma planı yapıyorum. İlk iki saat kendim ders kitabımdan çalışırım o konuya. Sonra bir saat de internetten bakıyorum çoğunlukla” (UÖÖ7).

“Ben de çalışma planı yapıyorum. Mesela biz babamla dönem başında bi çalışma planı yapmıştık. Hafta sonları 25 sorudan on test, hafta içi de matematikten 20 soru diğer derslerden 15 soru çözecektik. Böylece aldığımız bir soru bankası vardı, onu bitirebilecektim. Böyle bir çalışma planı yaptık birlikte” (UÖÖ5).

“Öğretmen bize sık sık soruyor. Mesela Türkçe dersinde bilemediğimiz kelimeler olukyor. Hemen benim aklıma sözlük geliyor, çıkarıp bakıyorum. Bir atasözü oluyo sonra hemen ona bakıyorum. Evde bazen böyle çok zor anlamını bilmediğim kelimelere denk geliyorum. Sözlüğe filan bakıyorum sonra bilgisayara bakıyorum bulamadım mı anneme babama soruyorum eğer onlar da bilemezse bu defa arkadaşlarıma soruyorum” (UÖÖ4).

“Öğrenme kaynağı bir şeyi bilemediğimiz zaman onu kaynaklardan, internetten, kitaplardan araştırmaktır bence. Ben öğrenme kaynaklarımı kendim belirleyebiliyorum. Ansiklopedilerden, bilgisayardan ve bizim öğretmenimiz bize verdiği ders kitaplarımız dışında ek kaynak kitaplarımız var, onlardan yararlanıyorum” (UÖÖ6).

“Mesela fen bilgisi ile ilgili bir ödevde benim aklıma ilk teyzem geliyor. Teyzem fen bilgisi konusunda çok iyi” (UÖÖ2).

Öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine sahip olmalarının olası bir nedeninin ders kitaplarında yer alan araştırma ödevleri ve ilkökul programlarında zorunlu olarak verilen proje-performans ödevlerinde araştırma yapmaları olabilir. Bir diğer KKÖ hazırbulunuşluk becerisi öğrencilerin

iletişim kurma becerileridir. Çizelge 44'te öğrencilerin iletişim kurma becerilerine sahip olma durumlarına yönelik görüşleri verilmiştir.

Çizelge 44.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları İletişim Kurma Becerileri

| İletişim kurma becerileri | Frekans (N=8) |
|---|--------------------------|
| Kendini sözlü olarak ifade etme | 7 |
| Kendini yazılı olarak ifade etme | 5 |
| Duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme | 4 |
| Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme | 4 |

Öğrencilerin yarısından fazlası kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere kendilerini sözlü ve yazılı ifade ederken ikisi arasında bir fark olup olmayacağı sorulduğunda dört öğrenci yazılı olarak ifade etme yönünde fark olacağını belirtmiş ve nedenini de kompozisyon yazarken düşünmeleri için daha çok zamanı olacaklarından hem kendileri ile ilgili daha fazla bilgi verebileceklerinden hem de ifadelerinin daha düzgün olacaklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci ise kendini sözlü olarak daha iyi ifade edebileceğini belirtmiş ve bunun nedenini yazılı olarak ifade etmede daha düşünerek yazacağı için sözlü ifadenin yazılı ifadeye göre daha samimi olması; diğer öğrenci ise yazı yazmaktan hoşlanmaması olarak belirtmiştir. Bir öğrenci ise iki ifade şeklinde de aynı olacağını bir fark olmayacağını söylemiştir. Öğrencilere nasıl ifade edeceklerini açıklamaları istendiğinde dört öğrenci duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade edebilmiştir. Dört öğrenci ise konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygılı olacaklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin iletişim kurma becerilerine yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“İlk önce adımı ve soyadımı söylerim. Sonra sevdiğim şeyleri söylerim. En sevdiğim yemeğimi. Nerelerden hoşlandığımı nelerden hoşlanmadığımı. Arkadaş edinebilmek için işte karşımdaki kişilerle arkadaş olurken nelere dikkat edeceğimi, hangi kişilikteki kişilerle daha iyi anlaştığımı söylerim. Böyle devam ederim” (UÖÖ4).

“Herkesin düşünceleri farklı olabilir. Herkes benim düşüncelerime uymak zorunda değil. O yüzden hoşgörülü olmak lazım. Eğer bir arkadaşımınla düşüncelerim farklı ise çözüm yolları bulmaya çalışırım” (UÖÖ3).

“Zaten benim en iyi olduğum alan kompozisyon. Yazılı olarak kendimi ifade ederken sözlü olarak ifadeye göre kendimi daha ayrıntılı anlatabilirim. Kendimi daha ayrıntılı ve daha içimden anlatmaya çalışırım. Sevdiğim hoşlanmadığım şeyleri yazarım hani bunları sözlü de söylerim ama kendimi yazılı daha rahat anlatırım” (UÖÖ5).

Öğrencilerin bu ifadeleri gerek öğretmen ve veli görüşmelerinden gerekse sınıf içi yapılan gözlemlerden elde edilen veriler ile örtüşmemektedir. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin iletişim kurma becerilerine yönelik yapılan uygulamaların az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bir öğretmen dışında öğretmen ve veliler yapılan görüşmelerde iletişim kurma becerilerinden bahsetmemişlerdir. Bunun en önemli nedeni sınıf içinde yapılan eğitsel uygulamalarda öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için yeterli düzeyde söz hakkı verilmemesi ve yazı yazma çalışmalarının çok fazla yapılmaması olabilir. Bu durumun ise öğretmenlerin öğretim programlarındaki konuları yetiştirememesi endişesinden dolayı bu etkinliklere daha az zaman ayırmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve sınıflarda yapılan gözlemler de araştırmacının bu düşüncelerini destekler niteliktedir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, onların sözlü ve yazılı kendilerini ifade etmelerine yönelik özgüvenlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu becerileri kullanabildiklerini ifade etmekle birlikte duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade edebilen öğrenci sayısında düşüş olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için bilişsel hazırbulunuşluk becerileri yanında sahip olmaları gereken duyuşsal beceriler de bulunmaktadır. Çizelge 45'te öğrencilerin sahip oldukları öğrenmeye istekli - açık olma becerilerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 45.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenmeye İstekli-Açık Olma Becerileri

| Öğrenmeye istekli-açık olma becerileri | Frekans (N=8) |
|--|--------------------------|
| Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme | 7 |
| Sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme | 7 |
| Öğrenme sürecindeki hatalarını, yanlışlarını görmesinde ve bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma | 6 |
| Araştırma yapmaktan zevk alma | 5 |
| Öğrenme ortamında konu ile ilişkili sorular sormaktan çekinme | 5 |
| Öğrenmeye/araştırmaya meraklı olma | 5 |
| 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 | - |

Çizelge 45'te görüldüğü gibi, öğrencilerin hepsi sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bilinçli olarak yapılan bu yeni öğrenmelerin çoğu çizelgeden de anlaşılacağı gibi ders konuları ile ilgili olmaktadır. Sadece iki öğrenci okul dışındaki konulara bağlı kalmadan öğrenmelerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise hem okuldaki dersler ile ilgili hem de bu dersler dışında öğrenmelerini sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıfta işledikleri konulara bağlı olarak kendilerini sınıf dışında da bu konulara yönelik öğrenmelerini gerçekleştirmeleri konusunda mecburi hissettikleri için bu durum söz konusu olabilir. Öğrencilerin yarısından fazlası öğrenme sürecindeki hatalarını, yanlışlarını görmesinde ve bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate aldıklarını, araştırma yapmaktan zevk aldıklarını, öğrenme ortamında konu ile ilişkili sorular sormaktan çekinmediklerini, öğrenmeye ve araştırmaya meraklı olduklarını söylemişlerdir. Dört öğrenci ise okumaktan zevk aldığını ve yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğrenmeye istekli-açık olma becerilerine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerinde belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Mesela ben pis yedili diye bir şey vardı. Orada biri lens diye bişey takmış. O ara hemen bizim bir de tablet bilgisayarlarımız var. Tableti açıp hemen lens nasıl takılır nasıl çıkarılır onu öğrenmeye çalıştım. Orada böyle lenslerin bir suyu varmış çıkarırken onun içini yerleştiriyormuşsun. Takarken gözlerini açıp içine dikkatlice yerleştiriyormuşsun” (UÖÖ4).

“Anlamadığım bir soru olduğunda derste öğretmenime çekinmeden sorarım. Bazen ders dışında arkadaşlarıma da sorarım” (UÖÖ3).

“En son matematikte geometride kare ile ilgili mesela bazı sorularda gözüme çarpmıştı. Kareleri bölüyorlar. Belli alanlarını tarıyorlar sonra taralı alan kaç diye soruyorlar. Ben bunları çok merak etmişim o gün babam biraz geç gelecekti işinden dolayı. Daha sonra ben bunu internette araştırdım, sonra bilgi edinmiş oldum, onunla ilgili test çözdüm biraz çözebiliyor muyum diye bakmak için. Ama sınıfta görmemiştik daha” (UÖÖ5).

“Bana hatalarımı söylediklerinde iyi karşılaştım, hatalarımı düzeltmeye çalıştım” (UÖÖ8).

“Biz Kütahyaya gitmiştik. Oradan dönerken ben leylek görmüştüm. Anneanneme söylemişim yanımdaydı. O demişti leylek görürsen o sene sürekli gezersin dedi. Ben de merak ettim acaba gerçekten öyle bir şey olur mu diye. Araştırdım ben de meğersem öyle bir şey yokmuş, anneanneme de söyledim hatta” (UÖÖ2).

“Geçen gün eskişehirde bir uçak gösterisi olmuştu. Onu izlemeye gittik. Onu nasıl yapıyorlar onu çok merak etmişim. İnternette ben de araştırma yaptım öğrenmek için” (UÖÖ1).

Çizelge 45'te görüldüğü gibi, ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin de görüşlerini öğrenmeye ilgi duyma becerisine yönelik görüş belirten herhangi bir

öğrenci olmamıştır. Bu yaş düzeyindeki öğrencilerin daha çok benmerkezci olmaları nedeniyle kendi duygu ve düşüncelerini daha fazla önemsemeleri olabilir. Bir diğer nedeni ise öğrencilerin bu becerilerini geliştirilmesine yönelik sınıf içinde yeterli eğitsel uygulamaların yapılmaması olabilir. Öğrencilerin görüşlerinde ifade etmedikleri bir diğer beceri bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirmedir. Bu becerinin kapsamı öğrencinin amaç dışında dikkatini o an çeken yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirme ve öğrendiklerini yeni bir öğrenme ortamında transfer etmedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilerin daha çok başarmayı amaçladıkları tek bir öğrenme görevine odaklandıkları ve öğrendiklerini yeni öğrenme alanlarına transfer etmekte yetersi oldukları söylenebilir. Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için öğrenmelerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekmektedir. Çizelge 46'da öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine sahip olma durumlarına yönelik görüşleri gösterilmiştir.

Çizelge 46.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerileri

| Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Frekans (N=8) |
|--|------------------|
| Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma | 7 |
| Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme | 6 |
| Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösterme | 5 |
| 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 |

Çizelge 46'da görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı öğrenmelerini gerçekleştirirken dikkat dağıtıcı unsurlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre bu dikkat dağıtıcı unsurlar kendilerinin ders dışında dikkatlerini çeken farklı etkinlikler olması, sınıf ortamında arkadaşlarından ya da bahçedeki gürültüden kaynaklı sorunlar ve ev ortamında da kardeşlerinden

kaynaklanan sorunlardır. Öğrencilerin tamamı karşılaştıkları bu dikkat dağıtıcı sorunları öğrenme ortamından uzaklaştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yöntemleri kendilerini konuşarak ya da gürültü yaparak rahatsız eden arkadaşlarını ya da aile fertlerini uyarma, masalarının üzerinde dikkatlerini dağıtıcı eşyaları kaldırma, evde çalıştıkları ortamdaki rahatsız olduklarında başka bir odaya geçme bunlardan bazılarıdır. Altı öğrenci öğrenmelerini gerçekleştirirken bir sorun ile karşılaştıklarında bu sorunu çözebildiklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin çoğu karşılaştıkları sorunların çözümünde ailelerinden, büyüklerinden ya da öğretmenlerinden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Beş öğrenci bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden dördü öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görmekte, bir sorun yaşadıklarında kendilerine yardım ettiğini ya da etmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin çalışmalarında yönlendirici olduğunu ya da olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yine dört öğrenci sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamladığını ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sadece iki öğrencinin başarı odaklı olduğu görülmüştür. Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaştığında çalışmasını devam ettireceğini görüşleri ile ortaya koyan ise iki öğrenci olmuştur. İki öğrenci ise çalışmalarını düzenli olarak yaptığını, çalışma konusunda sabırlı ve istikrarlı olduklarını ve sorumluluk almanın kişisel gelişimleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler ise dikkatini dağıtıcı unsurları önce uzaklaştırmaya çalışacaklarını ama olmuyorsa o an için çalışmalarını bırakacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine yönelik bazı öğrencilerin görüşlerinde belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Bazı arkadaşlarım hem konuşuyorlar yani yüksek sesle konuşuyorlar o zaman öğretmenimin dediğini pek anlayamıyorum. Evde kendim çalışırken de abim dikkatimi dağıtıyor. Aynı odada ders çalışıyoruz bazen o yüksek sesle çalışıyor o da benim dikkatimi dağıtıyor. Önce onu uyarıyorum olmadı aileme söylüyorum bi çözüm bulmasını istiyorum” (UÖÖ1).

“Ben çalışmayı sıkılıp bırakmam. Sonuçta bana bir görev verildiyse bunu layıkıyla yapmaya çalışırım. Eeee çalışırım, çok çalışıp yetiştiremezsem mesela bi ödevi bana bir süre vermesini isterim ek süre. O süre içinde yapıp getiririm yani açıkçası ben hiçbir zaman pes etmem” (UÖÖ5).

“Öğretmenim verdiği ödevlerden yapmadığım hiç olmaz. O benim sorumluluğum olduğu için yaparım. Sıkılırsam biraz dinlenirim ama yine de tamamlar yaparım” (UÖÖ3).

KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan son duyuşsal beceri ise öğrenmeye değer vermedir. Çizelge 47’de öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerine sahip olma durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 47.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenmeye Değer Verme Becerileri

| Öğrenmeye değer verme becerileri | Frekans (N=8) |
|---|------------------|
| Gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma | 6 |
| Öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama | 5 |
| Öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme | 3 |
| Öğrendiği bilgilerin önemini açıklama | 2 |
| Öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama | 2 |

Çizelge 47’de görüldüğü gibi, altı öğrenci gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayıracağını söylemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası öğrenmenin gelecekte kendileri için sağlayacağı yararları açıklayabilmekle birlikte bu açıklamalar meslek sahibi olmak, sınavlarında başarılı olmak gibi çok genel ifadeler şeklinde olmuştur. Üç öğrenci ise öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı ertelediğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden sadece iki kişi öğrenmelerinin toplumsal yararını ve öğrendiği bilgilerin önemini açıklayabilmişlerdir. Değer verme becerilerine yönelik bazı öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Gelecekte yapacağım iş için öğrendiğim tüm bilgiler önemli. Mesela o konuyu öğrenmezsem ileride o konu ile ilgili karşıma çıkan soruları cevaplayamam” (UÖÖ1).

“Mesela ben ileride büyüyünce kalp cerrahı olunca onları iyileştiricem paralı parasız. Öğrendikçe kat kat bilgilerimi artırıyorum ve bu bilgilerle ileride kalp cerrahı olunca insanlara yardım edeceğim” (UÖÖ4).

Öğrencilerin öğrenmelerinin kendilerine sağlayacağı faydaları açıklamada genel ifadeler kullanmaları ve öğrenmelerinin toplumsal yararlarını açıklayabilen çok az öğrencinin olmasının onların öğrenme amaçlarını belirleyememeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

4.4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ’nün gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşleri

Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi neden gerçekleştiremediklerine yönelik görüşleri de alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilere KKÖ gelişimlerini engelleyen kendi davranışlarından kaynaklı sorunların neler olabileceği sorulmuştur. Çizelge 48’de öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinin gelişimini engelleyen kendi

davranışlarından kaynaklı sorunlara yönelik görüşlerine ve bu görüşlere yönelik frekansları görülmektedir.

Çizelge 48.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimini Engelleyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişimi engelleyen öğrenci kaynaklı sorunlar | Frekans (N=8) |
|---|--------------------------|
| Dikkatinin dağılması | 1 |
| Farklı kaynaklardaki farklı bilgilerin hangisinin güvenilir olduğunu bilememe | 1 |
| Yeni bir konuya çalışmada önbilgi eksikliği | 1 |

Çizelge 48'de görüldüğü gibi, bir öğrenci derslerde bazen dikkatinin dağılmasının öğrenememesinde önemli bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Birer öğrenci ise araştırma yaparken farklı öğrenme kaynaklarında karşılaştığı farklı bilgilerin kafasını karıştırdığını, hangisinin güvenilir olduğunu bazen bilemediğini ve yeni bir konuya çalışmada önbilgi eksikliği yaşadığı durumlarda kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirkenin geçici bir süre zorlaştığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin belirttikleri sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ben bazen ders çalışırken önceden çalışıyorum hazırlık yapıyorum birden aklıma matematik çalışırken sözeldeki konu geliyor aklıma. O zaman dikkatim dağılıyo, oluyor” (UÖÖ5).

“Açıkçası bazen kafam karışıyo test çözerken. Kitaptaki ile bazen uymuyo ya da ben uyduğunu düşünmüyorum o zaman keşke test çözmeseydim diyorum” (UÖÖ2).

“İlk konuları çalışırken çok zorlanıyorum. Sonra kitaplardan okuduğumda yeni öğrendiklerim daha kolay oluyor” (UÖÖ7).

Çizelge 48'de görüldüğü gibi, kendinden kaynaklı sorunları sadece üç öğrenci birer sorun ifade etmişlerdir. Bunun olası nedenlerinden birisi öğrencilerin kendinden kaynaklı sorunlar yaşamadıkları olabilir. Ancak öğrencilerin KKÖ becerilerini ve hazırbulunuşluk becerilerini kullanma durumlarına yönelik alınan öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmelerinden kendilerinden kaynaklı sorunlar da olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin kendi zayıf yönlerini çok iyi tanımadıkları ve KKÖ'yü gerçekleştirmede kendi eksik yönlerine yönelik yeterli sorgulama yapamadıkları söylenebilir. Çizelge 49'da öğrencilerin KKÖ'yü

gerçekleştirmelerinde velilerinden kaynaklı olduğunu düşündükleri sorunlara yönelik görüşleri gösterilmiştir.

Çizelge 49.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimini Engelleyen Veli Davranışlarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişimi engelleyen veki davranışları | Frekans (N=8) |
|--|--------------------------|
| Sessiz öğrenme ortamı sağlayamaması | 1 |

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, sadece bir öğrenci velilerden kaynaklı sorun olduğunu söylemiş ve kendi kendine öğrenmeye gerçekleştirirken kendi ailesinden kaynaklanan sorunu bazen sessiz bir öğrenme ortamını sağlayamamaları olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazen ben ders çalışırken evde gürültü oluyor kardeşimden dolayı rahatsız oluyorum. Ders çalışırken sessiz öğrenme ortamını sağlamalı bence” (UÖÖ2).

Öğrencilerin tamamı KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde öğretmenlerinden kaynaklı herhangi bir sorun olmadığını söylemişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin öğretmenlerinin her yaptığı davranışı öğretmen olduğu için doğru yaptığını düşünmeleri olabilir.

4.5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin KKÖ'nün geliştirilmesine yönelik önerileri

Çizelge 50'de öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik görüşleri görülmektedir.

Çizelge 50.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Gelişimindeki Öğrenci Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişiminde öğrenci sorumlulukları | Frekans (N=8) |
|--|--------------------------|
| Araştırma yapmalı | 3 |
| Çalışmalarında süreklilik olmalı | 2 |
| Farklı öğrenme kaynaklarını kullanmalı | 1 |
| Yeni öğrendiklerini önbilgileriyle birleştirip düzenli tekrar etmeli | 1 |

Çizelge 50’de görüldüğü gibi, ikişer öğrenci kendi kendine öğrenebilmek için öğrencilerin araştırma yapmaları ve çalışmalarında süreklilik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu temalara ilişkin iki öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Daha çok kitap okusam, araştırma öğretmen çok veriyor ama ben kendi kendime araştırma yapsam kendi kendime öğrenmem gelişir” (UÖÖ4).

“Bazı şeyleri araştırırım” (UÖÖ8).

“Çalışmalıyım, hiç pes etmemeliyim amacıma ulaşmak için” (UÖÖ3).

“Çalışırken duraklama olmayacak. Ama onlar hep zekilerine güvenceler, çalışmıyacaklar. Ama mesela biz çok hızlı yersek sonra bi yerde tıkanıp kalırız ya onlar da orada tıkanacaklar. Biz hepimiz sindire sindire yersek daha başarılı oluruz. Mesela biz her gün test çözdüğümüz için mesela diyelim Perşembe günü sınav var, sadece Çarşamba günü çözmekle olmaz. Eğer düzenli çözerseniz sınav günü çözmeseniz de olur diyorlar. Sınav gecesi çözmek önemli değildir, her gün düzenli çalışmakla olur. Mesela arkadaşlarım diyorlar ki biz test çözüyoruz ama çözerken sıkılıyoruz sen nasıl sıkılmıyorsun. Ben süreklilik yaptığım için sanırım sıkılmıyorum. Önceden ben de sıkılıyordum, ama şimdi süreklilik yaptığım için test çözerken mesela içime kıvanç doğuyor” (UÖÖ5).

Kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinde öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaları ve yeni öğrendiklerini önbilgiler ile birleştirip tekrar etmeleri ifade edilen diğer beceriler olmuştur. Öğrenciler bu becerilere yönelik görüşlerine şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kaynak kitaplarım, internette, abimden yararlanmalıyım” (UÖÖ7).

“Mesela her okuldan geldiğimizde derslerimizi çalıştık bitirdik. Sonra biraz dinlendikten kafamızı toparladık. Sonra oturup bugün ne öğrendim deyip kendileri yazıp o konuya çalışıp öğretmenin anlattığı bilgilerin üzerine kendi bilgilerini de ekleyip yapabilirler” (UÖÖ2).

Öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirirken kendilerinin sorumluluklarını açıklarken ifade ettikleri görüşler dikkate alındığında KKÖ’yü daha çok araştırma yapmakla ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerini daha çok araştırma çalışmalarını yaparken kendi kendine öğreniyor olduklarını düşünmeleri olabilir. Öğrencilerin görüşlerinde söyledikleri çalışmalarında süreklilik olması ve yeni öğrenmelerini önbilgileriyle birleştirip düzenli tekrar etmeleri ifadelerinin, derslerde yapılan eğitsel uygulamaların gözlenmesi esnasında da öğretmenler tarafından öğrencilere sorumlulukları bağlamında sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür. Öğrencilerin de görüşlerinde bu ifadeleri kullanırken öğretmenlerinden etkilenmiş ve sadece kendi kendine öğrenmeye yönelik değil genel olarak öğrenmelerini dikkate alarak söylemiş olabilirler. Çizelge 51’de öğrencilerin KKÖ’yü gerçekleştirmelerinde öğretmenlerinin rollerine yönelik görüşleri gösterilmiştir.

Çizelge 51.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolüne Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişiminde öğretmenin rolü | Frekans (N=8) |
|---|--------------------------|
| Öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamalı | 2 |
| Konu ile ilgili sorular sormalı | 1 |
| Öğrencileri okumaya teşvik etmeli | 1 |
| Öğrencinin dikkatini çekme-dersi eğlenceli hale getirmeli | 1 |
| Proje ödevleri vermeli | 1 |
| Öğrencilere bireysel ders yapmalı | 1 |

Çizelge 51'de görüldüğü gibi, iki öğrenci öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için onların farklı öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen öğrencilere kendilerinin çalışmalarını söylemeli. Mesela testler tavsiye etmeli, kendilerinin bunları çözerek bilmediğiniz yerlerde kitaplardan yararlanıp oralardan yararlanın demeli. mesela bizim öğretmenimiz bugün bize küçük bir kağıtta internet sitesi adresi verdi. Bu siteden konu anlatımlarını dinleyerek, kendiniz testle çözerek yapabilirsiniz dedi” (UÖÖ2)

Öğretmenin konu ile ilgili öğrencilere sorulara sorması, öğrencileri okumaya teşvik etmesi, öğrencinin öğrenmeye yönelik dikkatini çekmesi, proje ödevleri vermesi ve öğrencilerle bireysel dersler yapması, KKÖ becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin söyledikleri diğer öneriler olmuştur. Öğrenciler bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Konu ile ilgili bilgi vermeli. Sorular sormalı” (UÖÖ1).

“Kendi kendime kitaplardan çok fazla şey öğreniyorum. Bu nedenle öğretmenim de bana yardımcı oluyor. Bana mesela hem benim için hem sınıf için para katıyoruz daha fazla kitap alıyoruz. Böyle daha fazla okuyoruz, daha iyi anlıyoruz.” (UÖÖ5).

“Konuları daha eğlenceli, şaka yaparak anlatıyor böyle daha çok dikkatimizi ilginizi çekmeye çalışıyor.” (UÖÖ2).

“Bizlere çok proje ödevleri verebilir” (UÖÖ7).

“Öğretmen bize tek başımıza ders verse mesela farklı farklı saatlerde bize tek tek öğretse. Çünkü o zaman söz hakkı kavgası filan olmaz. Her şeyi ben söylerim o zamanda, bilemediğimde de sadece bana yardımcı olur. Özel ders gibi olur o zaman” (UÖÖ4).

Çizelge 52'de öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde ailelerinin görevinin ne olduğuna yönelik belirttikler görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 52.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin KKÖ'nün Geliştirilmesinde Velinin Rolüne Yönelik Görüşleri

| KKÖ'nün gelişiminde velinin rolü | Frekans (N=8) |
|---|--------------------------|
| Çocuğuyla ilgilenmeli | 2 |
| Çocuklarını güdüleme-ödüllendirmeli | 2 |
| Çocuğuna rehberlik etmeli | 1 |

Çizelge 52'de görüldüğü gibi, öğrenciler velilerinin KKÖ becerilerini geliştirmedeki rolünü, çocukların ödevlerini kontrol etmesi-İlgilenmesi, onları güdümesi-ödüllendirmesi ve öğrenmelerinde rehberlik etmeleri olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İşlerine geldikleri zaman ilgilenip işlerine gelmedikleri zaman ilgilenmemelik yapmamalıdır. Tutarlı olmalıdır” (UÖÖ4).

“Kesinlikle bir çocuğun başarısı varsa ona yani tebrik etmeliler onu birazcık daha heveslendirmeliler, böyle yapmalısın devam et, yapabilirsin demeliler” (UÖÖ5).

“Bir çocuk gerçekten çalışmıyorsa çocuk gerçekten çalışmıyorsa anne veya baba onun yanına oturup onu desteklemeliler, anlamadığı soruyu sormasını sağlarlar. Mesela şöyle diyor bazıları diyorlar ki sen bunu yapabilirsin diyorlar sadece. Ama çocuk bunu anlamadıysa sen kesinlikle yanına gidip anlatmalısın. Mesela çocuğa test kitabını alıyorlar günlük 20 soru çöz. Ama mesela çocuklar arkasına bakarak yapıyorlar ama zararı kendilerine. Anne baba bunun zararlı olduğunu anlatmalı. Çocuk da bunun bilincinde olmalı” (UÖÖ5).

Öğrencilerin belirttikleri bu görüşler daha çok onların duyuşsal becerilerinin geliştirilmesine, öğrenmeye hazır hale getirilmeleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenciler öğretmenlerini kendi kendine öğrenmelerinde hem bilişsel hem duyuşsal becerilerini geliştirmekten sorumlu tutarlarken; ailelerini daha çok bu öğrenme sürecinde motive etmek anlamında destekleyici olarak gördükleri söylenebilir.

B. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Veriler

Uygulama sürecinde eylem planları geliştirilirken bilişsel beceriler temele alınmış ve sekiz haftalık eylem araştırması sürecinde öngörü olarak iki haftada bir KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan ana bilişsel becerilerden birinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ancak süreç içerisinde bir sorun ile karşılaşıldığında öngörülen bu süre yeni eylem planlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Duyuşsal becerilerin bilişsel becerilere göre öğrencilere kazandırılmasının daha uzun zaman alacağı dikkate alınarak bu becerilerin geliştirilmesi her hafta ders planlarında dikkat çekme, derse geçiş, giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri ile bütünleştirilerek tüm

uygulama sürecine yayılmıştır. Her hafta hangi duyuşsal becerilerin geliştirileceğine ise planlarda yer alan etkinliklerin uygunluğu ve bir önceki eylem planlarının uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar dikkate alınmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen verilerle aşağıda belirtilen amaç ve alt amaç soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Alt amaç sorusu 5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan;

- 5.1. öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
- 5.2. öğrenme amaçlarını belirleme,
- 5.3. öğrenme kaynaklarını yönetme,
- 5.4. iletişim kurma,
- 5.5. öğrenme sorumluluğunu alma,
- 5.6. öğrenmeye açık/istekli olma,
- 5.7. öğrenmeye değer verme becerilerini kullanma durumları nasıldır?

Eylem araştırması süreci boyunca öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk 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.

Her bir hafta, geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk 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 izlenmesine devam edilmiştir.

1. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Birinci haftada içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 53'te verilmiştir.

Çizelge 53.

Birinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinlik Kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu | | | |
|---------------|---|---|--|---------------------------------------|--|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | | Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri |
| ETK-1 | Dikkat çekme etkinlikleri | | | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |
| ETK-2 | Örnek olay etkinliği | | | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | |
| ETK-3 | Kendini ifade etme öğrenme alanları özdeğerlendirme etkinliği | B_ÖİBB_4 B_ÖİBB_5 | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | |
| ETK-4 | Problem çözme yöntemi ile "Güçlü ve Zayıf Yönlerimi Tanımlıyorum" etkinliğini yapma | B_ÖİBB_4 B_ÖİBB_5 B_ÖİBB_6 | D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | D_ÖDVB_1 |
| ETK-5 | Beyin fırtınası tekniği ile zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik çözüm üretme etkinliği | | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_5 | D_ÖAİOB_2 | |
| ETK-6 | Problem çözme yöntemi ile zayıf yönlerini geliştirecek en uygun çözümü belirleme etkinliği | | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_5 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | |
| ETK-7 | Zayıf olduğu kendini ifade etme öğrenme alanını Ayşegül metni doğrultusunda geliştirmeye hazırlık etkinliği | B_ÖİBB_6 B_ÖİBB_7 B_ÖİBB_8 | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_5 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_9 | |

BE CERİLERİN KODLARI

| | |
|--|---|
| B_ÖİBB_4: Kendi öğrenme sürecine ilişkin güçlü yönlerini belirleme | D_ÖSAB_5: Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme |
| B_ÖİBB_5: Kendi öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini belirleme | D_ÖSAB_6: gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme |
| B_ÖİBB_6: Kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma | D_ÖDVB_1: öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama |
| B_ÖİBB_7: Öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme | D_ÖDVB_2: öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama |
| B_ÖİBB_8: Öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme | D_ÖAİOB_4: yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma |
| D_ÖSAB_2: Sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme | D_ÖAİOB_2: öğrenmeye meraklı olma |
| D_ÖSAB_3: Sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama | D_ÖAİOB_9: sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerinin sürdürme |
| D_ÖSAB_4: amaçlarını gerçekleştirirken öğrenmelerini aksatıcı sorunlarla karşılaşsalar bile çalışmalarını devam ettirme | |

Uygulamanın birinci haftasında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin ve uygun olan duyuşsal becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Çizelge 53'te görüldüğü gibi, bir etkinlik dikkat çekme ve güdüleme etkinliği;

diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere birinci haftada toplam yedi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri olan beş bilişsel becerinin ve beşi öğrenme sorumluluğunu alma; üçü öğrenmeye açık-istekli olma ve ikisi öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere on duyuşsal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çizelge 53’te görülen becerilerin geliştirilmesinde dersin öğretim programına göre haftalık işlenmesi gereken “Ayşegül” metni temele alınmıştır. Birinci haftada uygulanan eylem planlarında yer alan çalışma kağıtlarından ve öğrencilerin bu becerilere yönelik sınıf içinde yapılan etkinliklerde gösterdikleri davranışlarından öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini kullanım durumlarına yönelik elde edilen veriler ve kullanılma sıklıkları Çizelge 54’te gösterilmiştir.

Çizelge 54.

Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta)

| | | 1.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|------------------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|-----|-----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Becerinin kodu | | | | | | | | | | | | |
| | B_ÖİBB_4 | 1 | - | 1 | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | B_ÖİBB_5 | 1 | - | 1 | - | - | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | B_ÖİBB_6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | B_ÖİBB_7 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| B_ÖİBB_8 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Geliştirilmesi amaçlanmayan ancak gözlemlenen beceriler | B_ÖABB_1 | - | - | - | - | - | - | -1 | -1 | -1 | -1 | -1 | -1 |
| | B_ÖABB_3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖABB_4 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖKYB_1 | 1 | 3 | - | - | 2 | - | 1 | -1 | -1 | 1/1 | 2 | 1 |
| | B_ÖKYB_3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 1 |
| | B_ÖKYB_6 | - | 1 | - | - | 1 | - | 2 | - | - | - | 1 | - |
| | B_İKB_1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | -1 | -2 | -1 | - | - | -1 |
| | B_İKB_2 | 1 | - | - | - | - | - | 1 | -1 | -3 | 1/2 | 1/2 | -2 |
| | B_İKB_3 | 4/1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | -1 | -1 | 3 | 3/1 | 4 | 4 |
| | B_İKB_4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelge 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.

Frekansların gösterimi örnek: 4/1= Evet (4), Kısmen (1) -1= Kısmen (1) 2=Evete (2)

Çizelge 54’te görüldüğü gibi, öğrencilerde en fazla gözlenen öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri kendi öğrenme sürecine ilişkin güçlü yönlerini belirleme (B_ÖİBB_4), kendi öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini belirleme (B_ÖİBB_5) ve kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma (B_ÖİBB_6) becerileri olmuştur. Bu beceriler tüm odak öğrencilerin çalışma kağıtlarında, sınıf içinde söz alan öğrencilerin ise sözlü sunumlarında da gözlenmiştir. Bu becerilerin fazla gözlenmesinin nedeni bunların geliştirilmesine yönelik çalışma kağıtlarının ve sınıf içindeki sözlü uygulamaların daha fazla olması etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin B_ÖİBB_4 ve B_ÖİBB_5 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan etkinliklerden birisi güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik yaptıkları özdeğerlendirme çalışması (ETK-3)’dır. Türkçe dersinde tüm metinlerin işlenmesinde temele alınan alanlardan biri kendini ifade etme öğrenme alanlarıdır. Bu alanlar konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarıdır. Dağıtılan özdeğerlendirme formunda öğrencilerin bu alanlara yönelik verilen maddeleri kendilerine uygun bir şekilde doldurarak hangi alanda/alanlarda güçlü; hangilerinde zayıf olduklarını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin tarafından doldurulduktan sonra yine kendileri formu doldurduktan sonra puanlarını hesaplayarak değerlendirilmeleri istenmiştir. Ancak birinci ders saatinde zamanın yeterli gelmemesi nedeniyle bu çalışma bir sonraki ders saatinde tamamlanmıştır. Süre sorunu ile bu hafta sonraki saatlerde yapılan etkinliklerde de karşılaşmıştır. Bu nedenle planlanan süreye göre bir ders saati fazladan ders yapılmış olmasına rağmen son etkinlik ev ödevi olarak verilmek zorunda kalmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Haftalık planda yer alan etkinlikler yetişmediği için sınıf öğretmeni bir ders saati daha yaptı. Bir ders saati fazladan yaptığımız halde yine de etkinlikler yetişmedi ve son etkinliği ev ödevi olarak verdik. Gerçi fazladan uygulama yaptığımız dersin son 10 dakikasında sınıf öğretmeni ile öğrencilere son etkinliği de yaptırılmı mı diye düşündük ancak öğrencilerin çok yorulduklarını görünce yaptığımız etkinlikten bir verim alamayacağımızı düşünerek vazgeçtik. Anladım ki öğrencilerin bir ders saatinde yetiştirebileceğinden daha fazla etkinlik hazırlıyorum. Haftalık planlarda yer vereceğim etkinlikleri zaman açısından yeniden düşünmeliyim” (Araştırmacı Günlüğü, 4 Ekim 2013).

Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde uygulamalar süresince yaşadığı bir sorun olup olmadığının sorulmasında öğretmenin verdiği cevap araştırmacının günlüğündeki bu veriyi ve sınıf içi uygulamalardan elde edilen verileri destekler niteliktedir. Sınıf öğretmeni ilk hafta uygulanan etkinliğe

yönelik tek sıkıntının zaman sorunu olduğunu ve onun dışında her şeyin yolunda olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

ÜSÖ: İlk zamanlarda etkinlikler fazlaydı biz süre sıkıntısı yaşadık. Onun dışında güzeldi uygundu çocukların gelişim düzeylerine.

Etkinliklerin uygulanması sırasında yaşanan zaman sorunu GGKT’de de dile getirilmiş ve bu sorunlara yönelik GGKÜ’nün önerileri şu şekilde olmuştur:

“... haftalık ders planında verdiği etkinlik gerekli mi ona bakalım. Yani etkinliği koyabilirsin ama uygulamak zorunda olmayabilirsin. Dolayısıyla etkinlik azaltma yapılabilir” (KS-GGKT No.1).

“Birden fazla beceriye yönelik aynı etkinlik yapılabilir. Bir de birden fazla dikkat çekme etkinliği var. Sadece bir tanesinin olması yeterli. Ben okuyunca (haftalık ders planını) zaten iki tane videoyu görünce hani izlerken de zaman yetmez diye düşünmüştüm” (BÇA-GGKT No.1).

GGKÜ’nün önerileri doğrultusunda haftalık ders planlarında bir tane dikkat çekme etkinliğinin verilmesine ve gerekli olmadığı düşünülen etkinliklerin uygun görüldüğünde çıkarılmasına ya da azaltılmasına karar verilmiştir.

İkinci ders saatinde özdeğerlendirme formunun öğrenciler tarafından değerlendirilmesi çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerden güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik Güçlü ve Zayıf Yönlerimi Tanımlıyorum etkinliği (ETK-4) yapılmış ve bu etkinliğin kapsamında bir çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Fotoğraf 2’de bir odak öğrencinin (Ö3) ETK-4 etkinliği kapsamında yaptığı çalışma kağıdı görülmektedir.

Fotoğraf 2.

Ö3’ün “güçlü ve zayıf yönlerimi tanımlıyorum” çalışma kağıdı

Ek-3
Aşağıda kutucuklarda ilgili yerlere kendini ifade etme becerilerine yönelik zayıf ve güçlü yönlerinizin öğrenmelerinizdeki olumlu ve olumsuz yönleri ile nedenlerini yazınız.

ADIM-SOYADIM: Zeynep İlhan
OKUL NUMARAM: 1212

GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİMİ TANIMLIYORUM

BEN

GÜÇLÜ YÖNÜM/YÖNLERİM
Konuşma.....

ZAYIF YÖNÜM/YÖNLERİM
Görsel sunu.....

Öğrenme olumlu etkileri
Bir konu ile ilgili konuşma kolaylaştırılabilir. Derslerde iyi olabilmemi sağlar.

Öğrenme olumsuz etkileri
Fazla kitap okuyamazsam.

Öğrenme olumsuz etkileri
Bazen grafik gibi görselleri çizimden çıkarırsam görsel bir çalışma benim için zayıf fotoğraf gibi görsel bulgular kullanırım.

Nedenleri

Nedenleri

ETK-4'ü yaparken öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri özdeğerlendirme formundaki becerilere yönelik yaptıkları puanlamaları dikkate almaları söylenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin B_ÖİBB_4 ve B_ÖİBB_5 becerilerinin geliştirilmesi yanında onların öğrenme süreçlerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerinin nedenlerini ve öğrenmelerine etkisini kavramaları sağlanmıştır.

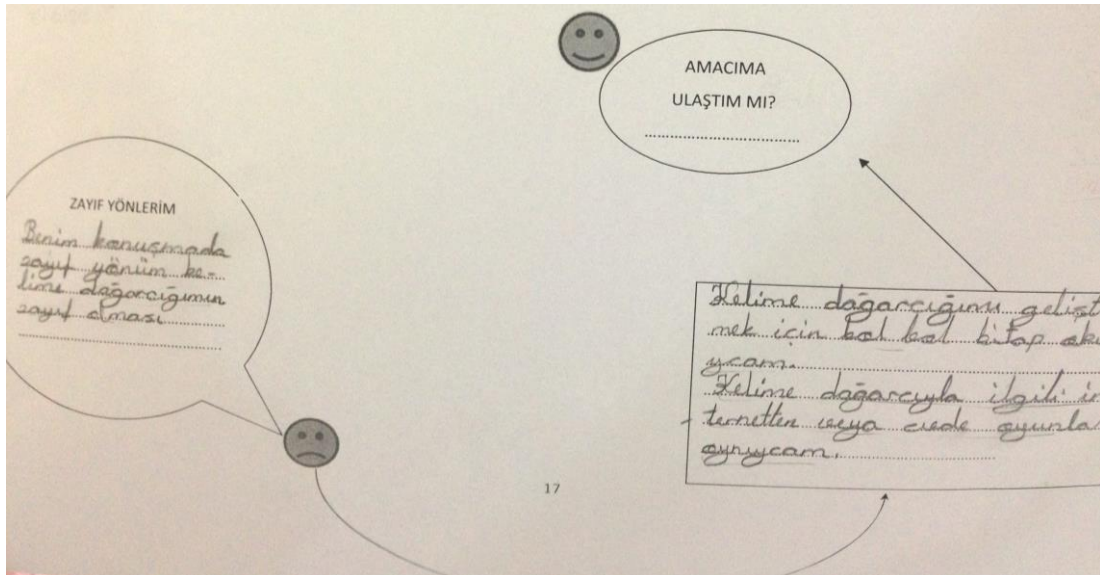
Öğrencilerden çalışma kağıdını doldurduktan sonra sınıfta yaptıkları çalışmayı sunmaları istenmiştir. Bir başka odak öğrencinin sunumu şu şekildedir:

Ö4: Benim güçlü yönlerim konuşmak ve görsel sunu yapmak. Nedenleri resim yapmayı çok sevmem ve konuşarak sunu yapmanın çok hoşuma gitmesi. Bunun öğrenmemdeki olumlu etkileri sunum yaparken daha açıklayıcı sunumlar yapabilirim. Öğrenmemde olumsuz etkileri bu yönüme bağlı kalırsam güçsüz yönümü geliştiremem. Benim zayıf yönüm yazarak sunu yapmak. Nedenleri yazarak kendimi tam olarak ifade edememem. Öğrenmeme olumsuz etkileri metin yazarken sorun yaşayabilirim.

Öğrencilerin B_ÖİBB_5 ve B_ÖİBB_6 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer etkinlik ise problem çözme yöntemi ile zayıf yönlerini geliştirecek en uygun çözümü belirleme etkinliği (ETK-6) olmuştur. Bu etkinlikte öğrencilere balık kılıçığı ve kavram haritası olmak üzere seçimlik iki etkinlik sunulmuştur. Öğrencilerden bu iki etkinlikten birini seçmeleri ve kendilerinin zayıf olduğunu düşündükleri kendini ifade etme öğrenme alanına yönelik yapacakları bir çalışma olduğu söylenmiştir. Fotoğraf 3'te odak öğrencilerden birinin (Ö5) bu etkinliğe yönelik yaptığı çalışma kağıdından örnek bir bölüm gösterilmektedir:

Fotoğraf 3.

Ö5'in zayıf yönlerinin nedenlerini ve çözüm önerilerini yazdığı "Mutlu Son" çalışma kağıdı



Öğretmen öğrencilerden ETK-6 etkinliğinde, hem ETK-3 etkinliği ile zayıf oldukları öğrenme alanına yönelik yeterli olmadıklarını düşündükleri becerileri hem de beyin fırtınası tekniği ile zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çözüm üretme etkinliği (ETK-5) sonucunda sınıfça belirleyip tahtadaki çözüm kartlarına yazmış oldukları çözüm önerilerini dikkate alarak kendi çözüm yollarını yazmalarını istemiştir.

Öğrencilerin B_ÖİBB_6 becerilerinin gelişiminde etkili olan bir diğer etkinlik ise haftanın konusu olan Ayşegül metni doğrultusunda yapılacak olan kendini ifade etme alanlarından zayıf olan yönüne uygun olanı seçerek zayıf yönünü geliştirmeye hazırlık etkinliği (ETK-7)'dir. Etkinlik kapsamında öğrencilere metin ile ilgili konuşma, yazma ve görsel sunu öğrenme alanlarında çalışma yapabilecekleri seçimler konular sunulmuştur. Fotoğraf 4'te odak öğrencilerden birinin (Ö3) bu etkinlikte yaptığı çalışma kağıdından bir kesit görülmektedir:

Fotoğraf 4.

Ö3'ün zayıf yönünü geliştirmek için Ayşegül metni ile ilgili hazırladığı çalışma

Aşağıda uygun bölümlere zayıf yönleriniz ve bu yönlerinizi geliştirmek için sorulan soruların cevaplarını yazınız. Zayıf yönünüz ile ilgili seçmiş olduğunuz herhangi bir konu ile ilgili çalışabilirsiniz.

1. Kendini ifade etme öğrenme alanlarında zayıf olduğum yönüm: *yazı yazma...*

2. Zayıf olduğum kendini ifade etme öğrenme alanına yönelik "Ayşegül" metni içerisinde çalışmak istediğim konu:

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|
| Yazı yazma: <i>zayıf yönüm</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | Metinde Ayşegül kendini tanıtmaya gibi kendimi tanıtmaya yazısı yazma |
| | <input type="checkbox"/> | Metnin anahtar kelimelerini kullanarak istediğim türde bir yazı yazma |
| Konuşma: | <input type="checkbox"/> | Metindeki Ayşegül gibi yaşadığım şehri ve özelliklerini arkadaşlarıma anlatma |
| | <input type="checkbox"/> | Hikayeleri, efsaneleri olan yer, yüzey şekilleri ya da çiçekleri araştırıp, bu adların verilmiş nedenini arkadaşlarıma anlatma |
| Görsel Sunu: | <input type="checkbox"/> | Ayşegül metnini beden dilimi kullanarak dramatize etme |
| | <input type="checkbox"/> | Metinden hareketle yaşadığım yöreye ait dağ, akarsu ve çiçeklerin adlarını grafik çalışması ile sunma |

3. Zayıf yönümü geliştirmek için belirlediğim konuya çalışırken izleyeceğim öğrenme yollarım (Bu bölümü daha önce sınıfta belirlemiş olduğunuz çözüm yollarınızı dikkate alarak yapınız):

*Kitap... şurucu... testi... çizim... hikaye... yazar...
yazı... yazarak... görsel... in... degi... şurucu...*

Bu etkinlikte öğrencilerin öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme (B_ÖİBB_7) ve öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme (B_ÖİBB_8) becerileri de geliştirilmiştir. Fotoğraf 4’te görüldüğü gibi, öğrenciler bu becerileri, ETK-7’nin çalışma kağıdında kendi zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik hangi öğrenme yollarını kullanabilecekleri ve bu öğrenme yolları işe yaramazsa daha farklı hangi öğrenme yollarıyla zayıf yönlerini geliştirebileceklerini ifade ederek kullanmışlardır. Belirledikleri öğrenme yollarını kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Birinci hafta elde edilen veriler doğrultusunda B_ÖİBB_4, B_ÖİBB_5 ve B_ÖİBB_6 becerilerinin öğrencilerde yeterli düzeyde gözlemlendiği söylenebilir. Komite kararları doğrultusunda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sonraki haftalarda etkinlikler yapılmamasına ancak öğrencilerin bu davranışları devam ettirme durumlarına sonraki uygulama haftalarında da bakılmasına ve herhangi bir sorun yaşandığında geri dönülmesine karar verilmiştir. Öğrencilerde bu becerilerin yeterli düzeyde geliştirilebilmesinde gerçekleştirilen etkinliklerin onların dikkatlerini çekmesi nedeni ile severek yapmalarının ya da zorlanmamalarının etkisi olduğu söylenebilir. Eylem sürecinin uygulanması sonucunda sınıf öğretmeninin, yapılan görüşmede söylediklerinin de bu yorumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmene öğrencilerin en fazla sevdikleri ve en kolay yaptıkları etkinliklerin neler olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmeni bu hafta gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda uygulama sonrasında öğrencilerin hazırbulunuşluk becerilerini diğer konularda ve derslerde de kullandıklarını ve bu etkinliklerden etkilendiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: “Yaptığımız etkinliklerde hazırbulunuşluk becerilerinden yararlanıyorlar. En çok söyledikleri şey zayıf ve güçlü yönlerini belirleme etkinliğinden çok etkilenmişler özellikle. Mesela bir öğrencim dedi ki öğretmenim ben kendimi konuşarak ifade etmekte zorlanıyordum ama bu etkinlikte sonra daha rahat ifade edebiliyorum kendimi toplum önünde diyor.”

Sınıf öğretmenine uygulama süreci sonrasında öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin öğrenciler için zorluk derecesinin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: “... birinci hafta yaptığımız ihtiyaç belirleme etkinliğini ben de onlar da çok kolay buldular onda hiç zorlanmadılar.”

Öğrencilerin B_ÖİBB_7 ve B_ÖİBB_8 becerilerini çizelge 54’te gösterilen diğer öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerine göre daha az gerçekleştirdikleri

görülmektedir. Bu durum bu becerilerin geliştirilmesine yönelik haftalık ders planında tek bir etkinliğe yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu iki becerinin bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi uygun görülmüştür.

Çizelge 54'te görüldüğü gibi, birinci hafta uygulanan eylem planlarıyla geliştirilmesi amaçlanan beceriler yanında yapılan etkinliklerin amaçlanmadığı halde bazı KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin de geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ETK-7 etkinliğinde öğrenme süreçlerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelere göre hangi yönlerini geliştirmeleri ve bu yönlerini geliştirmek için neler yapmaları/öğrenmeleri gerektiğini ifade etmeleri onların öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin bazılarının da geliştirilmesini sağladığı söylenebilir. Bu beceriler öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme (B_ÖABB_1), öğrenilecek konuyu ifade etme (B_ÖABB_3) ve belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma (B_ÖABB_4)'dır.

Öğrencilerin birçoğu ETK-7 etkinliğinde zayıf yönlerini geliştirmek için neler yapabileceklerini ifade ederken bu yönlerini geliştirmede kullanmayı düşündükleri öğrenme kaynaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirlediklerini göstermiştir (B_ÖYKB_1). Bu öğrencilerden bazıları ise birden fazla öğrenme kaynağından yararlanabileceğini; bazıları ise zayıf olduğu konuda daha bilgili olan büyüklerinden ya da başkalarından yardım alabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı odak öğrencilerin yazılı olan bu ifadeleri ise onların, amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirlediklerinin (B_ÖKYB_6) ve ihtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını birlikte kullanmayı düşündüklerinin (B_ÖKYB_3) göstergesi olmaktadır. Yine ETK-3 etkinliği esnasında bazı öğrencilerin arkadaşlarından nasıl yaptıkları yönünde yardım istemeleri de onların öğrenme amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceklerini belirlediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin dikkat çekme ve güdüleme (ETK-1), örnek olay (ETK-2) ve beyin fırtınası tekniği ile zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çözüm üretme (ETK-5) etkinliklerinde derse sözlü katılımları, öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeleri, çalışma kağıtlarında öğrenme süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönlerine yönelik kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri onların iletişim kurma

becerilerinin geliştirilmesini de sağlamıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler kendini sözlü olarak ifade etme (B_İKB_1), kendini yazılı olarak ifade etme (B_İKB_3), duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_2) ile konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme (B_İKB_4) becerilerini kullanmışlardır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede sözlü olarak ifade etmeye göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken düşünmek için daha fazla zamanlarının olması ve buna bağlı olarak duygu ve düşüncelerini daha iyi ilişkilendirebildikleri, yanlış yaptıklarında yazdıklarını düzeltme olanaklarının olması olabilir. Kendilerini sözlü olarak ifade etmede ise daha çok sınıf ortamında arkadaşları ile tartışırken ya da öğretmenin sorduğu sorulara o an cevap vermelerini gerektirdiği için düşüncelerini açık ve net olarak ifade etmekte daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

Çizelge 55'te ikinci haftada uygulanan eylem planları sonucunda öğrencilerde gözlenen öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ile bu becerilerin gözlenme sıklığı görülmektedir.

Çizelge 55.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta)

| | | 1.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|------------------|-------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Becerinin kodu | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| | D_ÖSAB_2 | 1/1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | D_ÖSAB_3 | 3/1 | 1/1/1 | 4 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | D_ÖSAB_4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_5 | 3 | 1/1/1 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖSAB_6 | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Frekansların gösterimi örnek: 3/1= Evet (3), Kısmen (1) 1/1/1= Evet (1), Kısmen (1), Hayır (1)

Çizelge 55'te görüldüğü gibi, öğrencilerin hem eylem planı uygulanırken sınıf içerisindeki davranışlarında hem de etkinliklerle ilişkili yaptıkları çalışma kağıtlarındaki ifadelerinde en fazla gözlemlenen öğrenme sorumluluğunu alma

becerileri sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme (D_ÖSAB_2) ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama (D_ÖSAB_3)'dir. Öğrenciler ders içerisindeki etkinliklere yönelik çalışma kağıtlarını yaparlarken her birini sabırlı bir şekilde yaptıkları ve tamamladıktan sonra öğretmene teslim ettikleri görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin çalışma kağıtları incelendiğinde hepsinin soruların tamamını cevapladıkları görülmüştür. Öğrencilerde en fazla bu öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin gelişmesinde onlara dikkatlerini çeken etkinlikler ve çalışma kağıtlarının sunulmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu becerilerin iki odak öğrencinin bazı çalışmalarında kısmen gerçekleştirebilmelerinin ya da hiç gerçekleştirememelerinin ise bu öğrencilerin gözlemlenen davranışları dikkate alındığında derse karşı yeterince ilgili olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bununla birlikte öğrenciler sınıf içinde yapılan ETK-2 ve ETK-5 etkinliklerine de katılım göstermiş ve öğretmenin etkinliklerle ilgili sordukları sorulara cevaplar vermişlerdir. ETK-2'de öğrencilere sınıf öğretmeni tarafından öncelikle sorgulayıcı okuma yöntemi ile "Damla ile Berrak'ı Tanıyoruz" isimli örnek olay etkinliği sunulmuştur. Öğrencilerden bu örnek olaydaki kahramanların kendilerini ifade etmelerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri istenmiştir. Öğretmen örnek olayı okurken olay içerisinde geçen soru bölümlerinde durarak öğrencilerden örnek olaydaki kahramanların sorularını (sorunlarını) önceden tahmin etmelerini istemiştir. Aşağıda ETK-2 etkinliği sırasında odak öğrenciler tarafından verilen bazı cevaplar yer almaktadır.

USÖ (Öğretmen örnek olayı okuyor): "... Berrak sorununu arkadaşına söyleme konusunda ilk başta biraz sıkıntı yaşar, kendini bilgisiz ve başarısız hissedeceğini düşünerek söylemek istemez ancak sonunda söylemeye karar verir." Sizce Berrak'ın sorunu ne olabilir?

Ö4: öğretmenim belki kendini ifade ederek yazarak ifade etmekte iyi değildir.

...

Öğrenci cevaplarından sonra öğretmen okumaya devam etmiştir. Öğretmen ilerleyen bölümlerde yine örnek olaydaki sorun durumlarını söylemeden önce öğrencilere sormuştur.

USÖ: "... Ben senin de başarılı olacağına çok inanıyorum Berrak. İster sen ister ben hangimiz birinci olursa olsun her iki durumda da çok sevinirim. Ancak biliyorsun bu yarışmada dereceye girenlerin yaptıkları kompozisyon çalışmaları ile ilgili kompozisyon inceleme ve değerlendirme komisyonu karşısında bir de konuşma yapmalarını istiyorlar. İşte bundan çok korkuyorum.". Sizce Damla neden korkuyor olabilir?

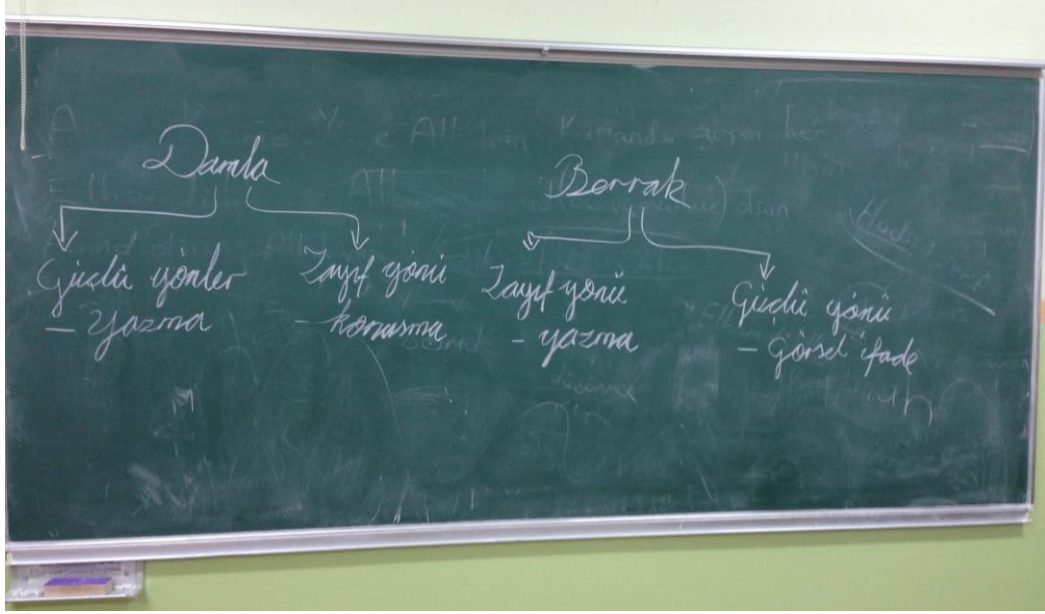
Ö1: Öğretmenim belki herkesin önünde heyecanlanıyordur konuşurken.

...

Öğretmen öğrencilerin verdikleri cevapları dikkate alarak tahtaya örnek olaydaki kahramanlar olan Damla ile Berrak'ın güçlü ve zayıf yönlerini gösteren bir şema çizmiştir. Fotoğraf 5'de ders öğretmenin bu çalışmayı yaparken tahtaya çizdiği şema görülmektedir.

Fotoğraf 5.

Örnek olaydaki kahramanların güçlü ve zayıf yönlerinin tahtada şematize edilmesi



Odak öğrencilerden birinin (Ö3) çalışmasını sabırlı ve istikrarlı olarak sürdürme ile sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerini gösterdiği alan notlarındaki şu ifadede görülmektedir:

Gözlemci Alan Notları (GAN): Odak öğrencilerden Ö3 toplama işlemi yaparken sıkıntı yaşadı. Ama toplamasında bir sorun olduğunu düşündüğünde her defasında işlemi yineledi. Toplama işleminin sonucunun doğru olduğuna emin olduğunda bıraktı.

Öğrencileri D_ÖSAB_2 ve D_ÖSAB_3 becerilerinin geliştirilmesini sağlayan bir diğer etkinlik ise ETK-5'tir. Bu beyin fırtınası etkinliğinde sınıf öğretmeni fikri olmayanların pas diyebileceğini ancak bu öğrencilere tekrar geri döndüğünde cevaplarını isteyeceğini vurgulamıştır. Öğrenciler kendini ifade etme öğrenme alanları olan konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarına yönelik zayıf yönlerini geliştirmekte kullanabilecekleri çözümleri sırasıyla söylemeye başlamışlardır. Odak öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

(Konuşma öğrenme alanına yönelik beyin fırtınası)

Ö5: (İlk başta söyleyemiyor. Öğretmen evet seni bekliyoruz diyor. Bir arkadaşı pas de istersen diyor ama öğrenci pas demiyor. 1-2 saniye daha düşündükten sonra cevap veriyor): Daha çok kitap okuyarak kelime dağarcığımızı geliştirmeliyiz.

Ö3: Güzel yazı ile yazımızı güzelleştirmeliyiz.

Ö2: Test çözmeliyiz.

Ö1: Anlamını bilmediğimiz kelimelere sözlükten bakmalıyız.

(Yazma öğrenme alanına yönelik beyin fırtınası)

Ö6: (kendi kendine iki tane bulduğunu söylüyor): Ses tonumuzu ayarlamalıyız.

Ö5: heyecanlanmamalıyız, bol bol kitap okumalıyız.

Ö4: konuşma çalışmaları yapmalıyız.

Ö3: küçük bir kağıda konuşacaklarımızı not almalıyız.

Ö2: (İlk turda pas diyor. İkinci turda verdiği cevap): Okuduğumuz bir şiiri ya da kitabı anlatmalıyız.

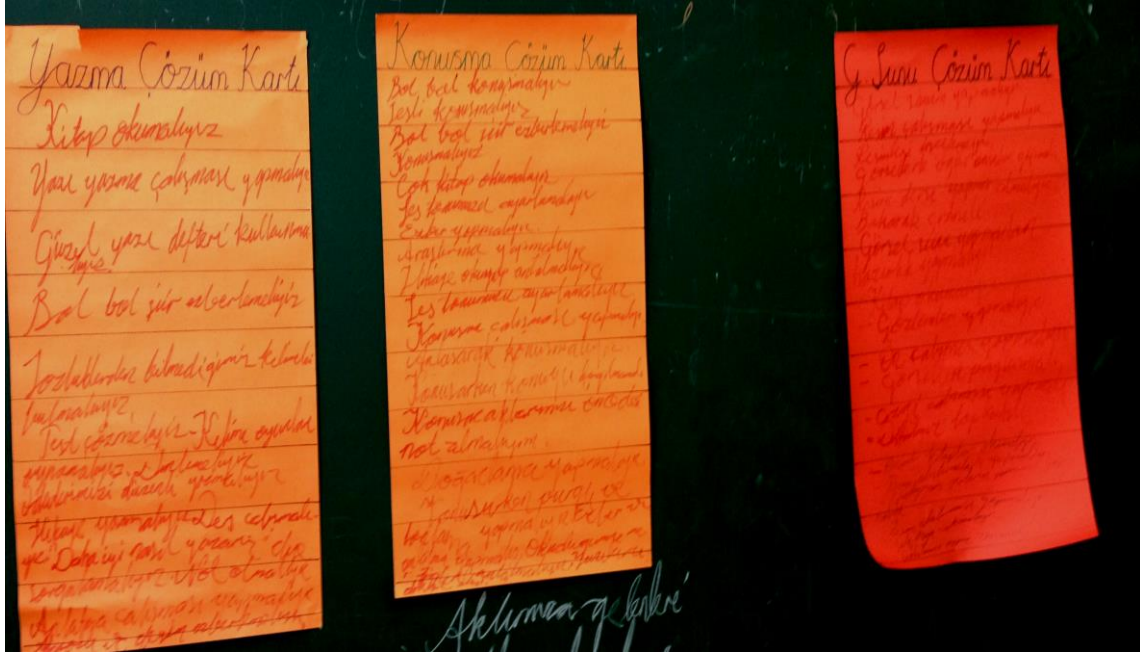
(Görsel sunu öğrenme alanına yönelik beyin fırtınası)

...

Öğrencilerin her biri kendini ifade etme öğrenme alanında zayıf olan yönlerin geliştirilmesine yönelik söyledikleri çözüm önerileri öğretmen tarafından tahtaya asılan çözüm kartlarına yazılmıştır. Fotoğraf 6'da gerçekleştirilen beyin fırtınası çalışmasında öğrencilerin söyledikleri çözüm önerilerinin yer aldığı çözüm kartları görülmektedir.

Fotoğraf 6.

Beyin fırtınası etkinliğinde tahtaya asılan çözüm kartları



Öğrencilerin ETK-5 etkinliğinde bir kendini ifade etme alanındaki zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik çözümler üretmeleri onların öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme (D_ÖSAB_5) becerilerinin geliştirilmesini de sağlamıştır. Öğrencilerin D_ÖSAB_5 becerilerinin geliştirilmesinde ETK-4, ETK-6 ve ETK-7 etkili olan diğer etkinliklerdir. Sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini tam anlamıyla başarıyla tamamlayamayan odak öğrencinin (Ö2) bu davranışı da bazı çalışmalarında kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir.

Öğrencilerde öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma (D_ÖSAB_4) becerisi ise öğrencilerin çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. Öğrencilerin, ETK-7 etkinliğinde

alternatif öğrenme yolları belirlemeleri onların bu beceriyi kullanacaklarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme (D_ÖSAB_6) ise sadece iki öğrenci de birer defa gözlemlenmiştir. Bu beceri öğrencilerde en az gözlemlenen beceri olmuştur. Bunun nedenleri öğrencilerin pek çoğunun yapılan etkinliklerde yardıma ihtiyaç duymamaları ya da ihtiyaç duydukları halde öğretmenden yardım istemekten çekinmeleri olabilir.

Birinci hafta sonunda bu hafta içerisinde öğrencilerde gözlenen öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin kullanımının ilerleyen haftalardaki devamlılığını izlemek ve yeterli düzeyde geliştirilemeyen becerilerin geliştirilmesi için bir sonraki hafta Çizelge 55'te görülen becerilere yönelik eylem planının hazırlanmasına devam edilmesi uygun görülmüştür.

Birinci hafta içerisinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan becerilerden bazıları da öğrenmeye açık-istekli olma becerileri olmuştur. Çizelge 56'da bu hafta içerisinde öğrencilerin kullandığı gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ve bu becerileri kullanma sıklıkları görülmektedir.

Çizelge 56.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta)

| | | 1.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|------------------|-------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Becerinin kodu | | | | | | | | | | | | | |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖAİOB_2 | 3 | 1/1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_4 | 6 | 3/1/2 | 6 | 6 | 6 | 5 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Amaçlanmadan gözlemlenen beceriler | D_ÖAİOB_3 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_5 | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Frekansların gösterimi örnek: 3= Evet (3)

3/1/2= Evet (3), Kısmen (1), Hayır (2)

Çizelge 56'da görüldüğü gibi, birinci haftada öğrencilerde en fazla gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma (D_ÖAİOB_2) ile öğrenmeye meraklı olma (D_ÖAİOB_4) olmuştur. Öğrencilerin yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma becerilerini kullanmaları hem sınıf içindeki etkinliklerde gösterdikleri davranışlarda hem de çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. Öğrencilerde bu becerinin gözlenmesinde dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri (ETK-1) ile ETK-2 ve ETK-3 etkinlikleri etkili olmuştur. ETK-1'de 8.uluslararası Türkçe olimpiyatları kompozisyon yarışmasında birinci olan bir öğrencinin videosu, bir televizyon kanalının muhabirinin şehrini tanıttığı video ve ülkemizde yetişen ağaç türlerinin sayısının grafik ve tablolar ile farklı şekillerde ifade edildiği görsel sunu gösterilmiştir. Öğrencilere videolarda ve sunuda yer alan kişilerin kendini ifade etme öğrenme alanlarında güçlü oldukları yönleri sorulmuştur. Odak öğrencilerden bazıları (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö6) kendilerine sunulan ve daha önce görmedikleri videoları dikkatlice dinleyerek, izleyerek ve görüşlerini belirterek bu videolarda sunulan bilgileri öğrenmeye çalışmışlardır. Sunulan bu videolardaki bilgiler dikkatlerini çektiğinden, sunulardaki konularla ilgili kendilerinin bir bilgileri yoksa daha önceden bilgisi olan arkadaşları düşüncelerini açıklarken onları dikkatle dinlemişlerdir.

Araştırmacı yaptığı sınıf içi gözlemler esnasında D_ÖAİOB_2 ve D_ÖAİOB_4'ün ETK-1 etkinlikleri doğrultusunda nasıl gözlemlendiğini alan notlarında şu şekilde ifade etmiştir:

GAN: Öğretmen öğrenci cevaplarından sonra Türkçe olimpiyatlarını duyup duymadıklarını sordu. Öğrencilerden 5-6 kişi duygularını ifade ettiler. Öğretmen hangi etkinliklerin olduğunu ve bu olimpiyatların amacını sordu. Odak öğrencilerden dışında bir öğrenci, bu olimpiyatlara gittiğini söyledi ve neler gördüğünü anlattı. Odak öğrencilerden olan ve bu öğrencinin yanında oturan Ö4 ve Ö6, arkadaşlarının söylediğini dikkatle dinliyorlardı.

...
Öğretmen görsel sunuyu öğrencilere gösteriyor. Öğrencilere hangisinin daha fazla dikkat çekici olduğunu soruyor. Tüm öğrenciler renkli grafiğin daha çok dikkat çektiğini söylüyor. ... Bazı öğrenciler parmak kaldırarak düşüncelerini söylüyorlar. Öğrenciler hangisinin dikkat çektiğini söylemeleri yanında grafiği de okumaya çalışarak ekstra öğrenmeler gerçekleştiriyorlar. (Bu öğrencilerin içerisinde odak öğrencilerden Ö2 ve Ö3 de bulunmaktadır).

ETK-1 etkinliğinin öğrencilerin konuya ilgilerini çekmekte önemli olduğu görülmekle birlikte bu etkinlik için ayrılan süre araştırmacının düşündüğünden daha uzun bir zaman almıştır. Araştırmacı, bu sorunu günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilerin dersteki videolar ve görseller dikkatlerini çekti. Ancak dikkat çekme etkinlikleri benim tahminimden daha fazla sürdü. Normalde bu kadar sürmesini

düşünmeliydim sanırım. Bu yaş düzeyindeki öğrenciler dikkat çekme etkinliklerinde daha fazla zamana ihtiyaç duyuyorlar ve dikkat çekmede öğretmen bir soru sorduğunda pek çoğu cevaplamak istiyor” (Araştırmacı Günlüğü, 3 Ekim 2013).

Öğrencilerin D_ÖAİOB_2 ve D_ÖAİOB_4 becerilerinin geliştirilmesinde ETK-2 ve ETK-3 etkinlikleri de etkili olmuştur. Öğrenciler ETK-2’de kahramanların sorunlarının ne olabileceğine yönelik tahminlerde bulunmuşlar; ETK-3’de ise özdeğerlendirme formunu bir an önce yapmak istemişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliği “oley, hadi hemen belirleyelim” diyerek karşılaşmışlardır. Öğrencilerin sözü edilen bu iki beceriyi sıklıkla göstermelerinde öğrencilere sunulan etkinliklerin kendilerini tanımaya yönelik olması nedeniyle yapmak istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte yapılan bu etkinlikler öğrencilerin ders kitaplarında yer almayan etkinlikler olduğu için öğrencilere ilginç ve farklı gelmiş olabilir. Onlar için yeni bir etkinlik olması nedeniyle öğrenmeye daha meraklı olmalarını sağladığı söylenebilir. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere en fazla sevdikleri etkinlikler sorulduğunda verdikleri cevaplar uygulama sürecinde gözlemlerden elde edilen verileri desteklemektedir. Odak öğrencilerinde söyledikleri cevaplardan bu hafta uygulanan öğrenme ihtiyacını belirleme becerileri ile ilgili görüşlerini belirtenler de olmuştur. İki öğrenci güçlü ve zayıf yönlerini belirleme özdeğerlendirme formunu (Ö1 ve Ö6), iki öğrenci zayıf yönlerinin nedenlerini ve çözümlerini belirledikleri balık kılıçığı etkinliğini söylemişlerdir (Ö5 ve Ö6). Odak öğrenciler yapılan görüşmelerde bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “...Özdeğerlendirme formunu sevdim ben. Özdeğerlendirme formunda çünkü kendimi tanıdım. Yapabildiklerimi yapamadıklarımı öğrendim.”

Ö5: “... balık kılıçığını beğendim. ...”

Ö6: “...özdeğerlendirmeyi sevdim ben öğrenme ihtiyaçlarında. Yeni bilgiler öğrendim orada. bi de balık kılıçığını sevdim. ...”

Sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme (D_ÖAİOB_9) ise öğrencilerin hem çalışma kağıtlarında hem de sınıf içi davranışlarında görülmüştür. Öğrenciler ETK-7 etkinliğinin araştırma ve çalışmalarını hazırlama bölümlerini evde yapmaları onların bu becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Öğrenciler çalışmalarını bir sonraki gün tamamlamış olarak sınıfa getirmişler ve bazı odak öğrenciler bu çalışmalarını sınıfta sunmuşlardır. Bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmadığı halde geliştirilen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri de olmuştur. Bu becerilerden biri ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de

öğrenmeye ilgi duyma (D_ÖAİOB_3) becerisi olmuştur. İki odak öğrenci (Ö4 ve Ö5), ETK-7 etkinliği kapsamında belirledikleri öğrenme yollarından birini de büyüklerinden ya da konu hakkında bilgisi olan daha uzman birilerinden çalışmalarını yaparken bilgi alma olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifade ettikleri bu öğrenme yolu onlarda bu becerinin gözlenmesinde etkili olmuştur. İki odak öğrencide (Ö1 ve Ö3) ise amaçlanmadığı halde geliştiği gözlenen bir diğer beceri okumaktan zevk alma (D_ÖAİOB_5) olmuştur. Öğrencilerde bu becerinin gözlenmesinde ETK-3 ile ETK-4 etkinlikleri etkili olmuştur. Bu iki öğrenci kendini ifade etme alanlarına yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirledikleri özdeğerlendirme çalışmasında güçlü yönlerini “yazma” alanı olarak ifade etmişler; güçlü ve zayıf yönlerimi tanımlıyorum etkinliğinde ise neden güçlü yönlerinin kendilerini yazarak ifade etmek olduğunu sürekli okumalar yapmaları ve okumaktan zevk almaları olarak ifade etmişlerdir. Birinci hafta sonunda bu hafta içerisinde öğrencilerde gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin kullanımının ilerleyen haftalardaki devamlılığını izlemek ve yeterli düzeyde geliştirilemeyen becerilerin geliştirilmesi için bir sonraki hafta Çizelge 56’da görülen becerilere yönelik eylem planının hazırlanmasına devam edilmesi uygun görülmüştür.

Çizelge 57’de birinci haftada uygulanan eylem planının sonucunda öğrencilerde gözlenen öğrenmeye değer verme becerileri ile bu becerileri kullanma sıklıkları görülmektedir.

Çizelge 57.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (1.Hafta)

| | | 1.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|--|----------|------------------|-------|----|----|----|----|---------------------------|-------|----|----|-------|-------|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖDVB_1 | -/1 | - | 1 | - | - | - | -/-/1 | -/-/1 | 1 | 1 | -/-/1 | -/-/1 |
| | D_ÖDVB_2 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Amaçlanmayan ancak gözlemlenen beceriler | D_ÖDVB_4 | -/1 | -/-/1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Frekansların gösterimi örnek: -/1= Kısmen (1) -/-/1= Hayır (1)

Çizelge 57’de görüldüğü gibi, öğrenmelerinin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama (D_ÖDVB_1) becerisi bazı odak öğrencilerin sınıf içi davranışlarında bazı öğrencilerin ise çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilere ETK-4 kapsamında çalışma kağıdı dağıtılmış ve bu çalışma kağıdında öğrencilere kendini ifade etme öğrenme alanlarında güçlü oldukları becerilerin öğrenmelerine sağladıkları faydayı/faydaları yazmaları istenmiştir. Ancak Çizelge 57’de görüldüğü gibi, yalnızca iki öğrenci (Ö3 ve Ö4) ifade edebilmiştir. Öğretmenin yaptıkları bu çalışmayı sınıf içerisinde sunmaları için söz verdiği öğrencilerden olan iki odak öğrencinin birisinin (Ö3) yeterli düzeyde; diğerin de ise kısmen (Ö1) ifade edebildiği gözlenmiştir. Öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmış olan bir diğer değer verme becerisi olan öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama (D_ÖDVB_2) ise bir öğrencide (Ö5) gözlenmiştir. Ders öğretmeni bir haber muhabirinin şehrini anlattığı videoyu izlettirdikten sonra öğrencilere yaşadıkları şehri başkalarına anlatmalarının topluma sağlayabileceği faydaların neler olabileceğini sormuştur. Odak öğrencilerden Ö5 öğretmenin bu sorusunu şu şekilde cevaplamıştır:

Ö5: Şehrimi bilmeyen kişilere anlatmak istiyorum çünkü bu şehrimizi bilmeyen kişiler için faydalı olur. Diğer kişilerin başka ülkelerden gelen kişilerin de şehrimizi tanınmasını sağlarım.

Ancak görüldüğü gibi, D_ÖDVB_2 becerisi de D_ÖDVB_1 becerisi gibi öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirilememiştir. Öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirmelerinde sorun yaşamalarının nedenlerinden birinin onların uygulama öncesi derslerinin işlenişinden kalan alışkanlıklarının ve öğrenmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğrenciler eylem planının uygulanması öncesinde pek çok öğrenme görevini yapmalarında, kendi isteklerini ya da kendilerine sağlayacağı yararları değil öğretmenin yapılması gerektiğini belirtmesini dikkate aldıkları söylenebilir. Bu hafta da ilk eylem planı olması nedeni ile bu konuda farklı bir uygulamaya uyum sağlayamamış olabilirler. Birinci haftanın sonunda bu hafta içerisinde öğrencilerde gözlenen öğrenmeye değer verme becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilemediği görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki hafta bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eylem planının hazırlanmasına devam edilmiştir.

Bu hafta amaçlanmadığı halde bir öğrenci hariç diğer odak öğrencilerde geliştiği gözlenen bir diğer beceri ise gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma (D_ÖDVB_4) olmuştur. Öğrencilerin sınıfta yaptıkları

etkinlik çalışmalarından bazılarını yetiştiremeyip teneffüste tamamlamaya devam etmeleri bu becerinin gözlenmesinde etkili olmuştur.

Özetle; birinci haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden B_ÖİBB_4, B_ÖİBB5 ve B_ÖİBB_6 becerilerin yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formundan elde edilen veriler de bu becerilerin yeterli düzeyde gelişmiş olduğunu desteklemektedir. B_ÖİBB_7 ve B_ÖİBB_8 becerilerinin ise yeterli düzeyde geliştirilemediği görülmüş ve bir sonraki hafta geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. Birinci haftada geliştirilmesi amaçlanmayan bilişsel beceriler oldukları halde uygulanan etkinliklerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden B_ÖABB_3 ile B_ÖABB_4; öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden B_ÖKYB_1, B_ÖKYB_3 ve B_ÖKYB_6; iletişim becerilerinden B_İKB_1, B_İKB_2, B_İKB_3 ile B_İKB_4 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden D_ÖSAB_2 ve D_ÖSAB_3 becerilerinin D_ÖSAB_4, D_ÖSAB_5 ve D_ÖSAB_6 becerilerine göre öğrencilerde daha fazla gözlendiği görülmüştür. Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden olan D_ÖAİOB_2 ve D_ÖAİOB_4 becerileri ise D_ÖAİOB_9 becerisine göre öğrenci davranışlarında daha sık görülen becerilerdir. Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden D_ÖAİOB_5 ve öğrenmeye değer verme becerilerinden D_ÖDVB_4 ise birinci haftada geliştirilmesi amaçlanmayan ancak yapılan etkinlikler ile geliştiği gözlemlenen duyuşsal beceriler olmuşlardır. Birinci hafta sonunda bu hafta içerisinde öğrencilerde gözlenen öğrenme sorumluluğunu alma ve öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin kullanımının ilerleyen haftalardaki devamlılığını izlemek ve yeterli düzeyde geliştirilemeyen becerilerin geliştirilmesi için bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. Geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerilerinden olan D_ÖDVB_1 ve D_ÖDVB_2 becerilerinin öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirilemediği gözlenmiştir. Bu nedenle bu beceriler de sonraki haftalarda geliştirilmesine devam edilen beceriler olmuştur. Sonuç olarak bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden üç tanesi yeterli düzeyde ve 12 tanesi kısmen geliştirilmiştir.

2. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

İkinci hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 58’de gösterilmiştir.

Çizelge 58.

İkinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler (2.Hafta)

| Etkinlik Kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu | | | |
|---------------|---|--|--|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Ders Konusuna Dikkat Çekme ve Güdüleme etkinlikleri | | | D_ÖAİOB_4 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |
| ETK-2 | Dinleme metnini dinletme -Gelişme etkinliği | B_ÖİBB_1 B_ÖİBB_2 | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 | D_ÖAİOB_4 | |
| ETK-3 | Dinleme metninin yazılı halini öğrencilere dağıtma-Gelişme etkinliği | B_ÖİBB_1 B_ÖİBB_2 | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 | |
| ETK-4 | Anlamı bilinen ve bilinmeyen kelimelerin tahtaya yazılması-Gelişme etkinliği | B_ÖİBB_1 B_ÖİBB_2 B_ÖİBB_3 | | | |
| ETK-5 | Bafa Gölü Metni İle İlgili Öğrenme İhtiyaçlarını Belirliyorum” isimli etkinliği yaptırma- Gelişme etkinliği | B_ÖİBB_1 B_ÖİBB_2 B_ÖİBB_3 B_ÖİBB_7 B_ÖİBB_8 | D_ÖSAB_2 D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_5 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_2 D_ÖAİOB_4 D_ÖAİOB_9 | |
| ETK-6 | Yaptıkları çalışmayı sunma ve değerlendirme etkinliği- Gelişme ve değerlendirme etkinliği | B_ÖİBB_1 B_ÖİBB_2 B_ÖİBB_3 B_ÖİBB_7 B_ÖİBB_8 | D_ÖSAB_3 D_ÖSAB_4 | D_ÖAİOB_9 | |
| ETK-7 | Nesi Var? tekniği ile yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarının kavranması etkinliği-Gelişme etkinliği | | D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_4 | |

BE CERİLERİN KODLARI

| | |
|--|---|
| B_ÖİBB_1: Öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerini belirleme | D_ÖSAB_5: Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme |
| B_ÖİBB_2: Öğrenilecek konu ile ilgili bilmediklerini belirleme | D_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme |
| B_ÖİBB_3: Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapma. | D_ÖDVB_1: Öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama |
| B_ÖİBB_7: Öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme | D_ÖDVB_2: Öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama |
| B_ÖİBB_8: Öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme | D_ÖAİOB_4: Yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma |
| D_ÖSAB_2: Sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme | D_ÖAİOB_2: Öğrenmeye meraklı olma |
| D_ÖSAB_3: Sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama | D_ÖAİOB_9: Sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerinin sürdürme |
| D_ÖSAB_4: Amaçlarını gerçekleştirirken öğrenmelerini aksatıcı sorunlarla karşılaşsalar bile çalışmalarını devam ettirme | |

İkinci haftada öğrencilerin birinci haftada geliştirilemeyen (B_ÖİBB_1, B_ÖİBB_2, B_ÖİBB_3) ya da yeterli düzeyde geliştirilemediği düşünülen (B_ÖİBB_7, B_ÖİBB_8) öğrenme ihtiyaçlarını Çizelge 58’de görüldüğü gibi, bir etkinlik dikkat çekme ve güdüleme etkinliği; diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere ikinci haftada yedi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri olan beş bilişsel becerinin ve beşi öğrenme sorumluluğunu alma becerileri; üçü öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ve ikisi öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere on duyuşsal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çizelge 58’de görülen becerilerin geliştirilmesinde dersin öğretim programına uygun olarak haftalık işlenmesi gereken metin olan “Bafa Gölü” metni temele alınmıştır. İkinci haftada uygulanan eylem planı sonucunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini kullanmalarına ilişkin elde edilen veriler ve kullanılma sıklıkları Çizelge 59’da gösterilmiştir.

Çizelge 59.

Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları
(2.Hafta)

| | | 2.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|--|-------------|-----------------|----|----|----|----|----|---------------------------|-----|-----|-----|-----|----|
| | | Gözlem verileri | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | | | | | | | | | | | | |
| | B_ÖİBB_1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | B_ÖİBB_2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | B_ÖİBB_3 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1/1 | 2 | 2 |
| | B_ÖİBB_7 | 2/-/1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| B_ÖİBB_8 | 1/-/1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Amaçlanmayan ancak gözlemlenen beceriler | B_ÖABB_2 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | B_ÖKYB_1 | - | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| | B_ÖKYB_3 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | -/1 | -/1 | - | 1 | 1 | - |
| | B_ÖKYB_4 | - | - | - | - | 1 | - | - | -/1 | - | -/1 | -/1 | - |
| | B_ÖKYB_6 | - | - | 3 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| | B_İKB_1 | - | - | - | 1 | - | - | -/1 | - | - | - | -/1 | - |
| | B_İKB_2 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | -/1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_İKB_3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | -/1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_İKB_4 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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. Kullanılan “-“ işareti ise o becerinin o hafta içerisinde gözlenmediğini göstermektedir.

Çizelge 59’da görüldüğü gibi, öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerini (B_ÖİBB_1) ve bilmediklerini (B_ÖİBB_2) belirleme becerileri tüm odak öğrencilerin çalışma kağıtlarında ve sınıf içi davranışlarında gözlenmiştir. Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapma (B_ÖİBB_3) ise bir odak öğrenci (Ö1) dışında tüm öğrencilerin çalışmalarında ve sınıf içi davranışlarında gözlenmiştir. Öğrencilerin Bafa gölü dinleme metnini dinlerken (ETK-2) metinde geçen doğal güzellikler ile ilgili anlamını bildikleri ve bilmedikleri kelimeleri not almaları, Bafa gölü yazılı metni üzerinde (ETK-3) doğal güzellikleri ile ilgili olan anlamını bildikleri ve bilmedikleri kelimeleri işaretlemeleri B_ÖİBB_1 ve B_ÖİBB_2 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Sınıf içerisinde öğretmen, öğrencilerin yazılı metin üzerinde yaptıkları çalışmalarını kontrol ederken ne yaptıklarını kendisine anlatmalarını istediğinde öğrenciler yaptıkları işaretlemeleri açıklamışlardır. Araştırmacının gözlem notlarında yer verdiği ve bazı odak öğrencilerin yaptıkları işaretlemelere yönelik cevapları şu şekilde olmuştur:

Ö1: “Önce bilmediğim kelimeleri işaretledim daha sonra doğal güzelliklerle ilgili bildiklerimi işaretleyeceğim”

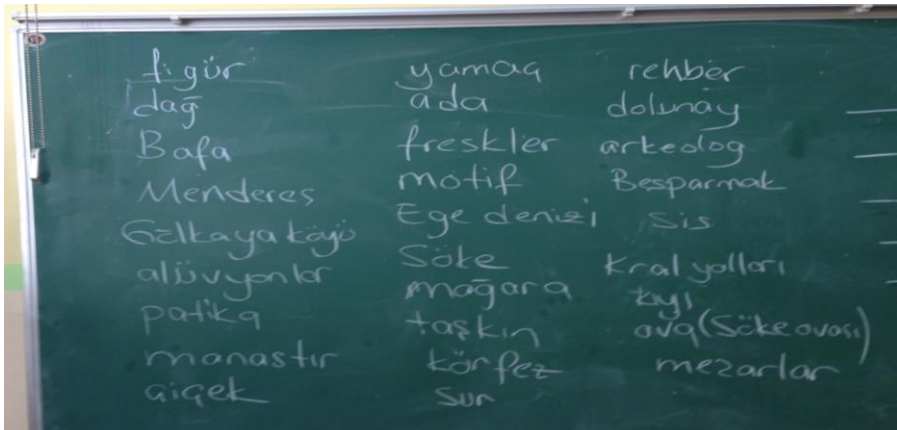
Ö3: “Kırmızı ile işaretlediklerim anlamını bilmediğim kelimeler, siyah ile işaretlediklerim ise anlamını bildiğim kelimeler”

Ö5: “Önce siyah kalem ile işaretlemiştim ama kırmızı canım istediği için kırmızı kaleme çevirdim”

İkinci ders saatinde öğretmen öğrencilerin işaretlemelerinden sonra bir önceki ders yaptıkları çalışmada belirledikleri anlamını bildikleri ve bilmedikleri kelimeleri söylemelerini istemiş ve öğrencilerin cevaplarını tahtaya yazmıştır (ETK-4). Fotoğraf 7’de öğrencilerin verdikleri cevaplar görülmektedir.

Fotoğraf 7.

Öğrencilerin “Bafa gölü” metninde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin tahtaya yazılması (2.hafta)



Öğretmen tahtadan bir kelime seçip önce bu kelimenin anlamını bilenlerin parmak kaldırmalarını, sonra anlamını bilmeyenlerin parmak kaldırmalarını istemiştir. Öğretmen öğrencilere tahtada yazılı olan üç-dört kelimeyi sorduktan sonra bir açıklama yapmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında yer verdiği öğretmenin bu açıklaması şu şekildedir:

USÖ: Bu çalışmayı neden yaptık? Gördük ki bazı sözcüklerde sınıfın yarısı biliyor yarısı bilmiyor arkeolog sözcüğünde olduğu gibi. Buradan anlıyoruz ki öğrenme ihtiyaçlarımız birbirinden farklı. Ya da birinizin bildiğini diğeri bilmiyor.

Sınıf öğretmeni bu çalışma ile öğrencilere herkesin konu ile ilgili bildiklerinin ve bilmediklerinin farklı olduğunu dolayısıyla öğrenme ihtiyaçlarının da farklı olduğuna yönelik farkındalık oluşturmaya çalışmıştır. Yapılan bu etkinlik de onların B_ÖİBB_1, B_ÖİBB_2 ve B_ÖİBB_3 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Öğrencilerin ETK-2 ve ETK-3 etkinlikleri doğrultusunda aldıkları notlarda belirledikleri kelimeleri “Bafa Gölü metni ile ilgili öğrenme ihtiyaçlarımı belirliyorum” etkinliği (ETK-5) kapsamında yaptıkları çalışma kağıdına yazmaları da onların bu becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Fotoğraf 8’de bir odak öğrencinin (Ö4) bu etkinlik ile ilgili yaptığı çalışma görülmektedir:

Fotoğraf 8.

Ö4’ün “Bafa gölü konusundaki öğrenme ihtiyaçlarımı belirliyorum” çalışma kağıdından bir kesit (2.hafta)

“BAFA GÖLÜ” KONUSU İLE İLGİLİ ÖĞRENME İHTİYAÇLARIMI BELİRLİYORUM

Adınız-Soyadınız: Feyyaz Zardabi.....

Sınıf numaranız: 1102.....

“Bafa gölü” konusunda geçen ve konu ile ilgili olduğunu düşündüğüm, anlamını bildiğim kelimeler ve anlamları:

Dagi → Büyük taş

Pis → Bir taş alması

Kas → Erkenin içli, dışıya kışık kışık

Kısa → Kötü, yanlış olan kişi

Ata → Denizden çıktığında topal, yavaş

Kay → Bir şeyin denizden, gölde kayması

Daha → Aynı bir hali

Çizelge 59’da öğrencilerin öğrenilecek konu ile ilgili bilmediklerini belirme becerisini, konu ile ilgili bildiklerini belirleme becerisine göre daha fazla gösterdikleri görülmektedir. Bunun nedenleri öğretmen tarafından sınıf içinde öğrencilere verilen söz hakkı bir diğeri ise öğretmenin öğrencilere yaptıkları çalışmalarını sunarken yazdıkları anlamını bildikleri kelimeleri sormayıp anlamını bilmedikleri kelimeleri sorması (ETK-6) olduğu söylenebilir. Öğretmenin çalışmalarını paylaşmak için tahtaya kaldırdığı odak öğrencilerden biri sınıfta çalışmasını şu şekilde açıklamıştır:

USÖ: Anlamını bilmediğin kelimeler neler?

Ö3: Anlamını bilmediğim ve araştırdığım kelimeler figür, sur, menderes, ve manastır (Bu kelimelerin anlamlarını söylüyor).

ETK-5 etkinliği kapsamında öğrencilerin yaptıkları çalışma kağıdında ilk başta bir sorun durumu ile karşılaşmıştır. Bu sorun ise öğrencilerin çalışma kağıdındaki yönergeyi anlamakta başta sıkıntı yaşamalarıdır. Ancak daha sonra öğretmen tarafından daha detaylı bir açıklama yapılarak bu sorun ders esnasında ortadan kaldırılmıştır. Araştırmacı bu sorunu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“2.ders saatinin uygulaması sonucunda bir etkinliğin uygulanmasında sıkıntı yaşandı. Etkinlikte bulunan çalışma kağıdında yer alan yönergeyi anlamakta öğrenciler sorun yaşadılar. Aynı zamanda çalışma kağıdındaki birkaç sorunun anlaşılmasında da sorun yaşandı. Öğretmen de ilk başta açıklamakta zorluk çekti. Bu durumda bir iki dakikalığına sınıftaki öğrencilere açıklama yapmak zorunda kaldım. Öğretmen bana sen ders planını kendin hazırladığın için ne yapmak istediğini benden daha iyi biliyorsun ama ben bazen sorun yaşayabiliyorum. Örneğin bu çalışma kağıdındaki bir iki soruda ne demek istediğini açıklamakta zorlandım. Sorularda belki bir şey yok ama bu yaş çocukları bazen anlamakta sorun yaşayabilir bugün olduğu gibi. Bu durumda çocukların kafası daha fazla karışabiliyor. Bence çalışma kağıtlarındaki yönergeyi ve soruları biraz daha öğrencinin seviyesine uygun şekilde daha açıklayıcı olarak yazmalısın dedi. Bir dahaki uygulamada daha dikkatli olmalıyım” (Araştırmacı günlüğü, 08.10.2013).

Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenin söyledikleri de bu sorun durumunu desteklemektedir:

USÖ: İkinci hafta etkinlikler uygunda ama bir etkinlikte Bafa gölünde sorularda bazı kavramları anlamakta ben de zorlandım, öğrenciler de zorlandı. Ben de anlamakta zorlanınca soruları çocuklara anlatmakta da zorlandım tabi ilk başta.

Öğrencilerde ilk hafta gözlemlenmesine rağmen yeterli düzeyde geliştirilemediği düşünülen ve ikinci hafta da geliştirilmesine devam edilen diğer öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme (B_ÖİBB_7) ve öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerileri (B_ÖİBB_8)’dir. Bu beceriler bu hafta öğrencilerin en fazla kullandıkları

gözlemlenen becerilerdir. En fazla gözlemlenen beceriler olmasında öğretmenin ETK-5 etkinliğine geçmeden önce hangi yöntemleri kullanabilecekleri ve kendilerinin hangi yöntemi tercih edecekleri, öğrendikleri kelimelerin anlamlarını unutmamak için hangi yolların izlenebileceği ve kendilerinin hangi öğrenme yolunu izlemeyi tercih ettiklerinin öğretmen tarafından sınıfta sorulması etkili olmuştur. Araştırmacının gözlem alan notlarına göre odak öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

USÖ: Anlamını bilmeniz gereken kelimeleri öğrenmek ve unutmamak için ne yaparsınız?

Ö1: O kelimeyi günlük hayatımda kullanırım.

...

Ö5: Not alırım.

...

Ö3: Anlamını bildiğim ve bilmediğim kelimeler için bir defter oluştururum.

...

Ö4: Sözlükten o kelimenin anlamına iyice bakarım ve unutmamaya çalışırım.

Ö3: Sözlük incelerim.

USÖ: Peki, çocuklar anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğrenirken başka hangi yolları kullanıyorduk?

Öğrenciler (Tenefüse çıkış zili çaldığı için öğrenciler parmak kaldırmadan hep bir ağızdan söylüyorlar. Hangi öğrencinin söylediğini takip etmek zor oluyor): Sözlük kullanarak, bir büyüğümüze sorarak, araştırarak.

USÖ: Nereden araştırıyorduk?

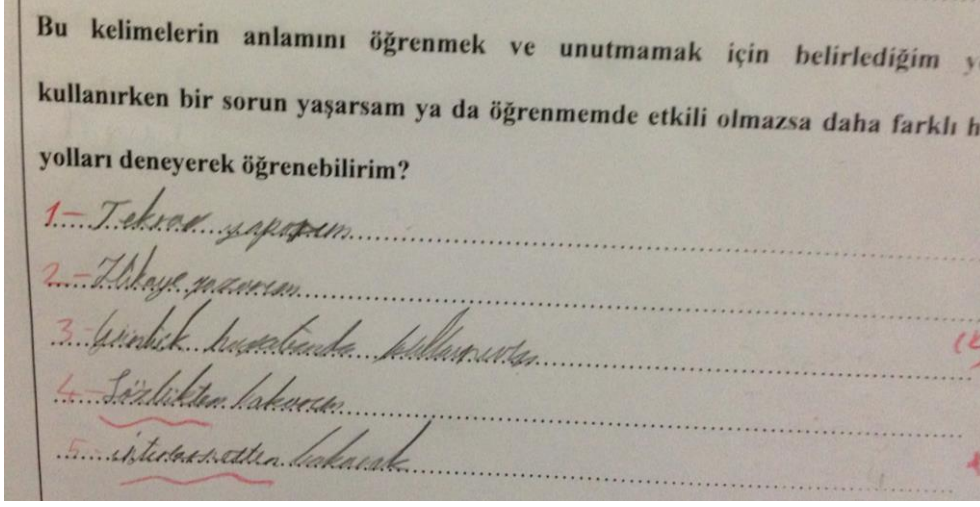
Öğrenciler: İnternette, kitaplardan. Arkadaşlarımıza soruyor, onların fikirlerini alıyor, tartışıyoruz.

Öğretmenin yaptığı bu soru sorma çalışması haftalık plan içerisinde yer almamaktadır. Ders sonrası öğretmen öğrencilere bu şekilde sormasının nedenini çalışma kağıdındaki soruları nasıl cevaplayacaklarını bu şekilde daha rahat kavramalarını sağlamak olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğretmenle sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri bu tartışmadan sonra yaptıkları ETK-5 etkinliği çalışma kağıdında öğrencilerin metin ile ilgili bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmek ve unutmamak için hangi öğrenme yolunu kullanacaklarını, bu öğrenme yolunun işe yaramaması durumunda (ihtimalinde) daha başka hangi öğrenme yollarını kullanabileceklerini belirlemeleri bu becerilerinin gelişiminde de etkili olmuştur. Fotoğraf 9'da bir odak öğrencinin (Ö4) çalışma kağıdından bu becerilerin yer aldığı bir bölüm görülmektedir.

Fotoğraf 9.

Ö4'ün Bafa gölü ile ilgili anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmek için belirlediği çözüm yolları (2.hafta)



Öğrencilerin ikinci haftada bu becerileri kullanabilmelerinde artış olduğu görülmektedir. Bu artışta hem öğrencilerin bu beceriyi kullanmayı daha fazla geliştirmelerinin hem de sınıf içi etkinliklerde ve çalışma kağıtlarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik sunulan öğrenme etkinliklerinin daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bazı odak öğrencilerin bu çalışmayı yaptıktan sonra sınıf içerisinde çalışmalarını sunmaları, açıklamaları ve çalışmaya geçmeden önce öğretmenin bu konu ile ilgi sorduğu sorular da onların çalışma kağıtlarında yaptıklarını desteklemektedir. Araştırmacının yaptığı gözlem sonuçlarına göre bir odak öğrencinin çalışmasını sunarken yaptığı açıklamalar şu şekilde olmuştur:

USÖ: Peki sözcüklerin anlamlarını hangi yöntemi kullanarak buldun?

Ö3: Ben büyüklerime sorarak öğrendim.

USÖ: Peki bu anlamını yeni öğrendiğin kelimelerden hangileri doğal güzellikler ile ilgili?

Ö3: Menderes, manastır ve sur.

USÖ: Bu kelimeleri unutmamak ve kalıcılığını sağlamak için neler yaptın ya da yapmayı düşünüyorsun?

Ö3: Günlük hayatta cümlelerin içerisinde kullanırım.

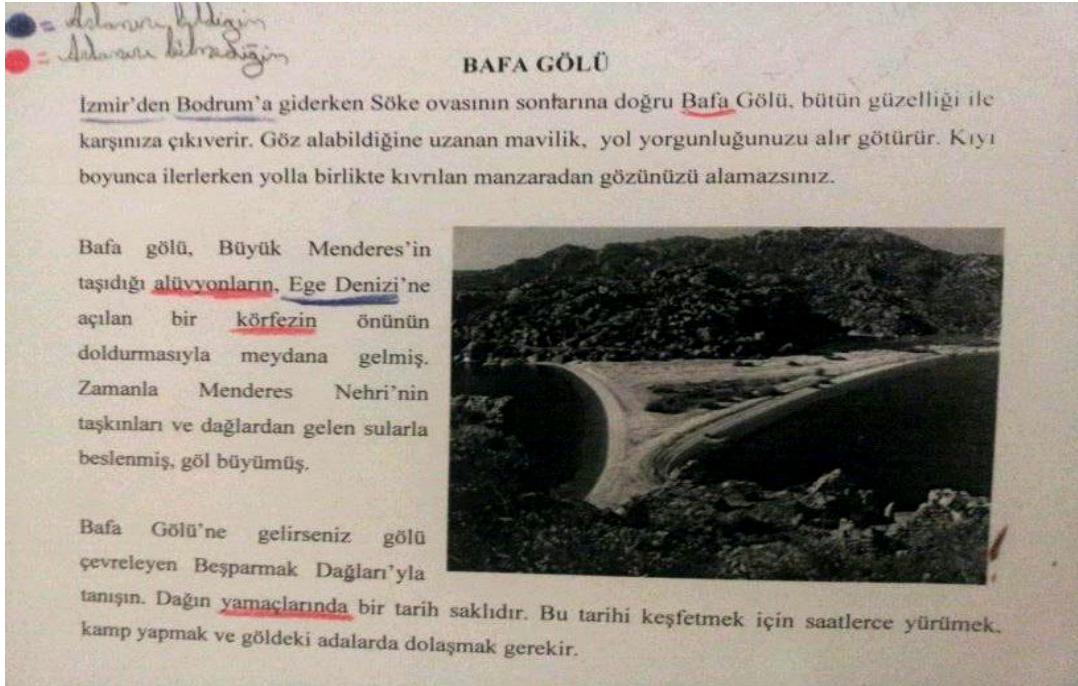
Bir odak öğrencinin (Ö1) ise bu becerileri sınıf içi gözlemler esnasında kullanamadığı görülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencinin sınıf içinde sunum yaparken çalışma kağıdında anlamını yeni öğrendiği kelime olarak tek bir kelime belirlemesi nedeni ile öğretmenin çalışmasının geri kalanını sundurmaması olduğu söylenebilir. Ancak öğrencinin diğer çalışma kağıtları incelendiğinde bu çalışma kağıtlarındaki etkinliklerde işaretlediği görülmüştür. Öğretmen bu öğrenciden

çalışmasını yaptığı diğer çalışma kağıtlarına göre yeniden düzenlemesini istemiş; öğrenci çalışmasını tamamlayarak bir sonraki gün öğretmene teslim etmiştir.

Öğrencilerin birinci hafta yeterli düzeyde geliştiği gözlemlenen öğrenme ihtiyacını belirleme becerisi kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma becerisini bu hafta da kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu beceriyi kullanmaları hem çalışma kağıtlarında hem de sınıf içerisindeki davranışlarında gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çalışma kağıtları incelendiğinde ETK-2 etkinliğini yaparken ders esnasında söyledikleri gibi farklı işaretlemeler kullandıkları görülmüştür. Kimi öğrenciler dikdörtgen, kare ya da yuvarlak içine alma kimi öğrenciler ise farklı renkteki kalemler ile belirledikleri kelimelerin altına çizmeyi tercih etmişlerdir. Fotoğraf 10'da bir odak öğrencinin (Ö1) çalışma kağıdından bir kesit görülmektedir.

Fotoğraf 10.

Ö1'in "Bafa gölü" metninde geçen doğal güzelliklerle ilgili bildiği kelimeler ile metinde geçen bilmediği kelimeleri işaretlediği çalışması (2.hafta)



Fotoğraf 10’da görüldüğü gibi, Ö4 anlamını bildiği kelimeleri kırmızı; anlamını bilmediği kelimeleri ise mavi ile işaretlemiştir. Öğrencilerin bu beceriyi yeni kelimelerin anlamlarını öğrenmede hangi öğrenme yollarını kullanmayı tercih edeceklerini belirlemede de kullandıkları görülmüştür (Fotoğraf 9).

İkinci haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. GGKT’de tartışılan konulardan biri yeterli düzeyde geliştiği gözlemlenen becerilerin geliştirilmesine devam edilip edilmeyeceği olmuştur. GGKÜ’nün bu konudaki görüş ve önerileri şu şekildedir:

“Bazı beceriler iki haftadır yoğun bir şekilde öğrenciler tarafından gösteriliyor. Bu beceriyi bir daha almana gerek yok. Örneğin ikinci hafta şunu diyeceksin. Üçüncü beceri bir ve ikinci haftalarda yoğun olarak gösterilmiştir. Bundan sonra bu etkinliğe yönelik bir şey yapılmayacaktır ama öğrenciler tarafından gösterilecektir. Mesela üçüncü haftada onu hedeflenmeyen ama görülen davranışlara yazacaksın. Bir ara sorun görürsek hiç gözlenmiyorsa o zaman ona geri dönebiliriz. Unuttular bunu çocuk deyip geri döneriz ama muhtemelen unutulmayacaktır” (BÇA-GGKT No:3).

“Bu arada gerçekleştirilemeyen sorunlu olan becerilerimize yönelik etkinlikler geliştirebiliriz” (KS-GGKT No:3).

“Öğrenme amacını sormazsın da direk mesela işte dersin ki şu şu amacı gerçekleştirmek için diye sözlü söylersin. İlk iki hafta zaten göstermiş çocuk tekrar bunun üzerine etkinlik yapmaya gerek yok. Etkinliklerini kısaltacaksın” (BÇA-GGKT No:3).

Komite kararları doğrultusunda sonraki haftalarda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik detaylı etkinliklerin yapılmamasına ancak eylem araştırması süresince öğrencilerin bu becerileri kullanma davranışını devam ettirme durumlarının kontrol edilmesi ve bir sorun yaşanması durumunda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yeniden eylem planlarının hazırlanmasına karar verilmiştir.

Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu sonuçları da öğrencilerin iki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerisi dışındaki becerilere yeterli düzeyde sahip olduklarını bir başka deyişle bu becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Özdeğerlendirme formundan öğrencilerin her birinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden aldıkları toplam puanın ortalamasına göre dört öğrencinin bu becerileri yeterli düzeyde; iki öğrencinin ise kısmen gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Öğrencilerin madde bazında ortalamalarına bakıldığında ise iki madde dışındaki maddelerde ifade edilen becerilerin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde gerçekleştirilebildiği söylenebilir. Bu beceriler öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme ve öğrenme

eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerileridir. Çizelge 60'da öğrencilerin özdeğerlendirme formuna göre öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerine yönelik ortalama puanları görülmektedir:

Çizelge 60.

Odak Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri (2.Hafta)

| 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 |

| | |
|---|--|
| M1: Öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerimi belirlerim. | M5: Kendi öğrenme sürecime (öğrenmelerime) yönelik zayıf yönlerimi belirlerim. |
| M2: Öğrenilecek konu ile ilgili bilmediklerimi belirlerim. | M6: Kendi yetenek ve ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerime yönelik tercihler yaparım. |
| M3: Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmem gerektiğine yönelik sorgulama yaparım. | M7: Bir dersi/konuyu öğrenmeye geçmeden önce nasıl öğrenebileceğime yönelik tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçiririm. |
| M4: Kendi öğrenme sürecime (öğrenmelerime) yönelik güçlü yönlerimi belirlerim. | M8: Bir dersi/konuyu öğrenmeye geçmeden önce nasıl öğrenebileceğime yönelik belirlediğim öğrenme yollarımın olabilecek sonuçlarını önceden düşünürüm. |

Çizelge 60'da görüldüğü gibi, özdeğerlendirme formu sonuçları öğrencilerin öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerisinin ortalamasının düşük olması bu becerinin geliştirilmesinde bir sıkıntı olabileceğini düşündürmektedir. Öğrenci bazında iki öğrenci bu beceriyi kullanabildiklerini; üç öğrenci kısmen kullanabildiklerini; bir öğrenci ise kullanmadığını belirtmiştir. Bu maddelerde ortalamanın düşük çıkmasında ise kısmen gerçekleştirebildiklerini ve hiç gerçekleştiremediğini söyleyen öğrenciler etkili olmuştur. Öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme ile öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerilerinin birbiri ile ilişkili beceriler olduğu söylenebilir. Özdeğerlendirme formu sonuçlarına göre adı geçen ilk beceriyi kısmen gerçekleştirebildiklerini ifade eden öğrenciler Ö2, Ö3 ve Ö4 olmuştur. Yapılan

görüşmeler ise öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirebildiklerini göstermektedir. Odak öğrencilerden Ö3 ve 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.”

Ö3: “Öğrenme yollarım ilk önce amacımı belirlerim. Sonra kullanacağım kaynağı belirlerim. İlk önce internete girmeyi ya da anneme sormayı düşünürüm. İlk önce interneti kullanırım ama orada istediğim bilgiyi bulamazsam anneme sormayı düşünürüm. Ondan da istediğim bilgiyi bulamazsam eğer çalışmamı yaparken o konuda daha bilgili birilerinin görüşlerini almak isterim.”

Özdeğerlendirme formu sonuçlarına göre öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerisini de yine kısmen gerçekleştirebildiklerini ifade eden öğrenciler Ö3 ve Ö4; hiç gerçekleştiremediğini belirten öğrenci ise Ö2 olmuştur. Odak öğrencilerle bu beceriye yönelik yapılan görüşmeler de Ö3 ile Ö4'ün bu beceriyi gerçekleştirebildiklerini; Ö2'nin ise kısmen gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Ö2 bu beceriye yönelik görüşmelerde şunları söylemiştir:

Ö2: “İnternette 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.”

Öğrenciler bu beceriye yönelik görüşlerini ifade ederken daha çok yapacakları bir araştırma ödevinden örnek vermişler ve daha çok araştırma yaparken hangi kaynaklardan öğrenebileceklerini gözden geçireceklerini, sonuçlarını düşüneceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan araştırma çalışmalarında, kendilerini öğrenmelerinde daha etkin ve daha bağımsız olarak düşündükleri söylenebilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, özdeğerlendirme sonuçlarına göre öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme ile öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerilerinde kendilerini kısmen yeterli gören ya da hiç yeterli görmeyen öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirme durumlarının düşündüklerinden daha iyi olduklarını göstermektedir. Uygulama sürecinde bu becerilere yönelik bu öğrencilerin gösterdikleri davranışlar da görüşmelerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Özdeğerlendirme formunda bu odak öğrencilere yönelik elde edilen sonucun daha düşük olmasına öğrencilerin özbenlik algılarının düşük olmasının ya da formda yer alan maddeleri anlamakta sorun

yaşamaları olabilir. Birebir görüşmelerde sorunun anlaşılması durumunda kapsamı aynı olan ancak farklı biçimde ifade edilen destekleyici soruların sorulmasının da öğrencilerin kendilerini daha kolay ve doğru ifade etmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen veriler de uygulanan eylem planlarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni görüşlerinde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: “Şimdi benim kendi gözlemlerimle onların düşünceleri değişebiliyor. Şimdi mesela birinci hafta yaptığımız ihtiyaç belirleme etkinliğini ben de onlar da çok kolay buldular onda hiç zorlanmadılar. İkinci hafta bafa gölü etkinliğinde sözlük çalışması vardı. Ben zorlandım ama onların en kolay yaptıkları çalışma olmuş. İhtiyaç belirleme becerilerini kolay yaptılar.”

Bu hafta içerisinde öğrencilerin geliştirilmesi amaçlanan bilişsel becerilerden olan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin yanında geliştirilmesi amaçlanmadığı halde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan diğer bilişsel becerilerinin de geliştirilmesini sağladığı söylenebilir. Dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinde (ETK-1) öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek için öğrencilerin söz almaları onların haftalık plan içerisinde amaçlanmadığı halde iletişim kurma becerilerinden kendini sözlü olarak ifade etme (B_İKB_1) ile duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) becerilerinin gelişmesinde de etkili olmuştur. Bununla birlikte güdüleme etkinliklerinde öğrencilerin yaşadıkları ilin ve diğer yerlerin doğal güzelliklerini öğrenmelerinin kendilerine ne gibi faydalar sağlayacağını açıklamaları onların öğrenme amacını belirleme becerilerinden olan öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma (B_ÖABB_2) becerilerini kısmen göstermelerini sağlamıştır.

ETK-5 etkinliğinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırırken hangi öğrenme yollarını kullanmayı düşündüklerinin sorulması bazı öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu beceriler amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme (B_ÖKYB_1), ihtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını kullanma (B_ÖKYB_3) ile bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma (B_ÖKYB_4)'dır.

Çizelge 61’de ikinci haftada uygulanan eylem planları sonucunda öğrencilerde gözlenen öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ile bu becerilerin gözlenme sıklığı görülmektedir.

Çizelge 61.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta)

| | | 2.HAFTA | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|-----|----|----|-----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | | |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | |
| | D_ÖSAB_2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1/1 |
| | D_ÖSAB_3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1/1 | 2 | 2 | |
| | D_ÖSAB_4 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | D_ÖSAB_5 | 1 | - | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | D_ÖSAB_6 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |

*Çizelgede 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. Kullanılan “-“ işareti ise o becerinin o hafta içerisinde gözlenmediğini göstermektedir.

Çizelge 61’de görüldüğü gibi, öğrenciler tarafından en fazla kullanıldığı görülen öğrenme sorumluluğu alma becerileri sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme (D_ÖSAB_2) ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama (D_ÖSAB_3)’dır. Öğrencilerin bu becerileri kullanmaları hem sınıf içi davranışlarında hem de çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. Öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki etkinlikleri doğru yapmaları ve çalışmalarını sonuna kadar tamamlamaları bu becerilerin göstergesi olmuştur. Öğrencilerin sınıfta etkinliklere bağlı olarak kendilerine verilen çalışma kağıdındaki etkinliği sabırlı ve istikrarlı olarak yaptıkları ve çalışmalarının tamamını bitirdikten sonra öğretmene verdikleri görülmüştür. Bunun dışında öğrencilerin sınıf içinde çalışma kağıtları dışındaki etkinliklere katılımları ile bu becerilere yönelik aynı olumlu davranışları göstermişlerdir. Örneğin ETK-2 etkinliğinde doğal güzelliklerle ilgili anlamını bildikleri ve anlamını bilmedikleri kelimeleri not almaya çalışmışlar, dikkatle dinlemişlerdir. İlk dinlemede tam olarak not alamadıklarını söylemişler ve öğretmenden bir daha dinletmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin bu iki beceriyi sıklıkla davranışlarında göstermelerinde kendilerine sunulan etkinliklerin ve çalışma kağıtlarının dikkatlerini çekmesi ve kendilerine sunulan seçimlik etkinliklerden kendi

yetenek ve ilgilerine uygun olanı seçebilecekleri bir öğrenme ortamının sağlanması etkili olmuş olabilir.

Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme (D_ÖSAB_5) becerisi öğrenciler tarafından kullanıldığı gözlemlenen bir diğer beceri olmuştur. Öğrencilerin ETK-5 etkinliği kapsamında yaptıkları çalışma kağıdında metinde geçen yeni kelimeleri öğrenmek için hangi öğrenme yolunu kullanabileceklerini ve belirlediği öğrenme yolu işe yaramadığında daha farklı hangi öğrenme yollarını kullanabileceklerini belirtmeleri, bu becerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur (Fotoğraf 10). Sınıfta yaptıkları çalışmanın sunumunu yapmak için öğretmenin söz verdiği öğrenciler içerisinde bir odak öğrenci (Ö4) dışında tüm odak öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları sunumlar çalışma kağıtlarından elde edilen verileri desteklemektedir. Sunum yapan odak öğrenciler yeni kelimeleri araştırırken hangi yolu kullandıklarını, ilk belirledikleri öğrenme yolunun işe yarayıp yaramadığını, etkili olmadıysa öncesinde belirledikleri öğrenme yollarından hangisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu davranışları ve çalışma kağıdındaki bu ifadeler onların aynı zamanda amaçlarını gerçekleştirirken öğrenmelerini aksatıcı sorunlarla karşılaşsalar bile çalışmalarını devam ettireceklerinin (D_ÖSAB_4) de bir göstergesi olduğu söylenebilir. GGKT toplantısında tartışılan bir konu çalışma kağıtlarında kodlanan bazı becerilerin doğrudan sınıf içerisinde de gözlemlenmemesi nedeni ile yer verilmesinin doğruluğu olmuştur. Bu konuda GGKÜ'nün görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“... Örneğin; Bafa gölündeki son sayfada diyor ki hangi yolu kullanarak öğreneceksin? Bir alt soruda diyor ki kullandığın öğrenme yolu işe yaramazsa başka hangi yolu kullanabilirsin? Mesela sözlük kullanırım, araştırma yaparım diyor. çalışma kağıdında bunu yazmış şimdi ben bu beceriyi gösteriyor gibi yani bunu bir davranış olarak almalıyım?”

“İşaretle bence çalışma kağıdında onu demesi, yazması yapacağının göstergesidir” (BÇA-GGKT No:2).

GGKÜ'nün görüş ve önerileri doğrultusunda öğrencilerin çalışma kağıdına yazdıklarından yola çıkarak gerçekleştireceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir olan beceriler de çalışma kağıtlarının analizinde dikkate alınmıştır. Aynı zamanda çalışma kağıdında yazdıklarından doğrudan gözlemlenemeyen davranışlara yönelik mümkün olduğunca verilen ödevlerle, ek çalışmalarla izlenmesine karar verilmiştir.

Çizelge 61'de görüldüğü gibi, gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme ise öğrencilerde yeterli düzeyde gözlenemeyen bir beceri olmuştur. Bu

becerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinde odak öğrencilerin bu hafta öğretmenden yardım isteyecekleri bir sorun durumu yaşamamaları ya da öğretmenden yardım istemekten çekinmeleri şeklinde iki olası nedeni olabilir. Bazı odak öğrenciler (Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6) için bu durumlardan hangisinin geçerli olduğunu ilki iki haftada bu becerilere yönelik yapılan gözlemlerden kestirmek güç olmaktadır. Ancak birinci haftada öğretmenden yardım istediği halde bu hafta böyle bir davranışta bulunmayan odak öğrenciler (Ö2 ve Ö6) için ikinci nedenin geçerli olma ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci haftanın sonunda öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme, sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama ve öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme becerilerinin öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Komite kararları doğrultusunda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sonraki haftalarda etkinlikler yapılmamasına ancak öğrencilerin bu davranışları devam ettirme durumlarına sonraki uygulama haftalarında da bakılmasına ve herhangi bir sorun yaşandığında geri dönülmesine karar verilmiştir.

İkinci haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin bazıları da öğrenmeye açık-istekli olma becerileri olmuştur. Çizelge 62’de bu hafta içerisinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan ve amaçlanmadan geliştirilen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri görülmektedir.

Çizelge 62.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta)

| | | 2.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|------------------|----|----|----|----|---------------------------|----|-----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖAİOB_2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_9 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Amaçlanmadan geliştirilen beceriler | D_ÖAİOB_6 | - | - | - | - | - | - | -1 | 1/1 | -1 | -1 | -1 | -1 |

*Çizelgede 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. Kullanılan “-“ işareti ise o becerinin o hafta içerisinde gözlenmediğini göstermektedir.

Çizelge 62’de görüldüğü gibi, öğrencilerde en fazla gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerisi öğrenmeye meraklı olma (D_ÖAİOB_4)’dır. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesinde dikkat çekme ve güdüleme etkinliği olan ETK-1 etkili olmuştur. GGKÜ’nün bir önceki hafta belirtilen zaman sorununa yönelik görüşleri ve önerileri doğrultusunda zamanın daha verimli kullanılması için bu hafta bir tane dikkat çekme etkinliğine yer verilmiş ve ders içi etkinlikler azaltılmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçen hafta zaman açısından yaşanan sıkıntılardan dolayı bu hafta GGK kararları doğrultusunda sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerde geliştirmek istediğimiz KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini etkilemeyeceğini düşündüğümüz etkinlikleri çıkarma kararı aldık. Aynı zamanda dikkat çekme etkinliklerini de bir taneye indirdik” (Araştırmacı günlüğü, 08.10.2013).

ETK-1 etkinliği kapsamında öğretmen öğrencilere bir sunu göstereceğini ve bu sunuyu merak edip etmediklerini sormuştur:

USÖ: Size bir sunu göstereceğim, merak ediyor musunuz ?

Öğrenciler: Eeeeeeeet

USÖ: neyle ilgili olabilir tahmin eden var mı?

Öğrenciler: Zayıf yönümüzle ilgili (Öğrenciler bir önceki hafta öğrenmiş oldukları konudan bahsediyorlar).

Öğrenciler: Ayşegül metni ile ilgili

...

Öğrenciler öğretmenin Bafa Gölü metni ile ilgili açtığı sunuyu sessiz ve dikkatli bir şekilde izlemişlerdir. ETK-5 etkinliği kapsamındaki çalışma kağıdında öğrenciler metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri yazmışlar, bu kelimelerin anlamlarını araştırarak bir sonraki gün sınıfta sunumlarını yapmışlar, yapılan etkinliklere katılım göstermişler, öğretmenin çalışma kağıtları ile ilgili yaptıkları açıklamaları dikkatle dinlemişler ve anlamadıkları bir bölüm varsa öğretmene sormuşlardır.

Öğrencilerin sınıfta ETK-2 ve ETK-3 etkinliklerini yapmaları ve bu etkinlikler kapsamında belirledikleri anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırmaları aynı zamanda onların yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma (D_ÖAİOB_2) becerilerinin de geliştirilmesini sağlamıştır. Öğrenmeye meraklı olma ve yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma birinci hafta da öğrencilerde sıklıkla gözlenen beceriler olmuştur. Bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sonraki haftalarda etkinlikler yapılmamasına ancak öğrencilerin bu davranışları devam ettirme durumlarına sonraki uygulama haftalarında da bakılmasına ve herhangi bir sorun yaşandığında geri dönülmesine karar verilmiştir.

Öğrencilerin metin ile ilgili yeni kelimelerin anlamlarını öğrenmek için yaptıkları araştırma çalışmalarını sınıf dışında yapmaları ve bir sonraki gün sınıfta yaptıkları çalışmayı sunmaları ile sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerinin sürdürme (D_ÖAİOB_9) becerisini kullanmışlardır. Öğrencilerin araştırma yapmaları, yaptıkları araştırmaları çalışma kağıtlarına yazmaları ve bu çalışmalarını söz alan odak öğrencilerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6) sınıfta sunmaları ayrıca onların geliştirilmesi amaçlanmadığı halde araştırma yapmaktan zevk almalarının (D_ÖAİOB_6) kısmen göstergesi olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin araştırma yapmaktan zevk almalarında metinde geçen tüm kelimelerin ya da öğretmenleri tarafından belirlenen kelimelerin anlamını araştırmaktansa kendi ihtiyaçlarına yönelik belirledikleri kelimeleri araştırmalarının ve bu araştırmalarında kullanacakları öğrenme yollarını kendilerinin belirlemelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu becerilerin gözlenmesine rağmen yeterli düzeyde geliştirilemediği düşünülerek sonraki uygulama haftalarında da geliştirilmesine devam edilmesi uygun görülmüştür.

Çizelge 63'te ikinci haftada uygulanan etkinlikler ile öğrencilerde gözlenen öğrenmeye değer verme becerileri görülmektedir.

Çizelge 63.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (2.Hafta)

| | | 2.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖDVB_1 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖDVB_2 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Amaçlanmadan geliştirilen beceriler | D_ÖDVB_4 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

*Çizelgede 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.

ETK-1 etkinliği ile öğrencilerin değer verme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenin dikkat çekme etkinliklerinden sonra gerçekleştirdiği güdüleme etkinliklerinde de kendi illerinin ve genel olarak doğal güzellikleri öğrenmenin kendilerine ve topluma nasıl fayda sağlayacağını açıklamaları istemiştir. Buna yönelik odak öğrencilerden olan Ö4'ün verdiği cevap şöyledir:

USÖ: (Öğrencilere Eskişehir'in doğal güzellikleri ile ilgili sunuyu izlettirdikten sonra) Peki Eskişehir'in doğal güzellikleri bu kadar mı? Sizin aklınıza gelen neler var?

Öğrenci: Regülatör var öğretmenim

USÖ: Evet ben gittim gördüm çevresinde çok güzel doğal güzellikleri olan bir yer. (Öğretmen öğrencilere söz veriyor ve doğal güzellikler ile ilgili öğrenci cevapları yetersiz oluyor). Evet buradan anlıyoruz ki ilimizin doğal güzelliklerini yeterince bilmiyoruz. Peki bilmemiz gerekiyor mu?

Öğrenciler: Evet

USÖ: Evet kesinlikle bilmemiz gerekiyor. Peki bunları bilmemizin bize bir faydası var mı?

Öğrenci: Genel kültürümüz gelişir.

Öğrenci: Şehrimizi tanımamızı sağlar.

.....

Ö4:Doğal güzelliklerimizin isimlerini bilirsek gezip görmediğimiz yerleri görebiliriz ve arkadaşlarımıza anlatabiliriz.

.....

USÖ: Evet dediğiniz gibi hem ilimizin hem ülkemizin doğal güzelliklerini araştıracağız, bilgi sahibi olacağız ve bildiklerimizi başkalarına aktaracağız.

Ancak Çizelge 63'te görüldüğü gibi, bu hafta uygulanan eylem planı birinci haftada olduğu gibi öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinden öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama (D_ÖDVB_1) ve öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama (D_ÖDVB_2) becerileri geliştirilememiştir. Odak öğrenciler arkadaşlarının bu konudaki görüşlerini açıklarken dinlemede istekli olmalarına rağmen doğal güzellikleri öğrenmenin kendilerine ve topluma sağlayacağı faydayı açıklama konusunda düşüncesini ifade etmek isteyen çok az öğrenci olmuştur. Araştırmacı bu sorunu günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

“Öğretmenin dikkat çekme etkinliklerinde Eskişehir'in doğal güzellikleri ile ilgili sunuyu gösterdikten sonra öğrencilere ilimizin doğal güzelliklerini bilmenin sağlayacağı faydaları sorduğunda öğrencilerden çok fazla yanıt gelmedi. Odak öğrencilerden ise sadece bir öğrenci parmak kaldırdı ve cevap verdi. Geçen haftada uygulanan bir etkinlikte aynı sorun vardı. Öğrenciler öğrenmelerinin sağladığı faydaları açıklamada yetersiz kalabiliyorlar” (Araştırmacı günlüğü, 08.10.2013).

Bu becerilerin öğrencilerde geliştirilememesinin nedeni öğretmenin birinci hafta dikkat çekme etkinliklerinin çok fazla uzun sürmesi nedeni ile bu hafta dikkat çekme etkinliklerine planı yetiştirememesi endişesi ile daha az yer vermesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin düşünmeleri için zamanın yeterli gelmemesi olabilir. Öğrencilerin “Bafa gölü metni ile ilgi öğrenme ihtiyaçlarımı belirliyorum” çalışma

kağıdının bir bölümünü evde yapmaları ise onların geliştirilmesi amaçlanmadığı halde gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma (D_ÖDVB_4) becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

Özetle; ikinci haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan beş adet olan öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu ile öğrencilerle yapılan görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme de uygulama verilerini destekler niteliktedir. Öğrencilerde ikinci hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanmayan bilişsel beceriler oldukları halde uygulanan etkinliklerin iletişim becerilerinden B_İKB_1 ile B_İKB_3; öğrenme amacını belirleme becerilerinden B_ÖABB_2 ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden B_ÖKYB_1, B_ÖKYB_3, B_ÖKYB_4 becerilerinin de geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. İkinci haftanın sonunda geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden üçünün (D_ÖSAB_2, D_ÖSAB_3 ve D_ÖSAB_5) öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Bu hafta geliştirilmesi amaçlandığı halde yeterli düzeyde geliştiği gözlemlenmeyen iki öğrenme sorumluluğunu alma becerisinin (D_ÖSAB_4 ve D_ÖSAB_6) sonraki haftalarda da geliştirilmesine devam edilmiştir. Öğrenme açık istekli olma becerilerinden ikisi (D_ÖAİOB_2 ve D_ÖAİOB_4) öğrencilerde bu hafta yeterli düzeyde geliştirildiği gözlemlenen beceriler olmuş; bir becerinin ise (D_ÖAİOB_9) sonraki haftalarda geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. D_ÖAİOB_6 ise bu hafta öğrencilere geliştirilmesi amaçlanmadığı halde uygulanan etkinlikler bu becerinin de öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamıştır. Bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan iki öğrenmeye değer verme becerisi (D_ÖDVB_1 ve D_ÖDVB_2)'nin geliştirilemediği görülmüş ve bu nedenle sonraki haftalarda da geliştirilmesine devam edilmiştir. D_ÖDVB_4 ise öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrencilerde gözlemlenen öğrenmeye değer verme becerilerinden olmuştur. Sonuç olarak bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden 10 tanesi yeterli düzeyde ve dört tanesi kısmen geliştirilmiş; bir beceri ise geliştirilememiştir.

3. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Üçüncü hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 64'te gösterilmiştir.

Çizelge 64.

Üçüncü Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinlik Kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu | | | |
|---------------|--|--|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | Öğrenme amaçlarını belirleme becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri | | | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_8 D_ÖAİOB_9 | |
| ETK-2 | Görsel okuma yapma etkinliği | B_ÖABB_3 | D_ÖSAB_1 | D_ÖAİOB_3 | |
| ETK-3 | Metne yönelik sunu gösterisi | B_ÖABB_3 | D_ÖSAB_1 | | |
| ETK-4 | Metni niçin öğrenecek-lerini sorgulama etkinliği | B_ÖABB_1 | D_ÖSAB_1 | D_ÖAİOB_3 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |
| ETK-5 | Güzel sanatlara yönelik kendi ilgi alanını keşfetme etkinliği | | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | | |
| ETK-6 | 5N 1K tekniğini kullanarak ilgi duyduğu güzel sanat dalına yönelik öğrenme amacını belirleme etkinliği | B_ÖABB_1 B_ÖABB_2 B_ÖABB_3 B_ÖABB_4 B_ÖABB_6 | D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_8 D_ÖAİOB_7 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |
| ETK-7 | Öğrencilerin yaptıkları 5N 1K etkinliğini sınıfta sunmaları | B_ÖABB_1 B_ÖABB_2 B_ÖABB_3 B_ÖABB_4 B_ÖABB_6 | | D_ÖAİOB_9 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |
| ETK-8 | Belirledikleri güzel sanat dalına yönelik araştırma yapma | | | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_9 | |

BECERİLERİN KODLARI

| | |
|---|---|
| B_ÖABB_1: Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | D_ÖAİOB_3: İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma |
| B_ÖABB_2: Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma | D_ÖAİOB_6: Araştırma yapmaktan zevk alma |
| B_ÖABB_3: Öğrenilecek konuyu ifade etme | D_ÖAİOB_7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma |
| B_ÖABB_4: Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma | D_ÖAİOB_8: Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı dışında da zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme |
| B_ÖABB_6: Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme | D_ÖAİOB_9: sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerinin sürdürme |
| D_ÖSAB_1: Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma | D_ÖDVB_1: öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama |
| D_ÖSAB_4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme | D_ÖDVB_2: öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama |
| D_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme | |

Üçüncü haftada öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerileri ile bir önceki hafta geliştirilemediği ya da geliştirilmesine devam edilmesinin uygun olduğu düşünülen duyuşsal becerilerin geliştirilmesine devam edilmiştir. Çizelge 64'te görüldüğü gibi, bir etkinlik dikkat çekme ve güdüleme etkinliği; diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere üçüncü haftada toplam sekiz etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerileri olan beş bilişsel becerinin ve üçü öğrenme sorumluluğunu alma; beşi öğrenmeye açık-istekli olma ve ikisi öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere on duyuşsal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem planı hazırlanırken dersin öğretim programına göre o hafta işlenecek konu olan “Atatürk ve Güzel Sanatlar” metninin içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Üçüncü haftada uygulanan eylem planlarında yer alan çalışma kağıtlarından ve öğrencilerin bu becerilere yönelik sınıf içinde yapılan etkinliklerde gösterdikleri davranışlarından öğrenme amacını belirleme becerilerini kullanım durumlarına yönelik mikro analizlerinin yapılması sonucunda bu becerileri kullanmalarına ilişkin elde edilen veriler ve kullanılma sıklıkları Çizelge 65'te gösterilmiştir.

Çizelge 65.

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

| | | 3.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|-----------------|----|-------|----|----|-------|---------------------------|-----|----|----|-----|-----|
| | | Gözlem verileri | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | 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 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 65’te görüldüğü gibi, öğrencilerin amaç belirme becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmektedir. Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme (B_ÖABB_1) becerisini öğrenciler hem sınıf içi davranışlarında hem de çalışma kağıtlarında göstermiş olmakta birlikte öğrencilerin pek çoğunun bu davranışı kısmen gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Hem gözlem verileri hem de çalışma kağıtları birlikte değerlendirildiğinde toplamda odak öğrencilerden ikisinin bu beceriyi kullanabildikleri, üçünün kısmen kullanabildikleri gözlenmiştir. Bir öğrencinin ise bu beceri çalışma kağıdında gözlemlenmiş ancak sınıf içerisinde söz aldığı anda öğrenme amacını ifade edememiştir. Öğrencilerin B_ÖABB_1 becerilerinin geliştirilmesinde Atatürk ve Güzel Sanatlar metnini niçin öğreneceklerini sorgulama (ETK-4) ile 5N 1K tekniğini kullanarak ilgi duyduğu güzel sanat dalına yönelik öğrenme amacını belirleme (ETK-6) ve bu etkinlik kapsamında yaptıkları çalışmayı sınıfta sunma (EKT-7) etkinlikleri etkili olmuştur.

İkinci ders saatinde ETK-4 etkinliği kapsamında öğretmen öğrencilere Atatürk ve Güzel Sanatlar metnini niçin öğrenecek olabileceklerini bir başka deyişle bu metni öğrenmedeki amaçlarının neler olabileceğini düşünmelerini söylemiş ve tahtaya “..... için Atatürk ve Güzel Sanatlar metnini öğreneceğim” yazmıştır. Öğrencilerden tahtadaki boşluğu doldurmalarını istemiştir. Bu çalışmada bazı odak öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

USÖ: Evet cevaplarınızı bekliyorum

...

Ö1: Metin ile ilgili bir fikrimiz olması için.

Öğrenci: Bilgilerimizi artırmak için.

Ö5: Metnin içeriğini belirlemek için.

Ö4: Metin ile ilgili soruları cevaplamak için.

Ö2: Metin ile ilgili düşüncelerimizin oluşması, düşünce sahibi olmak için.

USÖ: Yani metin ile ilgili bilgi sahibi olmak için mi? doğru mudur anladığım?

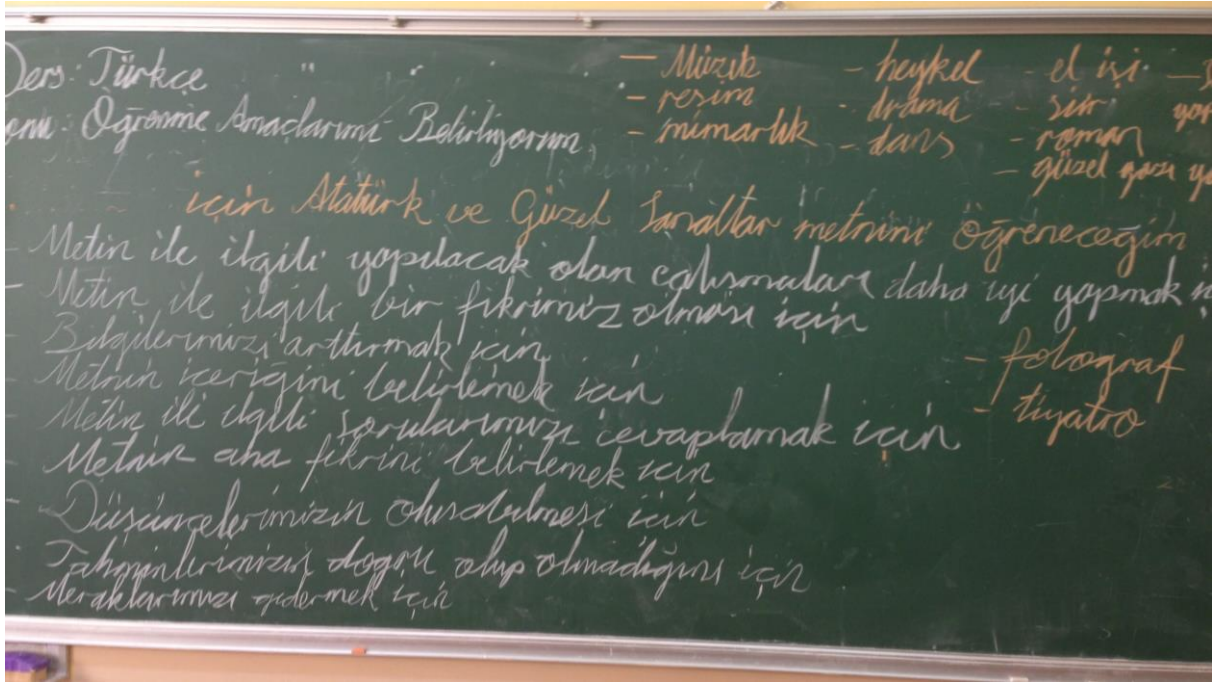
Ö2: Evet.

Ö5 (tekrar parmak kaldırıyor): Metinde geçen konuları öğrenmek için.

Öğretmen tahtaya öğrencilerin cevaplarını yazmıştır. Fotoğraf 11’de sınıftaki öğrencilerin tamamının Atatürk ve Güzel Sanatlar metnine yönelik söyledikleri öğrenme amaçları görülmektedir.

Fotoğraf 11.

Öğrencilerin Atatürk ve Güzel Sanatlar metnine yönelik belirledikleri öğrenme amaçları



Öğretmenin bu etkinlik sonunda diğer etkinliğe geçmeden önce yaptığı özet ise onların öğrenme amaçlarını belirlemenin önemi ve faydaları konusunda bir farkındalık kazanmalarında önemli olmuştur. Öğretmenin bu konudaki açıklaması araştırmacının alan notlarına göre şu şekildedir:

USÖ: Bir çalışmaya başlamadan önce o çalışma ile ilgili öğrenme amacınızı belirlemek size büyük faydalar sağlayacaktır. Dikkatinizi daha çok konuya yoğunlaştıracaksınız, ne öğreneceğinizi bileceksiniz, daha iyi anlayacaksınız, kavramları yerli yerine oturtacaksınız. Bu sizin daha bilgili olmanızı sağlayacak, sorulan sorulara daha iyi cevaplar vermenizi sağlayacak, konu ile ilgili yeni düşüncelerinizin oluşmasını sağlayacak. O yüzden bir konuya başlamadan önce sadece Türkçe dersinde değil her derste konuya başlamadan önce öğrenme amaçlarınızı belirliyorsunuz. Niçin öğreneceğim sorusunu cevaplıyorsunuz ve konuyu öğrenme aşamasında bunları gerçekleştirmeye çalışıyorsunuz.

Öğrencilerin B_ÖABB_1 becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan diğer etkinlikler ise üçüncü ders saatinde yapılan ETK-6 ve ETK-7'dir. ETK-6'da öğrencilere belirledikleri güzel sanat dalı ile ilgili gerçekleştirmek istediklerinin bir hayal olarak kalmaması için bu hayallerine yönelik öğrenme amaçlarını belirlemeleri, bu amaçlarını gerçekleştirmek için plan yapmaları ve çalışmalarını gerektiği söylenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler kendilerine dağıtılan çalışma kağıdında hayalini kurdukları güzel sanat dalını, hayallerinde bu güzel sanat dalında kim olarak nerede ne yapıyor olduklarını yazmışlardır. Aynı zamanda çalışma kağıdında öğrencilere hayal ettiklerini/isteklerini ne zaman gerçekleştirmeyi planladıkları,

istedikleri kişi olarak yapmak istediklerini gerçekleştirebilmek için ilgili konuda neler öğrenmeleri gerektiği ve bu hayallerini gerçekleştirdiklerinde kendilerine ve topluma nasıl faydalı olacakları sorulmuştur. Fotoğraf 12’de bir odak öğrencinin (Ö4), ETK-6 etkinliği kapsamında yaptığı hayal kurma etkinliği çalışma kağıdı görülmektedir:

Fotoğraf 12.

Ö4’ün İlgi duyduğum güzel sanat dalına yönelik öğrenme amacımı belirliyorum çalışma kağıdı

ADYADIM: Feyyaz Feridali
NUMARAM: 1102

Kendimi **kim** olarak **ne** yaparken hayal ettim?
Kendime... hayal ettim...

Hayal ettiklerimi/isteklerimi **nerede** yapıyordum?
Hayal ettiğim...

Hayalimdeki amacıma ulaşmak için (istediğim kişi olarak yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek için) şu an **neler** öğrenmeliyim?
Bu amacıma ulaşmak için...

Bu öğrenme amacını gerçekleştirmemin kendime ve topluma **nasıl** bir faydası olacağını düşünüyorum?
Toplama... faydası...

Hayalini kurduğum ve ilgimi çeken güzel sanat dalı **ne**?
Hayal ettiğim güzel sanat dalı...

Hayal ettiklerimi/isteklerimi **ne zaman** gerçekleştirebileceğim?
Bu amacıma ulaşmak için...

GÜZEL SANATLAR

Öğrencilerin sınıf içinde güzel sanat dallarına yönelik yaptıkları sunumda (ETK-7)’de sunum yapan öğrencilerden üçü odak öğrencidir. Bu odak öğrencilerden ikisi (Ö1 ve Ö4) güzel sanat dalına yönelik öğrenme amacını tam olarak ifade edebilirken; bir odak öğrenci (Ö6) ifade edememiştir. Öğrencilerin çalışma kağıtları ve sınıf içindeki diğer öğrenme amacı belirleme çalışmalarına bakıldığında da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme amaçlarını tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Bunun iki olası nedeni olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi bu yaştaki öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin yetişkinlerden farklı olması nedeni ile amaç belirlerken düşüncelerini tam olarak açık

ve net ifade edememeleri olabilir. Bu durum GGKT’de de ifade edilmiştir ve bir komite uzmanı görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Amaçları bizim gibi detaylı ifade edemiyorlar. Yani bir yetişkin gibi ifade edemiyorlar” (GFK-GGKT No: 4)

“Yani bizim gibi ifade etmeleri gerekmiyor zaten. Onların eğer kendilerinde benim amacım şunu yapmaktır diyorsa zaten biz onu kabul edeceğiz. Uzak amaç olabilir, yakın amaç olabilir, daha kısa sürede gerçekleştirebilecekleri bir şey olabilir. Yani bizim tanımladığımız gibi davranışsal amaçlar bekleyemeyiz onlardan” (KS-GGKT No:4).

Komite uzmanının görüşü doğrultusunda öğrencilerden bir yetişkin gibi amaç belirlemeleri beklenemeyeceği için yapmak istediklerini anlatacak kadar amaç belirleme ifadelerini kullanmalarının yeterli görülebileceğine karar verilmiş ve B_ÖABB_1 becerisine yönelik analizler araştırmacı tarafından yeniden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme amaçlarını istenilen düzeyde ifade edememelerinin bir diğer nedeni ise öğrencilerin öğrenme amacı belirleme çalışmalarıyla derslerinde daha önce karşılaşmamaları nedeniyle zorlanmış olabilecekleridir. Gerek uygulama öncesi sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilen veriler gerekse uygulama sürecinin sonunda sınıf öğretmeninin öğrenme amaçlarına yönelik bazı ifadeleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Uygulama öncesi öğrencilerle yapılan gözlemlerde de öğrenciler öğrenecekleri konuya yönelik öğrenme amaçlarını belirlemek yerine daha genel ve uzak amaçlar belirlemişlerdir. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede ise öğretmen daha önce öğrenme amaçlarını belirleme gibi hazırlık çalışmalarını çok fazla zaman ayırmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: Zaman zaman dedimki şimdi bu kendini ifade etme becerileri kitapta da var. şimdi biz pek çoğumuzu hazırlık çalışmalarını nasıl es geçiyorsak bu kendini ifade etme çalışmalarını da es geçiyoruz. Şimdi ben bu uygulamadan sonra bunun ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Şimdi oturmuş bir şey var. dil bilgisi hani daha zor diye düşünüyoruz o yüzden onları daha fazla öğretmemiz gerektiğini düşünüyoruz. Ama bu önemli olanları atlıyoruz. Oysa Türkçe dersi dilgibils dersi değil anamla yorumlama ifade becerilerini geliştirme aslında. Şimdi kitapta bunlar var. ben programı beğenelerdenim. Eksikleri vardır belki. Bu kendini ifade etme becerilerinde hazırbulunuşluk becerilerinde kitapta eksiklikler var. seninliler çok güzel etkinliklerdi. Biz öğretmenlere bunları hazırlamak zor geliyor biraz. Ben çok keyif aldım ve faydalandım.

Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasındaki ilişkiyi ifade etme ise tüm odak öğrencilerde gözlenmiştir. Bu becerinin gözlenmesinde ETK-6’da öğrencilerin hayal kurdukları güzel sanat dalında belirledikleri öğrenme amacını gerçekleştirmenin öğrenmelerine nasıl bir katkı sağlayacağını (B_ÖABB_2) yazmaları etkili olmuştur. Sınıf içi gözlemlerde ise ETK-7’de üç odak öğrencinin

(Ö1, Ö4 ve Ö6) sınıfta yaptığı sunumlar da gözlenmiştir. Bu etkinlikte öğretmen öğrencilerin sunumlarını yaparken birbirlerinden etkilenip yaptıkları çalışmaya eklemeler yapmamaları için artık kalemlerini bırakmalarını ve çalışmalarına arkadaşları sunum yaparken herhangi bir şey eklememelerini söylemiştir. Bütün öğrenciler çalışma kağıtlarını bırakarak tahtada sunum yapan arkadaşlarına odaklanmışlardır. Sınıftaki diğer öğrenciler gibi odak öğrencilerden de tahtaya kalkıp sunumlarını yapanlar olmuştur. Odak öğrencilerden Ö4'ün çalışmasını tahtada sunumu şu şekildedir:

Ö4: Ben kendimi balerin olarak görmüştüm. Dans dalında kendimi dansçı- balerin olarak bale yaparken hayal ettim.

USÖ: Peki şimdi Z.nin amacı neymiş? Arkadaşınız amacını belirledi mi?

Ö4: Amacım dans dalında iyi bir balerin olarak tanınmak.

(Kendini ormanda hayal ettiğini söylüyor.)

USÖ: Ormanda kim izliyordum çok merak ettim diyor?

Ö4: Ormanda kendi başıma yapıyordum.

USÖ: Yine çok merak ettim ormanda kendi başıma yapıyordum diyorsun ama amacında tanınmak demiştin?

Ö4: Ormanda prova yapıyordum.

USÖ: Amaçlarını ne zaman gerçekleştireceksin, ne kadar zamanın var?

Ö4: benim bir 10-11 yılım var.

USÖ: Peki hayalini kurduğun bu işleri, amaçlarını gerçekleştirebilmek için neler öğrenmen gerekiyor?

Ö4: Dans adımlarını öğrenmem lazım. Dans adımlarını kavramam lazım. El ve kol hareketlerini bilmem lazım. Dans ederken nerede nasıl hareket edeceğimi öğrenmem lazım. Dans hareketlerini en iyi şekilde yapmam lazım.

USÖ: Peki bu amaçlarını gerçekleştirmenin sana ve topluma faydası nelerdir?

Ö4: Topluma faydası bale izlerken insanlar rahatlayabilirler. Kendime faydası bale yapınca rahatlarım.

Çizelge 65'te görüldüğü gibi, ETK-6 etkinliği kapsamındaki çalışma kağıdında öğrencilerin yalnızca iki tanesi (Ö3 ve Ö4) güzel sanat dalındaki amaçlarını gerçekleştirebilmek için neler öğrenmeleri gerektiğini (B_ÖABB_3) yeterli düzeyde ifade edebilmişlerdir. Bir öğrenci (Ö1) çalışma kağıdında öğrenilecek konuyu ifade edememiş, üç öğrenci (Ö2, Ö5 ve Ö6) ise öğrenmesi gereken konuları kısmen yazabilmiştir. Okuma parçasına yönelik görsel okuma yapma (ETK-2) ve ETK-3 etkinliklerinde ise çalışma kağıdında öğreneceği konuları ifade edemeyen öğrenci (Ö6) bu beceriyi iki defa kullanmıştır. Öğrencilerin bazıları bu beceriyi ETK-6'daki çalışma kağıtlarında kısmen ifade edebilmiş olmakla birlikte ETK-2 ve ETK-3 etkinliğinde hepsinin parmak kaldırdığı gözlenmiştir.

ETK-2'de öğrencilerden metinde geçen fotoğrafları/resimleri inceleyip metinde ne anlatılmış olabileceğine yönelik düşüncelerini söylemeleri istenmiştir. Bazı odak öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

USÖ: Atatürk ve güzel sanatlar ile ilgili bir metnimiz var. Resimlere bakarak metnimizi okuyacağız resimleri okuyacağız görsel okuma yaparak fotoğraflara bakarak metnin içeriğini tahmin edeceğiz. Hadi bakalım. Resimleri bir inceleyelim. Birinci resimde neler var, ne görüyorsunuz, bu resim ne ile ilgili olabilir? Herkes inceliyor resmi.

...
Ö1: Bence Atatürk ve arkadaşları bir yere gitmiş, orada piyano veya film izliyor olabilirler.

...
Ö4: Atatürk ve arkadaşları bir sanat dalı izliyor olabilir.

D.Ö: O sanat dalı ne olabilir?

Ö4: Mesela müzik tiyatro gibi.

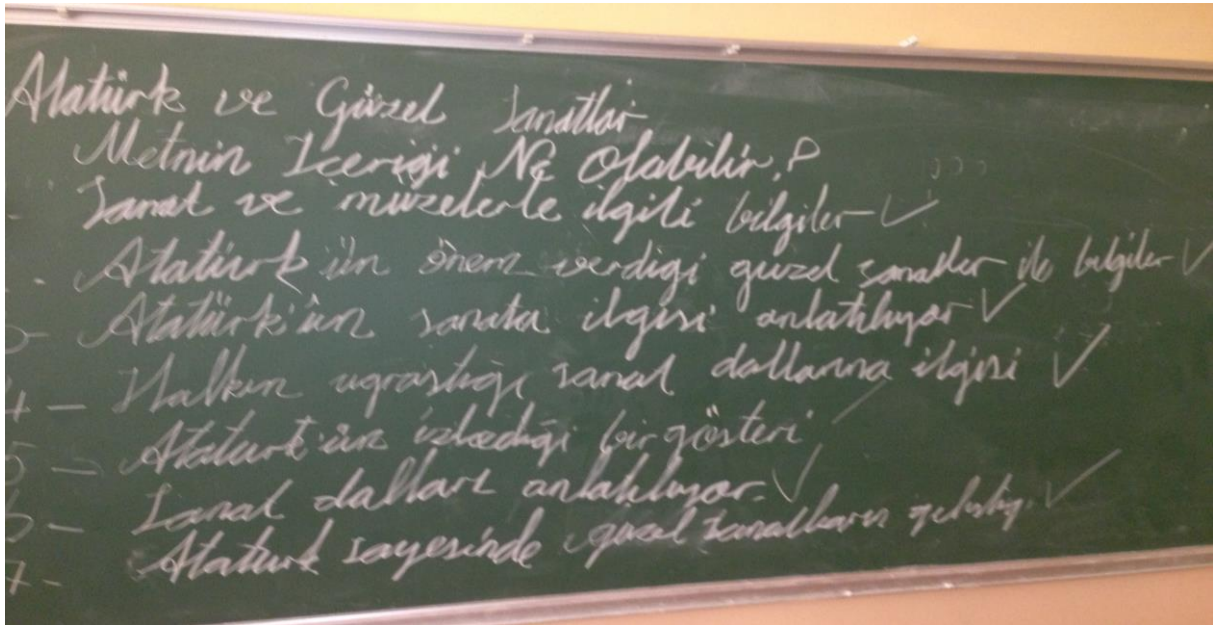
Ö3: Atatürk ve arkadaşları orada mesela piyano konseri izliyor olabilirler. (Öğretmen diğer resme geçiyor ve o resmi yorumlamalarını istiyor).

...
Ö1: Öğretmenim bu resimde bir tane kişi heykelin resmini çiziyor.

Öğretmen öğrencilere metinde yer alan resimleri ve fotoğrafları yorumlattırdıktan sonra ETK-3 kapsamında metnin içeriğinin ne olabileceğini sormuştur. Öğrenciler metnin içeriğinin ne olabileceğine yönelik tahminlerde bulunmuşlar ve öğretmen de öğrencilerin cevaplarını tahtaya yazmıştır. Fotoğraf 13'te öğrencilerin metnin içeriğine yönelik tahminleri görülmektedir.

Fotoğraf 13.

Öğrencilerin Atatürk ve Güzel Sanatlar metninin konusunun ne olabileceğine yönelik tahminleri



Öğrencilerin öğrenme konusuna yönelik tahminleri alındıktan sonra öğretmen, Atatürk ve Güzel Sanatlar metnini hazırlanan görsel sunu eşliğinde dinlettirmiştir. Aynı zamanda haftalık planda yer almamasına rağmen öğrencilere

görsel sunuyu neden izleyeceklerini yani amaçlarını söylemelerini de isteyerek öğrenme amacı kavramını pekiştirmiştir:

USÖ: Şimdi sunuya geçelim ve görsel sunumuzu izleyerek tahminlerimiz doğru mu değil mi onu anlayalım. Peki şimdi bu sunuyu izlememizin amacı ne kim söyler?

Öğrenci: Metnin konusuna yönelik yaptığımız tahminlerin doğru olup olmadığını görmek.

USÖ: Dinleme kurallarını biliyorsunuz ve dinleme pozisyonunu alıyorsunuz. Şimdi izleyelim.

Öğretmen öğrencilere sunuyu izlettirdikten sonra tahtaya metnin içeriği ile ilgili yazdığı öğrencilerin tahminlerini tek tek okumuş ve hangilerinin doğru olduğunu birlikte kontrol etmişlerdir:

USÖ: Şimdi demişiz ki ilk tahminimizde güzel sanatlar ve müzelerle ilgili bilgiler var, doğru mudur?

(Öğrencilerin bir kısmı hayır diyor).

USÖ: Kısmen doğru diyebiliriz diyor. Evet ikinci tahminde Atatürk'ün güzel sanatlara olan ilgisi anlatılmış olabilir demişiz doğru mu diyor.

Öğrenciler: Eeveet.

USÖ: Peki Atatürk'ün sanata olan ilgisi anlatılmıştır demişsiniz?

Öğrencilerin bir kısmı: Kısmen

Öğrencilerin bir kısmı: Evet öğretmenim

USÖ: Evet anlatılıyor. Demişsiniz ki sonra tahminlerinizde sanat dalları anlatılıyor demişiz.

Öğrenciler: Evet

USÖ: Atatürk'ün izlediği bir gösteriden bahsediliyor demişsiniz.

Öğrenciler: Hayır bu yanlış.

USÖ: Atatürk sayesinde güzel sanatların geliştiğinden bahsediliyor olabilir demişsiniz.

Öğrenciler: Evet doğru.

...

Öğretmen bu şekilde tahtaya öğrencilerin metnin konusu ile ilgili yazmış olduğu tahminlerini tek tek okumuş ve öğrencilere doğru olup olmadığını sormuştur. Öğrenciler hep bir ağızdan öğretmenin sorularına cevap vermişlerdir. Çalışmanın sonunda öğretmen öğrencilere tahminlerinin birkaçı dışında hepsinin doğru olduğunu söylemiş ve kendilerini bu doğru tahminlerinden dolayı alkışlamalarını istemiştir.

Öğrencilerin ETK-2 ve ETK-3 etkinliklerinde ETK-6 etkinliğine göre B_ÖABB_3 becerisini daha fazla kullandıkları ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilere metne yönelik yaptırılan görsel okuma çalışmalarının metnin konusunu tahmin etmeyi kolaylaştırmış olabileceğidir.

Bütün odak öğrenciler çalışma kağıtlarında ilgilerini çeken güzel sanat dalına yönelik belirledikleri öğrenme amaçları ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurmuşlardır (B_ÖABB_4). Sınıfta bu çalışmayı sunmak için kendilerine söz verilen odak öğrenciler (Ö1, Ö4 ve Ö6) bu beceriyi sınıf içerisinde de göstermişlerdir.

Amacını gerçekleştirmek için yeterli süreyi belirleme (B_ÖABB_6) becerisini ise ETK-6 etkinliğinin çalışma kağıdında dört odak öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5) yeterli düzeyde ifade edebilmiş, iki odak öğrenci (Ö1 ve Ö6) ise kısmen ifade edebilmiştir. Bu iki odak öğrencinin kısmen ifade edebilmelerinin nedeninin

seçtikleri güzel sanat dalına yönelik uzak hedefler belirlemeleri ve bu nedenle ne kadar sürede gerçekleştirebileceklerini kestirememeleri olabilir. Bu öğrencilerin çalışma kağıtlarına ne kadar sürede gerçekleştirecekleri sorusuna “büyüyünce, okullarımı bitirince” şeklinde yanıtlar vermeleri bu olası nedeni destekler niteliktedir. Öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerilerini bu hafta içerisinde yeterli düzeyde gösterememeleri nedeni ile dördüncü hafta da bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eylem planlarının hazırlanmasına devam edilmiştir. Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde söyledikleri de öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerilerinde öğrencilerin ilk başta zorlandıklarını destekler niteliktedir. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmeni bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: Bana göre güzel sanatlarla yapılan etkinlik güzel geçti. Zorluk açısından bana göre zor değildi. Bu etkinliği çok beğenip etkilenenler var. Mesela Ö1 çok etkilenmiş bu çalışmadan. Amaç belirleme çalışmalarında ilk başta zorlandılar. Biraz gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme, yeterli süreyi belirleme ve program dahilinde belirleme çalışmasında biraz daha zorlandılar. Ama benim zorlandılar dediğim sınıf bütünü düşünüyorum. Şimdi çok iyiler orta olan ve çok zor olanlar var. Ama orta olanlar ve daha alttakiler bunu yapmakta zorlandılarsa zorlandılar diyorum ben.

Dikkat çekme ve güdüleme etkinliği (ETK-1) ile ETK-2, ETK-4, ETK-6 ve ETK-7 etkinlikleri öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmayan diğer bilişsel becerilerin de geliştirilmesini sağlamıştır. Bu beceriler, iletişim kurma becerileri olan kendini sözlü olarak ifade etme (B_İKB_1), kendini yazılı olarak ifade etme (B_İKB_2), duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) ile konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme (B_İKB_4)'dir.

ETK-6 etkinliğinde belirledikleri güzel sanat dalı ile ilgili öğrenme amacını gerçekleştirmek için hangi konuları öğrenmeleri gerektiği sorulduğunda öğrencilerin bu bilgileri nereden öğrenebileceklerini de ifade etmeleri ve güzel sanatlar ile ilgili hazırladıkları araştırma ödevi, onların öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden bazılarının geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Bu beceriler amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme (B_ÖKYB_1), ihtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını kullanma (B_ÖKYB_3), bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma (B_ÖKYB_4) ve amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirleme (B_ÖKYB_6)'dir.

Çizelge 66'da üçüncü haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ve bu becerilere yönelik frekanslar gösterilmiştir.

Çizelge 66.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta)

| 3.HAFTA | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|-------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| | D_ÖSAB_1 | - | 1/-/1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_6 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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. Tek başına kullanılan “-/-“ işareti ise o becerinin o hafta içerisinde gözlenmediğini göstermektedir.

Çizelge 66'da görüldüğü gibi, öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma (D_ÖSAB_1) becerisi sadece bir odak öğrencide (Ö2) gözlenmiştir. Öğretmen, ETK-4 etkinliğini yaptırırken odak öğrencilerden Ö2'nin başka bir şey ile ilgilendiğini görünce sıranın birazdan kendisine geleceğini söylemiştir. Bu durum ise Ö2'nin o an ders dışı ilgilendiği işi bırakmasına ve metnin konusunun ne olabileceğini düşünmesini sağlamıştır. Ö2 sonra hemen ardından parmak kaldırmış ve metnin konusunun Atatürk'ün bir sanat dalı ile ilgili izlediği bir filmi/müziği anlatıyor olabileceğini söylemiştir. Öğretmenin bu sözlü uyarısı Ö2'nin daha sonraki etkinlik çalışmalarında öğretmen bir uyarı yapmadan da derse karşı daha ilgili olmasını sağlamıştır. Araştırmacı sınıf içinde yapılan etkinlikler esnasında öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak herhangi bir durumun oluşabileceğini düşünmüş ve eylem planını hazırlarken öğrencilere dikkat dağıtıcı bir durum/ortam ya da etkinlik sunmamıştır. Eylem planında kendiliğinden öğrenciler bu durumlarla karşılaşarlarsa öğretmenin müdahale etmesine yönelik sözlü ifadeler yer vermiştir. Ancak odak öğrencilerden sadece birinin yapılan etkinlikler esnasında dikkatini dağıtan bir durumla karşılaşması yapılan etkinlikleri araştırmacının dışarıdan bir müdahalesi olmadıkça her zaman öğrencilerin dikkatlerini dağıtan kendiliğinden bir durumun oluşmayabileceğini gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerde bu becerinin

gözlenmesi ve geliştirilmesi için araştırmacının öğrenme ortamında öğrencilerin bir çalışmayı yaparken dikkatlerini dağıtacak bir durum ya da etkinlik sunması daha etkili olabilir.

Hayal kurma etkinliği (ETK-5) esnasında öğrencilerin dikkatini dağıtan bir durum ile karşılaştıklarında öğretmen tarafından uyarılarak ya da odaklanması yönünde konuşmalar yapılarak amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme (D_ÖSAB_4) becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak öğrencilerin hiçbirinde bu beceri gözlenmemiştir. Bu becerinin gözlenmemesinin iki olası nedeni olduğu söylenebilir. Bunlardan biri öğrencilerin çalışmalarını yaparken amaçlarını aksatıcı herhangi bir durum ile karşılaşmamış olabilecektir. Bir diğer olası nedeni ise öğrencilerin davranışsal boyutta sorun yaşayabilecekleri gibi düşünsel boyutta da sorun yaşayabilecekleri ve düşünsel boyutta yaşadıkları sorunların öğrenciler yazılı ifade etmedikçe bu sorunların öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına bakılarak gözlenmemesi olabilir.

Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme (D_ÖSAB_6) becerisi ise sınıf içi gözlemlerde sadece iki odak öğrencide (Ö4 ve Ö5) görülmüştür. Araştırmacının alan notlarından alınan aşağıdaki bölümde görüldüğü gibi odak öğrencilerden Ö4'ün yaptığı davranış bu beceriyi kullandığını göstermiştir:

GAN: Öğrenciler çalışmalarına devam ediyorlar. Öğretmen sınıfta sıraların arasında gezinerek öğrencilerin çalışmalarına bakıyor ve onlara rehberlik ediyor. Öğretmen yaptığımız çalışmalar ile kendinize ve topluma nasıl faydalı olacağımızı ayrı ayrı ifade etmenizi istiyorum diyor.

Ö4 çalışmasını öğretmene gösteriyor. Çalışma kağıdına yazdığı amaçlarını gerçekleştirmek için yazdığı konuların yeterli olup olmadığını soruyor. Öğretmen öğrenme konularını daha genişleterek yazabileceğini, çalışmasının olduğunu ama daha da geliştirmesini istiyor. Ö4 çalışmasına daha yeni neler ekleyebileceğini düşünüp sabırla çalışmasını yapmaya, yazmaya devam ediyor.

Ancak araştırmacı diğer öğrencilerin yukarıda Ö4'ün gösterdiği gibi bir davranış sergilememesinin bu öğrencilerin öğretmeni kolaylaştırıcı olarak görmemeleri ya da sadece bu davranışı sergileyenlerin öğretmeni kolaylaştırıcı olarak göreceklere şeklinde yorumlanmasının çok sağlıklı olmayacağını düşünmüştür. Bu becerinin gözlenmemesinin bir nedeni öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilememesi olabileceği gibi o hafta içerisindeki etkinliklerde odak öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymadıkları için öğretmenden yardım istememiş olabilecektir. Odak öğrencilerden Ö2 ve Ö3 önceki haftalarda yapılan etkinliklerde öğretmenden yardım isteme davranışını göstermişlerdir. Dolayısıyla bu öğrenciler için ikinci olası

nedeninin daha geçerli olduğu söylenebilir. Bu durum uygulama sonrası komite toplantısında da tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu sorun durumuna yönelik GGKÜ'nün önerileri şu şekilde olmuştur:

“Sorunsal bir durumla karşılaştığında öğretmen yardım edecek. Öyle bir etkinlik olur ki hani gerçekten takıldığı bir yerde öğretmene sorular sorabilir” (KS-GGKT No:4).

...

“...Sanki biraz algı gibi geliyor bana yani gözlemlenmesi çok zor görüşmelerle ortaya çıkar gibi geliyor bana. Yani gözlemlerde görebilirsin de göremezsindir de” (KS-GGKT No:4).

“Yol gösterici olarak görme daha doğru olacak bence” (TÇ-GGKT No:4).

...

“Öğretici destekli olduğu için geliştirmek için o zaman öğretmen bir durum sunabilir” (KS-GGKT No:4).

...

“Tabi bu durumda öğretmen sorabilir yardıma ihtiyacınız var mı, sormak istediğiniz bir şey var mı diye sorabilir bence” (BÇA-GGKT No:4).

“Evet aslında o zaman doğallığı da bozmamış oluruz” (TÇ-GGKT No:4).

GGKÜ'nün önerileri doğrultusunda öğretmeni kolaylaştırıcı olarak görme becerisinin gerekli gördüğünde öğretmenden yardım isteme olarak değiştirilmesine, bu ve benzeri becerilerin sınıf içinde gözlemlenmesi için öğretmenin sınıf içerisinde öğrenciler çalışırken çalışmalarını kontrol etmesine ve öğrencilere yardıma ihtiyacı olup olmadıklarını sormasına, bu becerinin gözlenememesi durumunda yapılacak olan görüşmelerle desteklenmesine karar verilmiştir.

Öğretmen dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinde (ETK-1) öğrencilerde daha önceden yeterli düzeyde geliştirildiği gözlemlenen öğrenme görevini başarıyla tamamlama (D_ÖSAB_2) ve çalışmalarını sabırlı ve istikrarlı olarak devam ettirme (D_ÖSAB_3) becerilerine yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve bu davranışların devam ettirilmesini sağlamak için sözlü ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenin bu becerilerin devam ettirilmesine yönelik açıklamalardan birisi şu şekildedir:

USÖ: (öğrencilere ilgilendikleri güzel sanat dallarını sorduktan sonra) Bu güzel sanatlar ile ilgileniyorsunuz. İlginizin olduğu bu güzel sanat dallarında çalışarak ileride iyi birer sanatçı olabilirsiniz. Ben biliyorum ki eminim ki eğer uğraşırsanız, çalışırsanız hepinizin bu sanat dallarında çok başarılı olacağını inanıyorum.

D_ÖSAB_2 ve D_ÖSAB_3 becerileri, öğrencilerin çalışma kağıtlarında ve sınıf içindeki davranışlarında gösterilmeye devam edilen beceriler olmuştur. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma kağıtlarındaki etkinliklerin tamamını başarıyla tamamlamışlardır. İlk başta yapamadıkları bir bölüm olduğunda ise daha fazla zaman ayırarak tamamladıkları görülmüştür.

Bu hafta elde edilen verilere dayalı olarak D_ÖSAB_1, D_ÖSAB_2 ve D_ÖSAB_6 becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilemediği için sonraki haftalarda bu becerilerin geliştirilmesine devam edilmiştir.

Çizelge 67’de üçüncü haftada uygulanan eylem planları ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ve bu becerilerin görülme sıklığı gösterilmiştir:

Çizelge 67.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta)

| | | 3.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|------------------|----|----|----|----|-----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖAİOB_3 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | -/1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_6 | 1 | - | 1 | 1 | - | -/1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_8 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 67’de görüldüğü gibi, öğrencilerde gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden birisi ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgili duyma (D_ÖAİOB_3) becerisidir. Önceki hafta yapılan komite toplantısında tartışılan konulardan biri de D_ÖAİOB_3 becerisinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği olmuştur. Komite uzmanları bu beceriye yönelik görüş ve önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çalışma kağıdı ile destekleyebiliriz belki. Mesela bu konuda kimlerin düşüncelerini alabilirsin ya da ödevin konusuna göre ilgili olan kişilerden bilgi alır. Onlara ödev olarak verebiliriz.” (TÇ-GGKT No:3).

“...Çalışma kağıdı ile yapabilir, röportaj çalışması yapabilir mesela” (BÇA-GGKT No: 3).

Öğrencilerde bu hafta D_ÖAİOB_3 becerisinin gözlenmesinde güzel sanatlar ile ilgili yapmış oldukları araştırma çalışması (ETK-8) etkili olmuştur. ETK-8’de öğrencilere ilgilendikleri güzel sanat dalı ile ilgili araştırma yaparken söz konusu güzel sanat dalı ile profesyonelce ya da amatörce ilgilenen bir kişi ile röportaj

yapmaları istenmiştir. Bir öğrenci hariç tüm öğrenciler araştırmalarında röportaj çalışması yapmışlardır. Ö1 teyzesi ile; Ö2 tanıdığı iki tiyatrocu ile; Ö4 tanıdığı ve profesyonel olarak dansla ilgilenen bir dansçı ile; Ö5 folklor öğretmeni ile röportaj yapmıştır. Ö6 ise çevresinde seçtiği güzel sanat dalı ile ilgili bir kişi olmadığını bu nedenle Adile Naşit'in hayatını ve ilgilendiği güzel sanat dalı ile ilgili düşüncelerini yazdığını söylemiştir. Ö3 de yine çevresinde seçtiği güzel sanat dalı ile ilgilenen bir kişi olmadığını söylemiş ancak araştırmasını genel anlamda detaylı hazırlamıştır.

ETK-8 etkinliği öğrencilerin aynı zamanda sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürdüklerini (D_ÖAİOB_9) göstermektedir. Bu etkinlik ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri de araştırma yapmaktan zevk alma (D_ÖAİOB_6) olmuştur. Öğrencilerin yaptıkları araştırma ödevleri incelendiğinde yaptıkları çalışmalar araştırma yapmaktan zevk aldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin Ö2, Ö5 ve Ö6 hariç bütün öğrencilerin ilgilendikleri güzel sanat dalına yönelik kendi ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak detaylı araştırmalar yaptıkları görülmektedir. Ö3 çalışmasında araştırdığı yazılı bilgiler yanında resimler eklemiş ve bir de şiir yazmıştır. Ö1 seçtiği güzel sanat dalı olan çini ile ilgili detaylı yazılı bilgilere yer vermiş; Ö4 ise dans ile ilgili detaylı yazılı bilgiler vermekle birlikte kendisinin de dersteki çalışmada öğrenmesi gerekenler olarak belirlediği dans figürlerinin resimlerini eklemiştir. Ö6 ise ödevine yönelik kısmen araştırma yapmıştır. Ö2 ve Ö5 ise detaylı yazılı bilgilere yer vermemişler ancak birden fazla kişi ile röportaj çalışması yapmışlardır. Ö2 ve Ö5'in araştırma ödevinin kapsamını eksik ya da yanlış anlamış olabilecekleri düşünülerek bu becerinin gözlenmediği şeklinde kodlama yapılması uygun görülmüştür.

Öğretmen öğrencilere araştırma ödevini verirken bu çalışmayı aynı zamanda performans ödevi olarak da kullanacağını da söylemiştir. Öğrencilerin sınıfta yaptıkları 5N 1K öğrenme amacı belirleme etkinliğinin devamı niteliğinde bir çalışma olduğu için öğretmenin performans ödevi olarak kullanacağını söylemesinde araştırmacı tarafından herhangi bir sorun olmadığı düşünülmüştür. Komite uzmanlarından ise yapılan toplantı sonucunda bu konuda bir eleştiri gelmiştir:

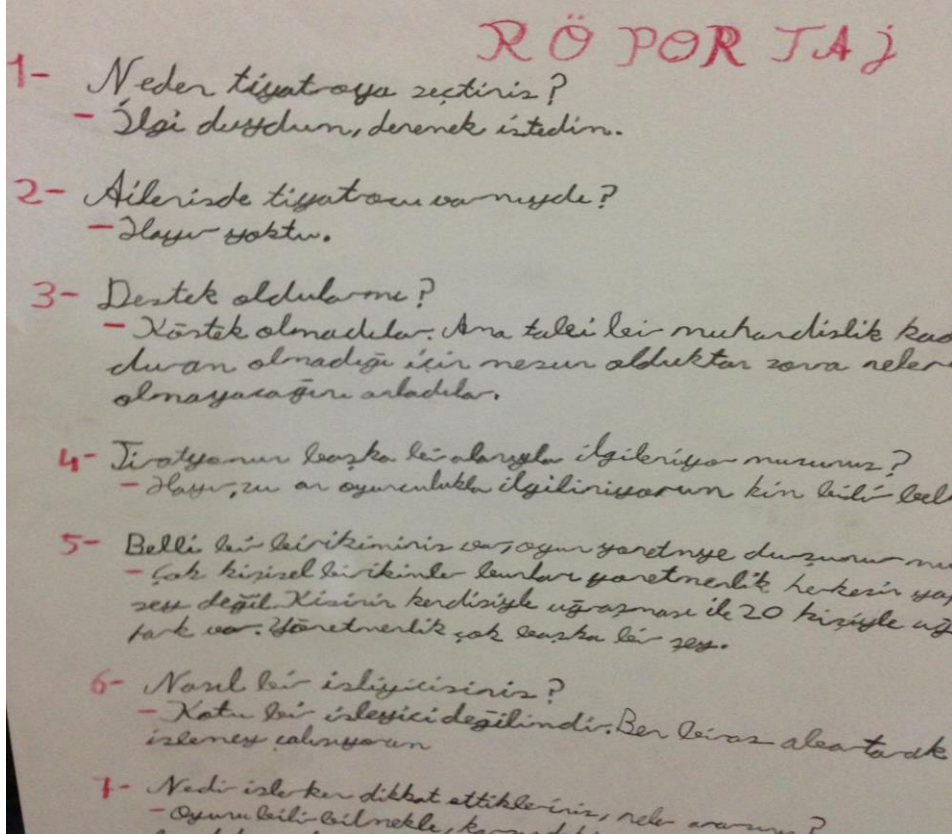
“Şöyle bir etkisi olabilir. Hani öğrenci bunu performans ödevi olarak vereceğini bilirse daha kurallara uygun olarak yapmaya çalışırlar” (BÇA-GGKT No:4).

“Değerlendirmeye alalım ama bir karşılaştırma yapalım daha sonra. Sınıfta etkinlikte yapılan çalışma kağıdına dayalı olarak ortaya çıkan bir ürün olduğu için yaratıcılık sınıfta çıktı zaten. Yani bir kısmı doğaçlama doğrudan kendileri yaptılar yani bir yönlendirme olmadan sınıfta, diğeri ise dersin bir etkinliği olarak devam etti” (KS-GGKT No:4).

GGKÜ'nün önerileri doğrultusunda verilen araştırma ödevinin değerlendirmeye alınması, analizlerinin yapılması ve bir sonraki hafta yapılacak araştırma ödevi ile karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Fotoğraf 14'te Ö2'nin yaptığı araştırma çalışmasından bir bölüm gösterilmiştir.

Fotoğraf 14.

Ö2'nin ilgilendiği güzel sanat dalı ile ilgili yaptığı araştırma çalışmasından bir kesit



Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hem yaptıkları röportaj çalışmalarını hem de araştırmalarını daha detaylı yapmalarının nedeninin kendi belirledikleri ve ileride başarılı olmak istedikleri güzel sanat dalına yönelik çalışma yapmaları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalar yapmaları, belirledikleri güzel sanat dalında hayallerini ve öğrenmelerini gerçekleştirmek için onların ilgilendikleri konuda kendilerinden daha uzman olduklarını düşündükleri kişilerin görüşlerini alma konusunda da daha istekli olmalarını sağlamış olabilir. Öğrencilerin ETK-5 etkinliğinde gösterdikleri davranışların da bunun göstergesi olduğu söylenebilir. Araştırmacının alan notlarında öğrencilerin ETK-5'de öğrenmeye meraklı olmaları yönünde gösterdikleri davranışları şu şekilde ifade edilmiştir:

ÜSÖ: Şimdi sizinle çok güzel bir etkinlik yapacağız. Hayal kurma etkinliği yapacağız.
Öğrenciler: Oleeeey. Hadi çabuk.

Öğrencilerin yapacakları etkinliğe yönelik böyle bir tepki vermeleri ve bir an önce yapmak istemeleri onların bu etkinlik kapsamındaki öğrenmelere karşı meraklı olduklarını göstermektedir.

ETK-5 etkinliğinde öğretmen öğrencilerden tahtaya yazmış oldukları güzel sanat dallarından birini belirlemelerini istemiştir. Daha sonra öğrencilere rahatlatıcı bir müzik açmış ve bu müzik eşliğinde belirlemiş oldukları güzel sanat dalına yönelik sorduğu soruları dikkatle dinleyerek hayal kurmalarını istemiştir. Öğretmen öğrencilere müziği açtıktan sonra kendilerini belirledikleri sanat dalı içinde hayal etmelerini istediğinde öğrencilerin pek çoğunun yüzünde gülümseme oluşmuştur. Öğretmen öğrencilere sırasıyla belirledikleri güzel sanat dalı ile ilgili hangi çalışmaları yaptıklarını, bu çalışmaları yaparken nerede olduklarını ve bu çalışmaları yaparken neler hissettiklerini hayal etmelerini istemiş ve her bir soruyu sorduktan sonra hayal edebilmeleri için yaklaşık iki dakika beklemiştir. Araştırmacının eylem planlarını hazırlarken bu etkinliğin uygulanması sırasında etkinlik için ayrılan sürenin yeterli olmayabileceği ve öğrencilerin hayal kurarken sıkılıp gözlerini açabilecekleri ve çalışmayı yarıda bırakabilecekleri yönünde endişeleri olmuştur. Araştırmacı bu endişesini günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası hayal kurma etkinliğinde zaman açısından sıkıntı çıkabilir ya da öğrencilerin odaklanmasında sorun yaşanabilir diye düşünüyordum. Etkinlik esnasında gözlerini açan ya da gülen öğrenciler olabilir demiştim. Ama hiç öyle olmadı, gayet güzeldi. Hatta etkinlik planladığım süreden beş dakika erken bitti” (Araştırmacı günlüğü, 22.10.2013).

Öğrencilerle uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmeler de onların uygulama süresince uygulanan etkinlikler içerisinde en fazla sevdiklerinde bu hafta yapılan çalışmaların önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Bu hafta yapılan etkinlikleri sevdiklerini belirten odak öğrencilerden bazılarının görüşmelerdeki ifadesi şu şekilde olmuştur:

- Ö1:** Ben 5N 1K çalışmasını çok sevdim. Çiniyi seçmişten ben. Yeni öğrendiğim etkinliklerden biriydi.
- Ö2:** Röportaj yapmıştık güzel sanat dalında araştırma olarak. Daha önce röportaj yapmamıştık onu da sevdim ben.
- Ö5:** Hayal kurma çalışmasını ilk defa yaptık. Çok güzeldi.
- Ö6:** Hayal kurmayı sevdim ilk defa yaptık sınıfta. Ardın da öğrenme amaçlarımızı belirledik hani işte hayalini kurduğumuz güzel sanat dalında. Güzeldi ben dramayı seçmiştim.

Öğrencilerin araştırma ödevlerine yönelik yaptıkları çalışmalar araştırma yapmaktan zevk aldıkları yönünde yorumlamakla birlikte bu becerinin öğrenci davranışlarında doğrudan gözlenmesinde yaşanan sıkıntı GGKT’de tartışılmış ve bu becerinin daha farklı nasıl gözlenebileceğine yönelik GGKÜ’nün görüş ve önerileri alınmıştır:

“Çalışma kağıdında bu çalışmayı yaparken neler hissettin? Farklı nasıl bir etkinlik olsa nasıl mutlu olabilirdin?” (TÇ-GGKT No:3).

...

“Araştırma ödevi verecek ya. Orada da yine yansıtma yapmasını isteyebilir. Araştırma yapmaktan zevk alma ya da okuma yapmaktan zevk almayı bence sınıfta da gözlemleyebilir. Okuma çalışmalarında görev almak istemesi gibi” (BÇA-GGKT No:3).

“Sadece araştırma ödevi ile ilgili günlük istesek. Bu araştırma ödevini yaparken bir de günlük tutacaksınız desek. Bu araştırmayı yaparken bir araştırmacı günlüğü tutacaksınız denebilir. Nasıl bir hazırlık yaptınız?” (TÇ-GGKT No:3).

GGKÜ’nün görüşleri ve önerileri doğrultusunda bir sonraki hafta araştırma yapmaktan zevk alma gibi doğrudan gözlenemeyen becerilere yönelik bu hafta yapılan araştırma konusu ile ilgili yansıtıcı günlük çalışması yaptırılması planlanmıştır.

Çizelge 67’de görüldüğü gibi, öğrencilerin geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden birisi de sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirmedi (D_ÖAİOB_8). Bu beceri bir önceki hafta öğrencilerde geliştirilememiş ve aynı zamanda genel olarak sınıf ortamında gözlemlenmesinde sıkıntı yaşanan beceriler içerisinde yer almıştır. Bu sorun bu haftanın eylem planları hazırlanmadan önce GGKT’de ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik GGKÜ’nün görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“Hiç gözlenemeyecek olan becerileri de çıkarmamız gerekiyor ama şimdi. Örneğin yapılandırılmış bir sınıf ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme hiç gözlemlenmeyecek” (BÇA-GGKT No.3).

“Ama mesela haftalık planlarda dikkat çekme etkinliklerinde mesela bu hafta uygulanacak olan planda müzeden bahsederek bunu kaç kişi gördü, bu müze ziyaretlerinde yeni neler öğrendiniz, müzeleri gezerken hangi öğrenmeleri gerçekleştirdin yeni diyoruz” (GFK-GGKT No.3).

“Tabi o zaman gözlemlenebilir. Bir bakılım nasıl olacak” (KS-GGKT No.3).

GGKÜ’nün görüşleri ve önerileri doğrultusunda bu becerinin sınıf içinde etkinliklerle gözlemlenebilmesi zor bir beceri olduğuna ancak yine de nasıl geliştirilebileceğine yönelik etkinlikler hazırlanılarak gelişme durumunun ne olduğuna bakılarak sonraki haftalarda tekrar görüşülmesine karar verilmiştir. Alınan

komite kararları doğrultusunda bu becerinin geliştirilmesine yönelik bu haftanın ders planında ETK-1’de öğrencilere Eskişehir Balmumu Müzesini görüp görmedikleri ve ziyaret ettilerse neler gördüklerini, en çok dikkatlerini çeken heykelin kime ait olduğunu ve bu kişiyi tanıyıp tanımadıklarını, hakkında neler bildiklerini anlatmaları istenmiştir. Balmumu müzesini gezmiş olan ve anlatmak isteyen öğrencilerden sadece bir tanesi odak öğrenci (Ö1) olmuştur.

USÖ: Peki balmumu müzesinde gittiniz mi?
(Öğrencilerden bir kısmı eveet diyorlar).

Ö1: balmumu müzesinde balmumundan yapılmış heykeller vardı.

USÖ: Heykeller derken kimlerin heykelleri?

Ö1: Atatürk’ün balmumundan heykeli yapılmıştı, Beyazıt Öztürk vardı. Ülkü’nün vardı.

USÖ: En çok hangisini beğendin?

Ö1: En çok Atatürk’ün manevi kızı Ülkü’nün heykelini beğendim.

USÖ: Peki hoşuna gitti mi Balmumu müzesini gezmek, içinde güzel duygular uyandırdı mı?

Ö1: Evet.

(Bir başka öğrenci)

Öğrenci: Biz Eylül ile birlikte TEGEV’de gitmiştik, geziye götürmüştü. Orada Angelina Jolie, Eskişehirsporun ilk sporcuları ve birçok işadamını gösteriyor.

..... (Diğer öğrenciler de söz alarak düşüncelerini söylüyorlar. Odak öğrencilerden Ö1 dışında bir öğrenci yok).

ETK-1 etkinliğinin öğrencilerin D_ÖAİOB_3 becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olduğu söylenebilir. Sınıf içi gözlemlerde arkadaşları balmumu müzesi ziyaretlerini anlatırken odak öğrencilerin hepsinin ilgiyle arkadaşlarını dinledikleri görülmüştür. Öğrencilere başka ziyaret ettikleri müzeler olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerden parmak kaldırması istenmiştir. Bütün öğrenciler başka bir müzeyi ziyaret ettikleri konusunda parmak kaldırmışlardır. Haftalık plan içerisinde dikkat çekme etkinliklerinde aynı zamanda müze ziyaretinde hiç bulunmayan öğrencilerin de parmak kaldırması ve bu öğrencilerin de farklı öğrenme kaynaklarından ülkemizde bulunan ve kendilerine ilgi çekici gelen bir müze hakkında kısaca araştırma yapmaları ve bir sonraki derste sınıfta paylaşımlarının istenmesi yer almaktadır. Ancak öğrencilerin hepsinin bir müze ziyaretinde bulduklarını söylemeleri nedeniyle öğretmen bu bölümü söylememiştir. Bu ise araştırmacı tarafından geliştirilmesi amaçlanan sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme becerisinin (D_ÖAİOB_8) bu etkinlikte gözlemlenememesine neden olmuştur.

ETK-1 kapsamında öğretmenin öğrencilere sorması gereken sorulardan birisi de bu müze ziyaretleri sırasında hangi yeni bilgileri öğrendikleridir. Ancak ders öğretmeni planı uygularken bu soruyu sormayı unutmuş ve bu durum bu etkinlikler kapsamında geliştirilmesi amaçlanan D_ÖAİOB_8 becerisinin öğrencilerde yeterli

düzeyde gözlemlenememesine neden olan bir diğer uygulama olmuştur. Araştırmacı, günlüğünde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen derste öğrencilere hiç müzeye gidip gitmediklerini sordu. Öğrencilerin hepsi gittik diye parmak kaldırdılar. Aslında burada öğretmenin başka sorular da sorması gerekiyordu. Başka bir müzeye gittiyseniz gittiğiniz müzelerde yeni neler öğrendiniz demesi gerekiyordu ama sormayı unuttu” (Araştırmacı günlüğü, 22.10.2013).

Sınıf öğretmenin zaman zaman haftalık plan içerisinde yer alan ve amaçlanan becerilerin geliştirilmesinde önemli olan bölümleri yapmayı unutmaması durumunda ilgili becerinin geliştirilmesinde yaşanan sorun durumu araştırmacı tarafından GGKT’de ifade edilmiştir. Bu konuda GGKÜ’nün önerileri şu şekilde olmuştur:

“Haftalık ders planda müzelerle ilgili bir bölüm vardı ama öğretmen yapmayı unuttu. Bu durumda ne yapmak gerekir öğretmen unutulunca?” (GFK-GGKT No.4).

“Her hafta tekrar yapıyoruz ya geçen hafta ne işlemiştik diye” (TÇ--GGKT No.4).

“Birinci derste bunları yapmıştık diye bir sonraki derste tekrar hatırlatabilir. Yeni bir plana gerek yok bence” (BÇA-GGKT No:4).

GGKÜ’nün önerileri doğrultusunda ders öğretmenin haftalık planlar içerisinde bir becerinin geliştirilmesine yönelik yapmayı unuttuğu uygulamaların ya da sözlü ifadelerin uygulamadan sonra öğretmene hatırlatılmasına ve bir sonraki derste uygulamasının istenmesine karar verilmiştir.

ETK-1’de öğrencilerin D_ÖAİOB_8 becerilerinin geliştirilmesi için aynı zamanda öğretmenin güzel sanatlar ile ilgili sorular sorması sağlanmıştır. Öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek için odak öğrencilerden sadece bir öğrenci (Ö6) parmak kaldırmış ve şu şekilde cevap vermiştir:

USÖ: Çocuklar bana güzel sanatların dallarını saydınız, müzik dediniz, resim dediniz, heykeltıraş dediniz. Drama, tiyatro, sinema, mimari dediniz. Peki bunları nereden nasıl öğrendiniz diye soruyor. Bunlarla uğraşılıyor musunuz, müzelerde mi gördünüz, gezip görerek mi öğrendiniz?

...

USÖ: Peki sizler de bu sanat dalları ile uğraşıyorsunuz değil mi? Herkes uğraştığı sanat dalını söylesin bana.

Öğrenciler parmak kaldırarak ilgilendikleri sanat dallarını söylüyorlar.

Ö6: Ben dans ile ilgileniyorum (Diğer söz alan öğrenciler odak öğrencilerden değil).

Sonuç olarak; Çizelge 67’de görüldüğü gibi, D_ÖAİOB_8 becerisi sadece iki odak öğrencide geliştirilebilmiştir. Burada diğer odak öğrencilerin söz almak istememeleri bu öğrencilerin Balmumu müzesini görmemiş olmalarından ya da okul dışı ilgilendikleri bir güzel sanat dalının olmamasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmacı karşılaşılabilecek bu durumu önlemek için haftalık ders planında farklı

müzelerin sorulmasına da yer vermiş olmasına rağmen sınıf öğretmenin uygulamada unutması öğrencilerin bu davranışı gösterememelerine neden olabilir. Bu becerinin daha fazla nasıl geliştirilebileceği araştırmacı tarafından komitede gündeme getirilmiştir ve bir komite uzmanı öğrencilere güncel olaylar sunmanın faydalı olabileceğini söylemiştir:

“Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme becerisinde güncel olaylar çok fazla etkili olabilir aslında. Güncel olaylarda sınıf dışı öğrenmeleri çok daha fazla gözleyebiliriz” (TÇ-GGKT No:4).
 “O zaman konuya uygun olan konuyla bağlantılı güncel olaylar olabilir” (GFK-GGKT No:4).

GGKÜ'nün önerileri ve görüşleri doğrultusunda sonraki haftalarda öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için o haftanın konusuna uygun dikkat çekme etkinliklerinde güncel olaylara yer verilmesine karar verilmiştir.

Üçüncü haftanın sonunda öğrencilerde bu hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden gözlenen becerilerin (D_ÖAİOB_3 ve D_ÖAİOB_9) kullanımındaki sürekliliği görmek, gözlenmeyen becerilerin (D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8) ise geliştirilmesine yönelik bir sonraki hafta eylem planlarını hazırlanmasına devam edilmesi uygun görülmüştür.

Çizelge 68'de üçüncü hafta içerisinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerileri ve bu becerilerin gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 68.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (3.Hafta)

| | | 3.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖDVB_1 | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖDVB_2 | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

*Çizelge 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.

Çizelge 68'de görüldüğü gibi, ilk iki hafta öğrencilerde geliştirilememiş olan öğrenmelerinin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama (D_ÖDVB_1)

ve öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama (D_ÖDVB_2) becerileri bu hafta gözlenmiştir. Önceki haftalarda öğrencilerin bu becerileri daha çok dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri ile geliştirilmeye çalışılmış ancak başarılı olunamamıştır. Bu hafta ise öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde ETK-6 etkinliği kapsamında hazırlanan sınıfta yapmış oldukları çalışma kağıdında ilgilendikleri/başarılı olmak istedikleri güzel sanat dalında öğrenme amaçlarını gerçekleştirmelerinin ve bu amacı gerçekleştirmek için öğrenecekleri bilgilerin kendilerine ve topluma nasıl faydalı olacağı sorusunun sorulması etkili olmuştur. İlk iki haftadan farklı olarak bu hafta öğrenciler gerçekleştirecekleri öğrenmelerin kendilerine ve topluma sağlayacağı faydayı ifade etmeden önce öğretmen kendisinin ilgilendiği bir güzel sanat dalından örnek vererek öğrencilere model olmuştur. Araştırmacının alan notlarına göre öğretmenin derste kendisinin örnek verdiği bölüm şu şekildedir:

USÖ: Bu yaptığımız çalışmaların mutlaka kendinize ve topluma bir faydası olacaktır. Mesela hangi müzik dalı ile uğraşiyor olalım.

Öğrenciler: Fotoğrafla.

USÖ: Evet şimdi ben bir fotoğrafçı olayım. Bunu profesyonelce yapmama gerek yok. Amatörce bir hobi olarak da yapıyor olabilirim. Bir öğrenci kalkıp örnek veriyor. Mesela toplumda çevremizdeki insanlara gezdiğimiz gördüğümüz yerlerin fotoğraflarını çekerek oraları gezip görmemiş yakınlarımıza çektiğimiz fotoğrafları gösterebiliriz. Kendimize sağladığı fayda bir yeri gezdiyse orayı tekrar gezmek istiyorsak ve vaktimiz yoksa o çektiğimiz fotoğraflara bakarak orayı tekrar gezmiş gibi oluruz diyor.

USÖ: Ya da bu işi yaparken çok mutlu oluyor olabilirim.

Öğretmenin bir öğrenciye öğrenmenin kendisi için sağlayacağı yararları ve öğrenmelerinin toplumsal yararlarına örnek verdirmesi ve kendisinin de bir örnek vermesi öğrencilerin çalışma kağıtlarında öğrenmelerinin faydalarını yazabilmeleri konusunda etkili olmuştur. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen 5N1K etkinliği ile ilgili açıklama yaparken çalışma kağıdında yer alan öğrenme amacımızı gerçekleştirdiğinizde kendinize ve topluma nasıl bir faydası olacak bölümünü bir örnek kendisi, bir örnek de bir öğrenciye verdirerek açıkladı. Önceki haftalarda bu becerilerin geliştirilmesinde sıkıntı yaşanmıştı, o nedenle bu defa öğretmenin örnek vermesi öğrencilerin çalışmalarını daha doğru yapmalarında etkili oldu” (Araştırmacı günlüğü, 23.10.2013).

Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğretmenin öğrenmeye değer verme becerilerine yönelik söyledikleri de örnek vermenin önemini desteklemektedir:

USÖ: Öğrenmeye değer verme becerilerinde ilk başta biraz zorlandılar ama sonra örnek verince çok rahat yapabilmeye başladılar.

Öğrencilerde bu hafta bu becerilerin gözlenmesinde hem öğretmenlerinin örnek vermesinin hem de kendi ilgilerine yönelik belirledikleri bir öğrenme

konusuna yönelik yararlarının sorulmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin sınıfta ilgilendikleri güzel sanat dalına yönelik öğrenme amacı belirleme etkinliğinde sunum yaptırdığı öğrencilerden üçünün odak öğrenci (Ö1, Ö4 ve Ö6) olması nedeniyle bu değer verme becerileri bu öğrencilerde sınıf içinde de gözlenmiştir. Öğrencilerde bu değer verme becerileri gözlenmiş olmakla birlikte bir sonraki haftada geliştirilmesine devam edilmiştir.

Özetle; üçüncü haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme amacını belirleme becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirilememesi nedeni ile bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. Öğrencilerde üçüncü hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanmayan bilişsel beceriler oldukları halde uygulanan etkinliklerin iletişim becerilerinden B_İKB_1, B_İKB_2, B_İKB_3 ile B_İKB_4 ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden B_ÖKYB_1, B_ÖKYB_3, B_ÖKYB_4 ile B_ÖKYB_6 becerilerinin de geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri olan D_ÖSAB_1, D_ÖSAB_4 ve D_ÖSAB_6 becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilememesi nedeni ile sonraki haftalarda geliştirilmesine devam edilmiştir.

Öğrencilerde bu hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden gözlenen becerilerin (D_ÖAİOB_3 ve D_ÖAİOB_9) kullanımındaki sürekliliği görmek ve tüm odak öğrencilerde gözlenmeyen becerilerin (D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8) geliştirilmesine yönelik bir sonraki hafta eylem planlarını hazırlanmasına devam edilmesi uygun görülmüştür. Bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerileri olan D_ÖDVB_1 ve D_ÖDVB_2 öğrencilerde gözlenmesine rağmen sürekliliğin değerlendirilmesi açısından bir sonraki hafta da geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Sonuç olarak geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden on tanesi kısmen geliştirilmiş; beş tanesi ise geliştirilememiştir. Bu nedenle bu hafta geliştirilmesi amaçlanan becerilerin tamamının sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmiştir.

4.haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Dördüncü hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 69’da gösterilmiştir.

Çizelge 69.

Dördüncü Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinlik Kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu (4. Hafta) | | | |
|---------------|--|--|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Dikkat Çekme ve Güdüleme Etkinlikleri | | | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_8 | |
| ETK-2 | Ormanlar konulu drama etkinliği yaptırma | | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_6 | | |
| ETK-3 | Ormanları korumayla ilgili yapacakları yazı ya da görsel sununun öğrenme amacını belirleme etkinliği | B_ÖABB_1 B_ÖABB_2 B_ÖABB_3 B_ÖABB_6 | D_ÖSAB_1 | D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_9 | D_ÖDVB_1 |
| ETK-4 | “Ormanlarımızı nasıl korumalıyız?” çalışmalarına yönelik yansıtıcı günlük etkinliği | B_ÖABB_2 B_ÖABB_4 B_ÖABB_5 | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_4 | D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_7 D_ÖAİOB_9 | |
| ETK-5 | “Ormanlarımız” konulu hazırlanacak okul panosu için öğrenme amacı belirleme etkinliği | B_ÖABB_1 B_ÖABB_2 B_ÖABB_3 B_ÖABB_4 B_ÖABB_5 B_ÖABB_6 | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_9 | D_ÖDVB_1 D_ÖDVB_2 |

BECERİLERİN KODLARI

| | |
|---|---|
| B_ÖABB_1: Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabılır ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | D_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme |
| B_ÖABB_2: Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma | D_ÖAİOB_3: İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma |
| B_ÖABB_3: Öğrenilecek konuyu ifade etme | D_ÖAİOB_6: Araştırma yapmaktan zevk alma |
| B_ÖABB_4: Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma | D_ÖAİOB_7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma |
| B_ÖABB_5: Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama | D_ÖAİOB_8: Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme |
| B_ÖABB_6: Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme | D_ÖAİOB_9: sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerinin sürdürme |
| D_ÖSAB_1: Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma | D_ÖDVB_1: öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama |
| D_ÖSAB_4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme | D_ÖDVB_2: öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama |

Dördüncü haftada öğrencilerin üçüncü haftada geliştirilmesi amaçlanan becerilerinin tamamının geliştirilmesine devam edilmiş ve geliştirilmek üzere yeni becerilere de odaklanılmıştır. Çizelge 69’da görüldüğü gibi, bir etkinlik dikkat çekme ve güdüleme etkinliği; diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere dördüncü haftada toplam beş etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerileri olan altı bilişsel becerinin ve üçü öğrenme sorumluluğunu alma; beşi öğrenmeye açık-istekli olma ve ikisi öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere on duyuşsal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çizelge 69’da görülen becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eylem planında dersin öğretim programına göre o hafta işlenecek olan “İğde Ağacı” şiirinin içeriği dikkate alınmıştır.

Çizelge 70’de dördüncü haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme amaçlarını belirleme becerileri ve geliştirilmesi amaçlanmadığı halde uygulanan etkinlikler ile geliştiği gözlemlenen diğer bilişsel beceriler ile bu becerilerin gözlenme sıklıkları gösterilmiştir.

Çizelge 70.

Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumları (4. Hafta)

| | | 4.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|-----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | | | | | | | | | | | | |
| | B_ÖABB_1 | 1 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖABB_2 | - | - | - | - | - | - | 2 | -/1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| | B_ÖABB_3 | 1 | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖABB_4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | 2 |
| | B_ÖABB_5 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Amaçlanmadan geliştirilen beceriler | B_ÖABB_6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | B_ÖKYB_1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| | B_ÖKYB_3 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | - |
| | B_ÖKYB_4 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| | B_ÖKYB_6 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 | 2 | - | - |
| | B_İKB_1 | 6 | 5 | 3 | 4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| | B_İKB_2 | - | - | - | - | - | - | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | B_İKB_3 | 6 | 5 | 3 | 4 | 2 | - | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | B_İKB_4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 70’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme (B_ÖABB_1), öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma (B_ÖABB_2) ve öğrenilecek konuyu ifade etme (B_ÖABB_3) becerileri öğrencilerin daha çok çalışma kağıtlarında gözlenmiş sınıf içi davranışlarında ise görülmemiştir. Bu becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin ormanları korumaya yönelik yapacakları çalışmanın öğrenme amacını belirleme etkinliği (ETK-3) etkili olmuştur. Bu etkinlikte öğrencilerden ormanları nasıl korumalıyız isimli bir çalışma yapmaları istenmiş ve bu çalışmayı yazılı, görsel ya da hem yazılı hem görsel olarak hazırlayabilecekleri söylenmiştir. Öğrenciler ETK-3 kapsamındaki çalışma kağıdında ormanları nasıl koruyabileceklerini öğrenmedeki amaçlarını, bu öğrenmenin kendi öğrenmelerine sağlayacağı katkıyı ve bu konuyu araştırırken hangi konuları öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme amaçlarını belirlerken ilk başta öğretmen nasıl belirleyeceklerine yönelik kendisi konuyla ilgili örnek bir öğrenme amacı söylemiştir. Öğretmen sınıfta verdiği bu örneği şu şekilde açıklamıştır:

USÖ: Şimdi bu çalışmayı yapmaktaki öğrenme amacım ne? Amaçlarım ne olabilir? Ben bir tane söyleyeyim. Eğer ben ormanları nasıl korumayı öğrenirsem çevremi yeşillendirmiş olurum.

Fotoğraf 15’de bir odak öğrencinin (Ö5) ormanları nasıl korumalıyız isimli yapacağı çalışmaya yönelik yaptığı öğrenme amaçlarını belirleme etkinliğinden bölümler gösterilmiştir.

Fotoğraf 15.

Ö5’in ormanları nasıl korumalıyız araştırmasında yaptığı çalışma kağıdından örnek

D.C.4

ORMANLARIMIZI NASIL KORUMALIYIZ İSİMLİ ÇALIŞMAM İÇİN ÖĞRENME AMAÇLARIMI BELİRLİYORUM...

1. Bu çalışmayı yapmaktaki öğrenme amacım ne? (Niçin ormanları nasıl korumam gerektiğini öğreniyorum? Ormanları nasıl korumam gerektiğini öğrenmemdeki amacım ne?)

a) *Çiftliklerin yeşillendirilmesi için*

b) *Çiftliklerin toprak kalması için*

c) *Hayvanların yaşaması için*

Odak öğrencilerden yalnızca bir öğrenci (Ö2) ormanları nasıl koruyacağını öğrenmenin kendi öğrenmesine sağlayacağı katkıyı (B_ÖABB_2) kısmen ifade edebilmiştir. Odak öğrencilerden dördü (Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5) ise yine yaptıkları ormanları nasıl korumaları ile ilgili yaptıkları çalışmalarını değerlendirdikleri yansıtıcı günlük etkinliğinde (ETK-4) B_ÖABB_2 becerisini göstermişlerdir. B_ÖABB_2 becerisini kısmen kullanabilen Ö2, ETK-3 kapsamındaki çalışma kağıdında B_ÖABB_3 becerisini kullanamamıştır. Diğer odak öğrencilerin çalışma kağıtlarında ise B_ÖABB_3 becerisi yeterli düzeyde gözlenmiştir. Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler de dördüncü haftada elde edilen bu verileri destekler niteliktedir:

USÖ: Öğrenme amacını belirlemede mesela ormanları koruma ile amaçların belirlerken biraz zorlandılar ilk başta. Öğrenilecek konuyu ifade etmekte zorlanmadılar ama yaptıkları bireysel çalışmada. İlgileri ile bütünleştirerek de çok güzel araştırmalar yaptılar.

Öğrenciler ETK-3 etkinliğinin çalışma kağıdını sınıfta yapmaya başlamışlardır. Bu etkinliğinin ders esnasında bitirilmesi amaçlanmış olmakla birlikte öğrenciler ders süresi sonuna kadar yetiştirememişlerdir. Eylem planı uygulanmadan önce ise komite toplantısında etkinliklerin belirlenen sürede yetişmemesi durumunda ne yapılabileceği tartışılmış ve komite uzmanları bu konudaki önerilerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Öğrenme amacını belirleme etkinliğini evde yapsalar. Hani onu sınıfta yapmaları önemli mi?” (BÇA-GGKT No:4)

“Eğer yetişmezse evde yapsınlar” (GFK-GGKT No:4)

“Evet, açıklamaları yapılır ve evde yapmaları istenebilir” (BÇA-GGKT No:4)

Komite kararları ve önerileri doğrultusunda öğrencilerin derste yetiştiremedikleri bu çalışmayı evde tamamlayıp bir sonraki ders getirebilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin B_ÖABB_1, B_ÖABB_2 ve B_ÖABB_3 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer etkinlik ise “Ormanlarımız” konulu hazırlanacak okul panosu için öğrenme amacı belirleme etkinliği (ETK-5)'dir. Öğretmen bir önceki derste yaptıkları çalışma ile ormanları nasıl korumaları gerektiği konusunda kendilerinin bilinçlendiğini ancak aynı zamanda çevrelerindeki insanları da bilinçlendirmeleri gerektiğini ve buna da okuldaki çevrelerinden başlayacağını söylemiştir. Öğrencilere okullarında bulunan kişileri ormanları korumaları konusunda nasıl bilgilendirebileceklerini sormuştur.

Aşağıda görüldüğü gibi öğretmenin söz hakkı verildiği öğrencilerden sadece bir tanesi odak öğrenci (Ö5)'dir:

Öğrenci: Bizim büyük bir salonumuz var orada slayt gösterisi düzenleyebiliriz.

Öğrenci: Çeşitli resimler yapıp asabiliriz diyor.

...

Öğrenci: Ormanları korumalıyız başlığı altında bir pano hazırlayıp onun altına afişler, resimler, yazılar asabiliriz diyor.

Ö5 ormanları korumayla ilgili sloganlar yazabiliriz ve panoda sergileyebiliriz.

...

Öğrenci: Şiirler yazabiliriz kendimiz.

Öğretmen pano çalışmasına geçmeden önce öğrencilere pano hazırlamadaki amaçlarının neler olacağını sormuştur. Öğrenciler ormanları nasıl koruyabileceklerine yönelik okul panosunu hazırlamalarındaki öğrenme amaçlarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin cevapları ve bir odak öğrencinin (Ö1) cevabı şu şekilde olmuştur:

Öğrenci: Ağaçları insanlara tanıtmak ve onları bilgilendirmek

Öğrenci: Ağaçların oksijen kaynağı olduğunu tanıtmak

...

Ö1: Bilinçsiz insanlara nasıl cezalandırılacaklarını anlatmak

Öğrenci: Doğaya zarar verenlerin sayısını azaltmak

...

Öğrenci: Ormanların faydalarını insanlara anlatmak

...

Öğrenci: Farklı ağaç türleri hakkında bilgi sahibi olmak

...

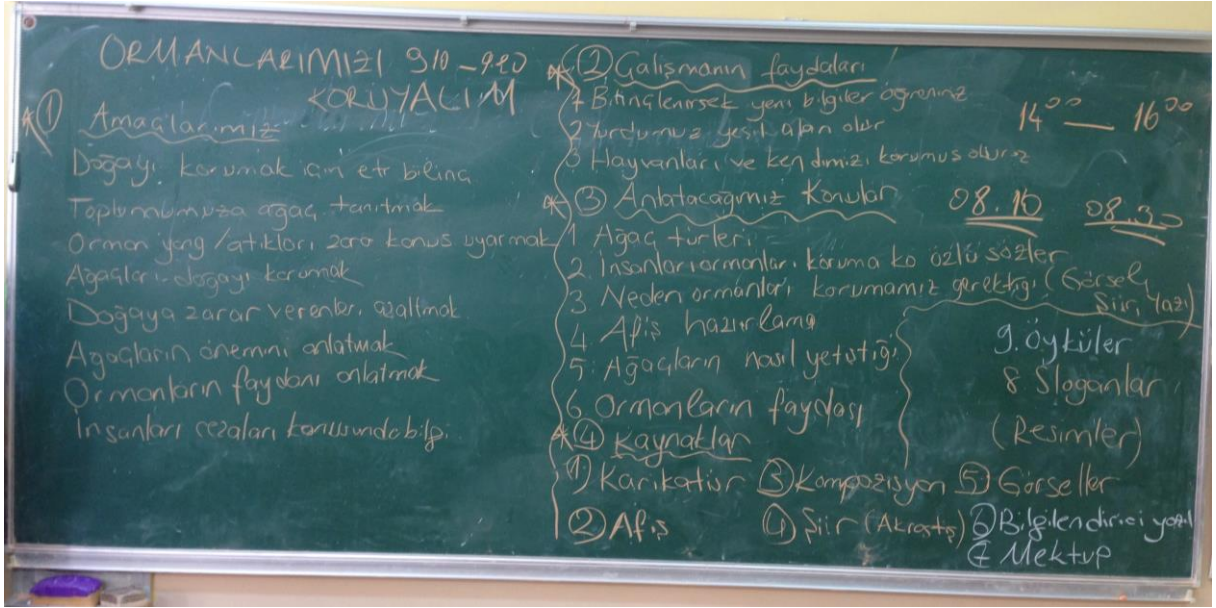
Öğrenci:

Öğrenciler pano hazırlama çalışmalarına yönelik öğrenme amaçlarını belirledikten sonra hazırlayacakları panoda hangi bilgilere yer verebileceklerini ve hangi materyalleri kullanabileceklerini belirlemişlerdir.

Yukarıda görüldüğü gibi bir odak öğrenci (Ö1) sınıf içerisinde hazırlayacak oldukları okul panosunda öğretmenin hangi bilgilere yer verebileceklerini sorduğunda cevap vererek bu beceriyi sınıf içinde de kullanmıştır. Öğrenciler materyalleri belirledikten sonra öğretmen hangi öğrencinin hangi materyali hazırlamak istediğini sormuştur. Fotoğraf 16'da öğrencilerin okul panosu çalışması ile ilgili belirledikleri öğrenme amaçları, faydaları, öğrenme konuları ve öğrenme kaynakları görülmektedir.

Fotoğraf 16.

Ormanları nasıl koruyacakları ile ilgili hazırlayacakları okul panosuna yönelik yaptıkları öğrenme amacı belirleme çalışmaları



Yapılan okul panosu çalışmasında hazırlayacakları panonun hem amaçlarını belirleme hem de içeriğini belirleme çalışmalarında odak öğrencilerin çoğu parmak kaldırmış ancak öğretmen bu odak öğrencilerden sadece birine söz hakkı vermiştir. Bu nedenle bu odak öğrencilerden bir kişi (Ö1) dışında diğerlerinde bu beceriler sınıf içi davranışlarında gözlenmemiştir.

Öğrencilere aynı zamanda pano hazırlamanın faydalarının neler olacağı da sorulmuştur. Bu davranış ile öğrencilerin B_ÖABB_2 becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Cevap vermek için söz isteyen öğrencilerden iki tanesi odak öğrenci olmuştur ve bu öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Ö4: temiz ve bol havası olan ve yeşillikleri bol bir ülkemiz olacak

Ö1 İnsanlara ağaçları tanıtacağız

Öğrencilerin önceki haftalarda yeterince gerçekleştiremedikleri görülen B_ÖABB_1, B_ÖABB_2 ve B_ÖABB_3 becerilerinin, bu hafta önceki haftalara göre hem sınıf içinde yapılan tartışma etkinliklerinde hem de çalışma kağıtlarında daha fazla gözlemlendiği söylenebilir. Önceki haftalara göre bu becerilerin daha fazla gözlenmesinde öğretmenin öğrenciler öğrenme amaçlarını belirlemeden önce yapacakları çalışmaya yönelik kendisinin öğrenme amacına bir örnek söylemesinin etkili olduğu söylenebilir. Çalışma kağıtlarında ise yapılan tartışma etkinliklerine

göre daha fazla gözlenmiştir. Bunun bir nedeni derste öğrenme amaçlarını açıklamak için söz isteyen odak öğrencilerin bir kısmına öğretmenini söz vermemesi olabilir. Odak öğrencilerin çoğu parmak kaldırmış olmakla birlikte söz almak istemeyen odak öğrenciler de olmuştur. Bunun nedeni bu öğrencilerin kendilerini sözlü ifade etmenin tartışmalar esnasında daha hızlı bir düşünmeyi gerektirmesi ve bu nedenle düşüncelerini hızlı sürede toparlayamamaları nedeniyle sözlü olarak ifade etmekte zorlanmaları olabilir.

Çizelge 70’de görüldüğü gibi, odak öğrencilerin tümü belirledikleri amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurmuşlardır (B_ÖABB_4). ETK-3’de yaptıkları bireysel çalışmada odak öğrencilerden Ö1 afiş hazırlama, Ö2 şiir yazma ve bilgilendirici metin, Ö3 şiir yazma, Ö4 ormanları koruma ile ilgili slayt gösterisi hazırlama, Ö5 ormanları koruma ile ilgili özlü sözler ve fotoğraflar, Ö6 resim çalışması ve bilgi verme çalışması yapmıştır. ETK-5’de ise okul panosu hazırlamada odak öğrencilerden Ö1 karikatür, Ö3 afiş, Ö2 ve Ö6 şiir, Ö4 ve Ö5 ise slogan hazırlamayı seçmişlerdir.

Gerçekleştirmek istedikleri öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama becerisinin (B_ÖABB_5) geliştirilmesinde ETK-5 etkili olmuştur. Okul panosuna yönelik öğrenme amaçları, faydaları ve panonun içeriğinin ne olacağı belirlendikten sonra öğrencilerle birlikte çalışmanın ne kadar sürede tamamlanacağı tartışılmıştır:

USÖ: Bu panoyu hazırlamak için ne kadar süre verelim?

Öğrenciler: Bir hafta.

...

USÖ: Çalışma zamanımızı belirleyelim. ... Ne zaman yapalım kaynak belirleme çalışmasını hangi gün yapalım? Kaynak belirleme çalışmasını pazartesi günü Türkçe dersinde yapalım mı?

Öğrenciler: Olabilir.

USÖ: Çalışma saatlerine 09.10-09.20 arasına kaynak belirleme çalışmasını yazalım.

USÖ: Salı günü hangi çalışmayı yapacağız?

Öğrenci: Araştırma yapalım.

USÖ: Salı gününün araştırma için yeterli olur mu sizce? Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri araştırma yapalım.

Öğrenciler: Nerde yapacağız?

USÖ: Öğleden sonra boşuz. Bu günler içerisinde uygun saatleri belirleyebiliriz. ... Salı, Çarşamba Perşembe için çalışma saatlerine 14.00 – 16.00 yazalım.

Öğrenci: Gruplar çalışma saatlerini kendileri belirlesin.

USÖ: Belirleyebilirsiniz. Cuma günü ikinci derste 08.20- 08.40 arası araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşacağız. Cumartesi- pazar ne yapıyoruz? Araştırma sonuçlarını düzenleyeceğiz.

Öğrenciler hangi gün hangi çalışmalarını yapacaklarını kendilerine dağıtılan haftalık plan tablosuna yazmışlardır. Fotoğraf 17’de bir odak öğrencinin (Ö3) sınıfça aldıkları kararlar doğrultusunda hazırladığı çalışma planı görülmektedir.

Fotoğraf 17.

Ö3'ün ormanları nasıl koruyacakları ile ilgili hazırlayacakları okul panosuna yönelik hazırladığı çalışma planı

AFİS

ÖĞRENME AMACIMI GERÇEKLEŞTİRMEK İÇİN PLAN YAPIYORUM...

| Çalışma saatlerim | 9:10-9:20 | 13:00-14:00 | Her Teneffüs | 13:00-15:00 | 13:00-15:00 | 6. | | |
|-------------------|-----------------|-----------------|------------------|-------------|-------------------|----|--|--|
| Pazartesi | Konak Belirleme | | | | | | | |
| Salı | | araştırma yap | Bilgiye Teneffüs | | | | | |
| Çarşamba | | araştırma yapma | Bilgiye Teneffüs | | | | | |
| Perşembe | | araştırma yapma | Bilgiye Teneffüs | | | | | |
| Cuma | | araştırma yapma | | | | | | |
| Cumartesi | Topa | | | Toplanma | Sonuçları düzenle | | | |
| Pazar | | | | Toplanma | Sonuçları düzenle | | | |

Öğrencilerin okul panosunda yer verecekleri çalışmalarını bir haftalık süreye göre planlarken bazı öğrenciler için uygun olan saat aralıkları bazı öğrenciler için o saatte dersaneleri olması ve farklı aktivite kurslarının olması gibi nedenlerle uygun olmamıştır. Bu sorun karşısında öğrenciler hafta içerisinde çalışacakları saatleri sınıfça nasıl planlayacaklarını tartışmışlar, çözüm üretmeye çalışmışlar ve en sonunda belirli günlerde grupların kendi aralarında kendi planlarını yapmalarına karar vermişlerdir. Bir odak öğrencinin uygulama süreci sonunda bunu yaşadığı bir sorun durumu olarak belirtmesi araştırmacının bu düşüncesini destekler niteliktedir:

Ö3: "...bizim Cumartesi Pazarları grup arkadaşlarımızla bir araya gelmemizde sorun çıktı biz de o zaman çalışma planında değişiklik yapıp okulda her teneffüs grup arkadaşlarımızla bir araya gelerek tartıştık."

Sınıf ortamında daha önceden etkinlik içerisinde planlamadan gelişen bu durumda öğrencilerin kendi zamanlarını yönetme, ihtiyaçlarını belirleme, kendi kararlarını verme ve kendi sorunlarını çözme davranışlarının onların kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmeleri açısından önemli bir adım olduğu söylenebilir. Bu durum aynı zamanda bir komite üyesi tarafından da şu şekilde ifade edilmiştir:

"İhtiyaçlarını belirliyorlar amaçlarını belirliyorlar kendileri grup olarak plan yaptıklarında. Çünkü amaç belirliyor, ihtiyaç belirliyor, ilgilerine yönelik tercihler yapıyorlarsa zaten key dedğimiz anahtar becerilerin hepsine sahip olmuş demektir." (KS-GGKT No:5)

Öğrenciler ilk başta çalışma saatlerini planlarken zorlanmışlardır. Bunun sebebi öğrenciler gruplar halinde çalışmaya karar verdikleri için hangi saatlerde bir araya gelerek çalışacakları konusunda anlaşamamaları olabilir.

Odak öğrencilerin tümü amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli süreyi belirleyebilmişlerdir (B_ÖABB_6). ETK-5 etkinliğinde tüm öğrenciler okul panosunun hazırlanması için yeterli süreyi tartışmışlar ve bir haftanın uygun olduğuna karar vermişlerdir. Öğrenciler belirledikleri günlerde belirledikleri işleri yaparak bir hafta sonrasına okul panosunu hazırlamışlardır. Fotoğraf 18’de öğrencilerin hazırladıkları ve bir sonraki hafta okul panosunda sergiledikleri çalışmaları görülmektedir:

Fotoğraf 18.

Öğrencilerin ormanları koruma ile ilgili okuldaki kişileri bilinçlendirme için plana uygun olarak hazırladıkları okul panosu



Öğrencilerin B_ÖABB_6 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan diğer etkinlikler ise ETK-3 ve ETK-4’tür. Öğrenciler ETK-3 etkinliğinde bireysel yapacakları çalışma için öncelikle amaç belirleme etkinliğini yaparken ne kadar sürede çalışmalarını gerçekleştireceklerini belirlemişler ve bu çalışmanın değerlendirmesini yaptıkları yansıtıcı günlük (ETK-4) etkinliğinde çalışmalarını belirledikleri sürede bitirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ETK-4 etkinliğine geçmeden önce öğrencilerden çalışmasını yapan bir kişinin tahtaya gelerek

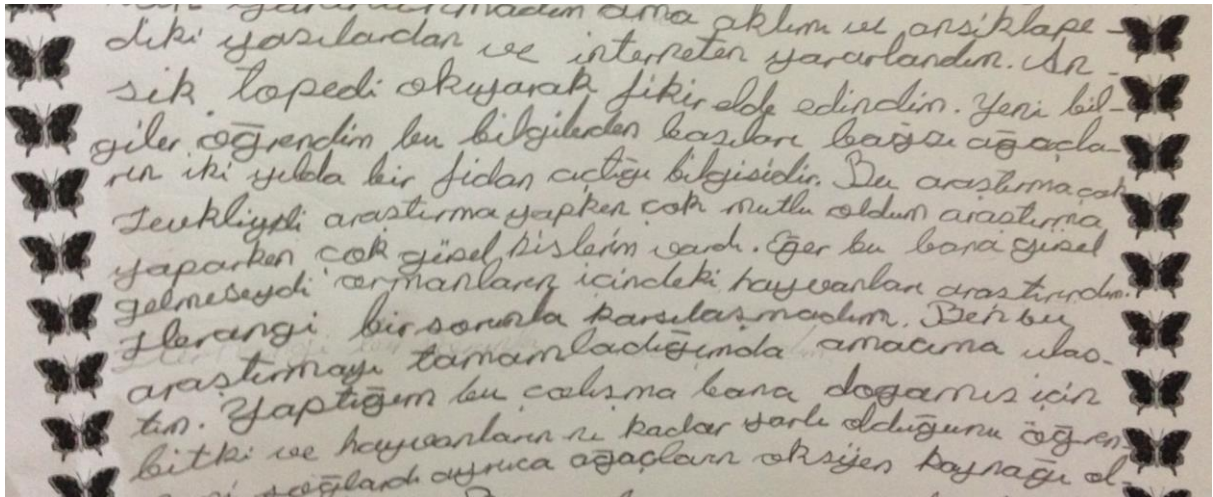
sunumunu yapmasını istemiştir. Bir grup öğrenci ormanları nasıl korumaları gerektiği ile ilgili hazırlamış oldukları drama çalışmasını sınıfta sunmuşlardır. Öğrenciler drama çalışmasını sergilerken odak öğrenciler de dahil bütün öğrenciler merakla ve sessizce arkadaşlarını izlemişlerdir. Drama sonunda arkadaşlarını alkışlamışlar ve çok beğendiklerini söylemişlerdir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiye göre öğrenciler daha önceden herhangi bir yansıtıcı günlük çalışması yapmamışlar bir başka deyişle yansıtıcı günlüğün ne olduğu, ne için kullanıldığı ve faydaları konusunda herhangi bir bilgileri bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni yansıtıcı günlük etkinliğine geçmeden önce öğrencileri bilgilendirmek ve güdülemek adına bir konuşma yapmıştır:

USÖ: Arkadaşlarınız ormanları nasıl korumamız gerektiğini size çok güzel bir şekilde anlattılar, çok güzel bir şekilde sundular. Eminim hepiniz çok güzel çalışmalar hazırladınız. Hepinize sundurmak istiyorum ama zamanımız yetmeyeceği için başka bir sunum etkinliği yapacağız. Yansıtıcı günlük adı altında bu çalışmayı anlatacağız. Öyle bir anlatacağız ki ben bunu okurken sanki çalışmanızı okudum, inceledim, birebir onu izledim yani o duyguya sahip olmak istiyorum. Yani siz bu çalışmayı nasıl yaptınız, hangi aşamalardan geçtiniz anlatmanızı istiyorum. Bir çeşit çalışma betimlemesi yapacaksınız. Soru cevap şeklinde cevap vermiyorsunuz, paragraf şeklinde planlı bir yazı yazacaksınız.

Öğretmen öğrencilere yaptığı açıklamadan sonra başlayalım mı? diye sorduğunda bütün öğrenciler hep bir ağızdan evveet diye bağırılmışlardır. Öğrenciler ders sonuna kadar çalışmaların tamamlayamamışlardır. Öğretmen de çalışmalarına evde devam edebileceklerini ve bir sonraki gün okula gelirken getirebileceklerini söylemiştir. Fotoğraf 19'da bir odak öğrencinin (Ö1) yaptığı yansıtıcı günlük çalışmasının bir bölümü gösterilmiştir:

Fotoğraf 19.

Ö1'in yaptığı yansıtıcı günlük çalışması



ETK-4 etkinliği B_ÖABB_6 becerisinin yanında öğrenme amacını belirleme becerilerinden olan B_ÖABB_2 ve B_ÖABB_3 becerilerinin de öğrenciler tarafından kullanıldığının kontrol edilmesini sağlamıştır.

ETK-3, ETK-4 ve ETK-5 etkinlikleri öğrencilerin geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden bazılarının gözlenmesini sağlamıştır. Bu beceriler amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme (B_ÖKYB_1), ihtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını birlikte kullanma (B_ÖKYB_3) ve amacına ulaşmak için kimlerde yardım isteyeceğini belirleme becerileridir (B_ÖKYB_6).

Bu hafta içerisinde uygulanan etkinlikler aynı zamanda yine geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrencilerin iletişim kurma becerilerini kullanmalarında da etkili olmuştur. Dikkat çekme etkinliklerinde (ETK-1) öğretmenin öğrencilere sorduğu sorular ve ETK-5 etkinliğinde yaptıkları tartışmalar öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerinde (B_İKB_1) önemli olmuştur. Bu etkinlikler aynı zamanda duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) ile konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme (B_İKB_4) becerilerinin de geliştirilmesinde etkili olmuştur. ETK-3 ve ETK-4 öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme (B_İKB_2) ile duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

Öğrencilerin ilk iki haftada yeterli düzeyde geliştirildiği düşünölen ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden olan öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapma, kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihlerini yapma ve kendi öğrenme sürecine yönelik zayıf yönlerini belirleme becerilerini kullanmaya bu hafta uygulanan etkinlikler esnasında devam ettikleri görölmüştür. ETK-3 ve ETK-5’de öğrenilecek konuyu belirlemeleri/tartışmaları, bu çalışmalar için materyal hazırlamada kendi ilgileri yönünde tercihler yapmaları ve ETK-4’te yaptıkları bireysel çalışmalarını daha iyi nasıl hazırlayabileceklerini ifade ederken zayıf yönlerini belirtmeleri bu becerilerin yeniden gözlenmesini sağlamıştır. Öğrencilerin ETK-3’de yaptıkları çalışmalarını yazılı, görsel ya da hem yazılı hem görsel olarak hazırlayabilecekleri söylenmiştir. ETK-5’de de okul panosu hazırlarken hangi materyalleri hazırlamak istediklerinin seçimi de öğrencilere bırakılmıştır. Öğrenciler bu seçimlerinde güçlü oldukları yönlerine göre seçimler yapmışlardır. ETK-4’de öğrencilere kenarları farklı

desenlerdeki kenarlıklarla süslenmiş olan kağıtlardan istediklerini seçebilecekleri ve istedikleri renk kalem kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilere bu seçeneklerin sunulması da kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma becerisini kullanmalarını sağlamıştır.

Dördüncü haftanın sonunda öğrenciler öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin bir kısmını yeterli düzeyde göstermişlerdir. Bir kısmının ise sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin bir sonraki hafta geliştirilmesine devam edilen öğrenme amaçlarını belirleme becerileri B_ÖABB_1, B_ÖABB_3 ile B_ÖABB_4'tür.

Çizelge 71'de dördüncü hafta içerisinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ve bu becerilere yönelik frekans değerleri gösterilmiştir.

Çizelge 71.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)

| | | 4.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖSAB_1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_6 | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 71'de görüldüğü gibi, öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğu alma becerileri geliştirilememiştir. Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma (D_ÖSAB_1) becerisinin öğretmenin odak öğrencilerden yaptıkları bir çalışma dışında başka bir şeyle ilgilendiklerini gördüğü durumda sözlü olarak uyarıda bulunarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak çalışmalar esnasında öğrencilerin çalışma dışı bir şeyle ilgilendikleri görülmediği için öğretmen bu sözlü ifadeleri kullanamamıştır. Bu durum komite toplantısında da ifade edilmiş ve bir sonraki hafta

bu becerinin geliştirilmesine yönelik neler yapılabileceği tartışılmıştır. Komite uzmanları bu becerilerin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Mesela bu hafta (bir sonraki hafta) kitapları dağıtacaksın ya diğer etkinlik verildiğinde bu kitabı kaldıracak mı ya da uzaklaştırarak mı ona bakmalısın. Mesela çocuklar bunlara sonra bakacaksın dediğin etkinlikler var ya mesela bulmaca olsun görsel çizim olsun. Bakalım onları ortamdaki uzaklaştırarak mı gerçek ders çalışmasına geçerken. Ona da bakabilirsin. Kaldırması şöyle bir kitabın altına koyması, kağıdı ters çevirip koyması gibi.” (KS-GGKT No:5)

Komite uzmanların görüşleri de dikkate alındığında öğrencilerde bu becerinin gözlenmemesi ve geliştirilememesinde araştırmacının öğrenme ortamı içerisinde dikkat dağıtıcı bir olayın kendiliğinden olmasının beklemesi ve bu durumlarda öğretmen tarafından gösterilecek davranışlar ile bu becerinin geliştirilmesini düşünmesi olabilir. Bu nedenle GGKÜ'nün da söylediği gibi sınıf içinde yapılan etkinlikler süresince öğrencilerin dikkatini dağıtıcı bir olay ya da durumun oluşmasını beklemektense öğrenciler öğrenme amacını gerçekleştirirken araştırmacı tarafından onların dikkatini çekecek bir durum, olay ya da etkinlik sunması daha etkili olabilir.

Bir önceki GGKT toplantısında alınan kararlar doğrultusunda öğrencilerin amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme (D_ÖSAB_4) becerisinin geliştirilmesine yönelik ETK-4'te yaptıkları bireysel çalışmada bir sorun durumu ile karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulmuş ancak öğrencilerin hepsi çalışmalarını yaparken aksatıcı bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerde bu becerinin gözlenmemesini iki olası nedeni olabilir. Bunlardan birincisi öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde ifade ettikleri gibi çalışmalarını yaparken bir sorun ile karşılaşmamış olabilecekleridir. İkinci nedeni ise ETK-4 çalışma kağıdında bu beceriye yönelik sorulan soruyu öğrenciler tam olarak anlamakta zorlanmış olabilirler. Bu yaş düzeyindeki çocukların bir soruyu/durumu ya da konuyu anlamakta zorluk yaşadıklarında yetişkinlere göre daha fazla somut örneklere ihtiyaç duydukları söylenebilir. ETK-4 etkinliğinin çalışma kağıdında ise bu beceriye yönelik hazırlanan sorunun devamında öğrencilere örnek bir sorun durumunun sunulmaması onların zorlanmasına sebep olmuş olabilir.

Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme becerisinin geliştirilmesine yönelik ise sadece bir odak öğrenci (Ö6) iki defa öğretmenden

yardım istemiştir. Ö6, ETK-3 etkinliğini yaparken öğretmenden şu şekilde yardım istemiştir:

- Ö6:** Öğretmenim amaç belirlemeyi nasıl yapacağım böyle oluyor mu?
S.Ö: Amacın ne?
Ö6: Farklı ağaçların ve bitkilerin bakımını nasıl yapacağımı öğrenmek olur mu?
S.Ö: Verdiğin yanıt doğru, bak belirleyebiliyorsun işte.
Ö6 sırasına dönüp çalışmasına devam ediyor.

Odak öğrencilerden Ö6'nın bu beceriyi gösterdiği diğer bir etkinlik ise ETK-4 olmuştur. Öğretmen ETK-4'te yansıtıcı günlük sorularının yer aldığı çalışma kağıdını öğrencilere dağıtmış ve daha sonra her bir soruyu okuyarak anlaşılmayan yer olup olmadığını kontrol etmiştir. Öğretmen öğrencilere çalışmalarına başladıktan sonra sıraların aralarında gezinerek çalışmaların kontrol etmiş ve takıldıkları bir yer olduğunda kendisinden yardım isteyebileceklerini söylemiştir. Odak öğrencilerden Ö6 çalışmasında tam olarak ne yapacağını anlamamış olduğunu belirtmiş ve verilen soruları mı cevaplayacaklarını sormuştur.

Bu haftaya kadar bu beceri aslında “öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görme” olarak adlandırılmıştır. Ancak bu becerinin gözlenmesinde yaşanan sorunlar nedeni ile bu hafta komite uzmanları tarafından bu sorunun çözümüne yönelik alınan kararlardan biri bu becerinin isminin “Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme” olarak değiştirilmiş ve önceki haftaların bu beceriye yönelik kodlamaları bu beceri ismi ile gerçekleştirilmiştir. Bu becerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik komite uzmanları diğer görüş ve önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Sorunsal bir durumla karşılaştığında öğretmen yardım edecek. Öyle bir etkinlik olur ki hani gerçekten takıldığı bir yerde öğretmene sorular sorabilir” (KS-GGKT No: 4).
 “Öğretmenin her sorduğu soru değildir. Onu sınıf içinde de gözlemleyerek öğrencinin özelliğinden yola çıkılarak da yapılabilir. Az çok odak öğrencilerin hakkında da bilgi sahibisindir. Hani bir öğrenci uğraşmadan soruyordur ama bir öğrenci kendisi yapamadığı, gerçekten uğraşıp yapamadığı zaman soruyordur. O da bir göstergesidir” (BÇA-GGKT No: 4).
 “Hani burada amaç geliştirmek ya. O zaman öğretmene de bir öğrenci yardım istediğinde biraz daha düşün üzerinde diyerek geliştirilebilir o zaman değil mi?” (GFK-GGKT No: 4).
 “Yönergesi açık olmayan bir şey verilebilir ya da biraz daha karmaşık bir etkinlik verilebilir. Hani bu durumda işin içinden çıkamayınca direk öğretmene mi soracaklar ona bakılabilir” (KS-GGKT No: 4).
 “Üst düzey bir öğrenci onu her şekilde çözer ama” (BÇA-GGKT No: 4).
 “Peki sonuçta odak öğrencilerle görüşme yaparak bunu pekiştirebilir miyiz? Odak öğrencilerle görüşme yaptığında işte öğretmenleri sen başın sıkıştığında yardım alabilecek biri olarak görür müsün diyebilirsin” (KS-GGKT No: 4).
 “Evet diyecektir ama o zaman” (BÇA-GGKT No: 4).
 “Öğrenci kendisi bu davranışı gösterebileceği gibi hani geliştirmek için bir durum da sunmak gerek zaman zaman. Hani öğretmen de sorabilir o zaman değil mi gerek var mı yardıma diye o zaman?” (GFK-GGKT No:4).

“Öğretici destekli olduğu için geliştirmek için o zaman öğretmen bir durum sunabilir” (KS-GGKT No: 4).

“Öğretmen normalde de bir etkinlik ya da çalıştırma yaptırırken sınıf içinde gezer” (GFK-GGKT No: 4).

“Tabi bu durumda öğretmen sorabilir yardıma ihtiyacınız var mı, sormak istediğiniz bir şey var mı diye sorabilir bence” (BÇA-GGKT No: 4).

“Evet aslında o zaman doğallığı da bozmamış oluruz”(TÇ-GGKT No: 4).

GGKÜ'nün görüş ve önerileri doğrultusunda öğrencilerin bu becerinin geliştirilmesi için öğretmenin öğrenciler bir çalışmayı yapmaya başladıktan sonra da zaman zaman sınıf içerisinde dolaşarak sorun yaşadıkları ve yardıma gerek duydukları bir durum olup olmadığını sormasına; bu ve benzeri becerilerin sınıf içinde gözlemlenememesi durumunda yapılacak olan görüşmelerle desteklenmesine karar verilmiştir.

Kendilerine verilen araştırma çalışmalarını ve diğer etkinlikleri bir odak öğrenci (Ö2) kısmen olmakla birlikte diğer öğrencilerin yeterli düzeyde başarıyla tamamladıkları görülmüştür. Bir başka deyişle sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerinin kullanımını devam ettirdiklerini göstermektedir. Bu hafta uygulanan etkinlikler Ö2'nin ilgisini çekmemiş ya da bazı etkinlikler önceki haftaki etkinliklere göre daha zor gelmiş olabilir. Ö2'nin uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde bu çalışmayı sevdiği etkinlikler içerisinde söylememesinin de bu düşünceyi desteklediği söylenebilir.

Öğrenciler hangi gün hangi çalışmaları yapacaklarını kendilerine dağıtılan haftalık plan tablosuna yazmışlardır. Öğrencilerin okul panosunda yer verecekleri çalışmaları bir haftalık süreye göre planlarken bazı öğrenciler için uygun olan saat aralıkları bazı öğrenciler için o saatte dersaneleri olması ve farklı aktivite kurslarının olması gibi nedenlerle uygun olmamıştır. Bu sorun karşısında öğrenciler hafta içerisinde çalışacakları saatleri sınıfça nasıl planlayacaklarını tartışmışlar, çözüm üretmeye çalışmışlar ve en sonunda belirli günlerde grupların kendi aralarında kendi planlarını yapmalarına karar vermişlerdir. Bu ise öğrencilerin önceki haftalarda yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilen öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme becerisini kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu davranışının aynı zamanda onların bir öğretmen desteği olmadan da KKÖ'yü bağımsız gerçekleştirmelerinde önemli bir adım olduğu düşünülebilir.

Dördüncü haftanın sonunda Çizelge 71’de görülen öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi uygun görülmüştür. Dördüncü haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerileri de olmuştur. Çizelge 72’de bu beceriler ile bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 72.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)

| | | 4.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| | D_ÖAİOB_3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_6 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_7 | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_8 | 1 | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_9 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |

*Çizelgede 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.

Çizelge 72’de görüldüğü gibi, öğrencilerde en fazla gözlenen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme (D_ÖAİOB_9) ve sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme (D_ÖAİOB_8) becerileri olmuştur. D_ÖAİOB_9 becerisi öğrencilerin ETK-3 etkinliği kapsamında yaptıkları çalışma kağıtlarında (Fotoğraf 18) ve ETK-5 kapsamında yaptıkları araştırma ödevlerinde gözlenmiştir. Fotoğraf 20’de odak öğrencilerin (Ö2 ve Ö6) ETK-3 kapsamında yaptıkları araştırmalardan bazı bölümler gösterilmiştir.

Fotoğraf 20.

Ö2 ve Ö6’nın ormanlarımızı nasıl korumalıyız etkinliği kapsamında yaptıkları araştırma ödevlerinden kesitler



D_ÖAİOB_8 becerisi ise daha çok öğrencilerin sınıf içinde gözlenen davranışlarında görülmüştür. Öğrencilerin bu hafta önceki haftalara göre bu beceri daha fazla göstermelerinin sebebinin dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinden (ETK-1) bu hafta yeni öğrenmelere yönelik sorulan sorunun konu açısından daha kapsamlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Önceki hafta öğrencilere sorulan soru Balmumu müzesi ile sınırlı kalırken bu hafta ETK-1’de iğde ağacı metninin konusuna uygun olarak okul dışında öğrendikleri her ağaç türü ya da ormanlık alanlarla ilgili öğrendikleri bilgileri paylaşabileceklerinin söylenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler, bu konuda gezdikleri yerlerde ilk defa gördükleri ve öğrendikleri ağaçlardan bahsetmişlerdir. Odak öğrencilerden Ö2 ve Ö3’ün cevapları şu şekilde olmuştur:

- ...
- Ö3:** Antalya’ya gittiğimde dut ağacı gördüm.
Ö2: İlk defa iğde ağacını kurtuluş parkında gördüm.

Öğretmen ormanlar, piknik alanları, parklar gibi öğrencilerden ilgilerini çeken herhangi bir ormanlık bölgeyi ya da parkı kısaca araştırmalarını ve bir sonraki derse getirmelerini istemiş ancak odak öğrencilerden bir öğrenci dışında bu araştırmayı yapan bir öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin ilgilendikleri konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma (D_ÖAİOB_3) becerilerinin geliştirilmesinde ETK-1 etkili olmuştur. ETK-1’de öğretmen öğrencilere o hafta işliyor oldukları İğde Ağacı metninde neler olduğunu hatırlamalarını istemiştir. Öğrencilerden biri söz alarak metinde Atatürk’ün iğde ağacının kesilmesine çok üzülüğünü belirtmiş ve metnin konusunu özetlemiştir. Öğretmen peki sizce bu iğde ağacı kesildiği için ağlamış olabilir mi diyerek ETK-1’e geçmiş ve ağlayan ağaç resminin bulunduğu görsel sunuyu açmıştır. Öğretmen öğrencilere bu ağacın neden ağlıyor olabileceğini sormuştur. Odak öğrencilerin hepsi söz almak istemişlerdir. Söz alan odak öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

- Ö3:** Arkadaşı kesildiği için ağlıyor olabilir diyor.
Ö4: Kesileceğini duymuş olduğu için ağlıyor olabilir diyor.
 ...
Ö2: Ailesindeki ağaçların kesildiğini görmüş, ağlayabilir.
 ...

Odak öğrenciler dışında da söz alan öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin söz almak istemesi öğrenmeye karşı meraklı olduklarını gözlemlemede önemli olmuştur. Araştırmacı günlüğünde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu ders saatinde dikkat çekme etkinliklerinde öğrencilere ağlayan bir ağaç resmi sunduk ve öğrencilerden neden ağlıyor olabileceğini tartışmalarını istedik. Öğrenciler cevap vermek için çok istekliydi buna odak öğrenciler de dahil. Bu resmin öğrencilerin derse dikkatlerini çekmede etkili olduğunu düşünüyorum” (Araştırmacı günlüğü, 07.11.2013).

Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma (D_ÖAİOB_7) ise bir odak öğrencide (Ö3) gözlenmiştir. Öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi için sınıfta ormanları koruma konusunda bilinçsiz olan insanların davranışlarını gösteren drama etkinliği (ETK-2) hazırlanmıştır. Haftalık plan hazırlanırken drama etkinliğinin bir gün öncesinden öğrencilere verilmesi planlanmış ancak komite uzmanları tarafından dikkat çekme etkinliklerine yönelik öğrencilerin önceden bilgi sahibi olmasını sağlayacağı gerekçesiyle uygun bulunmamıştır. Bu durum komite uzmanları tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Drama etkinliğinde rolleri önceden veriyorsun ya çocuklara. O zaman acaba dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinde o rolleri verdiğin için yönlendirmiş olur musun ki? Rol oynama etkinliğini doğaçlama mı yaptırarak. Çünkü öğrencilere rolleri dağıtacaksın ya hepsi zaten konudan haberdar dolayısı ile dikkat çekme etkinliğinde ağaç niçin ağlıyor olabilir dediğinde konu hakkında zaten bilgileri olmuş olabilir” (BÇA-GGKT No:4).

“Bu hafta etkinlikler biraz fazla hani yetişmemesi gibi bir durum olabilir” (GFK-GGKT No:4).

“Amaca yönlendirilmiş olarak biraz yapılandırılmış olabilir” (TÇ-GGKT No:4).

“Dersten önce değil de dikkat çekme etkinliklerinden sonra rolleri dağıtıp hadi bakalım şimdi şu metinleri okuyun bunlara yönelik rol çalışması yapacağız diyebilir. Önceden vermeyelim o durumda dikkat çekme aşamalarında öğrenci zaten haberdar olduğu için hazır olacak” (BÇA-GGKT No:4).

GGKÜ'nün önerileri doğrultusunda haftalık eylem planı uygulanmadan önce yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler doğrultusunda dersin uygulanması esnasında ETK-2'de hazırlanan sahnelerden sadece bir tanesi öğrencilere dağıtılmış ve sessizce okuyarak kendilerine uygun buldukları rolü belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler okuduktan sonra öğretmen hangi rolü belirlediklerini ve nedenlerini sormuştur.

Öğrencilerin bu drama etkinliğinde rol alan arkadaşlarının etkinlik sonunda nasıl daha iyi oynayabilirlerdi noktasında eleştiriler yapmaları sağlanmıştır. Odak öğrencilerin drama etkinliğinde rol alan arkadaşlarına yönelik eleştirileri şu şekilde olmuştur:

...

Ö1: Başta T. arabayla oynuyordu, E. ders çalışıyordu ama sonrasında babasına T. ödevini gösterdi.

Ö4: Z.İ. hep yerinde duruyordu biraz daha hareket edebilirdi.

...

Ancak öğretmenin dramada oynaması için seçtiği öğrencilerden yalnız bir tanesi odak öğrenci olmuştur (Ö3). Drama çalışmasının yapılmasında sonra rol alan arkadaşlarını izleyen öğrencilerin, arkadaşlarına yönelik yaptıkları eleştirilerinde odak öğrenciye yönelik de eleştiride bulunulmuş ve vücut dilini biraz daha kullanmasının daha iyi olacağı söylenmiştir.

Ö3 ise arkadaşlarının bu eleştirilerine kafasını sallayarak ve evet doğru diyerek katıldığını belirtmiştir. Bu becerinin yalnızca bir odak öğrencide gözlenmesinin nedeni drama etkinliğinde sadece bu öğrencini rol alması olduğu söylenebilir. Drama etkinliğinde diğer odak öğrencilerde rol almak istemiş ancak öğretmen odak öğrencilerden sadece bir kişiyi seçmiştir. Araştırmacı odak öğrenciler de dahil bütün öğrencilerin ETK-2’de yer almak istemesini araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrenciler drama etkinliğini çok sevdiler herkes drama etkinliğini okuduktan sonra kendilerine uygun buldukları bir rolü seçtiler ve öğretmen öğrencilerden bazılarını tahtaya kaldırarak drama etkinliğini yaptırdı. Çok güzel oynadılar, ben önceden bir hazırlıkları olmadığı için bu kadar iyi oynayabileceklerini düşünmemiştim. Drama etkinliği öğrencilerin çok fazla dikkatini çekti öyle ki bir grup oynadıktan sonra diğer öğrenciler tekrar oynamak istediler. Öğretmen zamanın yeterli olmaması nedeni ile diğer etkinliğe geçmek istediğinde öğrenciler bir hayli üzüldüler” (Araştırmacı günlüğü, 7.11.2013).

Planın uygulanmasından önce yapılan komite toplantısında bazı duyuşsal becerilerin gözlemlenmesinde yansıtıcı günlüklerden yararlanılması kararı alınmıştır. Bu beceriler içerisinde araştırma yapmaktan zevk alma (D_ÖAİOB_6) becerisi de yer almaktadır. GGKÜ’nün geliştiği doğrudan gözlemlenemeyen bu becerilerin nasıl gözlemlenebileceğine yönelik görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“Mesela bir okuma etkinliği verebilirsin. Bunu yaparken ne hissetmişsiniz diye sorabilir kendi özdeğerlendirmesini yapmasını sağlayabilirsin. Sıkıldım, hoşlanmadım gibi şeyler yazıyorsa orada yansıtma yapıyorsa ona göre bir değerlendirme yapabiliriz.” (KS-GGKT No:3).

“Araştırma ödevi verecek ya. Orada da yine yansıtma yapmasını isteyebilir. Araştırma yapmaktan zevk alma ya da okuma yapmaktan zevk almayı bence sınıfta da gözlemleyebilir. Okuma çalışmalarında görev almak istemesi gibi” (BÇA-GGKT No:3).

“Sadece araştırma ödevi ile ilgili günlük istesek. Bu araştırma ödevini yaparken bir de günlük tutacaksınız desek. Bu araştırmayı yaparken bir araştırmacı günlüğü tutacaksınız denebilir. Nasıl bir hazırlık yaptınız?” (TÇ-GGKT No:3).

“Günlük hayatlarına değil de yapılan çalışmaya yönelik yaptır” (KS, BÇA, TÇ-GGKT No:3).

Bir önceki hafta GGKT toplantısında alınan bu karar doğrultusunda öğrencilere “ormanlarımızı nasıl korumalıyız?” çalışmalarına yönelik yansıtıcı

günlük yazdırma etkinliği (ETK-4) yaptırılmış ve bu günlükte öğrencilerin bu hafta içerisinde yapmış oldukları araştırmadan zevk alıp almadıkları (D_ÖAİOB_6) sorulmuştur. Tüm odak öğrenciler araştırma yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu hafta içerisinde yapmış oldukları araştırma çalışmaları Fotoğraf 18 ve Fotoğraf 20’de gösterilmiştir.

Öğrencilerin araştırma yapmaktan zevk almalarında araştıracakları konuyu ve kullanacakları materyalleri kendi istekleri doğrultusunda belirlemeleri, araştırma çalışmalarında istedikleri arkadaşlarıyla grup oluşturmaları ve okul panosu hazırlamak için çalışacakları saatleri kendilerinin belirlemiş olmaları etkili olmuş olabilir. Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde bazı odak öğrenciler (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5) araştırma yapmaktan zevk almalarında etkili olan ve en sevdikleri etkinlikler içerisinde bu hafta yapılan çalışmalardan bahsetmeleri araştırmacının bu düşüncesini destekler niteliktedir. Bazı odak öğrenciler bu etkinlikleri görüşlerinde şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3: “Ben yaptığımız araştırmalardan zevk aldım evet. En fazla zevk almamı ise okul panosu hazırlama çalışmamız oldu. Bu okul panosu için kendi konuma ait araştırmalar yaptım. Araştırmalarımla daha iyi slogan hazırlamayı ve ormanları korumanın önemini öğrendim”.

Ö4: “Ormanları koruma ile ilgili yapılan bireysel araştırmaları da sevdim ben. Bireysel çalışmada istediğim şekilde hazırlayabileceğimiz söylenmiştir. Ben slayt hazırladım. Biraz babamdan yardım aldım resimleri eklemeye. Ama kendim araştırdım resimleri bilgileri. Çok zevkliydi.”

Öğrencilerin hazırlayacak oldukları okul panosunu ne kadar sürede tamamlayacaklarını ve bu süreyi nasıl kullanacaklarını, neler yapacaklarını sınıfta tartışmaları, bu pano hazırlama çalışmalarına aktif katılımları ve fikir üretmeleri, kendi ilgilileri doğrultusunda materyaller seçmek istemeleri ve araştırmaları, bireysel araştırma çalışmalarını istedikleri sunum biçiminde yapmaları onların öğrenmeye meraklı olma ve yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma becerilerini kullanmayı devam ettirdiklerini göstermektedir.

Dördüncü haftanın öğrenmeye açık-istekli olma becerilerine yönelik verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda D_ÖAİOB_9 becerisinin dört hafta süresince öğrenciler tarafından yeterli düzeyde gösterildiğine ve geliştirildiğine karar verilerek eylem araştırmasının sonraki haftalarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik eylem planı yapılmaması uygun görülmüştür. Çizelge 72’de yer alan diğer becerilerin geliştirilmesine ise sonraki haftalarda devam edilmiştir.

Çizelge 73'te dördüncü haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerileri ile bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 73.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (4.Hafta)

| | | 4.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖDVB_1 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | D_ÖDVB_2 | 1 | - | - | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 2 | 2 | 2 |

*Çizelgede 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.

Çizelge 73'te görüldüğü gibi, odak öğrencilerin tamamı ETK-4 ve ETK-5 etkinliklerinde öğrenmelerinin kendilerine sağlayacağı/sağladığı katkıları (D_ÖDVB_1) ifade edebilmişlerdir. Aynı çalışmalarda öğrenmelerinin toplumsal yararını (D_ÖDVB_2) bir odak öğrenci dışında tüm öğrenciler yine çalışma kağıtlarında yazmışlardır. İki odak öğrenci de ETK-5'te öğretmenin bir okul panosu hazırlayarak kendilerine ve topluma nasıl faydalı olacakları sorusuna cevap vermişlerdir. Öğrencilerin bu hafta önceki haftalara göre öğrenmelerinin kendilerine ve topluma sağlayacağı faydalarına yönelik düşüncelerini çalışma kağıtlarında daha açık ve net olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin önceki haftalarda da bu becerileri kullanmaya yönelik çalışmalar yapmış olmaları ve farklı etkinlikler sunulması nedeni ile nasıl ifade edileceğini daha iyi anladıkları söylenebilir. Dördüncü hafta sonunda bir önceki haftanın bu becerilere yönelik elde edilen bulguları da dikkate alınarak bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sonraki haftalarda eylem planları uygulanmamasına ancak bir sorun yaşandığı durumda geri dönülmesine karar verilmiştir.

Özetle; dördüncü haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme amacını belirleme becerilerinden B_ÖABB_2, B_ÖABB_5 ve B_ÖABB_6 becerilerinin geliştirilebildiği görülmüş; B_ÖABB_1, B_ÖABB_3 ve B_ÖABB_4

becerilerinin bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. Bu hafta geliştirilmesi amaçlanmadığı halde uygulanan etkinlikler başka bilişsel becerilerin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Bu beceriler öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden B_ÖKYB_1, B_ÖKYB_3 ve B_ÖKYB_6 becerileri; iletişim kurma becerilerinden ise B_İKB_1, B_İKB_3 ve B_İKB_4 becerileridir. Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri olan D_ÖSAB_1 ve D_ÖSAB_4 hiçbir öğrencide gözlenmemiş; D_ÖSAB_6 becerisi ise sadece bir öğrencinin davranışlarında gözlenmiştir. Bu nedenle bu becerilerin bir sonraki haftada geliştirilmesine yönelik eylem planlarının hazırlanması uygun görülmüştür.

Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden D_ÖAİOB_9 becerisinin dört hafta süresince öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kullanıldığı görülmüş ve sonraki haftalarda bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik hazırlanmamasına karar verilmiştir. Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden gözlenen becerilerin (D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8) kullanımındaki sürekliliği görmek ve yalnızca iki odak öğrencide gözlemlenen D_ÖAİOB_7 becerisinin geliştirilmesine bir sonraki hafta da devam edilmiştir. Öğrenmeye değer verme becerilerinden D_ÖDVB_1 ve D_ÖDVB_2 becerilerinin öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Sonuç olarak, bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden beş tanesi yeterli düzeyde ve sekiz tanesi kısmen geliştirilmiş; iki tanesi ise geliştirilememiştir.

5. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Beşinci hafta öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirilemeyen öğrenme amaçlarını belirleme becerileri ile duyuşsal becerilerini geliştirilmesine devam edilmiş; bununla birlikte öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine de başlanmıştır. Beşinci hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 74’te gösterilmiştir.

Çizelge 74’te görüldüğü gibi, bir etkinlik dikkat çekme ve güdüleme etkinliği; diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere beşinci haftada toplam sekiz etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin üçü öğrenme amacını belirleme ve altısı öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri olmak üzere toplam dokuz bilişsel beceri ile üçü öğrenme sorumluluğunu alma; beşi öğrenmeye açık-istekli olma ve ikisi

öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere on duyuşsal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çizelge 74.

Beşinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinliğin Kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu (5. Hafta) | | | |
|------------------------------|--|--|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | Öğrenme amacını belirleme becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Dikkat Çekme ve Güdüleme etkinlikleri | | D_ÖSAB_1 | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_8 | |
| ETK-2 | Dergi tasarımına yönelik soru-cevap etkinliği | | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_1 D_ÖAİOB_8 | |
| ETK-3 | Hazırlayacakları dergideki öğrenme amaçlarını, içeriğini ve ismini tartışma | B_ÖABB_1 B_ÖABB_3 B_ÖABB_4 | D_ÖSAB_1 | | |
| ETK-4 (Kontrol etkinliği) | Öğrenme kaynaklarına yönelik örgütleme (gruplama) etkinliği | | D_ÖSAB_1 | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-5 (Kontrol etkinliği) | Drama etkinliğinin dağıtımı | | D_ÖSAB_1 | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-6 | Öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini nasıl sağlayacaklarına yönelik etkinlik | B_ÖKYB_5 | D_ÖSAB_6 | | |
| ETK-7 | Atatürk ile ilgili ilginç bilgiler çalışma kağıdı | | D_ÖSAB_1 | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-8 | Seçtiği materyallerle taslak dergi sayfasını hazırlama | B_ÖKYB_1 B_ÖKYB_2 B_ÖKYB_3 B_ÖKYB_4 B_ÖKYB_6 | D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_7 D_ÖAİOB_8 | D_ÖDVB_4 |

BECERİLERİN KODLARI

| | |
|---|--|
| B_ÖABB_1: Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | D_ÖSAB_1: Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları uzaklaştırma |
| B_ÖABB_3: Öğrenilecek konuyu ifade etme | D_ÖSAB_4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme |
| B_ÖABB_4: Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma | D_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme |
| B_ÖKYB_1: Amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme | D_ÖAİOB_3: İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma |
| B_ÖKYB_2: Öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme | D_ÖAİOB_1: Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme |
| B_ÖKYB_3: İhtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynakları birlikte kullanma | D_ÖAİOB_7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile düzeltmesinde önemli olan eşitlikleri dikkate alma |
| B_ÖKYB_4: Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma | D_ÖAİOB_8: Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme |
| B_ÖKYB_5: Bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etme | D_ÖDVB_3: Öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme |
| B_ÖKYB_6: Amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirleme | D_ÖDVB_4: Gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma |

Beşinci hafta için eylem planları hazırlanırken o hafta işlenecek olan “Sen Ölmedin” dinleme metninin konusu dikkate alınmıştır. Çizelge 75’te beşinci hafta yapılan etkinlikler ile öğrencilerde geliştirilmesi açılan öğrenme amaçlarını belirleme becerileri ve bu becerilerin gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 75.

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

| 5.HAFTA | | | | | | | | | | | | |
|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| Beceri kodu | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| B_ÖABB_1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| B_ÖABB_3 | - | - | 1 | 1 | 1 | 2 | - | - | - | - | - | - |
| B_ÖABB_4 | - | - | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

*Çizelgede 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.

Çizelge 75’te görüldüğü gibi, öğrencilerde bu hafta geliştirilmesine devam edilen öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin tamamı gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesinde hazırlayacakları dergideki öğrenme amaçlarını, içeriğini ve derginin ismini tartışma yöntemi ile belirleme etkinliği (ETK-3) etkili olmuştur. Öğretmenle öğrenciler arasında ETK-3’e başlanmadan önce öğrenme amacı belirlemenin önemine yönelik küçük bir konuşma olmuştur. Araştırmacının alan notlarında yer verdiği bu konuşma şu şekildedir:

USÖ: Dergiyi hazırlamaya başlamadan önce ne yapmalıyız?

Öğrenci: Öğrenme amaçlarımızı belirlemeliyiz.

USÖ (diğer öğrencilere soruyor): Katılıyor musunuz?

Öğrenciler (hep birlikte bağırıyorlar): Eveeeet.

USÖ: Bu defa amacımızı belirlemeyelim.

Öğrenciler: hayır.

USÖ: Neden olmaz?

(Öğrenciler öğrenme amaçlarını belirlemenin kendilerine sağlayacakları faydaları anlatıyorlar.)

Öğrenci: Yazı planlı olmaz.

Öğrenci: Konular birbirine girer.

....

Öğrenme amaçlarının belirlenmesinde (B_ÖABB_1) bütün odak öğrenciler parmak kaldırmıştır. Öğretmenin söz hakkı verdiği odak öğrenciler öğrenme amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

...

- Ö1: Turistlerin gittiği yerlere dergi gönderebiliriz.
 Ö3: Çocuklara öğrendiklerinden daha fazla bilgi vermek.
 Ö6: Dergi hazırlayarak, Atatürk'ün yeniliklerini, sözlerini anlatmak.
 ...
 Ö4: Atatürk'ün sözlerini ve karşısına da anlamlarını yazabiliriz.
 USÖ: Bundaki amacın ne peki?
 Ö4: Atatürk'ün bu sözleri niçin söylediğini söylemek

Öğrenciler dergiyi hazırlamadaki amaçlarını ifade ettikten sonra dergilerinde hangi konulara yer verebileceklerini (B_ÖABB_3) tartışmışlardır. Öğrenme konularının ifade edilmesinde de üç odak öğrenci söz almış ve cevap vermiştir. Diğer iki odak öğrenci ise parmak kaldırmasına rağmen öğretmen söz hakkı vermediğinden cevaplarını söyleyememişler; bir odak öğrenci ise o gün okula gelmediği için bu etkinliğe katılamamıştır. Öğrenme konularına yönelik söz alan odak öğrencilerin cevapları ise şu şekilde olmuştur:

- Öğrenci: Şiirler, akrostiş çalışmaları, yazılar
 Öğrenci: Resimler
 Ö5: Atatürk ile ilgili bilgiler.
 Ö6: Sözler
 ...
 Ö3: Atatürk'ün içinde olduğu bir hikaye yazabiliriz.
 Ö6: Atatürk ile ilgili kompozisyon yazabiliriz.
 ...
 Öğrenci: Atatürk'ün söylediği ve sevdiği şarkılara yer verebiliriz.
 ...

Öğrenciler dergi çalışmalarına yönelik öğrenme konularını belirledikten sonra öğretmen öğrencilerin verdikleri cevapların hepsinin çok güzel olduğunu belirterek dergide yer almasını istedikleri bu bilgileri hangi öğrenme kaynaklarından elde edebileceklerini sormuştur. Odak öğrenciler ile birlikte bazı öğrencilerin cevapları aşağıda gösterilmiştir:

- Öğrenci: Kitaplar, bilgisayarlar, dergilerden yararlanabiliriz.
 Ö5: İnternetler, ansiklopediler, kitaplar.
 ...
 Ö6: Okul kitaplarından Atatürk'ün hayatını anlatan, oradan yararlanabiliriz.
 Öğrenci: Büyüklerimizden, öğretmenimizden ve yakın çevremizden yararlanabiliriz. diyor.
 ...

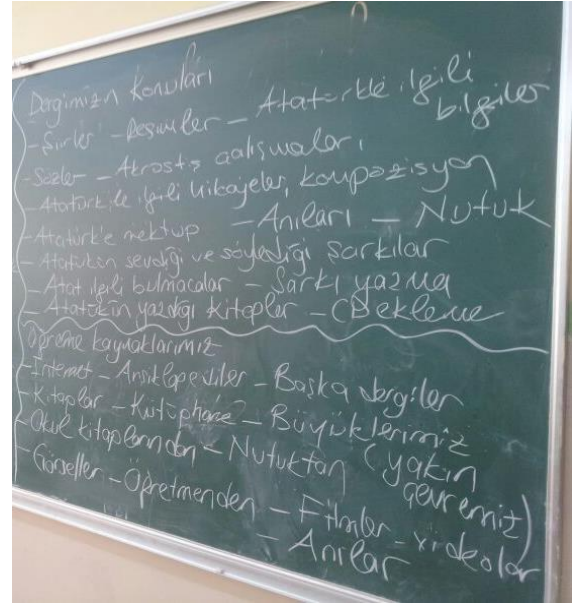
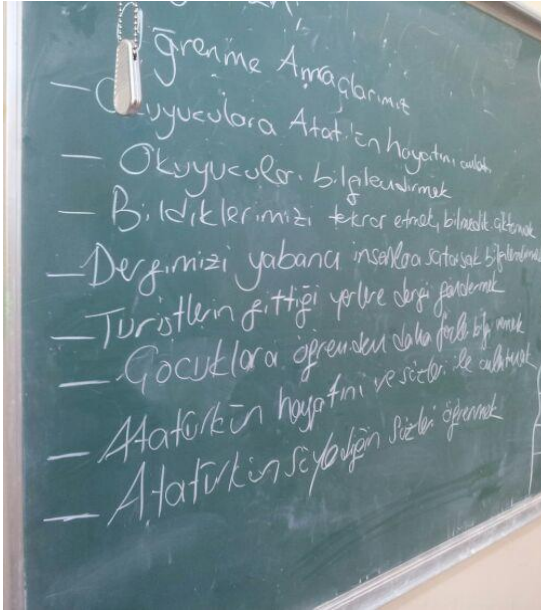
Öğrenciler öğrenme kaynaklarını da belirledikten sonra öğretmen belirledikleri bu konulardan birisini seçmelerini ve bir kenara not almalarını istemiştir. Odak öğrencilerden bazıları dahil öğrenciler not alırken bazıları seçtikleri konuları sınıfta sözlü olarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Öğrenci: Atatürk'ün anılarını seçtim.
 Öğrenci: Kompozisyon ve görselleri seçtim.
 Ö5: Atatürk ile ilgili bilgiyi seçtim.
 Ö4: Atatürk ile ilgili bulmacaları seçtim.
 Öğrenci: Atatürk ile ilgili sözleri seçtim.

Öğretmen öğrencilerin hazırlayacakları dergiye yönelik belirledikleri öğrenme amaçlarını, konularını ve kaynaklarını Fotoğraf 21’de görüldüğü gibi tahtaya yazmıştır:

Fotoğraf 21.

Öğrencilerin yapacakları dergi çalışması ile ilgili belirledikleri öğrenme amaçları, konular ve öğrenme kaynakları



Odak öğrenciler önceki haftalarda sınıf içindeki tartışma etkinliklerinde sözlü olarak öğrenme amaçlarını ve konularını çok fazla ifade edememişken ETK-3 etkinliği doğrultusunda bu hafta yapılan tartışma etkinliklerinde daha fazla katılım göstermişlerdir. Sözlü ifade etmenin yazılı ifade etmeye göre düşünmek için daha az olması ve söylediklerini tekrar tam olarak değiştirme imkanının olmaması nedeniyle öğrencilere daha zor geldiği söylenebilir. Bu hafta ise öğrencilerin öğrenme amaçlarını ve konularını sözlü ifade etmede daha rahat olmaları birkaç haftadır aynı becerilere yönelik etkinlikler yapılması ve öğretmenin amaç belirleme etkinliğine geçmeden önce öğrencilerle önemine yönelik yaptığı küçük konuşma etkili olmuş olabilir. Bir diğer nedeni ise öğrencilerin bu haftaki öğrenme amacı belirleme çalışmalarının dersin metnine yönelik değil kendilerinin daha fazla ilgilerini çeken ve yapmak istedikleri dergi çalışmasına yönelik belirlemeleri etkili olmuş olabilir. Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde odak öğrencilerin tamamının en sevdikleri ve dikkatlerini çeken etkinlikler içerisinde dergi çalışmasını da söylemeleri

bu düşünceyi desteklemektedir. Bazı odak öğrencilerin yapılan bu etkinliğe ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Dergi çalışması çok güzeldi. Ben resimler buldum. Sonra arkadaşşıma olmuş mu diye sordum. O da olmuş diyince sevindim. Güzel bir çalışmaydı dergi hazırlama.”

Ö3: “Dergi çalışmasından çok zevk aldım ben. Ama hangi en son sınıfça dergimize kapak hazırlayacaktık ya. Onu da yapsaydık daha da güzel olurdu.”

Ö4: “En çok dergi çalışmasını sevdim ben. Çok eğlencei bir çalışmaydı.”

Ö5: ““Evet yaptığımız araştırmaları sevdim. Ben dergi çalışmasında da zorunlu olmadığı halde araştırma yapmışım. Atatürk’ün hayatı ile ilgili dergi çalışmamda kullanmak için kısa bilgiler getirmişim.”

Çizelge 75’te görüldüğü gibi, öğrenme amaçlarını belirleme becerileri içerisinde öğrencilerde en fazla gözlenen belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurmaktır (B_ÖABB_4). Bu beceri dört odak öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6) ETK-3’te yaptıkları sınıf içi tartışma ve konuşma etkinliklerinde ve tüm odak öğrencilerin seçtiği materyallerle taslak dergi sayfasını hazırlama etkinliği (ETK-8) kapsamında yer alan çalışmalarını yaptıkları çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. ETK-8’de odak öğrencilerin tamamı sınıfça öğrenme amaçlarını belirlemiş oldukları Atatürk ile ilgili dergi sayfası hazırlama çalışmasında amaçlarını gerçekleştirmek için hangi materyalleri kullanacaklarını kendileri belirlemişler ve dergilerini seçtikleri materyale göre hazırlamışlardır. Öğretmen sınıf içerisinde de ETK-3’te materyaller belirlenirken dergilerini hazırlama çalışmasına geçmeden önce bazı öğrencilere dergi sayfalarını hazırlamada hangi materyalleri kullanmayı düşündüklerini sormuştur. Öğretmenin söz hakkı verdiği öğrencilerden dördü odak öğrencidir (Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6). Bu öğrencilerin verdikler cevaplar ise hazırladıkları dergi sayfası çalışmasında kullandıkları materyalleri destekler niteliktedir.

Öğrenciler bu materyalleri seçerken aynı zamanda kendilerini güçlü gördükleri materyal hazırlama alanını seçmişlerdir. Bu ise öğrencilerde daha önceden yeterli düzeyde gözlenmiş olan öğrenme sürecine yönelik güçlü yönlerini belirleme becerilerini kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler dergi çalışmasına yönelik öğrenme konularını belirlerken sınıf içinde tartışarak aynı zamanda ihtiyaç belirleme becerilerinden öğrenilecek olan konuya yönelik sorgulama yapma becerisini de kullanmış olmaktadır.

Beşinci haftanın sonunda üç haftadır geliştirilmesi devam eden öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kullanıldığında karar verilmiştir.

Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu sonuçları da öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerine yeterli düzeyde sahip olduklarını bir başka deyişle bu becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Çizelge 76'da öğrencilerin özdeğerlendirme formuna göre öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerine yönelik ortalama puanları görülmektedir:

Çizelge 76.

Odak Öğrencilerin Öğrenme Amaçlarını Belirleme Becerilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

| Öğrenme amaçlarını belirleme becerileri | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | ORT. |
| 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 |

| | |
|--|---|
| M1: Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | M4: Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma |
| M2: Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma | M5: Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde pl |
| M3: Öğrenilecek konuyu ifade etme | M6: Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme |

Çizelge 76'da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden aldıkları ortalama puanlar bir öğrenci (Ö1) dışındaki odak öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde kullanabildiklerini göstermektedir. Ö1'in ise ortalama puanına bakıldığında öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini kısmen kullandığı söylenebilir. Odak öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinde yer alan alt becerilere yönelik ortalamaları incelendiğinde ise öğrenme etkinlikleri bir program dahilinde hazırlama (B_ÖABB_5) becerisinin ortalama puanının kısmen düşük olması bu becerinin geliştirilmesinde diğer becerilere göre bir sorun olabileceğini düşündürmüştür. Çizelge 76'da görüldüğü gibi, öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinde yer alan alt becerilere yönelik ortalamalar incelendiğinde B_ÖABB_5 becerisinin ortalama puanının diğer amaç belirleme becerilerine göre kısmen düşük olduğu görülmüştür. Bu beceriye yönelik öğrencilerin

özdeğerlendirme formunda kendilerini değerlendirmelerinde ise iki öğrenci yeterli düzeyde gerçekleştirebildiğini; üç odak öğrenci (Ö3, Ö4 ve Ö5) kısmen gerçekleştirebildiğini; bir odak öğrenci (Ö1) ise gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Bu beceriyi hiç gerçekleştiremediğini belirten öğrenci aynı zamanda öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden en düşük ortalama puanı alan öğrencidir.

Gerek uygulama süreci içerisindeki gözlemler gerekse özdeğerlendirme verilerinden elde edilen sonuçların bu becerinin geliştirilmesinde diğer becerilere göre bir sorun olabileceğini düşündürmüştür. Bununla birlikte, B_ÖABB_5 becerisi kapsamı nedeniyle öğrencilerde bir uygulama haftasında gerçekleştirilmiştir. Özdeğerlendirme sonuçları ve uygulama sürecinde gözlenmesinin uzun süre almasından dolayı bir haftalık süreç içerisinde gözlenebilmesi nedeni ile odak öğrencilerin bu beceriyi gerçekleştirme durumlarına yönelik uygulama süreci sonrasında görüşleri alınmıştır.

Öğrencilere görüşmede ilk başta uygulama sürecinde yaptıkları çalışma planını anlatmaları ve uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. İki odak öğrenci (Ö1 ve Ö2) hariç hepsi anlatmışlar ve uyguladıklarını, bir sorun yaşadıklarında ona göre yeniden düzenleyip devam ettiklerini söylemişlerdir. Sınıfta neler yaptıklarını açıklayamayan bu iki odak öğrenciden birisi özdeğerlendirme formunda da kendinin bu beceriyi kullanmakta yetersiz gören Ö1 olmuştur. Diğer odak öğrenci ise (Ö2) uygulama sürecinde zaman zaman öğrenme amacını belirleme becerilerini de kısmen gerçekleştirebilen öğrenci olmuştur. Bu beceriyi kısmen gerçekleştirebildiğini söyleyen iki öğrenci ise yapılan görüşmelerde sınıfta çalışmalarını nasıl planladıklarını 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.”

Ö4: “Bu planda ders içi mi yapacağız çalışmamızı yoksa okuldan sonra birleşip mi yapacağımıza karar verdik. Sonra hangi saatlerde çalışacağımıza karar verdik. ... Kaynak belirlemeyi hangi gün ve hangi saatte yapacağımızı belirledik mesela. Ama bu saatler günden güne yapacaklarımıza göre değişti.”

Odak öğrencilerden daha sonra görüşmelerde kendilerinin belirledikleri bir konuya yönelik zihinlerinde bir çalışma planı hazırlamaları ve anlatmaları istenmiştir. Odak öğrencilerden beşi çalışma planı hazırlamak için Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersleri için on gün sonrasına kendilerinden istenilen performans ödevlerine yönelik yapmışlar; bir öğrenci ise sınavı yaklaşan bir dersten örnek

vermiştir. Görüşmelerden elde edilen ilginç bir bulgu ise uygulama sürecinde yapılan çalışma planı hazırlama etkinliğini hatırlamayan öğrencilerin (Ö1 ve Ö2) çalışma planı yapabileceklerini söylemeleridir. Bu öğrencilerin görüşmelerde kısmen çalışma planını yapabildikleri görülmüştür. Ö1 Din Kültürü ve Ahlak dersinden hazırlayacak olduğu performans ödevine yönelik yapabileceği çalışma planını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: “Evet çalışma planı hazırlayabilirim. Bu ayın 25’ine kadar vermem gereken Din Kültürü dersinden performans ödevim var. İlk başta bir gün hangi malzemeleri kullanacağımı, hangi kaynakları kullanacağımı belirlerim. Sonra önce gusül abdesti alma konusunu araştırırım başka bir gün Cumartesi ya da Pazar günü yapmayı düşünüyorum onu. Annemden yardım alabilirim çünkü ihtiyaç duyduğumda o günler evde oluyor.”

Özdeğerlendirme formuna göre bu beceriyi kısmen gerçekleştirebileceğini ifade eden Ö3, görüşmelerde on gün sonrasına teslim edeceği performans ödevine yönelik yaptığı çalışma planını 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. Okul çıkışı geldiğimde kendimi dinlenmiş hissettiğimde başlıyorum. Ama bu Cumartesi günü saat 3-4 gibi temizliği ayet ve hadislerle açıklama konusunu araştıracağım. Pazar günü de 4-5 gibi abdest alma ile ilgili konumu araştırmayı düşünüyorum.”

Özdeğerlendirme formuna göre bu beceriyi gerçekleştirmede kendini yeterli gören ancak öğrenme amacı belirleme becerilerine yönelik uygulama süresince sınıfta yapılan çalışmalarda bazı becerileri kısmen gerçekleştirilebildiği görülen Ö6 ise performans ödevini daha yapmaya başlamadığını ancak ödevini yapmak için şu şekilde çalışma planı hazırlayabileceğini söylemiştir:

Ö6: “Önce hangi gün kaynakları araştıracağıma karar veririm. Bugün Perşembe cumartesi günü doluyum biraz işim var. Bugün ya da Pazar günü yapabilirim. Cumartesi de kursum bittikten sonra öğleden sonra yapabilirim. Araç gereçlerimi de belirler hazırlarım bugünlerde. Böyle bir planı ben sosyal bilgiler dersinde de yapmıştım. Sonra konularımı belirlerim ödevimde hangi konular olacağını ona göre paylaşıyorum günlere. Temizlik nasıl olur, gusül nasıl olmalıdır. Bunları belirli günlere dağıtır araştırırım. Pazartesi-Salı bu konuları araştırırım.”

Öğrencilerin genel olarak çalışma planı yapabildikleri ancak bu planlarında çalışacakları konuyu ve günleri daha rahat ifade edebilirken saatleri biraz daha zor belirledikleri ya da tam saati ifade edemedikleri söylenebilir. Saatleri belirlemelerinde biraz daha zorluk yaşamalarının sebebi yaş düzeyleri olabilir. Bu nedenle özdeğerlendirme formunda kendilerin kısmen yeterli görmüş olabilirler. Bir

öğrenci ise çalışmalarını bir günde yapacağını öyle daha iyi anlayıp yoğunlaşabildiğini, günlere paylaştığında daha zor yaptığını söylemiştir.

Çizelge 77’de beşinci haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri ile geliştirilmesi amaçlanmadığı halde uygulanan etkinlikler ile geliştirildiği gözlenen diğer bilişsel beceriler ve bu becerilerin gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 77.

Öğrencilerin Öğrenme Kaynaklarını Yönetme Becerilerini Kullanma Durumları (5. Hafta)

| | | 5.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | B_ÖKYB_1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | B_ÖKYB_2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖKYB_3 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | 2 |
| | B_ÖKYB_4 | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - |
| | B_ÖKYB_5 | 5 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | B_ÖKYB_6 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| Amaçlanmadan geliştirilen beceriler | B_İKB_1 | 7 | - | 7 | 6 | 4 | 9 | - | - | - | - | - | - |
| | B_İKB_2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 |
| | B_İKB_3 | 7 | - | 7 | 6 | 4 | 9 | - | - | - | - | 1 | 1 |

*Çizelge 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.

Bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan diğer KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerileri öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri olmuştur. Bu beceriler içerisinde en fazla gözlenen bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etmedir (B_ÖKYB_5). Bu beceri tüm odak öğrencilerde hem sınıf içerisinde yapılan tartışma etkinliklerinde hem de çalışma kağıtlarında gözlenmiştir. Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri içerisinde en fazla bu becerinin gözlenmesinin önemli nedenlerinden biri bu becerinin daha önceki haftada gözlenmemesi nedeni ile sadece bu becerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir etkinliğin haftalık planda yer almasıdır. Bu etkinlik öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliği ile sorun durumlarının sunulduğu örnek olay ve balık kılçığı

etkinliğidir (ETK-6). ETK-6’da öğrencilere geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili örnek olaylar sunulmuş ve bu durumlarda örnek olaydaki kişilerin öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili yaşadıkları bu sorun karşısında neler yapabilecekleri sorulmuştur. Odak öğrencilerin örnek olayda sunulan sorunlara yönelik söyledikleri çözüm önerileri şu şekilde olmuştur:

I. Örnek olay

Ö1: Okulun kütüphanesinden ve başka bir yerin kütüphanesinden yararlanabilir.

...

Ö3: Atatürk ile ilgili başka kitapları varsa, kitaplarından yararlanabilir.

Ö4: İnternette yararlanabilir.

Ö6: Okul kitaplarından yararlanabilir.

...

Ö6: Okul panolarından yararlanabilir.

II. Örnek olay

...

Ö1: Okula gidip öğretmenine söyleyebilir ya da kitaplarından yararlanabilir.

Ö5: Atatürk’ün sözlerinden birkaç tane biliyorsa ondan yardım alabilir.

Ö3: Atatürk’ün sözleriyle ilgili bir kitabı varsa kitaplardan yararlanabilir.

...

Ö6: Başka bir yerden de girebilir.

III. Örnek olay

Ö1: Eğer aynı sınıftalarsa gidip beraber öğretmenlerine sorarlar.

...

Ö4: Başka bir siteye girip, orada aynı anıyı bulup, orada da isim verilip verilmediğine bakıp, orada veriliyorsa arkadaşına gösterebilir.

Ö3: Büyüklerine sorup arkadaşına yazıp gösterebilir

Ö6: Kitaptan bulabilir.

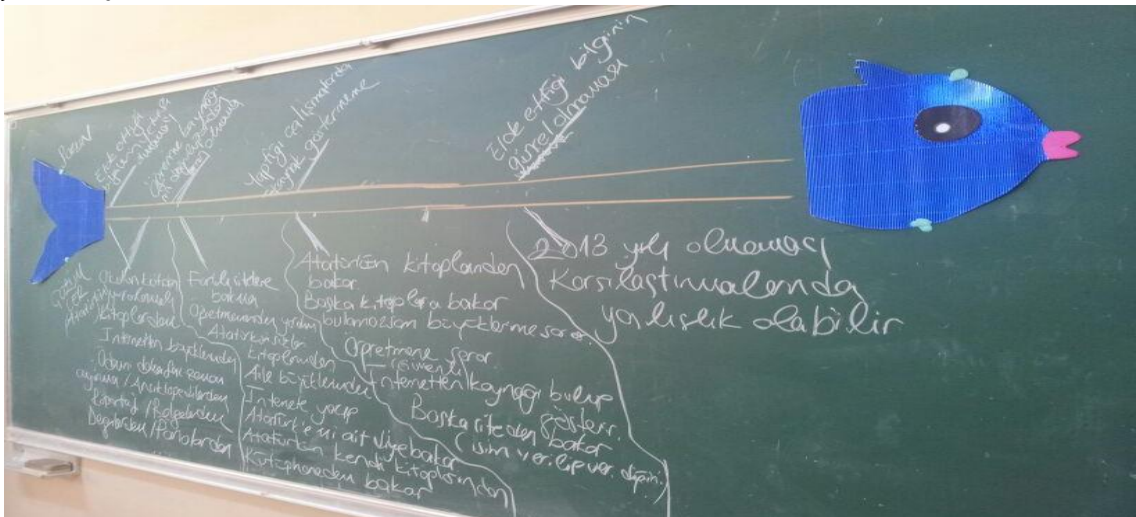
IV. Örnek olay

Ö1: 2013 yılı nüfusuna bakmalıdır.

Öğrencilerin söyledikleri bu çözümler Fotoğraf 22’de görüldüğü gibi tahtaya yazılmıştır.

Fotoğraf 22.

Öğrencilerin öğrenme kaynaklarının geçerliği ve güvenilirliğinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri



Öğretmen balık kılıcı etkinliği sonunda öğrencilere yaptıkları tüm çalışmalarda kaynak göstermeleri ve kullanacakları bilgilerin güncel olması gerektiğini belirtmiştir.

Bu becerinin gözlenmesinde etkili olan bir başka etkinlik ise dergi sayfası hazırlama çalışması (ETK-8) olmuştur. ETK-8’de öğretmen sınıfın ortasına koridorda bulunan bir masayı getirmiş ve bu masanın üzerine Atatürk ile ilgili fotoğrafların, anıların, bilgilendirici metinlerin, sözlerinin ve Atatürk hakkında devlet büyükleri ile yazarların söyledikleri sözlerin yer aldığı kutuları ayrı ayrı koymuştur. Araştırmacı tarafından bu materyallerin bazılarının arka yüzüne materyalin elde edildiği bir öğrenme kaynağı, bazılarında iki öğrenme kaynağının ismini eklemiş bazı materyallere ise elde ettiği öğrenme kaynağının ismini yazmamıştır.

ETK-8’de öğretmen öğrencilere hazırlayacakları dergi sayfasının düzenini ve başlığını kendilerinin seçeceklerini söylemiştir. Öğretmen kutuların içerisinde geçerli ve güvenilir öğrenme kaynaklarından elde edilmemiş bilgiler de olduğunu ve bunlara dikkat etmelerini söylemiştir. Tüm odak öğrenciler dergi sayfalarını hazırlarken kullanacakları materyallerin geçerli ve güvenilir kaynaklardan elde edilmediğini kontrol etmişlerdir.

Amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme (B_ÖKYB_1), öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme (B_ÖKYB_2) ve ihtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını birlikte kullanma (B_ÖKYB_3) odak öğrencilerin hem sınıf içi tartışma etkinliklerinde hem de çalışma kağıtlarında gözlenen diğer beceriler olmuştur. Bu becerilerin geliştirilmesinde ETK-3 ve ETK-8 etkinlikleri etkili olmuştur.

ETK-3’te öğrenciler hazırlayacakları dergi sayfası çalışmasına yönelik kullanılacak materyalleri belirlemiş ve bu materyalleri hangi öğrenme kaynaklarından elde edebileceklerini tartışmışlardır. ETK-8’de öğrenciler dergi sayfalarını hazırlarken Atatürk ile ilgili materyallerin yer aldığı kutuların yanına gitmişlerdir. İlk başta materyallerin yer aldığı kutuların başında iki üç dakikalık bir öğrenci yığılımı olmuş ve hepsi aynı anda materyalleri alamamışlardır.

Fotoğraf 23’te öğrencilerin dergi sayfası hazırlama çalışmasını yaparken çekilen görüntüleri verilmiştir:

Fotoğraf 23.

Öğrenciler sınıfta Atatürk ile ilgili dergi hazırlama çalışmalarından bir görüntü



Ders öncesinde araştırmacının en büyük endişesi hazırlamış olduğu materyallerin tüm öğrenciler için yeterli olup olmayacağı durumu olmuştur. Araştırmacı toplamda sınıf mevcudunun dört katı materyal hazırlamış ancak kutuların içerisine bu materyallerden ikişer kopya koymuştur. Bir başka deyişle farklı materyallerin sayısı fazla olmakla birlikte aynı materyali iki öğrenciden fazlasının istemesi durumunda sorun yaşanabileceği endişesi olmuştur. Ancak bu durum sınıfta sadece bir öğrenci için geçerli olmuş, bu konuda başka bir sorun yaşanmamıştır. Araştırmacı bunu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders öncesindeki en büyük endişem hazırlamış olduğum öğrenme materyallerinin öğrencilere yetmemesi ya da ikiden fazla öğrencinin çalışmasında aynı materyali kullanmak istemedi durumunda yaşayabileceğim sıkıntıydı. Genel olarak öğrenme materyallerinin öğrencilere yetmemesi gibi bir durum olmadı, hatta pek çok materyal arttı. Ancak bir fotoğrafı üç öğrencinin istemesi gibi bir durum oldu ve bu durumda bir öğrenci çok üzülüp ağladı. Çalışmasını yapıp Salı günü vereceğini söyledi. Bir öğrenci dışında bütün öğrenciler çalışmalarını sorunsuz teslim ettiler” (Araştırmacı günlüğü, 15.11.2013).

Öğrencilerin ETK-8’de sözlü davranışları yanında daha çok hareketli olarak davranışları gözlenmiştir. Araştırmacının bu dersin gözlenmesi esnasında odak öğrencilere yönelik yazdığı notlardan bazıları şu şekildedir:

GAN: “...Ö1 sınıfın ortasında bulunan öğrenme materyallerinin olduğu kutuların yanına gitmiyor, sırasında oturuyor. Yerinde oturmasının sebebi kendisinin sorular yazarak bulmaca hazırlaması. Bir an kalkıyor arkadaşları gibi kutulara gidip bakmak için ama gitmeden geri oturuyor ve önce bulmacasını bitirmeye çalışıyor.

...

Ö6 seçtiği resimleri ve arkasındaki kaynakları kontrol ediyor. Ö6 bir süre düşündükten sonra tekrar kutulara dönüyor ve bir şiir seçip sırasına dönüyor.

...

Ö4 fotoğraflarını seçti. İki tane fotoğraf seçmiş. Renkli yazı olarak bulmuş olduğu bulmacayı kesiyor. Yerine oturdu ve çalışmaya başladı. Ö1 bir tane resim almış kutudan. Bir yandan da dergi sayfasına yazılar yazıyor. Ö2 konusunun şiir olduğunu söylüyor. Bir tane şiir, iki tane fotoğraf seçmiş.

...

Ö5 bir tane şiir seçmiş ama elinde şu an için bir fotoğraf görünmüyor. Ö4 dört tane fotoğraf, 1 tane de şiir seçmiş. ...”

Çizelge 77’de görüldüğü gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma (B_ÖKYB_4) iki odak öğrencide (Ö3 ve Ö4) gözlenmiştir. Bu beceriler bazı odak öğrencilerin ETK-8’de kullanacakları kaynakları kendilerinin araştırmasında gözlenmiştir. Bu becerinin bu hafta az görülmesine ise sınıf öğretmenin isteği üzerine öğrencilerin araştırmalardan çok yoruldukları gerekçesiyle materyallerinin sınıfa araştırmacı tarafından hazır getirilmesinin neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin araştırmaları için kaynak taraması yapması ise isteğe bağlı olmuştur. Araştırmacı bunun nedenini günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmen geçen hafta bu hafta için öğrencilere araştırma konusu vermememin daha doğru olacağını çünkü kendisinin de sınavlar nedeniyle öğrencilere ödevler verdiğini ve benim de eve araştırma ödevi verdiğim durumlarda çocuklara çok yüklenildiğini ifade etmişti. Bu nedenle bu hafta dergi hazırlama etkinliğinde öğrenme kaynaklarından materyallerini ben hazırlayıp sınıfa getirdim. Materyalleri seçerken öğrencilerin bir önceki derste çalışmak için belirledikleri konuları dikkate aldım. Öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden öğrencilerin kendi yapacakları araştırmalar ile kazandırılması amaçlanan beceriler daha önceki haftalarda da yeterli düzeyde ekstra beceriler olarak gözlemlendiği için yararlanacakları materyalleri benim sınıfa getirmemde herhangi bir sakınca olmayacağını düşündüm” (Araştırmacı günlüğü, 15.11.2013).

Öğrencilere dergi sayfalarını hazırlamakta kullanacakları materyallere yönelik araştırma yapmaları zorunlu tutulmamış ve bir önceki derste kendilerine materyallerin hazır olarak verileceği ve bu materyaller içinden istediklerini seçebilecekleri söylenmiş olmakla birlikte isteyen öğrencilerin kendilerinin de materyaller araştırıp gelebilecekleri söylenmiştir. Bu nedenle öğretmen üçüncü dersin başında kimlerin araştırma yaptığını sormuştur.

USÖ: Konumuz Atatürk konulu dergi hazırlama. Dün Atatürk ile ilgili çalışacağımız konuları belirledik ve bugün herkes seçtiği konu ile ilgili dergi sayfasını hazırlayacak. Dergi sayfanızda kullanacağımız materyalleri araştırmanız zorunlu değildi, isteyenler hazırlayacaktı. Kimler hazırladı materyal?

Araştırma yapma konusunda zorunlu tutulmadıkları halde materyallerini araştırıp gelen öğrenciler parmak kaldırmıştır. Materyal araştıran öğrenciler içerisinde odak öğrencilerden Ö3 ve Ö4 bulunmaktadır. Bu odak öğrencilerde B_ÖKYB_4 becerisi dergi çalışmalarında bilgisayardan şiir ve bulmaca

materyallerinin çıktılarını alma ve dergi çalışmasını yaparken öğretmene soru sorma davranışlarında gözlenmiştir. Amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirleme (B_ÖKYB_6) sadece bir odak öğrencide (Ö6) öğretmenden dergi çalışmasını yaparken yardım istemesi sırasında gözlenmiştir. B_ÖKYB_4 ve B_ÖKYB_6 becerilerinin öğrencilerde gözlenme sıklığının düşük olduğu görülmektedir. Önceki haftaların analizlerine bakıldığında ise yine bu becerilerin de öğrencilerde geliştirildiği görülmektedir.

Beşinci haftanın sonunda geliştirilmesi amaçlanan öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğrencilerin önceki haftalarda da amaçlanmadığı halde bu becerileri başta yaptıkları araştırma çalışmaları olmak üzere diğer bazı etkinliklerde de kullanmalarının etkili olduğu söylenebilir. Beşinci haftanın sonunda öğrenme kaynaklarının yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilmiştir. Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede de öğretmen öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin yeterli düzeyde geliştirildiğini ve bu becerilerin kullanımında bir sorun yaşamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: Öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini çabuk kavradılar onda sıkıntı çekmedik. Mesela hala kullanıyoruz bunları. Mesela performans ödevlerini yaparlarken önceden kaynaklarını yazınız dediğimde yazmayanlar da olurdu. Ama şimdi hepsi yazıyorlar. Onlar için kaynak artık önemli. Geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını artık kullanıyorlar derslerde sorguluyorlar. Öğrenme kaynakların yönetme becerileri iyiydi kolaydı. Çok kolay değildi ama kolaya yakındı.

Odak öğrencilerle uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen özdeğerlendirme sonuçları da bu becerilerin yeterli düzeyde geliştirildiğini destekler niteliktedir. Çizelge 78’de odak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Çizelge 78’de görüldüğü gibi, 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.

Çizelge 78.

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 |

| | |
|---|---|
| M1: Amacına ulaşmak için hangi kaynakları kullanacağını belirleme | M4: Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanma |
| M2: Öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme | M5: Bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etme |
| M3: İhtiyaç duyduğu bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynakları birlikte kullanma | M6: Amacına ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğini belirleme |

Öğrencilerde amaçlanmadığı halde geliştirildiği gözlemlenen bilişsel beceriler de olmuştur. Bu beceriler iletişim kurma becerilerinden kendilerini sözlü olarak ifade etme (B_İKB_1), kendilerini yazılı olarak ifade etme (B_İKB_2) ile duygu ve düşüncelerin açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) becerileridir. Bu becerileri öğrenciler ETK-1, bir dergi sayfasının tasarım özelliklerini tartışma (ETK-2) ve ETK-3 etkinliklerinde kullanmışlardır.

Çizelge 79'da beşinci haftada uygulanan eylem planı ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ve bu becerilere yönelik frekanslar gösterilmiştir.

Çizelge 79.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)

| 5.HAFTA | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖSAB_1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖSAB_6 | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 79’da görüldüğü gibi, öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma (D_ÖSAB_1) becerisi tüm odak öğrencilerde gözlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde önceki hafta GGKÜ’nün görüş ve önerileri doğrultusunda öğrencilere dağıtılan kontrol etkinlikleri etkili olmuştur. Sınıf öğretmenin örnek olaylarda sunulan sorunlara ve çözümlerine yönelik balık kılıcı etkinliğine geçerken aynı zamanda öğrenme kaynaklarını gruplama etkinliğini (ETK-4) ve bir önceki hafta yapmış oldukları drama etkinliğinin ikinci sahnesini (ETK-5) öğrencilere dağıtmıştır. Öğretmen öğrencilere dağıttığı bu etkinlikleri o an yapacakları etkinlikten sonra ya da evde okumalarını söylemiştir. Araştırmacının tuttuğu alan notlarına göre öğretmenin sınıfta bu etkinliklere yönelik yaptığı açıklama şu şekildedir:

USÖ: Şimdi size bir çalışma daha dağıtacağım. Hani geçen hafta “Ormanları Nasıl Koruyalım?” adlı çalışma yaptık ya. O çalışmada bir orman perisi hani daha önceki sahnede olumsuz davranışları vardı ve arkadaşlarınız sınıfta oynamıştı ya. Şimdi orman perisinin onların davranışlarını olumluya çeviriyor dramının ikinci sahnesinde. Şimdi ben bunları size dağıtacağım bu sahneyi ama bu çalışmayı şimdi yapmayacağız. Balık kılıcı çalışmasına devam edeceğiz.

Bu etkinlikler dağıtıldıktan sonra tüm odak öğrenciler tarafından sıranın altına, klasörlerine ya da çantalarına kaldırılmış ve o an yapacakları öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliğini belirleme ile ilgili balık kılıcı etkinliğine odaklanmışlardır. Bazı öğrenciler öğretmen şimdi yapmalarına gerek olmadığını söylemiş olmasına rağmen dersten sonra teneffüste öğrenme kaynaklarını gruplama etkinliğini bitirip öğretmene vermişlerdir. Bu öğrenciler arasında odak öğrencilerden Ö5 ve Ö6 da bulunmaktadır.

Öğrencilerin D_ÖSAB_1 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer kontrol etkinliği ise Atatürk ile ilgili ilginç bilgilerin yer aldığı çalışma kağıdının dağıtılması (ETK-7) olmuştur. Öğretmen öğrencilere ETK-8’de renkli kartonlardan hazırlanmış olan boş dergi sayfalarını dağıtırken aynı zamanda ETK-7 etkinliğini de dağıtmış ve bu etkinliği evde okuyacaklarını belirtmiştir. Öğrencilerin hepsi bu çalışmayı bir kenara bırakmış ve dergi çalışmalarını yapmak için öğretmenin masaya koyduğu Atatürk ile ilgili materyallerin yer aldığı kutuların yanına gitmişlerdir.

Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme (D_ÖSAB_6) ise sadece bir odak öğrencide ETK-8’de dergi sayfası çalışmasını hazırlarken öğretmene çalışmasına daha neler ekleyebileceğini sorması davranışında gözlenmiştir. Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa

bile çalışmasını devam ettirme (D_ÖSAB_4) becerisi ise bu hafta öğrenci davranışlarında gözlenmemiştir. Bu beceri ilk iki hafta hariç daha önceki haftalarda da gözlenmemiştir. Bu becerinin gözlemlenmemesinin nedeni öğrenciler tarafından gerçekleştirilmemesi olabileceği gibi duyuşsal bir beceri olması nedeni ile sınıf içinde yapılan gözlemlerde öğrenci davranışlarından gerçekleştiğinin görülmemesi de olabilir. Uygulama süreci boyunca ilk iki hafta bu becerinin öğrencilerde nasıl gözlemlendiğine bakıldığında ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri çalışma kağıtlarının etkili olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle bu beceriye yönelik öğrencilerin kendilerini sözlü ya da yazılı ifade edebilecekleri etkinliklerin sunulmasının etkili olabileceği söylenebilir. Bu becerinin nasıl geliştirilebileceğine ya da geliştiğinin nasıl gözlenebileceğine yönelik GGKÜ'nün de görüşleri alınmıştır:

“Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile öğrenmesini devam ettirme becerisine yönelik de yansıtıcı günlükte dergi hazırlarken amacını aksatıcı bir sorunla karşılaştı mı diye soruyorum” (GFK-GGKT No:5).

“Tamam, belki onların da daha sana sunacakları başka veriler olabilir” (KS-GGKT No:5).

Araştırmacı GGKÜ'nün de görüşlerini ve önerilerini alarak öğrencilere bir sonraki hafta hazırladıkları dergi sayfasına yönelik yansıtıcı günlük çalışmasının yaptırılması kararı alınmıştır. Yansıtıcı günlükte çalışmalarını yaparken böyle bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıklarının ve karşılaştılarsa neler yaptıklarının sorulmasına karar verilmiştir.

D_ÖSAB_6 becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmış olmasına rağmen bu hafta içerisinde tüm odak öğrenciler tarafından bu becerinin kullanılmadığı, sadece bir öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. Bu durum araştırmacı tarafından komite toplantısında da ifade edilmiştir:

“Öğrencilerde bu beceri daha önceden hiç gözlemlenmedi değil ama bütün odak öğrencilerde aynı haftada çıkmıyor” (GFK-GGKT No:5).

“Bütün odak öğrencilerde aynı hafta görmeyebilirsin ki. Yani mesela o etkinlikte yardıma ihtiyacı olmaz başka bir haftadaki etkinlikte yardıma ihtiyacı olur. Odak öğrencilerin aynı hafta bazı becerilerde hepsinde gözlemlenmesinde denk gelmeyebilir. Şu da olabilir mesela. Senin odak öğrencilerin üçünde her zaman gözleniyordur, üçünde gözlenmiyordur. Bu da bir veri aslında” (KS-GGKT No:5).

GGKÜ'nün görüş ve önerileri de bu becerinin her hafta aynı öğrencilerde ya da öğrencilerin tamamında gözlenmemesinin normal bir durum olduğunu desteklemektedir.

Öğrencilerde daha önceden yeterli düzeyde geliştirildiği düşünülen sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerinin kullanımı sınıf için tartışma etkinliklerinden olan ETK-2, ETK-3 ve ETK-6 ile ETK-8 etkinliği kapsamında yaptıkları çalışma kağıdından göstermeye devam ettikleri görülmüştür. ETK-6’da öğrencilerin örnek olaydaki kahramanların kaynakların geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili yazdıkları sorunlara çözümler üretmeleri ise yine daha önceki haftalarda yeterli düzeyde gözlemlendiğine karar verilen öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı/karşılaşabileceği bir sorun için alternatif çözüm üretme becerisini de kullanabildiklerini göstermiştir.

Çizelge 80’de beşinci haftada geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ve bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 80.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)

| | | 5.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖAİOB_1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_3 | - | 1 | 1 | 1 | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_6 | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| | D_ÖAİOB_7 | - | 1 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_8 | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 80’de görüldüğü gibi, bu hafta geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden en fazla gözlenen ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma (D_ÖAİOB_3) olmuş ve dört odak öğrencide (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö6) gözlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri (ETK-1) ve ETK-8 etkinliği etkili olmuştur. Öğretmen ETK-1’de Atatürk’ün sesinden Çalsın Davullar türküsünü dinletmiş ve öğrencilerden bu türküyü söyleyenin kim olduğunu tahmin etmelerini istemiştir. Öğrenciler kim olabileceğine yönelik tahminlerde bulunmuşlar, arkadaşlarının

tahminlerini dikkatle dinlemişler ancak Atatürk'ün söylediğini bilememişlerdir. Öğretmen tahmin etmek isteyen öğrencilere söz hakkı verdikten sonra öğrencilere kimin söylediğini merak ediyor musunuz diye sormuş öğrencilerin de büyük bir çoğunluğu merakla evet demişlerdir. Öğretmen Atatürk söylemiş deyince bütün öğrenciler şaşırılmışlardır. Aynı etkinlikte öğrenciler aynı davranışı arkadaşları Atatürk ile ilgili bildikleri bilgileri paylaşırken de göstermişlerdir. Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı odak öğrencilerin (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) yeni öğrendikleri bilgileri söylerken bu çalışma kapsamında arkadaşlarından öğrendikleri bilgileri de söylemeleri uygulama sürecinde elde edilen bu veriyi desteklemektedir. Bazı odak öğrenciler görüşmelerde bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5: "...Yeni öğrendiğim bilgiler içerisinde Atatürk ile ilgili olanlar da oldu. Atatürk'ün giydiği gömlek, sevdiği reçel, en sevdiği türkü. Gül reçelini seviyormuş mesela..."

Ö6: "Atatürk'ün bilmediğim yönlerini öğrendim bir de ben. Sevdiği yemekleri, tatlıları..."

ETK-8'de odak öğrenciler hazırladıkları dergi sayfalarını hazırlarken zaman zaman arkadaşlarının da fikirlerini almışlardır. Ö2 yanındaki arkadaşına dergi sayfasına eklediği resmin ve şiirin güzel olup olmadığını, Ö3 bir arkadaşına dergisi için seçtiği resmi dergi sayfasında nereye yerleştirebileceğini, Ö6 ön sırada oturan arkadaşına ve öğretmenine, yaptığı çalışmaya onlara göre daha neler ekleyebileceğini, Ö4 ise öğretmenine çalışmasını göstererek beğenip beğenmediğini sormuştur. Ö2 bu davranışı şu şekilde göstermiştir:

Ö2 (Dergisine resimleri ekledikten sonra yanındaki arkadaşına soruyor): Sence böyle olabilir mi?

Arkadaşı: Güzel olur bence.

Ö2: Bence de.

Araştırma yapmaktan zevk alma (D_ÖAİOB_6) bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan bir diğer öğrenmeye açık-istekli olma becerisi olmuştur. Bu becerinin geliştirilmesinde ETK-8 etkinliği etkili olmuştur. Bu beceri odak öğrencilerden üç öğrencide (Ö3, Ö4 ve Ö5) gözlenmiştir. Bu öğrenciler dergi sayfası hazırlama çalışmasında materyal araştırıp gelmeleri zorunlu olmadığı halde kendileri materyallerini araştırıp gelmişlerdir. D_ÖİOB_6 becerisinin öğrencilerde bu uygulama haftasına kadar yapılan araştırma ödevleri ile beşinci haftanın sonunda yeterli düzeyde geliştirildiğinde karar verilen bir beceri olmuştur. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen görüşmedeki ifadeleri de öğrencilerin öğrenmekten ve araştırma yapmaktan zevk aldıklarını, meraklı olduklarını

desteklemektedir. Sınıf öğretmeninin görüşmede bu konu ile ilgili ifadesi şu şekilde olmuştur:

USÖ: Araştırma çalışmalarının hepsini severek isteyerek yaptılar. İlk etapta yaptığımız çalışmalarda önceleri biraz ürkektiler hani napıyoruz diye yaklaştılar. Ama sonra isteyerek yaptılar hepsini. Araştırma çalışmalarının hepsi çok etkiliydi. Üçüncü haftadaki öğrenme amaçlarını belirleme ve güzel sanatlar ile ilgili yaptıkları araştırma çok güzeldi. Beşinci hafta dergi çalışmalarında çok eğlendiler kaynaklarını yönetme becerilerinde çok etkili oldu. Araştırma da yapıp gelmişti sınıfın büyük bir kısmı çok eğlendiler. Sizin getirdiğiniz materyaller içinden de istediklerini araştırdılar, buldular güzeldi.

Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme (D_ÖAİOB_8) ise üç odak öğrenci (Ö3, Ö4 ve Ö5) de gözlenmiştir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri (ETK-1) ile ETK-8 etkili olmuştur. Dördüncü haftada belirtildiği gibi ilk üç hafta geliştirilemeyen ancak dördüncü haftadan itibaren geliştiği gözlemlenen duyuşsal becerilerden biri olan D_ÖAİOB_8 becerisinin geliştirilmesine bu hafta da devam edilmesi uygun görülmüştür. Bu becerinin geliştirilmesinde daha etkili olabilecek etkinliklerin neler olabileceği bir önceki komite toplantısında tartışılmıştır. GGKÜ'nün görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“Bu becerinin geliştirilmesinde güncel olaylar çok fazla etkili olabilir aslında. Güncel olaylarda sınıf dışı öğrenmeleri çok daha fazla gözleyebiliriz. Konu ile ilgili güncel olayları bağlayabilirsek bu beceriyi daha rahat gözlemleyebiliriz” (TÇ-GGKT No:4).

GGKÜ'nün de görüşleri ve önerileri doğrultusunda bu hafta içerisinde dikkat çekme etkinliklerinde bu becerinin geliştirilmesine yönelik güncel olaylara yer verilmiştir. Bunun için öğrencilerin geçtikleri haftalarda kutlamış oldukları 29 Ekim Cumhuriyet bayramında ve anmış oldukları 10 Kasım Atatürk'ü anma töreninde neler hissettikleri, bu kutlama 1ve törende yeni neler öğrendikleri sorulmuştur. Bu bayramla ve törenle ilgili yeni öğrendikleri bilgileri paylaşan öğrenciler olmakla birlikte odak öğrencilerden söz alan herhangi bir öğrenci olmamıştır. Ancak araştırma tüm sınıfa yönelik yapıldığı için sınıfın tüm durumunun gözlemlenebilmesinde önemli olduğu düşünüldüğü için odak öğrenciler dışındaki öğrencilerin görüşlerine burada yer verilmesi uygun görülmüştür.

Öğrenci: Birlik ve beraberliği öğrendik.

Öğrenci: Atatürk'ün sözlerini öğrendim.

Öğrenci: Öğretmenim ben bir tane sözünü hatırlıyorum. Beni görmek demek illa ki yüzümü görmek değildir, benim duygu ve düşüncelerimi anlayabiliyorsanız beni zaten görebiliyorsunuz demektir.

Öğrenci: Atatürk'ün ne kadar iyi bir devlet adamı olduğunu biliyordum ama daha başka anılarıyla birlikte ne kadar cesur, halkını seven, vatansever olduğunu da öğrendim.

Öğrenci: Yurdumuzun Atatürk'ü çok çok sevdiğini öğrendim.

Öğrenci: Ankara'dan canlı yayın yapıldı, Atatürk'ün hayatını anlatıyordu, o sırada Atatürk'ün savaştığı yerleri cepheleleri öğrendim.

...
Öğrenci: Atatürk'ün normalde ölüm saatinin yani vefat etme saatinin aslında 9'u 5 geçe değil 3 imiş, ben de onu öğrenmiş oldum.

Öğrenci: Anıtkabir'in nasıl bir yer olduğunu öğrendim.

Odak öğrenciler dışında söz alan öğrencilerden biri ise okulda yapılmış olan kutlama ve anma törenleri dışında haberlerde gördüğü bir bilgiyi paylaşmıştır. Bu durum ise araştırmacıya bir sonraki hafta bu becerinin geliştirilmesinde neler yapabileceğine yönelik farklı fikirler vermiştir. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“... Bu etkinlikte dikkat çeken bir başka önemli nokta ise birkaç öğrencinin tören dışında haberlerde 10 Kasım ile ilgili duyduklar bilgileri paylaşmaları oldu. Bir sonraki hafta bu becerinin geliştirilmesine yönelik önemli gün ve haftalara yönelik yapılan kutlamalar ve törenler yanında bu konularla ilgili haberlerden ya da çevrelerinden öğrendikleri bilgilerin neler olduğu da sorulabilir” (Araştırmacı günlüğü, 14.11.2013).

Öğrencilere söz hakkı verip Atatürk ile ilgili törenlerde öğrendikleri yeni bilgileri paylaşmalarını istedikten sonra öğretmen “Hoş geldin yüreğime paşam” dörtlüğünü okuyarak öğrencilere bu derste Atatürk ile ilgili bir dergi çalışması yaparak Atatürk'ü bir kez daha anmış olacaklarını söylemiştir. Bütün öğrenciler “Oley!” diyerek hep bir ağızdan bağırmışlar ve dergi çalışması yapmayı istediklerini göstermişlerdir.

D_ÖAİOB_8'in geliştirilmesinde ETK-8'de ise sınıfta hazırlayacak oldukları dergi çalışması için bilgi araştırmaları zorunlu olmadığı halde bir başka deyişle bilgilerin öğretmen tarafından sınıfa getirileceğinin söylenmesine rağmen bazı odak öğrencilerin (Ö3, Ö4 ve Ö5) kendilerinin de araştırma yapıp bulmaca hazırlamaları, ilginç bilgiler bulup getirmeleri etkili olmuştur. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle gerçekleştirilirken görüşmelerde Ö5'in araştırma yapmaktan zevk aldığını ifade ederken söyledikleri de bu gözlem verisini destekler niteliktedir:

Ö5: “Ben dergi çalışmasında da zorunlu olmadığı halde araştırma yapmışım. Atatürk'ün hayatı ile ilgili dergi çalışmamda kullanmak için kısa bilgiler getirmiştım.”

Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma (D_ÖAİOB_7) becerisi sadece iki odak öğrencide (Ö2 ve Ö6) gözlenmiştir. Ö6, ETK-8'de yaptığı çalışmayı öğretmenine göstererek güzel olup olmadığını sormuş öğretmen de dergi sayfasına biraz daha yazılar ya da fotoğraflar ekleyebileceğini söylemiştir. Öğrenci öğretmenin görüşü doğrultusunda materyallerin olduğu kutuların yanında giderek dergi sayfası için fotoğraflar seçmiş ve çalışmasına eklemiştir. Ö2 ise bir arkadaşına dergi sayfası

ile ilgili düşüncesini sormuş ve arkadaşının dergi sayfasına yönelik yaptığı önerilerini dikkate almıştır.

Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme (D_ÖAİOB_1) becerisi ise hiçbir odak öğrencide gözlenmemiştir.

Öğrencilerde önceki haftalarda yeterli düzeyde geliştirildiği düşünülen öğrenmeye meraklı olma ve yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma becerilerinin kullanımının bu hafta da devam ettiği görülmüştür. Öğretmen, Atatürk'ün sesinden Çalsın Davullar türküsünü dinlettikten sonra öğrencilerin bu türküyü söyleyenin kim olduğunu merak etmeleri ve tahminlerinden sonra heyecanla öğretmenden söylemesini istemeleri, arkadaşları Atatürk ile ilgili törenlerde öğrendikleri yeni bilgileri söylerken dikkatlice dinlemeleri, öğretmen dergi hazırlayacaklarını söylediğinde sevinçle bağırmaları bu becerilerin gözlenmesini sağlamıştır.

Çizelge 81'de öğrencilerde geliştiği gözlenen öğrenmeye değer verme becerileri ve bu becerilerin gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 81.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (5.Hafta)

| | | 5.HAFTA | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|---|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | | | | | | | |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | |
| | | D_ÖDVB_3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | -- | - | - | - |
| | | D_ÖDVB_4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 1 | 2 | 1 |

*Çizelgede 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.

Çizelge 81'de görüldüğü gibi, bu hafta geliştirilmesi amaçlanan öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme (D_ÖDVB_3) öğrencilerin sınıf içi davranışlarında gözlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde ETK-4, ETK-5 ve ETK-7 etkinlikleri etkili olmuştur. Kontrol etkinlikleri olan bu etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini çektiği halde odak öğrenciler

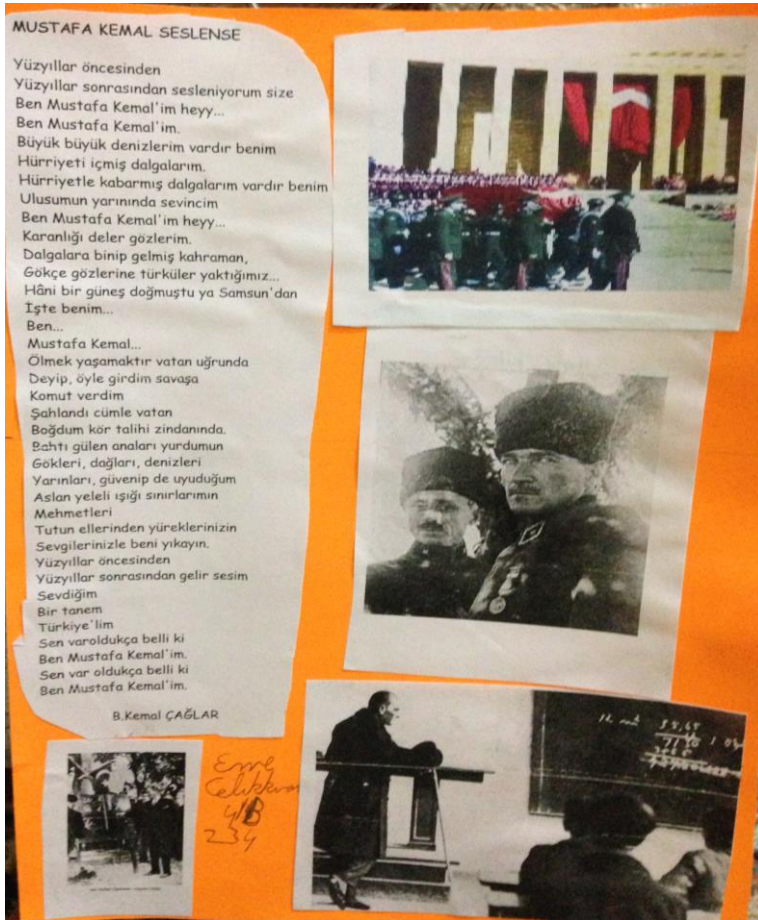
de dahil olmak üzere hepsi bu etkinlikleri bir kenara bırakmışlar ve o an derste yapacakları ETK-6 ve ETK-8 etkinliklerine odaklanmışlardır.

Gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma (D_ÖDVB_4) becerisinin geliştirilmesinde ETK-4, ETK-5, ETK-7 ve ETK-8 etkinlikleri etkili olmuştur. Öğrencilerin kontrol etkinliklerini sınıfta yapılması gerekli olmadığı halde teneffüste de yaptıkları görülmüştür.

Öğrenciler ETK-8 kapsamında yaptıkları dergi çalışmasından çok fazla keyif almışlardır. Öyle ki ders bittiğinde öğretmen isteyenlerin teneffüse çıkabileceğini isteyenlerin ise sınıfta kalıp çalışmalarına devam edebileceklerini söylediğinde odak öğrencilerden olmayan bir öğrencinin dışarı çıkmak istemesi dışında hiçbir öğrenci dışarı çıkmamış ve çalışmasına devam etmiştir. Fotoğraf 24'te odak öğrencilerden Ö4'ün hazırladığı dergi sayfası çalışması gösterilmiştir.

Fotoğraf 24.

Ö4'ün hazırladığı dergi sayfalarından örnekler



Bazı odak öğrenciler ise dergi sayfası çalışmalarını için materyal getirmek zorunlu olmadığı halde evde araştırma yapıp gelmişlerdir. Bir öğrenci ise sınıfa

araştırmacı tarafından getirilen materyallerden sadece fotoğraflardan yararlanmış, yazılı metinlerden yararlanmamış ve kendisi daha fazla vakit ayırarak bulmaca çalışması hazırlamıştır. Bu öğrencilerin kendi hazırladıkları materyalleri dergi sayfalarında kullanmaları ise bu verileri desteklemektedir. Öğrencilerin bu iki değer verme becerisini (D_ÖDVB_3 ve D_ÖDVB_4) gerçekleştirmelerinde onların yaptıkları etkinliklerin kendileri için faydalı olacağını ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayacağını düşünmelerinin, farklı olmalarının, ilgi duydukları ve sevdikleri için bir an önce bitirmek istemelerinin etkili olduğu söylenebilir.

İki hafta önce öğrencilere verilmiş olan araştırma çalışması ile ilgili komite uzmanları tarafından sorun olabileceği söylenen bir durum sınıf öğretmeninin öğrencilere yapacakları araştırmayı aynı zamanda performans ödevi olarak da kullanacaklarını söylemesi olmuştur. Komite uzmanları bu durumun öğrencilerin araştırmalarını yapmada normaldeki davranışlarına göre daha fazla göstermelerine neden olabileceğini ve bu nedenle doğal davranışlarını etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle yapılacak olan bir sonraki araştırma çalışması ile bu durumun kontrol edilmesinde fayda olduğuna karar verilmiştir.

Bu hafta yapılan dergi çalışmasında ise bunun kontrolü gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yine öğrencilerin bu çalışmalarını da performans ödevi olarak kullanmayı düşünse bile öğrencilere bu konuda hiç bir şey söylememiştir. Öğrencilerin bu hafta derste yapmış oldukları araştırma çalışmalarına ve bu çalışmalarını yaparken gösterdikleri davranışlarına bakıldığında geçen hafta yaptıkları çalışmaya göre daha az gayret göstermeleri ya da daha az önemsemeleri gibi bir durumla karşılaşılmamıştır.

Öğrencilerin yapacakları dergi çalışmasına yönelik amaçlarını belirlerken bu çalışmaları ile başkalarına sağlayacağı yararları da söylemeleri onların daha önceden yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilen öğrenmelerinin toplumsal yararlarını açıklama becerilerini kullandıklarını göstermiştir.

Özetle; beşinci haftanın sonunda öğrencilerde üç haftadır geliştirilmesine devam edilen öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin (B_ÖABB_1, B_ÖABB_3 ve B_ÖABB_4) öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilmiştir. Geliştirilmesi amaçlanan öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin de (B_ÖKYB_1, B_ÖKYB_2, B_ÖKYB_3, B_ÖKYB_4, B_ÖKYB_5 ve B_ÖKYB_6) beşinci haftanın sonunda öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Bu hafta uygulanan etkinlikler aynı zamanda geliştirilmesi

amaçlanmadığı halde iletişim kurma becerilerinden B_İKB_1, B_İKB_2 ve B_İKB_3 becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden gözlenen becerilerin (D_ÖSAB_1 ve D_ÖSAB_6) kullanımındaki sürekliliği görmek ve hiçbir öğrencide gözlenmeyen D_ÖSAB_4 becerisini geliştirme için bir sonraki hafta da etkinlikler hazırlanması uygun görülmüştür.

Bu hafta öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden D_ÖAİOB_1 becerisi hiçbir odak öğrencide gözlenmemiş; D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_7 ve D_ÖAİOB_8 becerilerinin ise öğrenciler tarafından kısmen kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin tamamının bir sonraki hafta da öğrencilerde geliştirilmesine karar verilmiştir. D_ÖAİOB_6 becerisinin ise öğrencilerde yeterli düzeyde geliştiği gözlenmiş olmakla birlikte bir sonraki hafta yapılacak olan bir etkinlikle de gelişiminin izlenmesine karar verilmiştir. Öğrenmeye değer verme becerilerinden D_ÖDVB_3 ve D_ÖDVB_4 becerileri öğrenci davranışlarında gözlenmiş olmakla birlikte bir sonraki hafta da bu becerilerin kullanımına yönelik etkinlikler geliştirilmesi ve öğrenciler tarafından bu becerilerin kullanımındaki sürekliliğin gözlenmesi uygun görülmüştür. Sonuç olarak bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden dokuz tanesi yeterli düzeyde ve yedi tanesi kısmen geliştirilmiş; iki tanesi ise geliştirilememiştir.

6.haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Altıncı haftaya gelindiğinde öğrencilerin geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden pek çoğunu artık kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte önceki haftalarda yeterli düzeyde gözlemlenmediği düşünülen beceriler olmuştur. Altıncı hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 82’de gösterilmiştir.

Çizelge 82’de görüldüğü gibi, bu beceriler iletişim kurma becerilerinden B_İKB_4 olmak üzere bir bilişsel beceri ile üçü öğrenme sorumluluğunu alma, altısı öğrenmeye açık-istekli olma, ikisi öğrenmeye değer verme becerileri olmak üzere 11 duyuşsal beceridir. Altıncı hafta içerisinde biri dikkat çekme etkinlikleri ve diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere toplam altı etkinlik geliştirilmiştir.

Çizelge 82.

Altıncı Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinlik kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu | | | |
|------------------------------|---|---|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | İletişim Kurma Becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Dikkat çekme etkinlikleri | | | D_ÖAİOB_8 | |
| ETK-2 (Kontrol etkinliği) | Atatürk ile ilgili bulma etkinliği | | | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-3 | Öğrencilere Atatürk konulu hazırladıkları dergi sayfasına yönelik yansıtıcı günlük yazdırma etkinliği | | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_1 D_ÖAİOB_3 D_ÖAİOB_5 D_ÖAİOB_6 D_ÖAİOB_7 D_ÖAİOB_8 | |
| ETK-4 (Kontrol etkinliği) | Hikaye kitabı dağıtma | | | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-5 (Kontrol etkinliği) | Okuduğu/okumakta olduğu roman/hikaye kitabı ile ilgili görsel çalışma yapma etkinliği | | | | D_ÖDVB_3 D_ÖDVB_4 |
| ETK-6 | Okuduğu/okumakta olduğu roman/hikaye kitabını değerlendirme etkinliği | B_İKB_4 | D_ÖSAB_1 D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_1 D_ÖAİOB_5 D_ÖAİOB_8 | |

BECERİLERİN KODLARI

| | |
|---|---|
| B_İKB_4: Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme | D_ÖAİOB_5: Okumaktan zevk alma |
| B_ÖSAB_1: Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma | D_ÖAİOB_6: Araştırma yapmaktan zevk alma |
| B_ÖSAB_4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme | D_ÖAİOB_7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma |
| B_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme | D_ÖAİOB_8: Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme |
| B_ÖAİOB_1: Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme | D_ÖDVB_3: Öğrenme amacını gerçekleştirmeye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme |
| B_ÖAİOB_3: İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma | D_ÖDVB_4: Gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma |

Altıncı haftanın eylem planı hazırlanırken sınıf öğretmenin bir hafta önceki önerisi de dikkate alınarak iki ders saati uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmen gerekçe olarak öğrencilerin okulda yapılan sınavlara da hazırladığını ve üç ders saati yapılan eylem planlarının uygulanmasının onun kendi dil bilgisi konularını yetiştirmesinde sıkıntıya neden olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı haftalık eylem planlarını dil bilgisine yönelik de hazırlayabileceğini söylemiştir.

Ancak öğretmen dersinde dil bilgisi konularını kendisinin işlemek istediğini ve bu konunun daha fazla uzmanlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Öğretmene dil bilgisi konularına yönelik eylem planlarının birlikte hazırlanabileceği söylenmiş ancak öğretmen uzun süreli birlikte çalışmak için bazı kişisel sebeplerinden dolayı da artık zamanı olmadığını söylemiştir.

Çizelge 83'te altıncı haftada geliştirilmesi amaçlanan iletişim kurma ile öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ve bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 83.

Öğrencilerin İletişim Kurma ve Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta)

| | | 6.HAFTA | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|---|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | | | | | | | |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | |
| | | B_İKB_4 | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | | D_ÖSAB_1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| | | D_ÖSAB_4 | - | 1 | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | D_ÖSAB_6 | 1 | 1 | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | 1 |

*Çizelgede 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.

Öğrencilerin iletişim kurma becerilerinden olan kendini sözlü olarak ifade etme (B_İKB_1), kendini yazılı olarak ifade etme (B_İKB_2) ile duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) becerileri daha önceki tüm haftalarda amaçlanmadığı halde öğrencilerde geliştiği gözlenen beceriler içerisinde yer almıştır. Bu becerilerin geliştirilmesinde her hafta dikkat çekme etkinliklerinde yapılan tartışma etkinliklerinin, bir konu ya da yaptıkları bir çalışma hakkında duygu ve düşüncelerini yazılı ifade etmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Komite uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda haftalar içerisinde amaçlanmadığı halde yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilen beceriler için yeniden eylem planlarının yapılmamasına karar verilmiştir. Komite uzmanları görüş ve önerilerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Planlamadığımız ama gerçekleşen becerileri bir sonraki planda ele almak durumunda mıyız?” (BÇA-GGKT No:3).

“Bence elimine etsek daha iyi değil mi?” (KS-GGKT No:3).

...

“O beceriye tekrar bakma. Hedeflemedik ama bunlar da ortaya çıktı deriz. O becerilere yönelik etkinlik yapmayacaksın sadece sözlü ifade edecek geçecek. Yani bu beceri daha önce gösterildiği için burada tekrar yer verilmiyor ama etkinliklerde yer verilmediği halde öğrenciler bunu önceden gösterdikleri için devam ediyor” (BÇA-GGKT No:3).

Geliştirilmesi amaçlanan iletişim kurma becerisinin bir tane olması nedeniyle Çizelge 83'te görüldüğü gibi, bu beceri öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ile aynı tabloda verilmiştir. Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme (B_İKB_4) becerisi beşinci hafta hariç diğer haftalarda gözlemlenen bir beceri olmakla birlikte diğer iletişim kurma becerilerine göre daha az gözlemlendiği için bu hafta içerisinde geliştirilmesine devam edilmesi uygun görülmüştür. Ancak Çizelge 83'te görüldüğü gibi, bu hafta uygulanan eylem planlarında bu beceri sadece üç odak öğrencide (Ö1, Ö3 ve Ö4) gözlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde dikkat çekme etkinlikleri (ETK-1) etkili olmuştur. ETK-1'de öğrencilere Atatürk ile ilgili kendilerinin bildikleri ve paylaştıkları bilgiler dışında diğer arkadaşlarının da söylediklerinden en çok hangi bilginin dikkatlerini çektiğini söylemeleri istemiştir. Odak öğrencilerden bazılarının sınıf içerisinde etkinlik sırasında söyledikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö1: Atatürk'ün nüfusunun Gaziantep kayıtlı olması.

...

Ö3: Atatürk'ün en sevdiği tatlının gül reçeli olması.

Ö4: Atatürk'ün nüfusunun Gaziantep'te kayıtlı olması. Ben de Gaziantep'te doğmuşum.

...

Sınıf öğretmenin isteği doğrultusunda iki ders saatine uygun eylem planı hazırlanmış olmakla birlikte ETK-1'de öğretmenin tüm öğrencilere söz vermek istemesi nedeni ile bu etkinlikler planlanandan daha uzun zaman almıştır ve bir ders saatinde yapılmıştır. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu hafta karşılaşılan tek sorun öğretmenin dikkat çekme etkinliklerinde öğrenciler tamamına yakını Atatürk ile ilgili okul dışında öğrendikleri bilgileri paylaşmak isteyince bu etkinliklere bir ders saatinin tamamını farkında olmadan ayırması olmuştur. Araştırmacı ise sınıfın doğal ortamında müdahale etmemek adına ders sonunda kadar herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Bu durum nedeni ile ilk ders saatinde bu etkinliklerden sonra yapılacak olan yansıtıcı günlük çalışması bir sonraki derse kalmıştır” (Araştırmacı günlüğü, 21.11.2013).

B_İKB_4 becerisinin gözlenmesinde somut veriler elde edilmesi için öğrencilerin doğrudan arkadaşlarının söylediklerine yönelik fikirlerini söylemeleri istenmiştir. Ses çıkarmadan arkadaşlarını dinleyen öğrencilerin bu beceriyi gösteriyor kabul edilmelerinde güvenilirlik açısından sıkıntı yaşanabileceği düşünülmüştür. Bir başka deyişle sessizce arkadaşlarını dinleyen öğrenciler, onlara saygı duydukları için

dinliyor olabilecekleri gibi dinliyormuş gibi de görünebilirler. Bu sıkıntıyı ortadan kaldırmak için öğrencilerin arkadaşlarının anlattıklarında ilgilerini çeken bilgileri ya da düşünceleri söylemeleri istenmiştir. Odak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu söz istemelerine rağmen bu becerinin gözlenmesi sınıf öğretmeninin söz hakkı verdiği öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bu durum nedeniyle bir sonraki hafta bu becerinin geliştirilmesine yönelik eylem planı hazırlanması uygun görülmüştür.

Bu hafta öğrencilerde en fazla gözlenen öğrenme sorumluluğunu alma becerisi öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan öğrenme unsurlarını öğrenme ortamında uzaklaştırma (D_ÖSAB_1) olmuştur. Bu becerinin geliştirilmesinde o an derste yapılması gereken etkinliklerin yanında dağıtılan kontrol etkinlikleri etkili olmuştur. Öğrencilere o an sınıfta yapmaları gereken yansıtıcı günlük etkinliği (ETK-3) yanında dikkatlerini çekeceği düşünülen Atatürk ile ilgili bulmaca etkinliği (ETK-2) dağıtılmıştır. Odak öğrencilerin hepsi ve sınıftaki bir öğrenci hariç tüm öğrenciler bulmaca etkinliğini öğretmen başka herhangi bir uyarı yapmadan kaldırmışlardır. Araştırmacı gözlemleri sırasında odak öğrencilerin bu beceriye yönelik davranışlarını alan notlarında şu şekilde belirtmiştir:

GAN: Ö1 bulmacasını kaldırıyor, yazı çalışmasına bakıyor. Ö4 ve Ö3 de bulmaca çalışmalarını kaldırıyorlar. Ö5 de bulmaca çalışmasını çantasına koydu. Ö1 bir ara yansıtıcı günlük kağıdına baktı ama sonra yine bulmacaya döndü. Bir iki dakika okuduktan sonra sırasının altına koydu. Ö6 da bulmaca çalışmasını hemen kaldırdı ve yansıtıcı günlüğe odaklandı. Ö3 ve Ö4 çantalarına, Ö5 klasörüne, Ö1 ise sıranın altına koydu.

Benzer şekilde öğrencilerin okuduğu/okumakta oldukları roman/hikaye kitaplarını değerlendirme etkinliği (ETK-6) yanında dikkatlerini çekecek bir kitap hediye edilerek dağıtılmış (ETK-4) ve okudukları kitap ile ilgili görsel çalışma etkinliği (ETK-5) verilmiştir. Kontrol amacı ile gerçekleştirilen bu uygulamaların hepsinde de öğrenciler bu çalışmalarını kaldırdıkları ve o an yapacakları etkinliğe odaklandıkları görülmüştür.

Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme (D_ÖSAB_6) becerisi bu hafta diğer haftalara göre daha fazla gözlenmiş ve dört odak öğrenci (Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö6) bu davranışı göstermiştir. Bu odak öğrencilerden üçü (Ö2, Ö5 ve Ö6) bu beceriyi ETK-6'daki soruların anlamına ve kendi kitapları ile ilgili takıldıkları konulara ilişkin yardım isterken göstermişlerdir. Üç odak öğrenci (Ö1, Ö5 ve Ö6) ise ETK-3'deki sorularda anlayamadıkları soruları sormuşlardır. Öğretmen öğrencilere yardıma ihtiyaçları olduklarında kendisine söylemelerini belirtmiş ve zaman zaman

da sınıf içerisinde gezerek öğrencilere yardıma ihtiyacı olup olmadıklarını sormuştur.

ETK-3 etkinliği sırasında öğretmenin bu konuda söyledikleri şu şekildedir:

USÖ: “Yansıtıcı günlük soru cevap değil. Önceki yansıtıcı günlük çalışmamızda açıklamıştım. Bu etkinlikte çocuklar dergi sayfanızı hazırlarkenki duygularınız, düşünceleriniz karşılaştığınız sorunlar onları yazacaksınız. Evet hayır şeklinde değil paragraflar halinde yazın. Bu bireysel bir çalışma kendiniz yapacaksınız. Hepiniz dergi sayfanızı hazırlarken farklı şeyler düşündünüz, hissettiniz değil mi? Anlamadığınız kafanızda takılan bir şey olduğunda bana sorabilirsiniz. “

ETK-3 etkinliği esnasında sınıftaki diğer öğrencilerden öğretmene soru sorular olduğu gibi odak öğrencilerden de olmuştur. Odak öğrencilerden Ö6, öğretmenin yanına gidip “bu sorulara göre mi cevaplayacağım?” diye sormuş. Öğretmen de bütün sınıfa çalışmayı nasıl yapacaklarını tekrar açıklamıştır. Ö5, bir soru sormak için öğretmenin yanına gitmiş, o sırada soru sormak için başka öğrenciler de öğretmene soru sormaya başlamışlardır. Öğretmen onların sorularını cevaplarken Ö5 sırasına geri dönmüştür. Öğretmen arkasından adını seslenince arkadaşının sorduğu sorunun aynısını soracağını söylemiştir. Öğretmen arkadaşına cevap verirken o da istediği cevabı almış olmuştur. Öğretmen Ö5’in sorusuna yine de bakmış ve tasarım sana aitse aynı şekilde devam edebilirsin demiştir.

D_ÖSAB_6 becerisinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer etkinlik ise ETK-6’dır. Öğretmen bu etkinliği dağıttıktan sonra öğrencilere yardıma ihtiyacı olup olmadıklarını söylemelerine yönelik açıklamada bulunmuştur.

USÖ: Çalışmanız bireysel bir çalışma, anlamadığımız konuyu bana sormanızı istiyorum. Yardım almak istediğinizde lütfen öğretmenim yardım eder misiniz deyin bana. Şuraya takıldım yardım ister misiniz diye sorun.

Öğretmenin açıklamasından sonra yardıma ihtiyacı olan öğrenciler öğretmene sorularını sormuşlardır. Bu öğrenciler içerisinde odak öğrenciler de bulunmaktadır. Odak öğrencilerden bazılarının öğretmenden yardım isteme davranışları şu şekilde olmuştur:

Ö2: Öğretmenim ben anlatacağım kitabı evde unuttum.

USÖ: Kitabımı evde unutmuş olabilirsin. Ama şu an okuduğun kitabı hatırlıyorsundur mutlaka. Adını, konusunu, kahramanlarını. Çünkü okudun sen o kitabı, belleğinde o kitap senin.

Ö2, öğretmenin açıklamasında sonra bir iki dakika ne yapacağını düşünmüş ve sınıf kitaplığına gidip o kitap var mı diye araştırmış, kitabı bulmuş ve çalışmasına başlamıştır. Ö5 ve Ö6’nın ise konu ile ilgili öğretmenden istediği yardım şu şekilde olmuştur:

Ö6: Öğretmenim burada kitaptaki kahramanların beğendiğim ve beğenmediğim yönlerini soruyor. Burada kahramanların adlarını da yazayım mı?

USÖ: İstiyorsan yazabilirsin yani beğendiğin yönlerini niçin beğendiğini hangi yönünü beğendiğini tamam mı? Şimdi diyelim ki Ahmet karakter. Ahmet karakterinin hangi yönünü beğenmedin. İsmi yazabilirsin veya yazmayabilirsin. Ama beğendiğin yönünü mutlaka yaz tamam mı? Sadece beğendiğin yönü olabilir.

Ö5: Öğretmenim burada kitaptan çıkardığınız sonuç ne diyor?

USÖ: Kitaptan çıkardığın sonuç nedir? Sonuç yani biliyoruz biz okuduğumuz her kitabın bize verdiği bir ders var değil mi? Çıkarmamız gereken bir sonuç var. Verilmek istenen bir mesaj var.

Ö5: Ama ben daha hala bu kitabı okuyorum da o yüzden.

USÖ: Hı bitirmedeğin için sonuç çıkaramadım diyorsun. Tamam, şu ana kadar bir sonuç çıkardın mı? Hayırsa o zaman boş bırakabilirsin.

Bu becerinin bu hafta öğrencilerde daha fazla gözlenmesinde öğrencilerin bu hafta yapılan etkinliklerde önceki haftaların etkinliklerine göre daha fazla zorlanmaları ya da sınıf öğretmeninin sözlü olarak ara sıra yardım ihtiyacı olanların yardım isteyebileceklerini söylemesi ve sıraların aralarında dolaşarak zaman zaman öğrencilere sorması etkili olmuş olabilir.

Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme (D_ÖSAB_4) ise öğrencilerin çalışma kağıtlarında birer defa gözlenmiştir. Öğrencilerde bu becerinin gözlenmesinde ETK-3 etkinliği etkili olmuştur. Öğrenciler iki hafta önce de yaptıkları bir başka araştırmaya yönelik yansıtıcı günlük çalışması yapmış olmalarına rağmen bu çalışma belli nedenlerle araştırmacı tarafından yeterli görülmemiş ve sınıf içinde gözlemlenmesi zor olan bazı duyuşsal becerilerin geliştirilip geliştirilemediğinin kontrolünün sağlanması için tekrar yapılması uygun görülmüştür. Bu becerilerden biri de D_ÖSAB_4 becerisidir. Araştırmacı bu durumu komite toplantısında şu şekilde ifade etmiştir:

“Yansıtıcı günlük çalışmasını çocuklar derste yetiştiremedikleri için evde yaptılar. Evde yaptıkları için de ben çalışma kağıtlarının bir ikisinde kendi cümleleri gibi olmayıp aileden yardım almışlar öyle olunca çok güvenilir bulmadım. Aynı zamanda zaman yeterli olmadığı için bazı öğrenciler de tam olarak ne yapacaklarını anlayamadılar. Bizim de yansıtıcı günlük uygulamamızın nedeni sınıf ortamında tam olarak gözlemleyemediğimizi düşündüğümüz araştırmaktan zevk alma gibi becerilere yönelik de sorularımız vardı. Dolayısı bu hafta da bir önceki hafta yaptıkları çalışmaya yönelik yansıtıcı günlük çalışması yaptırmayı uygun gördüm” (GFK-GGKT No:5).

“Evet, bu hafta da yansıtıcı günlük çalışması yaptırabiliriz...” (KS-GGKT No:5).

“Yansıtıcı gündükteki soruları da azaltabiliriz. Daha çok yansıtıcı gündükte kazandırılmayan becerilere odaklanabiliriz” (TÇ-GGKT No:5).

“Yansıtıcı gündükte birinci ve ikinci soruyu çıkarabilirsiniz. ...” (KS-GGKT No:5).

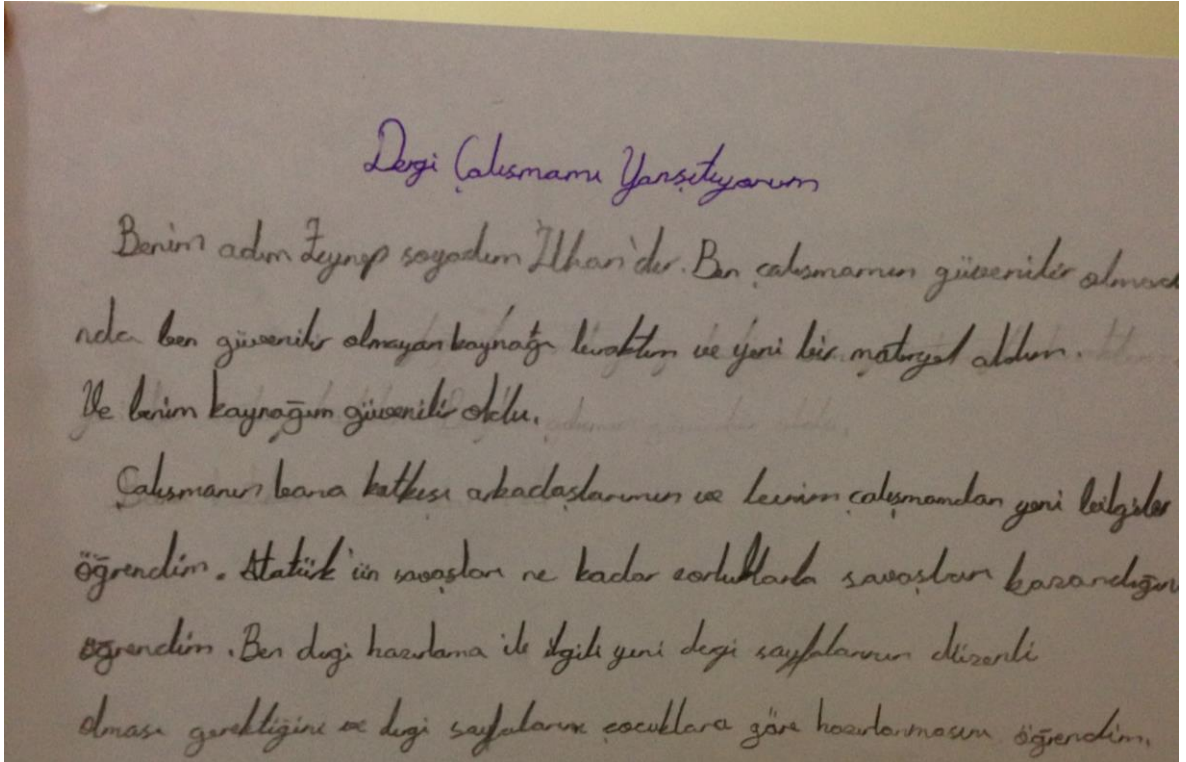
Komite uzmanları tarafından yansıtıcı günlük çalışması yapılması uygun bulunmakla birlikte yansıtıcı gündükte yer alan bazı soruların çıkarılmasına karar

verilmiştir. GGKÜ'nün önerileri doğrultusunda yansıtıcı günlükte yer alan bazı sorular çıkarılmıştır.

ETK-3'te sorulan sorulardan birisi bir önceki hafta hazırladıkları dergi sayfası çalışmasına yönelik yaptıkları yansıtıcı günlük etkinliğinde dergi çalışmalarını yaparken ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorun durumunda ne yaptıklarıdır. Bir önceki hafta da yapılan yansıtıcı günlük çalışmasında ormanları nasıl koruyacaklarına yönelik yaptıkları çalışma ile ilgili böyle bir soru sorulmuş ancak öğrenciler hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını söylemişlerdir. Bu hafta uygulanan yansıtıcı günlükte ise önceki uygulanan farklı olarak soru içerisinde örnek birkaç sorun durumu verilerek öğrencilerin yaşadıkları bir sorun durumu varsa hatırlamalarının sağlanması etkili olmuş olabilir. Öğrenciler örnek verilen sorun durumu yerine karşılaştıkları başka sorunları da yazmışlardır. Bir odak öğrencinin (Ö3) ETK-3 etkinliği kapsamında yaptığı çalışma kağıdından bir bölüm fotoğraf 25'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 25.

Ö3'ün yaptığı yansıtıcı günlük çalışmasından bir kesit



Öğrencilerin ETK-3 ve ETK-6 etkinlikleri kapsamındaki çalışma kağıtlarında öğrenciler daha önce yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilen bazı becerileri de

kullanmışlardır. Sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerini gösterdikleri görülmüştür. Yansıtıcı günlük etkinliğinde öğrenme kaynaklarının geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili ya da öğrenmesini aksatıcı bir sorunla karşılaşma ile ilgili olan sorulara cevap verirken öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı/karşılaşabileceği bir sorun için alternatif çözüm üretme becerilerini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte yansıtıcı günlükte yaptıkları çalışmayı daha iyi nasıl yapabileceklerini ve eksiklerini ifade etmeleri onların yine daha önceki haftalarda gözlemlenen öğrenme sürecine yönelik zayıf yönlerini belirleme becerisini kullandıkları görülmüştür.

Çizelge 84’te altıncı haftada geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ile bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 84.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta)

| | | 6.HAFTA | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | | | | | | |
| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | Beceri kodu | | | | | | | | | | | | |
| | D_ÖAİOB_1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖAİOB_3 | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | 1 |
| | D_ÖAİOB_5 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_6 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | D_ÖAİOB_7 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| D_ÖAİOB_8 | 2 | - | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | |

*Çizelgede 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.

Çizelge 84’te görüldüğü gibi, bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık- istekli olma becerileri içerisinde en fazla gözlenen okuma yapmaktan zevk alma (D_ÖAİOB_5) becerisi olmuştur. Bu becerinin gözlenmesinde etkili olan uygulamalardan birisi sınıf içerisinde okumaya yönelik yaptıkları tartışmalar ve kendilerine hediye edilen kitabı bir an evvel okumak istemeleri olmuştur.

Öğretmen ETK-6 etkinliğinin çalışma kağıdını dağıtmadan önce tahtaya “kitap okumayı... “ yazmış ve öğrencilerden doldurmasını istemiştir. Öğrenciler cümledeki boşluğu önce sevelim diye doldurmuşlar ancak öğretmen “efendim

anlamadım sevelim değil” deyince öğrenciler hep bir ağızdan (sınıftaki bir öğrenci hariç) seviyoruz diye bağırmişlardır. Öğretmen öğrencilere kitap okumanın faydalarını sormuştur.

USÖ: Evet kitap okumayı seviyoruz değil mi? Hepinizin sevdiğini biliyorum. Kitap okumanın bize ne gibi faydaları olduğunu da biliyoruz değil mi? Kitap okurken bize sağladığı faydaları bilerek okuyoruz. Neden okuyoruz peki? Bize sağladığı faydalar nelerdir?

Sınıftaki tüm öğrenciler kitap okumanın faydalarını söylemek için parmak kaldırmışlardır. Öğretmenin söz hakkı verdiği odak öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:

Ö1: Hafızamızı güçlendiriyoruz.

Ö4: Kendimi daha iyi ifade ediyoruz.

Ö6: Hızlı algılıyoruz.

...

Öğrenciler faydalarını söyledikten sonra öğretmen “Şimdi kitap okumayı çok sevdiğinizi bildiğim için size birer kitap hediye ediyoruz” demiş ve bütün öğrenciler bu olaya çok sevinmiş, alkışlamışlardır. Öğrencilere dağıtılan kitapların her birinde, Kurtuluş Savaşı’nın farklı bir kahramanı anlatılmaktadır. Öğretmenin, kitapları dağıtırken öğrencilere kitaplarını okuduktan sonra arkadaşlarıyla değiştirebileceklerini ve bir an evvel okuyup kendisine de anlatmalarını istemesi onları kitap okumaya teşvik etmeyi ve güdülemeyi amaçlayan önemli bir davranış olmuştur.

Öğrencilerin daha önceden okumuş oldukları bir kitabı anlatmalarının ve değerlendirmelerinin istendiği ETK-6 etkinliği ise öğrencilerin D_ÖAİOB_5 becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer etkinlik olmuştur. Eylem planının uygulanması öncesinde ETK-6 etkinliğinin çalışma kağıdında yer alan sorulara yönelik GKKÜ’nün görüş ve önerileri şu şekilde olmuştur:

“Kitap değerlendirme formunda çocuklar bu soruların hepsini cevaplarken yorulabilirler. Okumaktan zevk alma becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli olmayan bazı soruları çıkarabiliriz...” (KS-GGKT No:5).

“Kitap okurken konusu dışında yeni öğrendiğiniz ya da öğrenmeniz gerektiğini düşündüğünüz konular sorusu da sanki biraz kapsamlı” (TÇ-GGKT No:5).

“Evet, onu da çıkaralım yeni öğrendiğiniz kelimeler sorusu yeterli” (KS-GGKT No:5).

Komite toplantısında alınan kararlar doğrultusunda kitap okumayı seviyorum çalışma kağıdındaki soruların bazıları çıkarılmış ve form yeniden düzenlenmiştir. Fotoğraf 26’da Ö5’in daha önceden okumuş ya da okumakta olduğu bir kitaba yönelik yaptığı kitap değerlendirme çalışmasından bir bölüm gösterilmiştir.

Fotoğraf 26.

Ö5'in kitap okuma değerlendirme çalışmasından bir bölüm

KİTAP OKUMAYI SEVİYORUM

Adım, Soyadım : Canan Çetin
Sınıfım : 4-B

Kitabın Adı : İpsiz Recep
Kitabın Yazarı : Jamil Bilgin
Okumaya Başlama Tarihi : 22.11.2013
Okuma Bitiş Tarihi : 25.11.2013
Kitabın Konusu : Kurtuluşun Kahramanları

Kitapta yer alan karakterler nelerdir?
İpsiz Recep, Aladullah, İngilizler.

Karakterlerin beğendiğin ve beğenmediğin yönleri nelerdir?
Ben İngilizlerin Türkleri eziyet etmesini beğenmedim. İpsiz Recep'in zor durda kalanları kurtarması hoşuma gitti.

Bu kitabı okumaktan (keyif...) duydum.
Çünkü, kitap çok güzel, çok beğendim.

Bu kitabı arkadaşlarıma tavsiye ederim.
Çünkü, kitap çok güzel.

Yapılan etkinliklere dayalı olarak odak öğrencilerin D_ÖAİOB_5 becerilerinin geliştirilmesinde okuyacakları kitabı kendi ilgilerine göre seçmelerinin, öğretmenin de okumalarına değer verdiğini görmelerinin ve kendilerine kitap hediye etmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Okumaktan zevk alma becerisinin de duyuşsal bir beceri olması nedeni ile bu beceriye sahip olma durumlarına yönelik de öğrencilerin görüşlerinin alınması uygun görülmüştür. Yapılan görüşmelerde bir öğrenci kısmen okumaktan zevk aldığını ifade etmiştir. Bu öğrenci (Ö2) dışındaki tüm odak öğrenciler okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Üç odak öğrenci (Ö4, Ö5 ve Ö6) kendilerine dağıtılan birinci kitabı okuduktan sonra arkadaşları ile kitap değişikliği yaparak ikinci kitabı da okuduklarını söylemişler ve görüşmelerde o kitabı da kısaca anlatmışlardır. Kitap değişikliği yapmayan iki öğrenci (Ö1 ve Ö3) ise okudukları başka bir kitap olduğunu onu yarım bırakmamak için yeni kitap almadıklarını söylemişlerdir. Bir öğrenci ise kitap okumayı "az çok" sevdiğini ifade etmiş, kitap değişikliği yapmadığını söylemiş ve okuduğu yeni bir kitaptan bahsetmemiştir. Odak öğrencilerden Ö3 ve Ö5 okumaktan zevk aldıklarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3: “Kitap okumayı seviyorum. Ben zaten kendim hikaye de yazıyorum. Benim ormanlar hakkında araştırma yapmam ve hazırladığımız panodaki bilgileri okumak benim okumaktan zevk almamı sağladı. Ben Yörük Ali Efeyi okudum hediye kitaplardan. Ama başka kitap değişikliği yapmadım. Kendim başka bir kitap okuyorum çünkü şu an.”

Ö5: “Boş vaktim oldukça kitap okumayı seviyorum. Bazen dergi okumayı da seviyorum oradaki bulmacaları çözmeyi seviyorum. Gazetelerde de daha çok bulmaca çözmeyi seviyorum ama ilgimi çeken haberler olursa onları okumayı da seviyorum. Okuduğum kitabımı anlattığım değerlendirdiğim form benim okumalar yapmaktan zevk almamı sağladı. Bir tane kitabı okuduğum onun adı Cafer efeydi. Sonra arkadaşım ile kitap değişikliği yaptım onun adı da ipsiz recep. Onu okuyorum şimdi.”

Bir öğrenci (Ö6) genel olarak kitap okumaktan zevk aldığını yapılan çalışmaları da sevdiğini ancak kendilerine hediye edilen kitabı okumaktan zevk olmadığını söylemiştir. Bunun nedenini görüşmelerde şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Ben bu kitabı okurken zevk almadım. Önceki kitabımı okumaktan zevk almıştım ama. Bu kitabı okumaktan zevk almamamın sebebi hani Türklerin düşmanı tuzağı düşürmesi olsa bile yine de bana kötü geliyor bu. O yüzden de faydalı bulmadım bu okuduğum kitabı sevmedim.”

Öğrencilere sınıfta yapılan uygulamalardan hangilerinin onların okumaktan zevk almalarını sağladığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı kendilerine dağıtılan hediye kitabı ve kitaplarını anlattıkları çalışmanın etkilediğini söylemişlerdir. Bunun dışında farklı etkinlikler söyleyen öğrenciler de olmuştur. Bu etkinlikler ormanları koruma ile ilgili yaptıkları çalışmalar, okudukları kitabı görsellerle anlatma ve okudukları kitabı anlatmanın etkili olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin kitap okumaktan zevk almalarında öğretmen tarafından güdülenmelerinin, okuduğu kitabı başkalarıyla paylaşabilecekleri ortamların sunulmasının, okudukları kitaplarda görsel ifadelerin bulunmasının ve ilgilerini çeken bir kitap olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin hem sınıf içindeki tartışma konuşma hem de çalışma kağıtlarında gözlemlenen bir diğer beceri ise sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme (D_ÖAİOB_8) becerisi olmuştur. Dördüncü haftadan itibaren bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiş olmasına rağmen komite uzmanları tarafından bir hafta daha bu becerinin gözlemlenmesinin daha yeterli sonuçlar vereceği düşünülmüş ve etkinliklerde güncel olaylara, haberlere yer verilebileceği tekrarlanmıştır. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde ETK-1 etkili olmuştur. ETK-1’de ders konusunun Atatürk olması ve 10 Kasım anma töreninin de yeni yapılmış olması nedeni ile öğrencilere dikkat çekme etkinliklerinde Atatürk’ün ölümü ile ilgili 21 Kasım 1938 tarihli gazete haberleri gösterilmiştir. Bu haberler gösterildikten sonra

öğrencilere kendilerinin de okul dışında gazetelerden, dergilerden, internetten ve farklı öğrenme kaynaklarından Atatürk ile ilgili öğrendikleri bilgiler olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin pek çoğu odak öğrenciler de dahil söz isteyerek cevap vermek istemişlerdir. Odak öğrencilerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

Ö6: Atatürk'ün nasıl bir kişi olduğunu öğrendim. Atatürk olmasaydı şu an yurdumuz kurtulmazdı, bana öyle bir faydası oldu öğrendiğim bilgilerin.

...

Ö3: Ben büyüklerimden Atatürk'ün en sevdiği yemeği öğrendim, kuru fasulye pilavmış, bunun bana faydaları Atatürk'ü daha iyi tanıdım.

Ö5: Ben Atatürk'ün sadece beyaz gömlek giydiğini öğrendim ve sadece İsviçre'de özel olarak dikiliyormuş.

...

Ö1: Ben internetten gördüğüm bir haberden Atatürk'ün sevdiği sözleri, Atatürk'ün gençliğe hitabesinden bir parçayı öğrendim.

...

Öğrencilerin bu beceriyi gerçekleştirmelerinin önceki haftaya göre daha fazla gözlenmesinin nedeni önceki haftada yapıldığı gibi onlara kutlama ya da tören olarak tek bir kaynaktan öğrendikleri yeni öğrenmelerini açıklamalarının istenmesi yerine herhangi bir öğrenme kaynağında elde ettikleri yeni öğrenmeleri söylemelerinin istenmesi olabilir.

İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma (D_ÖAİOB_3) öğrencilerin hem sınıf içi tartışmaları ve bilgi paylaşımları esnasındaki davranışlarında hem de çalışma kağıtlarında gözlemlenmiştir. ETK-1'de bütün odak öğrenciler Atatürk ile ilgili okul dışında öğrendikleri bilgileri paylaşan arkadaşlarının bu konuda söyledikleri bilgiler içerisinde en fazla hangi bilginin dikkatlerini/ilgilerini çektiğini söylemek istemişlerdir. Bütün odak öğrenciler parmak kaldırmış, öğretmenin söz verdiği üç odak öğrenci ise bu konudaki düşüncelerini söylemişlerdir. Uygulama sürecinin sonunda odak öğrencilere uygulama süresince yeni öğrendikleri bilgilerin neler olduğu sorulmuştur. Odak öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler içerisinde arkadaşlarının bu hafta içerisinde Atatürk ile ilgili söyledikleri bilgileri de ifade etmeleri onların D_ÖAİOB_3 becerisini kullandıklarını destekler niteliktedir. Bazı öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler içerisinde Atatürk ile ilgili söyledikleri ifadeler şu şekildedir:

Ö3: “Atatürk ile ilgili yeni bilgiler öğrendim. Sevdiği yemekleri, tatlıları.”

Ö4: “Atatürk'ün en sevdiği yemekleri, nüfusunun nerede kayıtlı olduğunu öğrendim”.

Ö5: “Atatürk'ün giydiği gömleği, sonra sevdiği reçeli, en sevdiği türküyü öğrendim.”

ETK-3'te ise öğrencilere bir hafta önce yaptıkları dergi sayfası hazırlama çalışması sırasında arkadaşlarının ya da öğretmenin çalışmaları ile ilgili fikirlerini alıp almadıklarını sorulması bu becerinin gözlenmesinde etkili olmuştur.

ETK-3'te öğrencilere yaptıkları araştırmadan ne kadar zevk aldıklarının sorulması onlarda araştırma yapmaktan zevk alma (D_ÖAİOB_6) becerisinin gözlenmesini sağlamıştır. Öğrencilerin araştırma yapmaktan zevk almalarının nedeni araştıracakları konunun detaylarını kendilerinin belirlemeleri, kendi ilgi ve yeteneklerine göre istedikleri materyalleri seçmeleri ve tek başlarına bir ürün ortaya koymaları olabilir. Araştırma yapmaktan zevk alma becerisinin de duyuşsal bir beceri olması nedeni ile bu beceriye sahip olma durumlarına yönelik uygulama süreci sonunda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı yapılan araştırmalardan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere uygulama süresince yapılan araştırmalardan en çok hangisinden zevk aldıkları sorulmuştur. Öğrencilerin söylediği etkinlikler Atatürk ile ilgili dergi hazırlama, belirledikleri güzel sanat dalına yönelik yaptıkları araştırma, bulmacalardaki soruların cevaplarını araştırma, ormanları koruma ile ilgili yaptıkları pano hazırlamadır. Odak öğrencileri bu beceriye yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “Ben yaptığım araştırmalardan zevk aldım. En çok ormanları koruma ile ilgili değil de mevsimlerle ilgili verdiğiniz bulmacalarda bazılarını araştırarak yaptım. Ondan zevk aldım”

Ö2: “Ben en çok Atatürk ile ilgili yaptığımız araştırmalardan zevk aldım.”

Ö3: “Yaptığımız araştırmalardan zevk aldım. En çok ormanlar hakkında pano araştırmalarını yapmaktan zevk aldım”.

Ö4: “Ben yaptığımız araştırmaların hepsinden zevk aldım. En çok iki tane var. bir pano biri dergi. Bir tane daha var o da hazırladığım slayt.”

Ö5: “Evet yaptığımız araştırmaları sevdim. Dergi, güzel sanat dalından, okul panosu hazırlamaktan...”

Ö6: “Yaptığımız araştırmalardan zevk aldım ama en çok ormanlarla ilgili yaptığımız çalışmadan ve güzel sanatlar ile ilgili araştırmadan zevk aldım”

Bu hafta ETK-3 etkinliği ile öğrencilerin bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme (D_ÖAİOB_1) ve öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görme ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştiriler dikkate alma (D_ÖAİOB_7) becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmış ancak geliştirilememiştir.

Altıncı haftanın sonunda D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_5, D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8 becerilerinin yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilmiştir. D_ÖAİOB_1 ve D_ÖAİOB_7 becerilerinin ise bir sonraki hafta geliştirilmesine devam edilmiştir.

Çizelge 85'te altıncı haftada geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerileri ve bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 85.

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerini Kullanma Durumları (6.Hafta)

| | | 6.HAFTA | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| Beceri kodu | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| Geliştirilmesi amaçlanan beceriler | D_ÖDVB_3 | 3/-1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| | D_ÖDVB_4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 85'te görüldüğü gibi, bu hafta geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye değer verme becerilerinden olan öğrenme amacın gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme (D_ÖDVB_3) öğrencilerin sınıf içi davranışlarında gözlenmiştir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde o an sınıfta yapacakları ETK-3 ve ETK-6 etkinleri yanında verilen kontrol etkinlikleri etkili olmuştur. Bu kontrol etkinlikleri ETK-2, ETK-4 ve ETK-5'dir.

ETK-3 etkinliğinde Ö3, Ö4 ve Ö6 bulmaca çalışmalarını çantalarına kaldırmışlar; Ö5 klasörüne koymuş; Ö2 ise sırasının yan tarafına koymuştur. Ö1 ise ilk başta yansıtıcı günlük çalışmasına bakmış ama sonra bir iki dakika bulmaca çalışmasına göz gezdirmiş sonra sırasının altına koyarak tekrar yansıtıcı günlük çalışmasına odaklanmıştır. ETK-6 etkinliğinde öğrenciler aynı şekilde kendilerine dağıtılan kitabı sıralarının yan tarafında koymuşlardır. Öğretmenin dağıttığı okudukları kitapla ilgili yer, zaman, olayların resmini yapmaları istenilen görsel çalışmayı ise Ö4 ve Ö5 klasörüne; Ö1 ve Ö2 sıranın altına; Ö3 ve Ö6 ise çantasına koymuştur.

Çizelge 85'te de görüldüğü gibi, geliştirilmesi amaçlanan bir diğer öğrenmeye değer verme becerisi de gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırmadır (D_ÖDVB_4). Öğrenciler yansıtıcı günlük çalışmasına devam

ederken zil çaldığında daha çalışmasını tamamlamamış öğrenciler olmuştur. Öğretmen isterse teneffüse çıkabileceklerini ya da çalışmalarına devam edebileceklerini söylemiş ve kendisi teneffüse çıkmıştır. Araştırmacı gözlemlerini yapmak için teneffüste de sınıfta kalmıştır. Ancak çalışmasını bitirmeyen öğrenciler teneffüse çıkmamış ve çalışmalarına devam etmişlerdir. Odak öğrencilerde çalışmasını bitirmeyen öğrenciler içerisinde Ö4, Ö5 ve Ö6 çalışmalarını yapmaya devam etmişlerdir. Ders giriş zili çalmadan önce Ö4 ve Ö5 çalışmasını bitirmiş, Ö6 ise çalışması bitmediği için çalışmasına devam etmiş, öğretmen bir sonraki derse geldiğinde ise çalışmasını bitirip öğretmene vermiştir. Bir sonraki ders saatinde ise öğrenciler okuduğu/okumakta oldukları bir kitabı değerlendirme çalışmasını yapmışlar ve derste tamamlayamayan bazı öğrenciler çalışmalarını teslim etmek için teneffüste çalışmaya devam etmişlerdir. Odak öğrencilerden Ö2 ve Ö6 da bu öğrencilerdendir. Çalışmasını derste bitirmiş olan Ö1 ise teneffüste kendilerine kontrol etkinliği olarak dağıtılan ve derste de diğer öğrencilere göre daha fazla dikkatini çeken bulmaca çalışmasını yapmıştır. Odak öğrencilerden Ö3, Ö4 ve Ö5 çalışmalarını bitirdikten sonra hemen kitaplarını okumaya başlamışlardır. Bazı öğrenciler ise kendilerine hediye edilen kitabı değil, daha önceden okuyor oldukları ancak bitirmedikleri kitaplarını okumaya devam etmişlerdir. Fotoğraf 27’de odak öğrencilerden ikisinin (Ö4 ve Ö5) çalışmalarını bitirdikten sonra kitaplarını okurken çekilmiş fotoğrafları gösterilmiştir:

Fotoğraf 27.

Ö4 ve Ö5’in çalışmalarını bitirdikten sonra kendilerine hediye edilen kitapları okurken çekilmiş görüntüleri



Özetle; altıncı haftanın sonunda öğrencilerde iletişim kurma becerilerinden B_İKB_4 becerisi kısmen gözlenmiş ve bir sonraki hafta da geliştirilmesine devam edilmesi kararı alınmıştır. Öğrenme sorumluluğu alma becerilerinden ise D_ÖSAB_1 becerisi öğrencilerde yeterli düzeyde gözlemlenirken; D_ÖSAB_4 ve D_ÖASB_6 kısmen gözlemlenen beceriler olmuştur. D_ÖSAB_4 ve D_ÖSAB_6 becerilerinin geliştirilmesine bir sonraki hafta da devam edilmiştir. D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_5, D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8 becerileri öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiği görülen öğrenmeye açık-istekli olma becerileri olmuştur. D_ÖAİOB_1 ve D_ÖAİOB_7 becerileri ise hiçbir odak öğrencide gözlenmediği için bir sonraki hafta geliştirilmesine devam edilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık istekli olma becerilerinin tamamının bir sonraki hafta da öğrencilerde geliştirilmesine devam edilmiştir. Öğrenmeye değer verme becerilerinden D_ÖDVB_3 ve D_ÖDVB_4 becerilerinin öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Bir başka deyişle altıncı haftaya gelindiğinde öğrenmeye değer verme becerilerinin tamamının geliştiği gözlenmiştir. Öğrencilere uygulama sürecinin sonunda uygulanan özdeğerlendirme sonuçları da bu becerilerin yeterli düzeyde geliştirildiğini göstermektedir. Çizelge 86'da odak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden öğrenmeye değer verme becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Çizelge 86.

Odak Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Verme Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri

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

| | |
|---|--|
| M1: Öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama | M3: Öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme |
| M2: Öğrenmelerinin toplumsal yararını açıklama | M4: Gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma |

Çizelge 86'da 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.

Özetle; altıncı haftanın sonunda öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden D_ÖSAB_1 becerisinin yeterli düzeyde; D_ÖSAB_4 ve D_ÖSAB_6 becerilerinin ise kısmen geliştirilebildiği görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler de D_ÖSAB_1 becerisinin yeterli düzeyde geliştirilebildiğini desteklemektedir. Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden ise D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_5, D_ÖAİOB_6 ve D_ÖAİOB_8 becerilerinin yeterli düzeyde; D_ÖAİOB_1 ve D_ÖAİOB_7 becerilerinin ise geliştirilemediği görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin yeterli düzeyde geliştiği görülen öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin geliştirilebildiğini destekler niteliktedir. Öğrenmeye değer verme becerilerinden D_ÖDV3 ve D_ÖDVB_4 beceriler öğrencilerde yeterli düzeyde geliştirilen diğer beceriler olmuştur. Sonuç olarak bu hafta öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden altı tanesi yeterli düzeyde ve iki tanesi kısmen geliştirilmiş; iki tanesi ise geliştirilememiştir. Bir sonraki hafta kısmen geliştirilebildiği ve gelişmediği gözlemlenen becerilerin geliştirilmesine yönelik eylem planı hazırlanmıştır.

7. haftada uygulanan eylem planı ve elde edilen bulgular

Yedinci haftada öğrencilerde kısmen gözlemlenmediği düşünülen becerilerin geliştirilmesine devam edilmiştir. Yedinci hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler Çizelge 87'de gösterilmiştir.

Çizelge 87'de görüldüğü gibi, bu beceriler iletişim kurma becerilerinden B_İKB_4 olmak üzere bir bilişsel beceri ile ikisi öğrenme sorumluluğunu alma ve ikisi öğrenmeye açık-istekli olma becerileri olmak üzere dört duyuşsal beceridir. Yedinci hafta içerisinde biri dikkat çekme etkinlikleri ve diğerleri gelişme etkinlikleri olmak üzere toplam üç etkinlik geliştirilmiştir. Yedinci hafta için eylem planları hazırlanırken o hafta işlenecek olan Elma Ağacı şiiri dikkate alınmıştır.

Çizelge 87.

Yedinci Haftada Geliştirilmesi Amaçlanan Beceriler ve Bu Becerilerin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Etkinlikler

| Etkinlik kodu | Uygulanan etkinliğin adı | Geliştirilmesi amaçlanan becerinin kodu | | | |
|---------------|--|---|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| | | Bilişsel Beceriler | Duyuşsal Beceriler | | |
| | | İletişim kurma becerileri | Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | Öğrenmeye değer verme becerileri |
| ETK-1 | Dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri | | | | |
| ETK-2 | Mevsimler ile ilgili konuşma yapan arkadaşlarını gözlemleme ve konuşma becerilerini etkili kullanabilmelerini değerlendirmeye yönelik tartışma etkinliği | B_İKB_4 | D_ÖSAB_4 | D_ÖAİOB_7 | |
| ETK-3 | Metinden hareketle "Dört Mevsim" isimli hikayeyi yazılı olarak tamamlama etkinliği | | D_ÖSAB_4 D_ÖSAB_6 | D_ÖAİOB_1 | |

BECERİLERİN KODLARI

| | |
|--|---|
| B_İKB_4: Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme | D_ÖAİOB_1: Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme |
| B_ÖSAB_4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme | D_ÖAİOB_7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma |
| B_ÖSAB_6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme | |

Çizelge 88'de yedinci haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan iletişim kurma ve öğrenme sorumluluğunu alma becerileri ile bu becerilerin öğrencilerde gözlenme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 88.

Öğrencilerin İletişim Kurma ve Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerini Kullanma Durumları (7.Hafta)

| Becerinin kodu | 7.HAFTA | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
|-----------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|----|
| | Gözlem verileri* | | | | | | | | | | | |
| | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| B_İKB_4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | - | - | - | - | - | - |
| D_ÖSAB_4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| D_ÖSAB_6 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

Çizelge 88’de görüldüğü gibi, odak öğrencilerin tamamında konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme (B_İKB_4) becerisi gözlenmiştir. Bu becerinin gözlenmesinde mevsimlerle ilgili sunum yapan arkadaşlarını dikkatle dinlemeleri ve bu arkadaşlarını konuşma becerilerini etkili kullanabilmelerine yönelik tartışma etkinliği (ETK-2) etkili olmuştur. Öğretmen öğrencilere bu etkinlikle neler yapacaklarını açıklamış ve onlara konuşmalarını hazırlamaları ve düşünmeleri için yaklaşık 3-4 dakika gibi bir süre vermiştir. Sınıf öğretmenin ifadesi şu şekilde olmuştur:

USÖ: Her bir mevsimin kendine göre ayrı bir özelliği, resmi var ve biz hepsini çok sevmemize rağmen bazen bir mevsimi diğerlerinden daha ayrı sevebiliriz. (Öğrenciler oturdukları yerden kendi sevdikleri mevsimleri söylemeye başladılar). Hepiniz farklı bir mevsim söylediniz, bugün hangi mevsimi neden daha çok sevdiğinizi konuşacağız. Şimdi en sevdiğiniz mevsimi ve nedenleri düşünmeniz için size 3 dakika veriyorum.

Öğretmen öğrencilere düşünmeleri için yeterli süreyi verdikten sonra hazır olup olmadıklarını sormuştur ve her öğrencinin yaklaşık iki dakika konuşma yapacağını söylemiştir. İlk başta sadece 6-7 öğrenci parmak kaldırmış ancak daha sonra tüm öğrenciler parmak kaldırmaya başlamışlardır. Konuşmasını yapmak için öğretmenin söz verdiği öğrenciler içerisinde odak öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı odak öğrenciler hangi mevsimi sevdiklerini ve nedenleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5: Benim en sevdiğim mevsim yaz çünkü yazları sıcak oluyor. Güzel güzel meyveler yiyoruz. Tatillere denize gidip oralarda yüzüyoruz. Kışın kalın giyiniyoruz ama yaz mevsiminde daha ince giyinebiliyoruz.

Ö3: Arkadaşlar benim en sevdiğim mevsim yaz mevsimidir. Çünkü yazın tatile gideriz. Çeşitli meyveler dondurmalar yeriz. Yazın hava sıcak olur. Arkadaşlarımız ya da akrabalarımızla su savaşı yapabiliriz. Bu nedenle yaz mevsim benim hoşuma geliyor.

Ö4: Arkadaşları ben en çok ilkbahar mevsimini seviyorum. Çünkü ilkbahar mevsiminde meyveler yeriz. Ormanlar yeşerir. Ağaçlar çiçek açar. Etraf ısınmaya başlar. Ben bu yüzden ilkbahar mevsimini seviyorum.

İlk başta tahtaya kalkan öğrenciler kendilerini ifade ederken sıkıntılı ve heyecanlı iken, zaman ilerledikçe tahtaya kalkan öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etmeye başlamışlardır. Araştırmacı öğrencilerin bu davranışlarında, sunum yapan her bir öğrenciden sonra yapılan eleştirileri dikkate alarak davranmalarının etkili olmuş olabileceğini düşünmektedir. Öğretmen tahtaya kalkıp sunumunu yapan her öğrenciden sonra arkadaşlarını dinleyen diğer öğrencilere arkadaşlarının sunumunu yaparken hangi konuşma becerilerine dikkat

etmediğini, etkili bir sunum yapıp yapmadığını sormuştur. Bazı odak öğrencilerin tahtaya kalkan arkadaşlarının sunumları ile ilgili eleştirileri şu şekildedir:

Ö3: Sesi tam duyulmadı.

Ö2: Tahtaya çok yakındı

Ö3: Ses tonunu biraz yükseltmesi gerekiyordu.

...

Ö5: Tahtaya çok yaklaştı ama sunumu fena değildi.

...

Ö5: Bence güzeldi.

Ö4: Sesi kısıktı

Ö6: Ben beğendim.

...

Öğrenciler sunum yapan arkadaşları ile ilgili bazen doğru olmayan eleştirilerde de bulunmuşlardır. Öğretmen de bu durumun farkına varmış ve odak öğrencilerden Ö2 sunumunu yaptıktan sonra şu konuşmayı yapmıştır:

USÖ: O zaman ben de Ö2 hakkında bir eleştiride bulunayım. Eleştiri yapmak demek her zaman olumsuz bir şeyler söylemek demek değildir. Bana göre Ö2 kış mevsimini neden çok sevdiği konusunda ben ikna oldum. Yeteri kadar örnek verdi bence. Çocuklar eleştirilerinizde samimi olun. Bence Ö2 sizin yaptığınız eleştirilerin aksine ses tonunu ayarladı ve acı konuştu. Ama güldüğü konusunda doğru söylüyorsunuz.

Öğrenciler bundan sonra eleştirilerinde biraz daha dikkatli olmaya başlamışlardır. Odak öğrencilerinin arkadaşlarının yaptıkları sunulara olumlu ve olumsuz yönde eleştirilerde bulunmaların onların B_İKB_4 becerisini kullandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin bu hafta bu beceriyi diğer haftalara göre daha fazla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni arkadaşlarının dikkatlerini çeken bir konu üzerinde konuşma yapmaları ve arkadaşlarının konuşmalarının sonunda bu konuşmaya yönelik düşüncelerini söyleyecek olmaları olabilir. Aynı zamanda arkadaşlarının konuşmalarından sonra sıranın kendilerine geleceğini bilmeleri ve kendi konuşmalarında arkadaşlarının yaptıkları hataları yapmak istememeleri de dikkatli dinlemelerini sağlamış olabilir.

Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu da öğrencilerde B_İKB_4 becerisinin yeterli düzeyde geliştiğini göstermektedir. Buna karşılık; diğer iletişim kurma becerilerinin de önceki uygulama haftalarında yeterli düzeyde geliştirildiği gözlenen beceriler olması rağmen uygulama sürecinin sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme sonuçları ile farklılık göstermektedir. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre odak öğrencilerin diğer hazırbulunuşluk becerilerine göre kendilerini kısmen daha az yeterli hissettikleri beceriler iletişim becerileri olmuştur. Çizelge 89'da odak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk

becerilerinden iletişim kurma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Çizelge 89.

Odak 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 |

| | |
|---|--|
| M1: Kendini sözlü olarak ifade etme | M3: Duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme |
| M2: Kendini yazılı olarak ifade etme | M4: Konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme |

Çizelge 89’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 (B_İKB_1) ile duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme (B_İKB_3) becerilerinin kısmen düşük olması nedeni ile bu becerilerin geliştirilmesinde bir sorun olabileceğini düşündürmektedir. Geliştirilmesinde sorun olabileceği düşünülen bu becerilere yönelik öğrenci bazındaki değerlendirmeler incelendiğinde ise kendini sözlü olarak ifade etme becerisini, iki öğrenci yeterli düzeyde (Ö1 ve Ö2); dört öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6) ise kısmen kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak ifade etme becerisini Ö2 ve Ö4 yeterli düzeyde; diğer odak öğrenciler ise kısmen gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Özdeğerlendirme sonucunda iletişim kurma becerilerine ilişkin elde edilen verilerin uygulama sürecinde elde edilen verilere göre düşük çıkması nedeni ile uygulama süreci sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde B_İKB_1 ve B_İKB_3 becerilerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen

görüşmelerde B_İKB_1 becerisinin kontrolü için en son hafta okumuş oldukları kitabı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin hepsinin okudukları kitabın konusunu, kitaba yönelik düşüncelerini açık ve net anlatabildikleri görülmüştür (B_İKB_3). Bununla birlikte öğrencilerin tamamı sınıfta yapılan mevsimlerle ilgili konuşma etkinliğinin sunum becerilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Odak öğrencilerden Ö5 ve Ö6 okudukları kitabı yapılan görüşmelerde şu şekilde anlatmışlardır:

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

Ö6: “Benim okuduğum kitap Hatice bacıydı. Fransızlar geliyor bir gün evinin önüne. Fransız askerler Hatice bacıdan yol göstermelerini istedi. Hatice bacı da bir plan yaptı onları tuzağa düşürmek için. Fransız askerlere yanlış yollar gösterdi. Ben bu kitabı okurken zevk almadım. Önceki kitabımı okumaktan zevk almıştım ama. Bu kitabı okumaktan zevk almamamın sebebi hani Türklerin düşmanı tuzağı düşürmesi olsa bile yine de bana kötü geliyor bu. O yüzden de faydalı bulmadım bu okuduğum kitabı sevmedim.”

Öğrencilere bu görüşmelerde anlatabildikleri gibi sınıf içerisinde arkadaşları karşısında anlatıp anlatamayacakları sorulmuştur. Üç odak öğrenci (Ö2, Ö4 ve Ö5) “anlatırım” demiş; bir odak öğrenci (Ö6) “sanırım anlatabilirim” demiş; iki öğrenci (Ö1 ve Ö3) ise anlatamayacağını söylemiştir. Öğrencilere kendilerini sözlü ifade etmede ne kadar yeterli gördükleri de sorulmuştur. İki öğrenci kendilerini yeterli görmüş diğer öğrenciler ise kendilerini kısmen yeterli görmüşler ve eksik yönlerini söylemişlerdir. Bir öğrenci arkadaşları karşısında bu kadar iyi anlatamayabileceğini onların karşısında heyecanlanabileceğini ve bu nedenle sesini daha az çıkacağını söylemiştir. Bir öğrenci sesinin kısık olduğu ve fazla örnek verememesi olarak ifade etmiştir. Zayıf yönleri yanında öğrenciler güçlü yönlerini de söylemişlerdir. Bir öğrenci devrik cümleler kurmadığını ve anlatacaklarını not aldığını söylemiştir. Öğrencilerin eksik yönleri ile ilgili söylediklerinin sınıfta arkadaşlarının kendilerine yönelik yaptıkları olumsuz eleştiriler ile çok benzer olduğu görülmüştür. Öğrencilere arkadaşlarının sınıf içerisinde yapmış oldukları eleştirilerin etkili olup olmadığı sorulmuştur ve öğrencilerin hepsi etkili olduğunu söylemişlerdir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğu kitabı akıcı, heyecanlanmadan anlatmalarında ve kitabın konusunu, kitapla ilgili düşüncelerini açık ve net olarak ifade edebilmelerine rağmen sınıfta arkadaşlarının kendilerine yönelik yaptıkları eleştirilerin etkili olması nedeniyle kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir.

Sınıfta mevsimlerle ilgili ilk sunumu yapan odak öğrencinin (Ö1) söyledikleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu öğrenci ilk sunum yapan olmasını şanssızlık olarak nitelendirmiş ve maalesef ilk yapandım demiştir. Bunun nedenini ise kendinden sonra sunum yapan arkadaşlarının eleştirileri dikkate aldıkları için kendinden daha güzel sunum yaptıklarını düşünmesi olarak belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede de öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin yapılan uygulamalar sonucunda geliştiğini belirtmiş ancak bazen öğrencilerin kendilerini yeterli oldukları halde yetersiz hissedebildikleri şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: Sınıf olarak iletişim becerileri vardı ama odak öğrencilerde bu çalışmalardan sonra ben daha çok dikkat etmeye başladım. Onlar da kendilerini daha fazla göstermeye başladılar. O yüzden gelişti tabi. ... Bazen kendilerini iyi oldukları halde kötü ya da yetersiz hissedebiliyorlar. Mesela dedim ki dört mevsim ne güzel bir etkinlikti sizi izlerken hayran kaldım dedim. Hayır dediler çok zordu dediler. Öğretmenim o kadar zorduki konu hakkında düşün onları sıraya koy dediler yaz onlar bir araya getirmek çok zordu dediler. Ben de şaşırdım çünkü çok beğendim çalışmalarını. Mevsimler etkinliğinde pek çok beceriyi bir arada gerçekleştirdiler düşündüler yazdılar sunudular belki de o zor geldi onlara. Yaparken zorlanıyorlar ama ortaya güzel bir ürün çıkarıyorlar. O yüzden şaşırdım ben de.

Yedinci hafta içerisinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan bir diğer öğrenme sorumluluğunu alma becerisi ise amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme (D_ÖSAB_4)'tür. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde ETK-2 etkili olmuştur. ETK-2'de odak öğrencilerin mevsimlerle ilgili yaptıkları sunumlara yönelik arkadaşlarının yaptıkları eleştirilere dikkate alacaklarını ve bir dahaki sunumlarında hatalarına dikkat edeceklerini söylemeleri gerekli gördüklerinde bu beceriyi kullanacaklarının göstergesi olmuştur. Uygulama süresince haftalar içinde en az gözlemlenen becerilerden biri D_ÖSAB_4 becerisi olmuştur. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde uygulama süreci içerisinde bu beceriyi kullanma durumlarına ilişkin bir soru sorulmuştur. Uygulama süresince en az gözlenen becerilerden biri olduğu için tüm odak öğrencilerin bu beceriyi kullanabildiklerine yönelik görüşlerine yer verilmesi uygun görülmüştür. Odak öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “Bafa gölü metninde geçen kelimelerin anlamlarını bulmakta zorlandım ben. ... O durumda başka bir arkadaşından farklı bir sözlük alıp oradan baktım. Dergi sayfasını hazırlarken bulmaca yapmıştım ben. İlk başta bulmacama hangi soruları koyabileceğimde zorlandım. ...Sonra oturdum biraz daha odaklandım ve buldum soruları.”

Ö2: “... Kitap değerlendirmede ilk anlattığım kitap Moby Dick'ti. Oradaki bazı soruları cevaplamakta sorun yaşadım. Kitabın yayınlanma yılını bilmiyordum. Kitabım da yanımda

değildi. O durumda kalktım işte sınıftaki kitaplığa gittim oradan kitabı buldum ve takıldığım soruları cevapladım.”

Ö3: “Ben ormanlarla ilgili çalışmayı yaparken ormanlarla ilgili yeterli bilgi bulamadım o biraz sorun oldu. Afişti bizim afiş bulamadık biz. Bayağı bi aradık ama bulamadık biz de sloganlar hazırladık grubumuzla...”

Ö4: “...Babam bana göstermişti ormanları koruma haftası ile ilgili ben slayt yapmak isteyince. Ama ben arada karıştırıyordum nasıl yapacağımı. Yani internetten bulduğum resimleri bilgisayarına nasıl kaydedeceğimi unuttum bir defasında. O durumda babamdan biraz yardım aldım ama çalışmamı tamamladım. ...”

Ö5: “Araştırma yaparken internette sorun yaşadım o zaman internet kafeye gidip yaptım. Sözlükten istediği kelimeleri bulamadım, evde internet de olmadığı için annemin telefonundan baktım. Dergi hazırlarken makasım ve yapıştırıcım yoktu bazen bulmakta sorun yaşadım arkadaşlarımdan alarak çalışmamı tamamladım. ...”

Ö6: “Balık kılıçığı etkinliğinde nedenlerimi yazarken ve sorunlarıma nasıl çözüm bulabileceğimi düşünürken biraz sorun yaşadım. Sonra nedenlerin ve çözümlerin birazını yazmıştım tekrar onlara baktım yazdıklarımı okudum. Oradan fikir edinerek biraz daha düşünüp tamamladım çalışmamı. ...”.

Öğrencilerin görüşlerinde ifade ettikleri gibi yaşadıkları sorunlar bazı zamanlar düşünsel boyutta ya da evde yaşadıkları sorunlar olmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların ve yaşadıkları sorun durumlarında nasıl bir davranış sergilediklerinin sınıf ortamında az gözlenmesinde bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Gerekli gördüğü durumda öğretmenden yardım isteme (D_ÖSAB_6) becerisi ise sadece bir odak öğrencide (Ö5) gözlenmiştir. Bu becerinin gözlenmesinde öğrencinin öykü tamamlama çalışmasında öğretmene çalışma kağıdında öykü yazmak için ayrılan boşluklarının tamamını doldurmak zorunda olup olmadıklarını sorması etkili olmuştur. Uygulama süresince diğer haftalarda bu beceriye yönelik yapılan açıklamalar ve analizler doğrultusunda bu hafta tek bir öğrencide gözlenmesinin sorun yaratmadığı söylenebilir. Uygulama süresince farklı haftalarda tüm odak öğrenciler tarafından bu beceri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerinde gerekli gördükleri durumlarda yardım isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bir odak öğrenci (Ö1) dışında bütün öğrenciler öğretmenden hangi durumlarda yardım istediklerini açıklamışlardır. Odak öğrenciler ilk başta kendileri sorunu çözmeye çalıştıklarını çözemedikleri durumda öğretmenden yardım istediklerini söylemişlerdir. Ö1 ve Ö5 bu beceriyi kullanmalarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “Benim öğretmenden yardım istediğim oldu bi dakika hayır hayır olmadı kendim çözdüm sonra o sorunumu. Yani ben sınıfta yapılan etkinliklerde çok sorun yaşamadım o

yüzden hiç yardım istediğim ya da sorduğum soru olmadı. Öğretmen etkinliklerin başında açıklıyor zaten. Ama sorun yaşasaydım sorardım.”

Ö5: “Önce düşünürüm iyice bulamazsam ondan sonra öğretmenime sorarım. Ben bazen çalışmalarında unutup eksik yazabildiğim oldu. Mesela güzel sanatlarda belirlediğim güzel sanat dalında hangi konuları öğrenmem gerektiğini yazmıştım öğretmenime daha neler yazabileceğimi sordum. O da biraz daha artırabileceğimi söyledi mesela. Okuduğum kitabımı anlatırken yani değerlendirirken ne kadar sürede bitirdiğimi yani kitabı kitaplıktan ne zaman aldığımı hatırlayamamıştım. Öğretmenime sordum hatırlar mı diye sonra ben öğretmenime sorarken arkadaşım söyledi bana 15 gün oldu diye. Bunlar dışında öğretmene sorduğum bir soru olmadı.”

Uygulama sürecinde bu becerinin geliştirilmesi amaçlanan haftalarda tüm öğrencilerde aynı hafta gözlenmemesinde o hafta yardıma ihtiyaç duymadıkları için gerçekleştirmedikleri söylenebilir. Ö1’in yukarıda görüldüğü gibi görüşmelerdeki ifadesi de bu düşünceyi desteklemektedir.

Yedinci haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilerin gerçekleştirdiği özdeğerlendirme çalışmasının sonucu da bu durumu destekler niteliktedir. Çizelge 90’da odak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Çizelge 90.

Odak Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerilerine Sahip Olma Durumlarına Yönelik Görüşleri

| Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri | | | | | | | |
|---------------------------------------|----|------|------|------|----|-----|------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | ORT. |
| 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 |

| | |
|---|--|
| M1: Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma | M4: Amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme |
| M2: Sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme | M5: Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı bir sorun için alternatif çözümler üretme |
| M3: Sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama | M6: Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme |

Çizelge 90’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin bu becerilere yeterli düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bir öğrenci ise bu becerileri kısmen gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğrenme sorumluluğunu alma becerileri içerisinde yer alan alt becerilere yönelik ortalama puanları incelendiğinde ise öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Çizelge 91’de yedinci haftada öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ve bu becerilerin öğrencilerde görülme sıklığı gösterilmiştir.

Çizelge 91.

Öğrencilerin Öğrenmeye Açık-İstekli Olma Becerilerini Kullanma Durumları (7.Hafta)

| 7.HAFTA | | | | | | | | | | | | |
|----------------|------------------|----|----|----|----|----|---------------------------|-----|----|----|----|-----|
| Becerinin kodu | Gözlem verileri* | | | | | | Öğrenci çalışma kağıtları | | | | | |
| | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 |
| D_ÖAİOB_1 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1/1 | 2 | 2 | 2 | 1/1 |
| D_ÖAİOB_7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |

*Çizelgede 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.

İki odak öğrencinin (Ö2 ve Ö6) çalışmalarından birinde kısmen olmakla birlikte bütün odak öğrencilerin çalışma kağıtlarında bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararları hale getirme (D_ÖAİOB_1) becerisini gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Bu beceriyi kullanmalarında Elma Ağacı metninde yeni öğrenmiş oldukları ve mevsimler ile ilgili geçen kelimelerden istediklerini kullanarak öykü tamamlama çalışması (ETK-3) yapmaları etkili olmuştur. ETK-3’de öğrenciler yapmışlardır.

ETK-3’e geçmeden önce öğretmen öğrencilere dört mevsim ile ilgili bir animasyon gösterisi izletmiştir. Öğrenciler bu animasyondan çok zevk almışlar ve içlerinde odak öğrencilerin (Ö3, Ö4 ve Ö5) de bulunduğu bazı öğrenciler animasyonda geçen şarkıya oturdukları yerden eşlik etmişlerdir. Bu animasyon gösterisinin sonunda hazırlayanların isimleri toprak ile yazılmaktadır. Öğretmen öğrencilere animasyonu hazırlayanlarının isimlerinin ne ile yazıldığını sorulmuştur. Öğrencilerden birinin toprak cevabını vermesi ile birlikte onlara derslerinde Toprak ana ile dört mevsiminin öykülerini yazacaklarını söylemiştir.

USÖ: Dört mevsimin toprak ana ile tanışmasını anlatan bir öyküyü tamamlayacaksınız. Kendi fikir ve düşüncelerinizle yarım bırakılan öyküyü tamamlayacaksınız. Sizden istediğim bu elma ağacında yeni sözcükler öğrenmişsiniz değil mi? Bu sözcükleri hikayenizi yazarken öyküyü tamamlarken kullanmanızı istiyorum. Nedir bu sözcükler?" diyor.

Öğrenciler elma ağacı metninde geçen mevsimlerle ilgili yeni öğrendikleri kelimeleri söylemişler ve öğretmen de bu kelimeleri tahtaya yazmıştır. Öğrencilerin söyledikleri kelimeler şunlardır:

Öğrenciler: Yaz, kış, sonbahar, ilkbahar, çiçek, ağaç, kış kıyamet, yağmur, meyve, hava durumu, kar, dolu, sis, duygusal ifadeler, güneş, kuş, bulut, sıcak, soğuk, rüzgar, fırtına, şimşek, sağanak, parçalı bulutlu, arkadaş, gölge, şiddetli, yaprak.

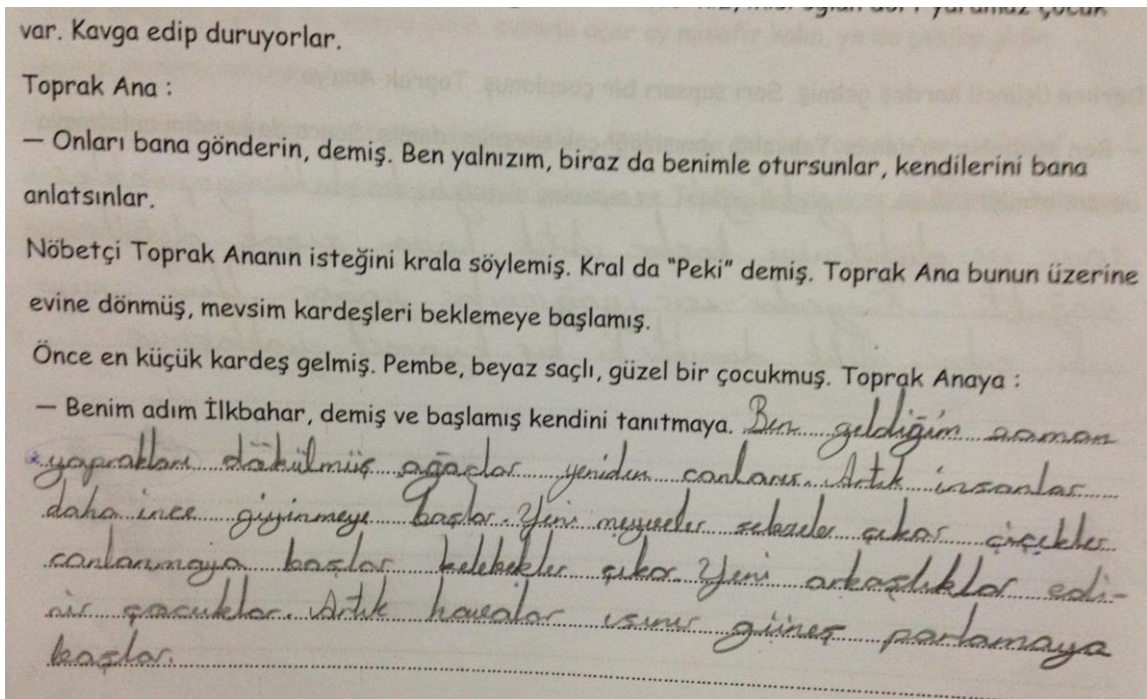
Öykü tamamlama çalışmasında geliştirilmesi amaçlanan D_ÖAİOB_1 becerisinin gözlenmesinde araştırmacının eylem planlarında yer almayan ve sınıfta gerçekleşen bir olay önemli veriler elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Öykü tamamlama çalışması öğrencilerin çok hoşuna gitti. Bu çalışma ile öğrencilerin öğrendikleri ve metin içerisinde geçen kelimeleri daha iyi öğrenebilmeleri için karşlarına çıkan yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öykülerinde sadece yeni öğrenilen kelimeleri kullanmaları sağlanarak ilgili becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır ancak öğretmen öykülerini yazarken yeni öğrendikleri noktalama işaretlerine de dikkat etmelerini söyledi. Böylece öykü çalışması noktalama işaretlerini öğrenmeye yönelik de yeni öğrenme fırsatları sunmuş oldu ve bu da bu becerinin daha etkili gözlenmesini sağladı (Araştırmacı günlüğü, 27.11.2013).

Fotoğraf 28'de bir odak öğrencinin (Ö4) öykü tamamlama çalışmasında yazdığı öykünün bir bölümü gösterilmiştir.

Fotoğraf 28.

Ö4'ün öykü tamamlama çalışmasından bir bölüm



Tüm odak öğrenciler öykülerini yazarken yeni öğrendikleri kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanmışlar; yeni öğrendikleri noktalama işaretlerini de iki odak öğrenci (Ö2 ve Ö6) kısmen olmak üzere tüm öğrenciler kullanmışlardır. D_ÖAİOB_1 becerisinin diğer becerilere nispeten uygulama süresince sınıf içerisinde daha az gözlenmesi nedeni ile uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere uygulama süresince öğrendikleri bilgileri yeni ortamlarda da öğrenmelerinde kullanıp kullanamayacakları transfer edip edemeyecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı kendilerine hediye edilen kitap üzerinden örnek vermişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde Kurtuluşun Kuruluşu konusunu işlediklerini ve kitaplarındaki Kurtuluşun kahramanlarını bu derste öğretmenlerine ve arkadaşlarına anlatabileceklerini söylemişlerdir. Bunun dışında dört öğrenci öğrendikleri farklı bilgilerden de örnekler vermişlerdir. İki öğrenci Atatürk ile ilgili öğrendikleri bilgileri başka derslerinde ve ileriki sınıflarda kullanabileceklerini, bir öğrenci kitabı okurken ya da diğer Türkçe derslerinde öğrendiği yeni kelimeleri günlük hayatında ve diğer derslerinde kullanabileceğini, ormanlar hakkında öğrendiği bilgileri sosyal bilgiler dersinde kullanabileceğini, çalışma planlarını ise tüm derslerde uygulayabileceğini söylemiştir. Bir odak öğrenci (Ö6) ise bu soruyu cevaplayamamıştır. Ö3 ve Ö4 bu beceriyi kullanma yeterliklerine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3: “Yeni öğrendiğim kelimeleri kullanırım başka derslerde. Bafa gölünde ilk haftalarda öğrendiklerim olsun uygulama süresince öğrendiğim yeni kelimeleri kullanabilirim. Günlük hayatımda da kullanırım bu kelimeleri. Mesele okuduğum kitabı sosyal bilgiler dersinde kullandım. Biz şimdi sosyal bilgilerde kurtuluşun kuruluşu ünitesindeyiz. E benim okuduğum kitaptaki Yörük Ali de kurtuluşun kahramanlarından. Öğretmen ne biliyorsunuz bu konuda diye sorduğunda orada anlattım mesela Yörük Ali’yi ve kurtuluş savaşıyla ilgili o kitaptan öğrendiklerimi. Ormanlar hakkında öğrendiğim bilgileri de yine sosyal bilgiler dersinde kullanabilirim. Sınıfta yaptığımız çalışma planlarını ise tüm derslerimde uygulayabilirim.”

Ö4: “Yeni öğrendiklerimi kullanırım tabi ki. Sosyal bilgiler dersinde milli mücadeleyi işliyorduk biz kurtuluşun kahramanları ile ilgili tam da bu konular var. o yüzden orada okuduğum kitaptan okuduklarımı anlattım. Mesela ben araştırma yaparken slayt hazırlamak istedim daha önceden bilmiyordum ama babamın yardımıyla öğrendim. şimdi artık slayt hazırlamayı Türkçe dersi dışında da mesela sosyal bilgilerde, matematikte kullanabilirim. Bir de Atatürk ile ilgili ilginç bilgiler öğrenmiştik. Bu bilgileri mesela biri bana sorsa sen Atatürk’le ilgili farklı bilgiler biliyor musun gibi bir şey sorsa ona açıklayabilirim bildiklerimi.”

ETK-2 etkinliğinde odak öğrencilerin sınıfta en çok hangi mevsimi sevdiklerini ve nedenlerini açıkladıkları sözlü sunumlarından sonra konuşma becerilerine ve sunumlarının etkililiğine yönelik arkadaşlarının yaptıkları eleştirilerin çoğuna katılmaları ve dikkate alacaklarını söylemeleri onların öğrenme sürecindeki

eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma (D_ÖAİOB_7) becerisini de gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Bir odak öğrencide ise (Ö6) sınıfta öğretmenin sunum yapmak için söz verdiği öğrencilerden biri olmadığı için bu öğrencide gözlenememiştir. Uygulama süreci sonrasında yapılan görüşmelerde de öğrenciler arkadaşlarının sunumlarını yaparken yaptıkları eleştirileri bir sonraki sunumlarında dikkate alacaklarını belirtmişlerdir.

Yedinci haftanın sonunda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin tamamının yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin gerçekleştirdikleri özdeğerlendirme sonuçları da bu becerilerin geliştirildiğini göstermektedir. Çizelge 92’de odak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden öğrenmeye açık-istekli olma becerilerine yönelik aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir.

Çizelge 92.

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

| Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri | | | | | | | | | | |
|--|------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | ORT. |
| 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 |

| | |
|--|--|
| M1: Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme | M6: Araştırma yapmaktan zevk alma |
| M2: Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma | M7: Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma |
| M3: İlgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma | M8: Sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme |
| M4: Öğrenmeye meraklı olma | M9: Sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme |
| M5: Okumaktan zevk alma | |

Çizelge 92’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.

Yedinci haftanın sonunda yapılan GGKT toplantısında komite uzmanlarına Ek-16’da örnek bir bölümü gösterilen tüm haftalar içerisinde becerilerinin geliştirilmesine yönelik elde edilen veriler bir bütün olarak sunulmuştur. Komite uzmanları yedi hafta süresince uygulanan eylem planları sonucunda KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine yönelik elde edilen verileri incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda GGKÜ’nün görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Tabloda mor renklerin (bir becerinin geliştirildiğinin göstergesi) çoğunlukta olması gayet güzel o zaman” (BÇA-GGKT No:6).

“Evet güzel olmuş bence. Pek çoğuna ulaştığımız. Ulaşamadığımız kaç beceri kalacak?” (KS-GGKT No:6)

“Şöyle ki hocam hiç gözlenmeyen beceri olmadı.” (GFK- GGKT No:6)

“Evet bence de hepsi geliştirilmiş görülüyor.” (TÇ-GGKT No:6)

GGKÜ’nün görüşleri ve önerileri doğrultusunda becerilerin yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilerek eylem planlarının uygulanması süreci yedinci haftanın sonunda tamamlanmıştır.

Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen uygulamanın hem öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerinde ve KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanma durumlarından olumlu yönde değişimler olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

USÖ: Şimdi bu uygulamalarda ve sonrasında öğrenciler yaptıklarının farkında olmaya başladılar bilinçli yapmaya başladılar. Ben de daha dikkatli olmaya başladım. Az da olsa yapıyorduk bazı şeyleri ama belki öğrenciler bu kadar bilinçli değillerdi hem kavramsal olarak hem yaptıkları işlerin artık farkında olarak yapıyorlar. Benden kaynaklı olarak bu hazırbulunuşluk becerilerini ben daha hızlı geçiyordum. İşte dersi konuyu planladığım sürede yetiştirme kaygılarım vardı genellikle o yüzden geçiştiriyordum. Ama şimdi ne kadar öemi olduğunu daha iyi anladım.

Aynı şekilde sınıf öğretmenin bu bağlamda odak öğrencileri tek tek değerlendirmesi istenmiştir. Sınıf öğretmeni görüşmelerde kimi yerlerde odak öğrencilerin tamamına yönelik de değerlendirmeler yapmıştır. Bu nedenle öğretmenin yapılan uygulamanın odak öğrencilerdeki etkisine yönelik görüşleri her bir odak öğrenciye özel söyledikleri kodlanarak verilmekle birlikte bir bütün olarak verilmiştir.

USÖ: “Ö6 kapalı bir çocuktü. Odak öğrencilerin zaten ortak özelliği bu öğrenmeye kapalıydılar. Duygularını rahat rahat ifade edemiyorlardı. ... Bu uygulamadan sonra Ö6’nın

daha fazla güveni kendine geldi. Daha fazla söz hakkı almaya başladı. ...Kendine güveni gelen öğrenci yaptı daha çok derse katılıyor daha dikkatli olmaya başladı derse hazırlanıp ta geliyor artık. Ö2 haylaz bir öğrenci. Derslerine çalışmazdı, ilgili değildi. Ö2 uygulamadan sonra çok fark etti. Ben de daha fazla ilgilenmeye başladım onunla. Her şey duyuşsal özelliğe bağlı gibi geliyor bana. ... Bu çalışma ile de öğrenmeye karşı duyuşsal özelliklerine daha çok değindik. Böyle olunca kendini daha iyi ifade etmeye başladı artık. ...Kendilerini tanıdılar kendilerini fark ettiler çocuklar. Kendini önemli hissetmeye başladılar. Ö4 içine kapanıktı öğrenmeye çok istekli bir öğrenci değildi. Bu uygulamanın etkisiyle son zamanlarda onu da yine çok gayretli görüyorum. Derse katılıyor, kendine güveni var. Derslerinde daha başarılı. En fazla gelişim gösteren öğrencilerden biri oldu. ... Ö1'in de başarısı arttı. Anne baba çalışıyor. Ordan birden kapanabiliyor ama zaman zaman. Türkçe dersini artık daha çok seviyor. Hazırbulunuşluk becerilerini kullanıyor ama artık. Ö3'te ilerleme oldu. Ama başarısı düşük olan öğrencilerde ben daha fazla ilerleme gördüm. O yüzden Ö3'te diğerlerine göre daha az fark etmiş olabilirim. Ama etkisi oldu mu bu uygulamanın dersden tabiyki olumlu etkisi oldu. Ö5 giderek yükselen bir performans gösteriyor artık. Onda çok fark etti bu uygulama. Bu uygulamadan sonra katılımı belirgin bir şekilde arttı. Diğer derslerde de kullanıyor hazırbulunuşluk becerilerini.”

Sınıf öğretmeninin yapılan görüşmedeki bazı ifadeleri ise öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulama çalışması bittikten sonra hem uygulamanın gerçekleştirildiği Türkçe dersinde hem de diğer derslerde öğrencilerin bu becerileri kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Bu durum geliştirilen becerilerin kalıcılığını göstermesi ve öğrenciler tarafından başka derslere de transfer edilmesi açısından önemli olmaktadır. Sınıf öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

USÖ: “Biz şu an bu becerileri Türkçe dersinde de kullanıyoruz başka derslerde de kullanıyoruz. Fen ve sosyal bilgiler dersinde dedim ki beşinci sınıfa gideceksiniz branş öğretmenlerinle tanışacaksınız. Branş öğretmeniniz size bir şekilde ulaşamayabilir sizinle ilgilenemeyebilir. Ama sizin o konuları öğrenmeniz gerekiyor. Peki biz neye başladık şimdi hazırlık çalışmaları yapmaya başladık. Artık konumuzu önceden okuyoruz araştırıyoruz. Mesela madde konusunu işliyorsak önce herkes o konuda araştırma yapıyor önbilgilere sahip olup geliyor. Bunu yapmaya başladık artık. Amaç belirleme çalışmalarını mesela diğer derslerde çok sık kullanıyoruz artık. ...”

Özetle; eylem araştırmasının uygulanması sürecinde uygulanan eylemlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama yedinci haftada tamamlanmıştır. Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde odak öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin ifadeleri de yapılan uygulamaların öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu destekler nitelikte olmuştur. Araştırmada uygulama öncesinde ve süreç içerisinde elde edilen veriler doğrultusunda ilkökul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir KKÖ modeli ortaya konulmuştur.

İlkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli

Uygulama süreci öncesinde öğretmen, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcıların ilkokul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik belirttikleri öneriler, uygulama süreci içerisinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalardan elde edilen veriler ve uygulama süreci sonunda uygulamanın yapıldığı sınıfın öğretmenin bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik sunduğu öneriler bu modelin nasıl olması gerektiği konusunda araştırmacıya yol gösterici olmuştur.

Şekil 8’de görülen ilkokul öğrencilerine yönelik öğretici destekli KKÖ modelinin (İÖDKKÖM) uygulanma koşulları ve modelin boyutları olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır.

Uygulanma koşulları;

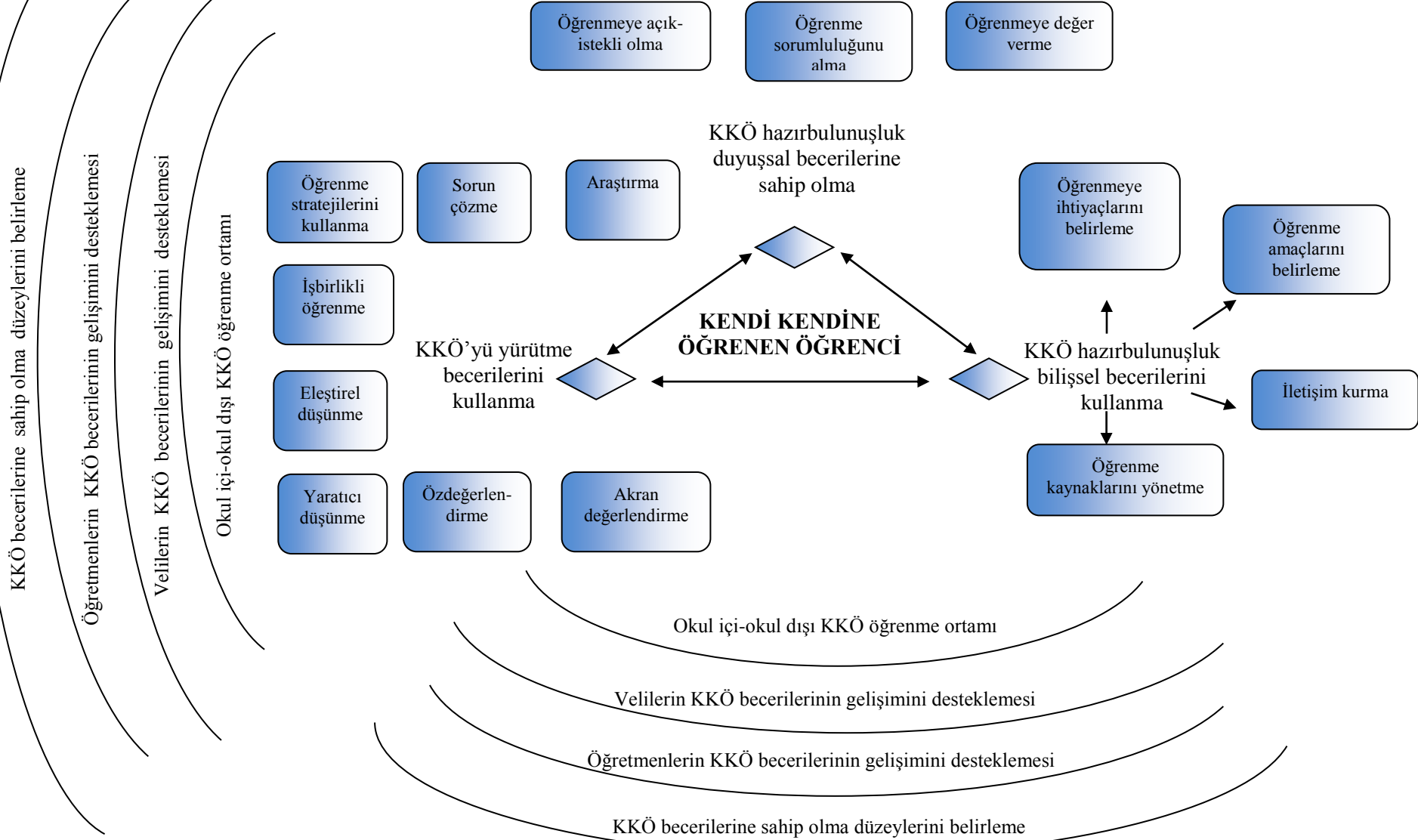
- KKÖ becerilerine sahip olma düzeylerini belirleme,
- Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini desteklemesi,
- Velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini desteklemesi
- Okul içi-okul dışı kendi kendine öğrenme ortamı

Modelin boyutları ise;

- KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerileri,
- KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerileri
- KKÖ’yü yürütme becerileridir.

Araştırmada ilk olarak İÖDKKÖM’nin şekilsel gösterimine yer verilmiş daha sonra bu modelin bileşenlerinin kapsamına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

İLKOKUL 1.-4.SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ DESTEKLİ KKÖ MODELİ



Şekil 8. İlkokul öğrencilerine yönelik öğretici destekli KKÖ modeli

A. İÖDKKÖM'nin Uygulanma Koşulları

KKÖ becerilerine sahip olma düzeylerini belirleme: Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara geçilmeden önce ilk yapılması gereken Şekil 8'de de görüldüğü gibi, onların KKÖ becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi olmaktadır. Çocukların bu becerilerinin geliştirilmesi sürecinin başında bu becerilere sahip olma ve kullanma düzeylerinin belirlenmesi öğretmenin okul içi ve dışı öğrenme ortamını nasıl düzenlemesi gerektiğini belirmesinde yardımcı olacaktır. Bununla birlikte öğretmen ve veli desteğinin ne kadar olması gerektiği konusunda da belirleyici olmaktadır. Eğer öğrencilerin düzeyi belirlenmeden KKÖ becerilerinin geliştirilmesi sürecine geçilirse onlara olması gerekenden daha az ya da daha fazla destek sunulmuş olacaktır. Her iki durumda da öğrencilerin bu becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilmesinde yetersiz kalınacaktır. Olması gerekenden daha az destek sağlandığında öğrenciler bu becerilerin nasıl kullanıldığını öğrenemeyecekler ve bağımlı öğrenenler olmaya devam edeceklerdir. Gereğinden fazla destek sağlandığında ise onların sahip oldukları KKÖ becerilerinde ilerleme kaydetmeleri sağlanamayacak; sahip oldukları düzeyde kullanmaya devam edecekler ya da gerileyeceklerdir. Çocukların bu becerilere sahip olma düzeyleri belirlendiğinde hangi becerilerin kullanımında daha fazla sorun yaşadıkları, hangi becerilerin kullanımında daha güçlü oldukları belirlenebilecek ve buna göre bir öğrenme ortamı oluşturulacaktır. Burada belki de en önemli sorun her bir çocuğun bu becerilere sahip olma düzeyinin birbirinden farklı olması nedeni ile sınıf içinde öğretmenin her bir öğrenciye yönelik bireysel öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceği endişesi olabilir. Bu noktada veli ile öğretmenin yaptığı işbirliği önemli olmaktadır. Öğretmenin sınıfta sorun yaşanan becerilerin geliştirilmesinde yaptıkları uygulamalara ek olarak öğrencinin sorun yaşadığı becerilerdeki eksikliklerin giderilmesi için veli öğretmen ile bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik işbirliği yaparak çocuğun bu ilgili becerilerinin geliştirilmesini evde desteklemesi önemli olacaktır. Bununla birlikte öğretmenin aynı becerilere yönelik sorun yaşayan öğrencileri gruplandırarak her bir gruba yönelik etkinliklerin geliştirilmesi, ortak görevlerin verilmesi ya da akran öğrenmenin sağlanması etkili olacaktır. Öğretmenin uygulayabileceği bir diğer yol ise öğrencilerin çoğunluğunun en fazla sorun yaşadıkları becerilerinin geliştirilmesinden başlanması olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini desteklemesi: Kendi kendine öğrenmenin geliştirilmesinin nihai amacı öğrencilerin bağımsız

öğrenen bireyler olmasını sağlamak olmakla birlikte ilkokul 1.-4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilinçli olarak tek başlarına kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmeleri çoğu zaman olanaklı olmamaktadır. Bir başka deyişle bu yaş düzeyindeki öğrenciler bir öğreticinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesini sağlarken 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 ve kendi davranışları ile rol model olmaları önemli olmaktadır. KKÖ'nün gerçekleştirilmesinde içsel güdülenme dışsal güdülenmeye göre daha önemli olmakla birlikte bu yaş düzeyindeki çocuklar öğrenmelerini gerçekleştirme ve KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde dışsal güdülenmekten de olumlu yönde çok fazla etkilenmektedirler. Bu nedenle öğretmenler öğrenciler KKÖ'yü gerçekleştirirken gösterdikleri olumlu davranışları için onları ödüllendirmeli, daha iyisini yapmaları yönünde onları cesaretlendirmeli, yaptıkları çalışmaların kendileri için önemini farkında olmalarını sağlamalı, yeterli miktarda ve sıklıkta geribildirim sağlamalı, gerek duyduklarında onlara yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenler dışsal güdülenmenin miktarını öğrencilerin KKÖ becerilerini kullanma düzeyleri arttıkça azaltmalı ve onları içsel güdülenmeye doğru yönlentmelidir. KKÖ hazırbulunuşluk ve yürütme becerileri içerisinde yer alan bilişsel becerilerin geliştirilmesinde bu yaş düzeyindeki çocuklarda aşamalı öğretimin gerçekleştirilmesi daha faydalı olacaktır. Geliştirilmesi amaçlanan beceri sayısı öğrencilerin gelişim düzeyine bağlı olarak arttırıldığında daha etkili sonuçlar alınacaktır. Bilişsel becerilerin geliştirilmesinde öğrencilerin KKÖ becerilerine sahip olma düzeyleri düşük ise ilk olarak becerilerin neden önemli olduğuna, ne işe yaradığına ve nasıl kullanılacağına yönelik açıklayıcı bilgiler verildikten sonra etkinlik uygulamalarına geçilmesi daha mantıklı olacaktır. KKÖ hazırbulunuşluk içerisinde yer alan duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde ise mümkün olduğunca her etkinlikte ve bilişsel beceriler ile bütünleştirilerek yer verilmesi her defasında bu duyuşsal özelliklerin pekiştirilmesinde ve içselleştirilmesinde daha etkili olacaktır. Duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken yaptıkları uygulamaların dikkat çekici olması ve gerçekleştirecekleri öğrenme görevlerini kendileri için anlamlı bulmaları onların kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmeye istekli olmalarında önemli olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yaptırdıkları

bireysel çalışmalar kadar işbirliğine dayalı öğrenme çalışmaları yaptırılmaları da önemli olmaktadır. Bu çalışmalar zaman içerisinde öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak akranları ile kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.

Velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini desteklemesi: Model içerisinde geçen “öğretici” kavramı sadece öğretmen olarak düşünülmemelidir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin yanında ailenin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir başka deyişle model içerisinde geçen öğretici kavramı hem öğretmen hem de aileyi kapsamaktadır. Şüphesiz ki bu süreç içerisinde öğretmen ve ailelerin rolleri birbirinden farklı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerde istenilen öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusunda velilere göre daha fazla eğitim almış olmaları nedeniyle KKÖ becerileri içerisindeki duyuşsal beceriler yanında özellikle bilişsel becerilerin geliştirilmesinde velilere göre rolünün daha fazla olduğu söylenebilir. Veliler ise çocukların KKÖ’ye yönelik duyuşsal becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel becerilere göre daha fazla etkin olmaktadır. Aynı zamanda öğretmen tarafından okul ortamında daha fazla geliştirilen KKÖ bilişsel becerilerin geliştirilmesini de desteklemelidirler. Veliler davranışları ile çocuklarına rol model olmalı, onları öğrenmeye yönelik güdülemeli ve ihtiyaç duydukları öğrenme materyallerine erişim olanakları sağlamalıdır.

Velilerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini ev ortamında nasıl destekleyebileceklerini ve öğretmenlerin bu öğrencilerin okul dışında kullandıkları KKÖ becerilerinin neler olduğunu belirleyebilmeleri için öğretmen ile veli arasında düzenli ve koordineli bir işbirliğinin yapılması gerekmektedir. Şekil 8’de görülen KKÖ modelinin her bir aşamasında öğretmen ve veli desteğinin sağlanması gerekli olmakla birlikte öğretmen ve veli tarafından çocuğun bu becerileri kullanmasını sağlamaya yönelik yapılan rehberlik, yönlendirme ve destek öğrencilerin KKÖ düzeyindeki gelişime göre giderek azalan bir şekilde olmalıdır.

Okul içi-okul dışı kendi kendine öğrenme ortamı: Çocukların kendi kendine öğrenme becerilerini kullanmaları okul içi öğrenmeleri ile sınırlı olmamalıdır. Bu yaş düzeyindeki öğrencilerin kendilerine okul dışı öğrenme ortamları sunulmadığında kendi kendine öğrenmeyi okulla ilgili konularda sınırlandırmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul dışı yeni öğrenmelere yönlendirilmeleri ve farklı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için okul dışı öğrenme ortamları da önemli olmaktadır. Şekil 8’de gösterilen 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. Öğrencilerin okulda ya da okul dışında öğretmen desteği ile öğrendikleri KKÖ becerilerinin okul dışı ortamlarda aile tarafından da desteklenmesi; öğrencilerin her iki farklı öğrenme ortamında geliştirdikleri KKÖ becerilerini bir diğer öğrenme ortamına transfer edebilmeleri sağlanmalıdır. Bu nokta da öğretmen ve velinin işbirliği içerisinde olması ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği, desteklenebileceği konusunda fikir alışverişinde bulunmaları ve eşgüdümlü hareket etmeleri gerekmektedir. Okul içinde ya da okul dışında hangi öğrenme ortamı olursa olsun öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri, 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. Öğrenciler kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik seçimler yapabildiklerinde kendi kendine öğrenmeye öğrenmeye daha istekli ve meraklı olmakta ve bir öğrenmeyi gerçekleştirmede daha ısrarcı bir başka deyişle başarı odaklı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duyacakları öğrenme kaynaklarına erişimde öğrenme ortamının donanımsal fiziki alt yapısının ve teknolojik araçlarının yeterli olması gerekmektedir.

B. İÖDKKÖM'nin Boyutları

KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerilerine sahip olma: KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme doğrultusunda uygulamaya geçmeden önce yaptıkları hazırlık çalışmaları ve planlar olarak düşünülebilir. Çocukların öğrenmeye hazır hale gelmeleri ise bir takım bilişsel becerileri gerçekleştirmelerine ve duyuşsal özelliklere sahip olmalarına bağlıdır. Şekil 8'de görüldüğü gibi, bu hazırbulunuşluk becerileri KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerileri ve KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencinin öğrenmeye karşı tutumlarını ve kişisel özelliklerini ortaya çıkaran davranışları kapsayan KKÖ hazırbulunuşluk duyuşsal becerileri öğrencinin KKÖ'yü yürütme becerilerini kullanırken de bir başka deyişle KKÖ süreci boyunca gösterilmesi gereken davranışlar olmaktadır. Bu duyuşsal özellikler öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer vermedir.

KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin tamamı KKÖ'yü yürütme becerilerinin kullanılmasında önkoşul beceriler olmakla birlikte bu yaş düzeyindeki öğrencilerin yapılan çalışmalarda sıklıkla kullandıkları belirgin bazı beceriler olduğu ve bu becerilerin onların KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde anahtar beceriler olduğu görülmektedir. İlk olarak duyuşsal özelliklerden öğrenmeye açık-istekli olma becerileri ile öğrenmeye değer verme becerileri gelmektedir. Öğrenciler sevdikleri bir öğrenme görevini gerçekleştirdiklerinde ve bu öğrenmelerinin kendilerine ne gibi faydalarının olacağına ne kadar farkında olurlarsa öğrenmelerinin sorumluluğunu almada ve KKÖ'yü gerçekleştirmede önemli olan bilişsel becerileri kullanmada o kadar başarılı olmaktadır.

KKÖ hazırbulunuşluk bilişsel becerilerini kullanma: KKÖ hazırbulunuşluk 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. Bu yaş düzeyindeki çocuklarda anahtar bilişsel beceriler olarak adlandırılabilir KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ise öğrenme kaynaklarını yönetme ve iletişim kurma becerileridir. Bu yaş düzeyindeki öğrenciler özellikle araştırma, proje, performans çalışmaları gibi kendilerinin daha fazla merkezde oldukları çalışmalarda kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirme açısından kendilerini daha iyi ve özgür ifade edebilmektedirler. Bu nedenle öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinden çoğunu zorlanmadan kullanabilmektedirler. İletişim kurma becerilerinin ise bu yaş düzeyindeki çocuklar için KKÖ'yü gerçekleştirmede bir diğer anahtar beceri olduğu söylenebilir. Öğrenciler iletişim kurma becerilerini ne kadar etkili kullanabiliyorsa bir başka deyişle kendilerini ne kadar rahat ve etkili ifade edebiliyorsa KKÖ'yü gerçekleştirmede önemli bir kişisel özellik olan özgüven ve özyeterlik algıları da o kadar yüksek olmaktadır. Özgüven ve özyeterlik algılarının yüksek olması ise onların KKÖ becerilerini nasıl kullanacaklarını daha hızlı öğrenmelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır.

KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için KKÖ'yü yürütme becerilerini kullanabilmelerinde önkoşul beceriler olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanmada yaşadıkları sıkıntılar var ise öncelikle bu sorunlar giderilmelidir. Bir başka deyişle KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştiremeyen bir öğrenci KKÖ'yü

yürütme becerilerini kendi kendine öğrenmesini gerçekleştirmede kullanamayacak ve bu becerileri sürekli öğretmenin ya da velisinin istekleri doğrultusunda bağımlı olarak kullanacaktır.

KKÖ'yu yürütme becerilerini kullanma: Öğrencilerin bir konu ya da öğrenme görevine yönelik öğrenme hazırlıklarını yaptıktan sonra öğrenmenin uygulanmasının gerçekleştirilmesi için gerekli olan becerilerdir. Şekil 8'de görüldüğü gibi, bu beceriler öğrenme stratejilerini kullanma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, araştırma, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmedir. Öğrencilerin KKÖ'yu gerçekleştirebilmeleri için bu becerilerin tamamına sahip olmaları gerekli olmakla birlikte KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden farklı olarak bu becerilerin hepsinin bir konu ya da öğrenme görevine yönelik KKÖ gerçekleştirilirken aynı anda kullanılması gerekmemektedir. Öğrencinin KKÖ becerilerine sahip olma düzeylerine, gerçekleştireceği öğrenmeye uygun olarak belirleyeceği ya da öğretmen desteği ile belirlenecek olan öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine göre bu becerilerden hangisinin o anki öğrenmeyi gerçekleştirmede kullanılacağı farklılık gösterebilecektir. Örneğin; gerçekleştirilecek olan öğrenmenin konusu için öğrenci bireysel çalışmayı tercih ediyorsa o öğrenme konusunda işbirlikli öğrenmeyi kullanmayacaktır ya da gerçekleştirdiği bir öğrenme için özdeğerlendirme yapmayı uygun bulacak ancak akran değerlendirme yapmayabilecektir. Bu becerilerden bazıları ise öğrencinin her KKÖ'yu gerçekleştirmesi esnasında kullanması gereken beceriler olmaktadır. Örneğin; öğrenme stratejilerini kullanma ve araştırma becerileri hemen hemen her kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken kullanmaları gerekli olan beceriler olmaktadır. Bazı becerilerin ise birbirini tamamlar nitelikte olduğu söylenebilir. Örneğin; öğrencinin bir konu ya da öğrenme görevine yönelik sorun çözme becerilerini kullanabilmesi için eleştirel düşünme becerilerini de aynı anda kullanması gerekebilecektir.

Bu model bir sonraki öğretim kademesi (ortaokul) için de devam ettirilerek güncellenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırma sorularına yönelik ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından, araştırmada ortaya konulan bulgular ve sonuçlar ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Son olarak elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük ve ileri araştırmalar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada 2011-2012 ile 2012-2013 öğretim yılında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile sınıf içerisinde yapılan gözlemler doğrultusunda sorun durumu netleştirildikten sonra 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu 4-B sınıfında yedi hafta süresince eylem araştırmasının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik İÖDKKÖM sunulmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Uygulama öncesi öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket sorularından elde edilen sonuçlar:

- Öğretmenlerin tamamı KKÖ'yü tanımlarken öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için gerekli olan bilişsel becerileri ifade etmişlerdir. Belirtilen bilişsel beceriler öğrenme becerileri, araştırma becerileri ve düşünme becerilerinden oluşmaktadır.
- Öğretmenlerin yarısından fazlası ise KKÖ'yü tanımlarken bu süreçte öğrencilerin sahip olması gereken duyuşsal özellikleri ifade etmişlerdir. Bu duyuşsal özellikler meraklı olma, istekli olma, öğrenme çabası gösterme, öğrenmeye açık olma, dikkatini odaklama, öğrenmeyi sevme ve azimli olmasıdır.
- İki öğretmen görüşlerinde kendi kendine öğrenmenin bir öğrenme biçimi olduğunu ifade etmişler ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenenin bağımsız öğrenmeyi ve sürekli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi olarak tanımlamışlardır.

- Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamaları güdüleme, öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullanma, yapılan sınıf içi etkinlikler, yapılan sınıf dışı etkinlikler, geribildirim ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerini kullanma ve öğrenme stratejilerinin kullanımınıdır.
- Öğretmenlerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin gerçekleştirmesi gereken çalışmalar içerisinde en fazla ifade ettikleri öneri eğitim programının süresi ile içeriğinin dengelenmesidir.
- Öğretmenlerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde okul idaresinin görev ve sorumluluklarına yönelik en fazla belirtilen öneri uygun ders araç-gereçlerinin ve fiziki öğrenme ortamlarının sağlanmasıdır.
- Öğretmenlerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik en fazla belirttikleri öneri öğretmenin öğrenciyi öğrenmeye güdülemesidir.
- Öğretmenlerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde velilere yönelik en fazla belirttikleri öneri velinin çocuğunu çalışmalarında desteklemesidir.
- Kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik önerilerinden en fazla belirtilen ifade öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğidir.

İlkokul 1.-4.sınıf ders öğretmenlerinin, öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için sınıflarında yaptıkları uygulamalara ilişkin yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar:

KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin sonuçlar

- Gözlemlenen derslerin tamamında ve tüm gözlem sürecinin yarısından fazlasında öğretmenler, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmışlardır. Bununla birlikte, öğrenme kaynaklarını yönetme becerisi kapsamında yer alan bazı alt becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmamıştır.

- Öğretmenler gözlemlenen toplam ders saatinin yaklaşık yarısında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmışlardır. Bununla birlikte adı geçen ana beceriler kapsamında yer alan bazı alt becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaları yapmadıkları görülmüştür.
- Öğretmenler derslerinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme amacını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara az yer vermişlerdir.
- Öğretmenler derslerinde en az öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yapmaktadırlar.

KKÖ yürütme becerilerine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin sonuçlar

- Öğretmenler öğrencilerin KKÖ'yü yürütme becerileri içerisinde yer alan becerilerden en fazla öğrenme stratejilerinin öğretimine ağırlık vermektedirler.
- Öğretmenler gözlem yapılan toplam ders saatinin yarısından fazlasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitsel uygulamalar yapmaktadırlar. Bununla birlikte eleştirel düşünme beceriler kapsamında yer alan bazı alt becerilere yönelik uygulamaların yapılmadığı görülmüştür.
- Gözlem yapılan toplam ders saatinin yarısında öğretmenler öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmışlardır.
- Öğretmenler gözlem süresinin yarısından daha azında öğrencilerin araştırma becerilerini ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmışlardır.
- Öğretmenler öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara çok az yer vermişlerdir.
- Öğretmenler derslerinde en az öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak uygulamalar yapmaktadırlar.



Uygulama öncesi öğretmenler, veliler ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar:

KKÖ'nün tanımına yönelik elde edilen sonuçlar

- Öğretmenlerin tamamı ve velilerin yaklaşık yarısı KKÖ'yü tanımlarken öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için gerekli olan bilişsel beceriler olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma becerilerini kullanma hem öğretmenler hem de veliler tarafından ifade edilen bilişsel beceri olmuştur.
- Öğretmenlerin ve velilerin yarısına yakını KKÖ'yü tanımlarken bu süreçte öğrencilerin sahip olması gereken duyuşsal özellikleri ifade etmişlerdir. Meraklı olma hem öğretmenler hem de veliler tarafından ifade edilen bir duyuşsal beceri olmuştur.
- İki öğretmen ve iki veli görüşlerinde kendi kendine öğrenmenin bir öğrenme biçimi olduğunu ifade etmişler ve kendi kendine öğrenmeyi bağımsız öğrenme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik elde edilen sonuçlar

- Hem öğretmenlerin öğrencilerinin hem de velilerin çocuklarının sahip olduklarını düşündükleri ortak KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye istekli/açık olma ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerileridir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, öğretmenlerin belirttikleri diğer KKÖ hazırbulunuşluk becerisidir.
- Öğrenme amacını belirleme, öğrenmeye değer verme ve iletişim kurma becerileri öğretmenler ve veliler tarafından öğrencilerin sahip oldukları yönünde ifade edilmeyen KKÖ hazırbulunuşluk becerileridir.
- Öğrenmeyi yürütme becerileri içerisinde yer alan öğrenme stratejilerini kullanma, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, sorun çözme, araştırma ve akranla öğrenme öğretmen ve velilerin, öğrencilerin sahip olduklarını ifade ettikleri ortak KKÖ'yü yürütme becerileridir. Velilerden farklı olarak eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduklarını belirttikleri bir diğer beceridir.
- Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerileri öğretmen ve veliler tarafından öğrencilerin sahip oldukları yönünde ifade edilmeyen KKÖ'yü yürütme becerileridir.

KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara ilişkin elde edilen sonuçlar

- Hem öğretmenler hem de veliler çocukların KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmek için öğrenme kaynaklarını yönetme, öğrenmeye açık-istekli olma, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme sorumluluğunu alma becerilerini geliştirme ve iletişim kurma becerilerine yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve veliler, öğrencilerin öğrenme amacını belirleme ve öğrenmeye değer verme hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları bir uygulamadan bahsetmemişlerdir.
- Hem öğretmenler hem de veliler çocukların öğrenme stratejilerinin öğretimi, araştırma, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin değerlendirme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik diğer KKÖ'yü yürütme becerilerine göre daha az olmakla birlikte uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen etmenlere ilişkin elde edilen sonuçlar

- Hem öğretmen hem de veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engellediği belirtilen öğretmen davranışı öğretmenin öğrenciye karşı bir konuyu öğrenemediğinde sabırlı olamaması ve sinirli davranmasıdır.
- Öğretmenler ve veliler tarafından KKÖ'nün gelişimini engelleyen öğrenme ortamından kaynaklı engeller içerisinde en fazla belirtilen okulun fiziki ortamlarının yetersiz olmasıdır.
- KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen ilkokul programlarından kaynaklı en fazla belirtilen sorun eğitim programlarında yer alan konuların fazla olmasıdır.
- Çocukların KKÖ becerilerinin gelişimini engelleyen ve en fazla belirtilen veli davranışları velinin çocuğuna sinirli davranması ve çocuğa yeterli ilgiyi gösterememe-zaman ayıramamasıdır.

- Hem öğretmenler hem veliler tarafından öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişimini engellediği en fazla belirtilen öğrenci davranışı öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmamasıdır.

Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan önerilere ilişkin elde edilen sonuçlar

- Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmelerine yönelik en fazla belirtilen sorumluluklar veli ile işbirliği yapması, öğrenciye karşı hoşgörülü ve sabırlı olması, öğrenciyi derslerde etkin kılması ve derslerde farklı öğrenme kaynaklarını kullanmasıdır.
- Velilerin çocuklarının KKÖ becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik en fazla belirtilen sorumlulukları evde çocuğa çalışabileceği öğrenme ortamını sunması, çocuklarının öğrenmelerine yönelik kendi tercihlerini yapmalarını sağlaması ve ödevlerini kontrol etmesidir.
- KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin kendi sorumlulukları olarak en fazla belirtilen görüşler öğrenmeye istekli ve meraklı olması, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurması ve araştırma yapmasıdır.

Öğrencilerin KKÖ'ye yönelik yaptıkları tanımlara ilişkin elde edilen sonuçlar

- Öğrenciler kendi kendine öğrenmeyi tanımlarken görüşlerinde en fazla öğrenme stratejilerini kullanma ve kimseden yardım almadan bağımsız öğrenme ifadelerini kullanmışlardır.
- Görüşme yapılan sekiz öğrenciden beşi kendi kendine öğrenebildiklerini, üç öğrenci ise öğrenemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine sahip olma ve kulanabilmelerine ilişkin elde edilen sonuçlar

- Öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden özellikle öğreneceği konu ile ilgili neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapma, konu ile ilgili bilmediklerini belirleyebilme, öğrenme sürecine ilişkin zayıf yönlerini açıklama, öğrenme stillerini belirleme, kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma becerilerinden sorun yaşamaktadırlar.

- Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden özellikle öğrenme amaçlarını somut bir şekilde ifade etme, öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli süreyi belirleme becerilerinde sorun yaşamaktadırlar.
- Öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunmuşluk becerileri içerisinde en fazla sahip oldukları becerilerden biri öğrenme kaynaklarını yönetme becerileridir. Öğrenciler öğrenme kaynaklarının geçerlik ve güvenilirliğini kısmen kontrol edebilmekte ancak bu kavramların anlamını bilmeden yapmaktadırlar.
- Öğrencilerin yarısından fazlası kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler öğrenmeye açık-istekli olma becerileri içerisinde özellikle sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olmadığı zamanlarda yeni öğrenmeler gerçekleştirme, okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmelerini sürdürme, ilgilendiği 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 becerilerinde sorun yaşamaktadırlar.
- Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alma becerileri içerisinde özellikle öğrenmelerini gerçekleştirirken bir sorun ile karşılaştıklarında bu sorunu çözmeye, öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görme, sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmalarını sürdürme becerilerinde sorun yaşamaktadırlar.
- Öğrenciler öğrenmeye değer verme becerileri içerisinde özellikle amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme, öğrenmelerinin kendilerine ve topluma yararlarını açıklama becerilerinden sorun yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin KKÖ'ün gelişimini engelleyen etmenlere yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar

- Öğrencilerin kendinden kaynaklı sorunları sadece üç öğrenci ifade edebilmiştir. Bu sorunlar dikkatinin dağılması, farklı kaynaklardaki farklı bilgilerin hangisinin güvenilir olduğunu bilmeme ve yeni bir konuya çalışmaya başladıklarındaki önbilgi eksiklikleridir.

- KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde velilerden kaynaklı sorunları bir öğrenci açıklayabilmiş ve sessiz öğrenme ortamını sağlayamaması olarak belirtmiştir.
- Öğrencilerin tamamı öğretmenlerinden kaynaklı herhangi bir sorunun olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin KKÖ'ün geliştirilmesine yönelik önerilerinden elde edilen sonuçlar

- KKÖ becerilerini geliştirmek için kendilerinin yapmaları gereken davranışlarına yönelik en fazla belirttikleri görüş araştırma yapmalarıdır.
- KKÖ becerilerini geliştirmek için öğretmen sorumlulukları içerisinde en fazla ifade ettikleri görüş öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamalarıdır.
- Velilerinin KKÖ becerilerini geliştirmedeki rolünü ifade ederken en fazla belirttikleri çocukların ödevlerini kontrol etmesi-İlgilenmesi ve onları güdülmesi-ödüllendirmesidir.

Uygulama Süreci Aşamasındaki Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Eylem araştırmasının uygulanması sürecinde elde edilen sonuçlar öğrencilerin özellikle KKÖB boyutlarından olan KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinde sorun yaşadıklarını göstermiştir. Bu nedenle eylem araştırmasının uygulanması sürecinde bu becerilerin geliştirilmesine çalışılmıştır. Geliştirilmesi amaçlanan KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarının yönetimi, iletişim kurma, öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer verme becerileridir. Uygulama sürecinden elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır:

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: 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. Özellikle öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri içerisinde yer alan kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine

yönelik tercihler yapma, öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme ve öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme uygulama sürecinde pek çok haftada kullandığı gözlemlenen beceriler olmuştur. Öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini kullanırken ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinlikleri yaparken çok zorlanmamışlardır. Sınıf öğretmeni ile uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmelerden ve öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formundan elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte uygulama sürecinin sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formunda öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden yalnızca iki tanesinde öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinin ortalamalarına nispeten düşük olduğu görülmüştür. Bu becerilere yönelik öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde ise onların bu becerilerinin kullanımında herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Uygulama sürecinde bu becerilere yönelik öğrencilerin gösterdikleri davranışlar da görüşmelerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden bazılarını, ilk hafta geliştirilmesi amaçlanmadığı halde kullandıkları görülmüştür. Üçüncü haftadan itibaren ise 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. Sınıf öğretmeni ile eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Öğrenme amaçlarını belirleme becerileri içerisinde özellikle öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme ve öğrenilecek konuyu doğru ifade etme becerilerini kullanmada zorlanmışlardır. Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine 4. ve 5.haftalarda da devam edilmiştir. Öğrenciler bu haftalarda üçüncü haftada geliştirilmesinde sorun yaşanan öğrenme amacını belirleme becerilerini daha fazla kullanmışlardır. Öğrencilerin uygulama süresince kullanmakta zorlandıkları bir diğer öğrenme amacını belirleme becerisi gerçekleştirmek istedikleri öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama

olmuştur. Öğrencilerin eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda uygulanan özdeğerlendirme formunda öğrenme amacını belirleme becerilerine sahip olma ve kullanabilme durumlarına ilişkin görüşlerinde de sözü edilen bu son beceri dışındaki diğer becerilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Hem sınıf içi çalışmalarda hem de özdeğerlendirme sonuçlarında bu becerinin öğrenciler tarafından az kullanılan bir beceri olduğu verisinin elde edilmesi nedeni ile uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin görüşmeler esnasında bu beceriyi kullanabilme durumlarını belirlemek için sorular sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda odak öğrencilerin genel olarak çalışma planı yapabildikleri ancak bu planlarında çalışacakları konuyu ve günleri daha rahat ifade edebilirken saatleri biraz daha zor belirledikleri ya da tam saati ifade edemedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri öğrenciler tarafından en fazla kullanıldığı gözlemlenen beceriler olmuştur. Bu beceriler 1., 2., 3. ve 4. haftalarda geliştirilmesi amaçlanmadığı halde bu haftalar içerisinde de öğrenciler tarafından kullanılan beceriler olmuştur. İlk dört hafta öğrenciler tarafından kullanılmadığı görülen öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri ise öğrenme kaynaklarını ilişkilendirme ve bilgi gereksinimini karşılayacak öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama becerileri olmuştur. Beşinci hafta öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem planları hazırlanırken bu becerilerin tamamına odaklanılmakla birlikte özellikle bu iki becerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik yapılmıştır. Beşinci haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerinin tamamını kullanabildikleri görülmüştür. Eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formunun sonuçları ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme de öğrencilerin bu becerilerinin yeterli düzeyde geliştirildiğini desteklemektedir.

Öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Eylem planlarının uygulanması sürecinde öğrencilerin en fazla kullandıkları gözlemlenen bir diğer beceri iletişim kurma becerileri olmuştur. Bu beceriler eylem planlarının uygulanması sürecindeki 1., 2., 3., 4. ve 5.haftalarda geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin

ilk iki haftada kendilerini sözlü ve yazılı olarak kısmen ifade edebildikleri durumlar olmuş; ancak ilerleyen haftalarda bu becerilerin kullanımında daha başarılı oldukları görülmüştür. Beşinci haftaya kadar diğer iletişim kurma becerilerine göre nispeten daha az gözlemlenen bir beceri konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösterme becerisidir. 6.hafta uygulanan eylem planları hazırlanırken bu becerinin geliştirilmesine yönelik de etkinlikler hazırlanmıştır. Altıncı haftanın sonunda öğrencilerin bu becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilebildiği görülmüştür. Buna karşın öğrencilere eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda uygulanan özdeğerlendirme formu sonuçlarına göre öğrenciler kendini sözlü olarak ifade etme ile duygu ve düşüncelerini açık ve net ifade etme becerilerini kullanmalarında diğer iletişim kurma becerilerine göre kendilerini daha az yeterli bulmuşlardır. Bu nedenle uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde onların iletişim kurma becerilerini kullanabilme durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Sadece iki öğrenci görüşmelerde duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri gibi arkadaşlarının karşılarında da ifade edebileceklerini söylemişlerdir. Üç odak öğrenci anlatabileceğini, bir odak öğrenci kısmen anlatabileceğini, iki odak öğrenci ise anlatamayacağını söylemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu şekilde düşüncelerinde sınıf içerisinde sunumlarını yaparken arkadaşlarının kendilerine yönelik yapmış oldukları olumsuz eleştirilerin etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerileri içerisinde sahip oldukları en fazla gözlemlenen beceriler sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama olmuştur. Öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı/karşılaşabileceği bir sorun için alternatif çözüm üretme öğrencilerde ilk iki hafta içerisinde yeterli düzeyde geliştirildiğine karar verilen bir başka beceri olmuştur. Öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırma 3.haftadan itibaren geliştirilmesi amaçlanan bir beceri olmakla birlikte 5.haftadan itibaren öğrencilerde gözlemlenen bir beceri olmuştur. Eylem planlarının uygulanması sürecinde üçüncü haftadan itibaren geliştirilmesi amaçlanan ancak altıncı hafta öğrencilerde gözlemlenen bir diğer beceri amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı bir sorunla karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme becerisi olmuştur. Gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme becerisinin

uygulama süresince her hafta öğrencilerde geliştirilmesine devam edilmiştir. Eylem planlarının uygulanması süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu da uygulanan etkinliklerin onların öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uygulama süresince öğrencilerde az gözlemlendiği düşünülen amacını gerçekleştirirken bir sorun ile karşılaşsa bile çalışmalarını devam ettirme ve gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme becerilerine yönelik süreç sonunda odak öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de tüm öğrencilerde bu becerilerin geliştirildiğini destekler nitelikte olmuştur.

Öğrencilerin öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Öğrenmeye açık-istekli olma becerileri içerisinde öğrencilerde en fazla gözlemlenen beceriler yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışma ve öğrenmeye meraklı olma becerileri olmuştur. Öğrencilerde en fazla gözlemlenen bir diğer öğrenmeye açık-istekli olma becerisi ise sınıf dışında konularla ilgili öğrenmesini sürdürme becerisidir. Araştırma yapmaktan zevk alma, sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme ve ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duyma becerileri eylem planlarının uygulanmasının üçüncü haftasından altıncı haftanın sonuna kadar geliştirilmesi amaçlanan beceriler olmuştur. Altıncı haftanın sonunda bu iki becerinin yeterli düzeyde geliştirildiği görülmüştür. Bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirme ve okumaktan zevk alma becerilerinin geliştirilmesine ise son haftalarda odaklanılmış ve bu haftalarda öğrencilerin gerçekleştirdikleri gözlemlenen beceriler olmuştur. Eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda öğrencilerin özdeğerlendirme formundaki öğrenmeye açık-istekli olma becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde tüm öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirebildiklerini göstermiştir. Öğrenme sürecindeki eksiklerini ve yanlışlarını görmesi ile bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate alma becerisi uygulama sürecinde son hafta tüm öğrencilerde gözlenmiş; 3., 4. ve 5.haftaların her birinde farklı odak öğrencilerde görülmüştür. Öğrenciler derslerde yapmış oldukları çalışmaları ile ilgili arkadaşlarının eleştirilerini dikkate aldıklarını ve sonraki zamanlarda da dikkate alacaklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde bir odak öğrenci dışında tüm öğrenciler uygulama süresince öğrendikleri bilgileri yeni

ortamlarda öğrenmelerinde de kullandıklarını/kullanabileceklerini söylemişler ve örnekler vermişlerdir. Yapılan görüşmelerde bir öğrenci kısmen okumaktan zevk aldığını ifade etmiştir. Bu öğrenci dışındaki tüm odak öğrenciler okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı yapılan araştırma çalışmalarından zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yüksek oranda öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin geliştirilebildiğini göstermekte; uygulama sürecinden ve özdeğerlendirme sonucundan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenmeye değer verme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar: Öğrenmeye değer verme becerilerinden öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararları açıklama ve öğrenmelerinin toplumsal yararlarını açıklama becerileri eylem planlarının uygulanması sürecinde ilk dört haftada geliştirilmesine çalışılan beceriler olmuştur. İlk iki hafta bu becerilerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanmış ancak üçüncü ve dördüncü haftalarda fark edilir biçimde artış olduğu görülmüştür. Gerekli gördüğü durumlarda bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırma ilk iki haftada geliştirilmesi amaçlanmayan bir beceri olduğu halde öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği gözlemlenen bir beceri olmuştur. Bu beceri ile öğrenme amacını gerçekleştirinceye kadar ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı erteleme becerilerinin beşinci haftadan itibaren öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmıştır. Altıncı haftanın sonunda öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde kullanabildikleri görülmüştür. Eylem planlarının uygulanması sürecinin sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme formu sonuçları da elde edilen bu verileri destekler niteliktedir. Bir başka deyişle öğrencilerin özdeğerlendirme formlarındaki öğrenmeye değer verme becerilerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde tamamının bu becerileri yeterli düzeyde kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin ve velilerin KKÖ'nün ne olduğuna yönelik yaptıkları tanımların yetersiz olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Waeytens, Lens ve Vandenberghe (2002)'in öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramına yönelik görüşlerini aldıkları çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Waeytens ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada kendi kendine öğrenme

kavramının ne demek olduğunu öğretmenlerin pek çoğu için belirli ve açık bir tanımı olmadığını ifade etmişlerdir. Yine kendi kendine öğrenme ile çok yakından ilişkili olan özdüzenleyici öğrenme konusunda yaptıkları araştırmada Ewijk ve Werf (2012) öğretmenlerin özdüzenleyici öğrenmenin ne demek olduğunu tam olarak ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerini ifade ederken karşılaşılan bir diğer durum ise daha çok sınıf içinde öğrendikleri konulara yönelik örnekler vermeleridir. Van Deur (2004)'ün çalışması ile bu araştırma bilişsel gelişim düzeyi normal öğrencilerin KKÖ'nün tanımını yapmada daha çok okul içi öğrenmelerden bahsetmeleri ve sahip oldukları KKÖ becerilerini ifade etmede yetersiz kalmaları sonuçlarına ulaşmaları açısından benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin tanımlarının yetersiz olmasının aynı zamanda KKÖ becerilerini bilmemelerinin dolayısı ile kullanamamalarının da göstergesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de onların KKÖ becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir. Saeednia (2010) da ilkökul 3., 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin KKÖ becerilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin öğrenmeyi sevdiği ve araştırma yapmaya istekli oldukları ancak kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirme noktasında kendilerini tam olarak yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka nokta ise öğretmen ve veliler gerek KKÖ'nün ne demek olduğunu tanımlarken gerekse öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerini belirtirken KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden daha çok KKÖ'yü yürütme becerilerine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerilerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde de benzer durumun olduğu görülmüştür. Bunun pek çok nedeninin olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri öğretmenlerin ve velilerin uygulanmakta olan ilkökul programlarının özellikleri dikkate alındığında bu programlarda vurgulanan ortak becerilerin ve yapılan uygulamaların daha çok KKÖ'yü yürütme becerileri ile ilişkili olması olabilir. Şu an uygulanmakta olan ilkökul programlarının kazandırmayı amaçladığı bu ortak beceriler eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ve girişimcilik becerisidir (MEB, 2011). Araştırmacı ilkökul 1.-3.sınıfların temel dersleri olan Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ile ilkökul 4.sınıfların temel dersleri olan Türkçe, Matematik, Sosyal

Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarındaki kazanımlara yönelik gerçekleştirdiği doküman analizinde de KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine KKÖ'yü yürütme becerilerine göre daha az yer verildiğini görmüştür. KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde duyuşsal özelliklerin de önemli bir yeri olmaktadır. Akın (2011) ilköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarını incelediği yüksek lisans tezi çalışmasında bu öğretim programlarındaki kazanımlar ve öğretim etkinliklerinde kimi duygusal zekâ alt boyutlarına çok sayıda kimilerine çok daha az, kimi duygusal zekâ alt boyutlarına ise yer verilmediğini söylemektedir. Çok daha az ya da hiç yer verilmeyen bu duygusal zeka boyutlarında KKÖ'nün gerçekleştirilmesinde de önemli olan ve KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan duygusal bilinç, kendini izleme ve değerlendirme, kendine güven, kendi kendini güdüleme ve bağımsızlık boyutları da yer almaktadır.

Öğretmen ve veliler öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini ifade ederken öğrenme amacını belirleme ve öğrenmeye değer verme becerileri hiçbir öğretmen ve veli tarafından söylenmemiş; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ise sadece iki öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde; öğretmenlerin bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamaların mikro analizleri gerçekleştirildiğinde de bu becerilerin kapsamında olan alt becerilerin çoğunun geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılmadığı görülmüş; yapılan uygulamalar ise daha çok öğretmen merkezli olmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerinin bu becerilerini geliştirememelerinin nedenleri öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde bu becerilerin öneminin farkında olmamaları ve nasıl geliştirilebileceğine yönelik yeterli bilgilerinin olmaması olabilir. KKÖ alanında çalışmalar yapan uzmanlar da öğretmenlerin KKÖ'ye yönelik bilgilerinin, tutumlarının, inançlarının ve kabullerinin, değerlerinin, öğrenmeye ilişkin varsayımlarının ve teorilerinin onların öğrencilerin KKÖ ve öğrenmeyi öğrenmeye becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalarda etkili olduğunu belirtmektedirler (Costa ve Kallick, 2004; Mullin, 2011; Ewijk ve Werf, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin KKÖ'ye yönelik farkındalıklarını değiştirmeden önce kendi değerlerine, standartlarına, inançlarına ve stillerine ilişkin farkındalıkları olmalıdır (Costa ve Kallick, 2004).

Öğretmenlerin yapılan görüşmelerde öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini hiç ifade etmemeleri ve öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini de çok az ifade etmelerinin bir başka nedeni ise öğretmenlerin bu becerilere ilişkin

farkındalıkları ve bilgileri olmasına rağmen bu yaş düzeyindeki öğrenciler tarafından gerçekleştirilemeyeceğine inandıkları için bu becerileri gerçekleştirmenin sorumluluğunun kendilerinde olduğunu düşünmeleri olabilir. Costa ve Kallick (2004) de öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir sorunlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki kontrollerinin hangi düzeyde olması gerektiği konusunda bilgilerinin olmaması/bocalamaları olduğunu belirtmektedir. Sabancı Üniversitesi (2006) tarafından Eğitim Reformu Girişi için gerçekleştirilen “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme” raporunda; ilköğretim programlarında yer alan bazı kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumların gözlemlendiği belirtilmektedir. Akpınar ve Aydın da (2007) ilköğretim sınıf öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimlerin ön plana çıkardığı yeni rollerin farkında olduklarını, bu rolleri benimsediklerini ancak uygulamada kendilerini yetersiz bulduklarını ve eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların da öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin öğrenme amacını belirleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli uygulamalar yapmadıklarını desteklediği söylenebilir. Öğrenciler, öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini kullanabilmelerine yönelik görüşleri alındığında öğrenme amacı kavramının tanımını tam olarak bilememişler; araştırmacı yapılan görüşmelerde ilk olarak öğrenme amacı kavramının tanımını yapmak zorunda kalmıştır. Araştırmacı öğrenme amacının tanımını yaptıktan sonra ise derse ya da konuya yönelik özel amaçlarını belirleyememişler sadece ileriki yaşamlarına yönelik genel amaçlarını ifade edebilmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme amacının ne demek olduğu ve nasıl belirlenebileceğine, gerçekleştirmek için neler yapılabileceğine yönelik becerilerinin geliştirilmesi için uygun öğrenme ortamının sunulmamasının da öğrencilerin bu becerilere sahip olmamalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve velilerin gerek tanımlarında gerekse öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ becerileri içerisinde hazırbulunuşluk becerileri olan öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri en fazla ifade ettikleri becerilerden biri olmuştur. Hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerine yönelik öğretmenler açısından elde edilen gözlem ve görüşme verileri birbirini desteklemektedir. Sınıf içerisinde öğretmenler yaptıkları eğitsel uygulamaların yarısından fazlasında bu becerilerin gelişimine yönelik uygulamalar

gerçekleştirmiştir. Benzer biçimde öğretmenler yapılan görüşmelerde de çocukların KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde en fazla bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve velilerin KKÖ'yü tanımlarken ve öğrencilerin sahip olmaları gereken KKÖ becerilerini belirtirken de en fazla araştırma becerileri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmen ve velilerin gerek görüşmelerde gerekse öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini daha fazla söylemelerinin sebebinin öğretmen ve veliler tarafından KKÖ'nün ne olduğuna yönelik yapılan tanımlamalar da dikkate alındığında KKÖ becerilerinin daha çok araştırma çalışmaları yapılırken kullanılabileceğini düşünmeleri olabilir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde uygulanmakta olan ilkökul programlarının da etkisi olduğu söylenebilir. Demiralp ve Kazu (2012) sınıf öğretmenlerinin uygulanmakta olan ilköğretim birinci kademe programlarına yönelik öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin ilkökul programlarının öğrencileri bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirdiği görüşüne daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma çalışmalarının KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğu KKÖ alanında çalışma yapan pek çok araştırmacı tarafından da vurgulanmıştır (Van-Deur ve Murray-Harvey, 2005; Gündoğdu, 2006; Faisal ve Eng, 2009; Birenbaum, 2010). Öğrencilerin de büyük bir çoğunluğu KKÖ'yü tanımlarken ve sahip oldukları KKÖ becerilerini ifade ederken daha çok araştırma yapmaktan bahsetmişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerini daha çok araştırma çalışmalarını yaparken kendi kendine öğreniyor olduklarını düşünmeleri olabilir. Arnoldson (2013) da öğrencilerin araştırma yapmalarının onların meraklarını artırdığını ve kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Şahhüzeyinoğlu ve Akkoyunlu (2010) ilköğretim (3.-5. Sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin araştırma becerileri ile KKÖ'de önemli bir yeri olan özdüzenleme becerileri arasında yüksek bir korelasyon bulmuşlardır. Bu araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışmada öğrenciler araştırma yaparak ekip halinde çalışmayı, plan yapmayı, teknolojiyi kullanmayı ve sorumluluk almayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bu tez çalışmasında da öğrencilerin görüşmelerde en fazla sahip olduklarını ifade ettikleri KKÖ hazırbulunuşluk becerisi öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri olmuştur. Bu becerilere sahip olmalarının olası bir nedeninin ders

kitaplarında yer alan araştırma ödevleri ve ilköğretim programlarında zorunlu olarak verilen proje-performans ödevlerinde araştırma yapmaları olabilir.

KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenme sorumluluğunu alma ve öğrenmeye açık-istekli olma becerileri de hem öğretmenler hem de veliler tarafından öğrencilerin sahip oldukları ifade edilen becerilerdir. Bununla birlikte öğretmenler KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden olan öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmelerine rağmen sınıf içerisinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan gözlemlerde derslerin yarısında ya da yarısından daha azında uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmeleri için bu becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinin farkında oldukları ancak bunu sınıftaki uygulamalarına yansıtamadıkları söylenebilir. Van-Deur ve Murray (2005) ile Mullin (2011) de öğretmenlerin kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinde önemli bir yeri olan özdüzenleyici öğrenmeyi gerçekleştirirken bu konudaki görüşleri ve inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle öğretmenler bu konudaki görüşleri alındığında bu becerilerin geliştirilmesi yönünde olumlu inançları ve görüşleri olmasına rağmen nasıl geliştirilebileceğine yönelik olan bu görüşlerini sınıf içi uygulamalarında gösteremediklerini belirtmişlerdir.

KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinden biri olan iletişim kurma ise öğretmenler ve veliler tarafından ifade edilmeyen bir hazırbulunuşluk becerisi olmuştur. Bu becerilerin özellikle öğretmenler tarafından ifade edilmemesi dikkat çekicidir. Özellikle Türkçe öğretim programında olmak üzere yeni öğretim programlarında öğrencilerin kendilerini ifade etme öğrenme alanları olmakla birlikte ilköğretim programlarında ortak beceriler içerisinde de yer almaktadır (MEB, 2011). Öğretmen ve velilerin görüşlerinde öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerileri içerisinde iletişim becerilerine yer vermemeleri öncelikli olarak öğrencilerin bu becerilere sahip olmadıklarını düşündürmüştür. Araştırmacının gerçekleştirdiği sınıf içi gözlemlerde ise yeterli düzeyde olmasa da öğretmenlerin sınıflarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012) da ilköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu tez çalışması kapsamında uygulama öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler de onların

sözlü ve yazılı kendilerini ifade etmelerine yönelik özgüvenlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacının yaptığı sınıf içi gözlemler ile öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların bulguları dikkate alındığında ilkokul öğrencilerinin iletişim becerilerine kısmen de olsa sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen ve velilerin görüşmelerde öğrencilerin sahip oldukları KKÖ becerileri içerisinde iletişim becerilerini ifade etmemelerine dayalı olarak onların KKÖ ile iletişim becerilerini ilişkilendiremedikleri dolayısı ile de bu becerilerin öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirmesindeki önemi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

KKÖ hazırbulunuşluk becerileri ile karşılaştırıldığında KKÖ'yü yürütme becerileri öğretmen ve velilerin görüşlerinde öğrencilerin sahip oldukları beceriler içerisinde daha fazla belirtilen beceriler olmuştur. Sınıf içi yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin daha çok KKÖ'yü yürütme becerilerine yönelik uygulamalar yapmaları öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verileri desteklemektedir. Öğrenmeyi yürütme becerilerinin daha fazla vurgulanmasının bir nedeni daha önce ifade edildiği gibi ilkokul programlarının ortak beceri alanlarında bu becerilerin daha fazla önplana çıkarılması olabilir. Öğretmenlerin KKÖ'ye yönelik becerileri ifade ederken ve sınıf içinde öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik yaptıkları uygulamaların aynı zamanda ilkokul programlarının da hazırlanmasında temele alınan yapılandırmacılık kuramının gerekleri ile de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ewijk ve Werf (2012) de öğretmenlerin KKÖ'de önemli olan özdüzenleyici öğrenmeyi tanımlarken yaptıkları tanımların daha çok yapılandırmacılık yaklaşımının özellikleri olduğunu ve sınıf içi uygulamalarda da özdüzenleyici öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamaları açıklarken bu kuramın uygulamalarına yönelik açıklamalar yaptıklarını belirtmiştir.

Öğrenmeyi yürütme becerilerinden olan öğrenme stratejilerine yönelik ise diğer öğrenmeyi yürütme becerilerine yönelik elde edilen bulgulardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacı yaptığı gözlemler süresince öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime tüm derslerde uygulamalarında yer verdiklerini gözlemlemiş ancak görüşmelerde sadece iki öğretmen bu stratejilerin öğretime yer verdiğini söylemiştir. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarına bakıldığında ise bu stratejilerin öğretiminin daha çok öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmen kendi seçtiği öğrenme stratejisinin kullanımını öğrencilere göstermekte ve öğrenciler öğretmen tarafından

seçilen ve belirlenen öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ancak kendi kendine öğrenmede öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirleyip kullanamamaları ve kendi seçimlerini yapamamaları onların KKÖ’de önemli bir kavram olan stratejik öğrenenler olmasını engellemektedir. Mullin (2011) de öğretmenlerin özdüzenleyici öğrenmeye yönelik bilgilerinin ve bu stratejilerin geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamaların neler olduğu araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere öğrenme stratejilerinin kullanımını öğrettiğini ancak ne zaman ve nasıl uygulayacakları konusunda bir bilgi vermedikleri için öğrencilerin stratejik öğrenenler olmasını sağlayamadıklarını belirtmiştir. Ewijk ve Werf (2012) de çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarında önemli olan öğrenci merkezli uygulamaların kullanılmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan görüşmelerde de öğrenmelerini gerçekleştirirken kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapma becerisini hiçbirinin ifade etmemiş olması onların öğrenmelerine yönelik kendi seçimlerini yapamadıklarını ve daha çok öğretmenleri tarafından verilen bir öğrenme görevini gerçekleştirdiklerini gösterdiği söylenebilir. Grolnick ve Ryan da (1987) çocukların öğrenmelerinde otonominin düzeyini araştırdıkları çalışmalarında onların öğrenmeleri üzerinde oluşturulan kontrolün fazla olması durumunda kendilerini baskı altında hissederek öğrenmeye yönelik ilgilerinin azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak öğrenmeyi yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları görülmekle birlikte öğrencilerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli uygulamalar yapmadıkları görülmüştür. Görüşmelerde de hiçbir öğretmen ve veli bu becerilerin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ifade etmemişlerdir. Öğrenmeyi yürütme becerilerinden olan yaratıcı düşünme de öğretmen ve veli görüşmelerinde ifade edilmeyen ve sınıf içi uygulamalarda çok az yer verilen becerilerden biridir. Özdeğerlendirme, akran değerlendirme ve yaratıcı düşünme 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 konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Uygulanmakta olan ilköğretim programlarında özdeğerlendirme ve akran değerlendirme geleneksel değerlendirme

yöntemlerinden farklı olarak alternatif değerlendirme yöntemleri olarak yer almaktadır. Yapılan araştırmalar ise ilköğretim öğretmenlerinin bu değerlendirme yöntemlerini kullanmada ve öğretmenlerin uygun bir ölçme değerlendirme sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin sorunlar yaşadıklarını (Batdal, 2006; Çalık, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007) göstermektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nın öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri, diğer yöntemlerde kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerde ise hiç yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerinde yaptıkları eğitsel uygulamaları belirlemek için yapılan gözlemlerde genel olarak KKÖ alt becerilerinin çoğuna yönelik yeterli düzeyde uygulamalar yapılmadığı görülmüştür. Bu yetersizliğin nedeni daha önce belirtildiği gibi öğretmenlerin bu becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğu gibi yeterlikleri dışında bu becerilerin geliştirilmesinde yaşadıkları diğer sorunların da etkisi olduğu söylenebilir. Gerek öğretmenler gerekse veliler KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme ortamından ve ilkokul programlarından kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlar sınıfların kalabalık olması, öğrenme ortamının grup etkinliklerine uygun olmaması, okulun laboratuvar-salon gibi fiziki ortamlarının yetersiz olması, ders konularının fazla olması, programın uygulanmasında zamanın yetersiz olması ve programların içeriğinin yetersiz olmasıdır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar alanyazında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlediği Demir ve Fer (2013)'in çalışmasıyla ve Adıgüzel (2009) ile Karacaoğlu ve Acar (2010)'ın öğretmen görüşlerine göre ilköğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirledikleri çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Demir ve Fer (2013) ile Adıgüzel (2009) öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen sorunun sınıf mevcutlarının fazla olması olarak ifade etmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar (2010) ise en büyük sorunun zamanın yetmemesi olduğunu bununla birlikte öğretmen görüşlerinin etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç gereç kullanımı ve ortam; süre; öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında yoğunlaştığı belirtilmiştir. Öte yandan bu araştırmada KKÖ'yü gerçekleştirirken karşılaşılan sorunlara yönelik öğrenci görüşleri de alınmıştır. Öğrenciler kendilerinden, öğretmenlerinden ve velilerinden kaynaklı sorunları ifade

etmekte zorlanmışlardır. Bunun olası nedenlerinden birisi öğrencilerin kendinden kaynaklı sorunlar yaşamadıkları olabilir. Ancak öğrencilerin KKÖ becerilerini ve hazırbulunuşluk becerilerini kullanma durumlarına yönelik elde edilen sonuçlar onların KKÖ'yü gerçekleştirmelerinde kendilerinden kaynaklı sorunlar da olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin kendi zayıf yönlerini çok iyi tanımadıkları ve KKÖ'yü gerçekleştirmede kendi eksik yönlerine yönelik yeterli sorgulama yapamadıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Sınıf içinde derslerde öğrencilerin KKÖ becerilerinin gelişmesini engelleyen öğretmen davranışlarına yönelik yapılan gözlemler ile öğretmenlerin ve velilerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında bu etmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilememesine yönelik olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumun aynı zamanda öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar ile bu konudaki öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinden elde edilen verilere dayalı olarak öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesinde daha fazla sorun yaşanmasının olası nedenlerinin daha net anlaşılmasını sağladığı bir başka deyişle bu nedenleri açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada öğretmenler, veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile sınıf içi yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda eylem araştırmasının uygulama sürecinde öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu KKÖ hazırbulunuşluk becerileri öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme kaynaklarını yönetme, öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer verme becerileridir.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini çok fazla zorlanmadan kullanabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirmede fazla zorlanmamalarının nedenlerinden biri ihtiyaç olarak belirledikleri çalışmalarını severek yapmaları olabilir. Alanyazında da bireyin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik güdülenmesinde ve o eylemi gerçekleştirmesinde öncelikle onu bir ihtiyaç olarak algılamalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Derrick, 2001; Liang, Wang ve Tung, 2011; Akkoyunlu, 2008). Bu becerileri kullanmada fazla zorlanmamalarında aynı zamanda kendilerini tanımaya yönelik özdeğerlendirme çalışmaları yapmalarının etkili olduğu söylenebilir. Odak öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de bazı öğrencilerin de uygulama

sürecinde en fazla sevdiklerini ifade ettikleri etkinlikler öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ile ilgili yapılan etkinlikler olmuş; nedenini ise kendini tanımaları, güçlü ve eksik yönlerini belirlemeleri olarak ifade etmişlerdir. Yurdabakan (2011)'a göre KKÖ'nün de gerçekleştirilmesinin amaçlarından biri olan yaşam boyu öğrenme olgusu öğrencilerin yeterliklerinin farkında olan, ilerlemesi gereken konuların neler olduğunu bilen, nasıl ilerleyebileceği konusunda bilinçli, kendi öğrenmesini sorgulayan, yönlendiren ve yöneten bireyler olmalarını gerektirmektedir. Bu ise öğrenmede değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin sorunların çözümlemesini, yorumlamasını, değerlendirmesini yaptığı ve görüşlerini açıkladıkları bir oluşuma dönüşmesine yol açmıştır (akt. Işıl ve Yurdabakan, 2011). Öz ve akran değerlendirmenin öğrenme ve bilişüstü bilgi üzerindeki etkisini araştıran Yurdabakan (2011) öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı grup çalışmalarında yapılan uygulamaların öğrencilerin öğrenme ve bilişüstü bilgi düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerini kullanmalarında zorlanmalarının ve severek yapmalarının bir başka nedeninin ise yine bu ana beceriler içerisinde yer alan kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapmış olmaları olabilir. Faisal ve Eng (2009) öğrencilere verilen kendi kendine öğrenme görevlerinin onların öğrenmeye ve araştırmasını gerçekleştirdiği derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ilgili derste kendi ilgilerine ve yeteneklerine yönelik öğre görevlerini belirlemelerinin ve performans görevlerin nasıl tasarlayacaklarına kendilerinin karar vermelerinin onların daha nitelikli ve gerçek yaşamla ilgili öğrenme ürünleri ortaya koymalarında, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmelerinde ve daha fazla motive olmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Schwarts (2006) ise kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde başarılı uygulamaları olan okulun öğrencileri ile yaptığı görüşmelerde bu öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmelerinde etkili olan en önemli etkenlerden birinin kendi ilgilerine ve yeteneklerine uygun öğrenmelerine yönelik seçimler yapabildiklerini belirtmeleri olarak ifade etmiştir. Sellars da (2006) araştırmasında ilkökul çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerine yönelik seçimlik etkinler sunmanın onların bağımsız öğrenenler olmalarında ve kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde önemli olduğunu görmüştür. Alanyazında da uzmanlar öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler

yapmanın KKÖ'deki önemini vurgulamaktadırlar (Costa ve Kallick, 2004; Schunk, 2008). Bu becerinin KKÖ'nün gerçekleştirilmesinde önemli olan merak etme, dikkat çekme ve güdüleme gibi duyuşsal özellikleri harekete geçirme nedeniyle dolayısı ile her hafta planlar hazırlanırken bu beceri göz önünde bulundurulmuştur.

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerilerinden olan öğrencilerin öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçirme ve öğrenme eylemine geçmeden önce her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirme becerilerini ikinci hafta birinci haftaya göre daha fazla kullandıkları görülmüştür. Becerilerin geliştirilmesine yönelik ne kadar fazla etkinlik uygulanırsa öğrencinin o beceriyi göstermesinde o kadar artış olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu yaş düzeyi çocuklarda KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde alıştırmalara ve uygulamalara daha fazla yer verilmesinin daha başarılı sonuçlar elde edilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde aynı durum tüm KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinde görülmüş; bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve uygulama sayısı arttırıldıkça öğrencilerin bu becerileri daha etkili kullanmaya ve içselleştirmeye başladıkları görülmüştür. Öğrencilerle uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde en fazla sevdikleri ve akıllarında kalan etkinlikleri açıklarken bu etkinliklerin bir özelliği de öğrencilerle en fazla alıştırmaların yapıldığı becerilerdeki etkinliklerin olduğu görülmüştür. Costa ve Kallick (2004) de öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde alıştırmaların önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Dihath, Buettner ve Langfeldt (2008) de ilkökul öğrencilerinin özdüzenleyici becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulama çalışmaları inceledikleri araştırma sonucunda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamaların uygulama süresi ve dolayısı ile sunulan etkinlikler arttıkça daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilere çok fazla etkinlik aynı anda ya da gerçekleştirmeleri için kısa bir süre verilmesi durumunda yetiştiremem noktasında yaşanan sıkıntı nedeni ile dersin sonlarına doğru öğrencilerin yoruldukları ve yetiştiremem kaygısı yaşadıkları da gözlenmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencilere fazla alıştırmalar ve etkinlikler sunmakla birlikte bunların uygulanması için yeterli sürenin verilmesi de önemli olmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme amacı belirleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan ilk haftalarda öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini kullanmakta zorlandıkları görülmekle birlikte ilerleyen haftalarda bu becerilerinin geliştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme amaçlarına yönelik ilk haftalarda gerçekleştirilen etkinlikleri

yapmakta zorlanmalarının bir nedeni bu yaştaki öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin yetişkinlerden farklı olması nedeni ile amaç belirlerken düşüncelerini tam olarak açık ve net ifade edememeleri; bu nedenle etkinliklerin zor gelmesi olabilir. Costa ve Kallick (2004) öğrenme etkinliklerinin ve sürecinin özelliklerinin öğrencilerin zihinsel olgunluk düzeyine uygun olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler ilk haftalarda öğrenme amacı belirleme çalışmalarında öğrenme amacı belirleme çalışmalarıyla derslerinde daha önce karşılaşmamaları nedeniyle de zorlanmış olabilirler. Uygulama öncesi sınıflarda yapılan gözlemler de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Uygulama öncesi öğrencilerle yapılan gözlemlerde de öğrenciler öğrenecekleri konuya yönelik öğrenme amaçlarını belirlemek yerine daha genel ve uzak amaçlar belirlemişlerdir. Yapılan çalışmalar ise kendi kendine öğrenmede amaç odaklı olmada uzak hedefler belirlemek yerine yakın hedefler belirlemenin kişilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerinde ve uzak hedeflerine ulaşmak ve yakınlaşmak için davranışlarını düzenlemede daha önemli olduğunu göstermektedir (Derrick, 2001; Vanderstoep ve Pintrich, 2003). Öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalar yaptıkları zaman amaçlarını daha net ve açık ifade edebildikleri görülmüştür. Bu durum aynı zamanda öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden olan öğrencilerin belirledikleri amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurabilmelerin sağlamada da önemli olmaktadır. Ferreira (2012) da yaptığı araştırmasında öğretmen rehberliğinde öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda amaçlar belirlediklerinde ve etkinliklerini de bu amaçlara göre hazırladıklarında öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin gittikçe arttığını gözlemlemiştir. Eğer öğrenci dışarıdan kendisine sunulan ve zorla benimsetilmeye çalışılan öğrenme amaçlarının ve etkinliklerin ilişkisiz olduğunu, ilgi çekici olmadığını, ilgilerine, yeteneklerine ve öğrenme stillerine uygun olmadığını, karmaşık ya da çok uzak olduğunu düşünürse öğrenmesine ilişkin küçük sorumluluklar oluşturmasına ve güdülenmesinin düşük olmasına neden olacaktır (Costa ve Kallick, 2004). İlerleyen zamanlarda ise öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesi bu becerilerin gelişiminde uygulama sürecinin süresinin, yapılan alıştırmaların ve öğretmen tarafından verilen somut örneklerin önemli olduğu söylenebilir. Leidingier ve Perels (2012) de yaptıkları çalışmada uzun süreli yapılan uygulamaların ilkökul öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu tez çalışması kapsamında öğrencilerin gerek uygulama öncesi yapılan görüşme ve gözlemlerden gerekse

uygulama sürecinde amaç belirlemeye yönelik yapılan uygulamalardan öğrenme amacının nasıl belirleneceği konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Long (1990), Grow (1991) ile Liang ve diğerlerinin (2011) de belirttiği gibi hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler açıklamacı ve bilgi verici konuşmalara, gösterimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Westwood (1997) da bu durumda KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde basit adımlarla ilerlemenin, uygun öğretim stratejilerinin kullanımının, becerilerin kullanımına yönelik tekrar ve alıştırmalar yapılmasının ve gerçekleştirilecek öğrenme görevi için yeterli zamanın verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (akt. Van Deur ve Murray-Harvey, 2005).

Bir başka KKÖ hazırbulunuşluk becerisi olan öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri kullanmakta öğrenciler uygulama sürecinin sonunda sınıf öğretmenin de belirttiği gibi çok fazla zorlanmamışlardır. Bu becerilerin geliştirilmesinde ve öğrencilerin zorlanmamalarında uygulama sürecinin ilk haftasından itibaren araştırma çalışmalarının yapılmasının etkili olduğu söylenebilir. İlk haftadan itibaren bu becerilerin gözlenmesinde ve öğrencilerin bu becerileri zorlanmadan kullanmalarında onlara araştırmaya dayalı öğrenme görevlerinin verilmiş olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından yapılan araştırmaların onların KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Van Deur, 2004; Van Deur ve Murray-Harvey, 2005; Birenbaum, 2010; Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010; Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud, 2013; Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013). Faisal ve Eng (2009) araştırma temeli öğrenme görevlerinin öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanmalarını ve bilgilerini başkalarıyla paylaşmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenme kaynakların yönetme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere araştırmaya dayalı sorun durumlarının ve öğrenme konularının, proje ve performans çalışmalarının verilmesi önemli olmaktadır. İlköğretimde öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini içeren bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde de bu becerilere proje geliştirme etkinliklerinde yer verildiği görülmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001; Demiralay ve Karadeniz, 2008). Öğrencilere ilk haftadan itibaren sunulan araştırma çalışmalarında, öğrenme konularını kendilerinin belirlemelerinin ve kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı materyaller kullanabilmelerinin sağlanmasının da öğrenme kaynakları yönetme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar da kendi

kendine öğrenmede öğrencilere farklı öğrenme kaynaklarından yararlanabilecekleri zenginleştirilmiş öğrenme fırsatlarının verilmesinin, onların öğrenmek istedikleri konunun ve öğrenme amaçlarının dikkate alınmasının böylece içsel güdülemeyi artırmanın önemli olduğunu belirtmektedir (Rademacher, 2004; Wilson, 2006; Fisher ve Thompson, 2010).

Öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesinde her hafta dikkat çekme etkinliklerinde yapılan tartışma etkinliklerinin, bir konu ya da yaptıkları bir çalışma hakkında duygularını düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Saraç (2006) da öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci merkezli aktif yöntemler izlenerek öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmalarına ve düşüncelerini sergilemelerine olanak verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Sınıfta yaptırılan çalışmalardan birisi de öğrencilerin yazılı olarak gerçekleştirdikleri araştırma ödevlerini ve çalışmalarını sınıfta sunmaları olmuştur. Göçer (2007) öğrencilerin ödevlerini hazırladıktan sonra sınıf ortamında sunumunu yapmalarının onların anlama ve anlatma alanlarına ait temel dil becerilerinden özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine büyük ölçüde katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme formunda sözlü ifade etme becerilerini yazılı ifade etme becerilerine göre kısmen yeterli olduklarını düşünmelerinde sözlü ifade etmede düşünmek için daha az zaman olması ve söylediklerini tekrar tam olarak değiştirme imkanının olmaması nedeniyle öğrencilere daha zor geldiği söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilere dayalı olarak bunun bir nedeninin de öğrencilerin sınıfta yaptıkları sunulara yönelik arkadaşlarının olumsuz eleştiriler yapmaları ve bundan etkinlenmeleri olduğu söylenebilir. Uygulama öncesi görüşme yapılan öğrencilerin kendilerini iletişim becerilerini kullanmada yeterli görmeleri ve özgüvenlerinin yüksek olması ancak uygulama süreci sonunda görüşme yapılan öğrencilerin kendilerini yeterli görmemeleri de arkadaşlarından etkilendiklerini destekler niteliktedir. Arkadaşlarının sunumlarına yönelik yaptıkları eleştirilerin öğrencilerin iletişim becerilerini kullanabilmede yeterliklerine ilişkin özgüvenlerini düşürdüğü söylenebilir. Saraç (2006) da konuşma becerileri ile kişilerin öz güvenleri arasında bir ilişki olduğunu söylemektedir. Kişilerin kendini konuşma becerilerinde yeterli hissetmeyen bireylerin özgüvenlerinin de olumsuz etkileneceğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, öz güveni yüksek olan bir birey kendi yeteneklerini kullanarak hedeflere ulaşabileceğine inanır. Uygulama sonrası sınıf öğretmeni ile

yapılan görüşmede ise öğrencilerin geliştirilen iletişim becerileri konusunda uygulama süresince yapılan gözlemlerden farklı bir veri elde edilmiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin kendilerine yazma çalışmalarını yaparken zorlandıklarını söylediklerini ancak kendisinin de gördüğü kadarıyla ortaya güzel ürünler çıkardıklarını ifade etmiştir. Aşıcı (2000) yaptığı araştırmasının katılımcısı olan öğretmenlerin yarısından fazlasının gözlemine göre, yazılı anlatım çalışması sırasında öğrencilerin oldukça zorlanmaktadırlar. Nunan (1989) yazma sürecinin cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerin doğru yazılımını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir (akt. Anılan ve Gültekin, 2006). Ancak uygulama sürecinde öğrencilerin yazma sürecini daha karmaşık görmeleri ve daha uzun zamanlarını almasıyla birlikte süreç sonunda etkili öğrenme ürünleri ortaya çıkardığını göstermiştir. Uygulama süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve özdeğerlendirme sonuçlarında onların kendilerini yazma becerilerini etkili kullanmada yeterli görmeleri de bunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden olan sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürme ve sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı aktif öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinde çeşitli yönleriyle ilgili kararlar alma fırsatının verildiği ve öğrencinin öğrenmesi sırasında zihinsel yeteneklerini kullandığı bir öğrenme süreci olmaktadır (Vural, 2004). Uygulama süreci esnasında da öğrencilere etkin katılımlarını sağlayacak etkinlikler, araştırma ödevleri ve çalışma kağıtları sunulmuş ve kendilerine sunulan seçimlik etkinliklerden kendi yetenek ve ilgilerine uygun olanı seçme kararı kendilerine bırakılmıştır. Bu çalışmalar süresince bir başka öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olan öğrenme ortamında dikkatlerini dağıtacak bir öğrenme unsuru ile karşılaştıklarında öğrenmeye devam etme becerilerini göstermeleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Sellar (2006) da öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilerin ilgilerini çekecek ve katılımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlendiğinde öğrencilerin bir öğrenme görevine daha uzun zaman ayırma, pek çok görevi başarıyla tamamlama, kendi ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre düzenleme yapma ve kendi öğrenmelerini değerlendirme becerilerinin geliştiği sonucunu elde etmiştir. İspir, Ay ve Saygı (2011) da öğrencilere verilen ödevlerin onlar için ilgi çekici ve meydan

okuyucu olmazsa ödevle ilgili sorumluluklarını gerçekleştiremeyeceklerini ve takibini yapmayacaklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin ödevlerinde yaptıkları ilgilerini çeken araştırmalar onların aldığı ödevin gereği olarak bir şeyi başarmanın verdiği sevinci duymasına ve özgüven oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Göçer, 2007). Özgüveni yüksek olan bir birey ise kendi yeteneklerini kullanarak hedeflere ulaşabileceğine inanmakta (Saraç, 2006) ve çalışmalarında çok daha iddialı ve başarılı olmaktadır (Rogers, akt. Pervin ve John, 2001). Alanyazında da uzmanlar özgüvenin öğrencinin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Hoban ve Hoban, 2004; Bradley ve Lane, 1996; akt. Oladoke, 2003; Candy, 1991; akt. Kaufman, 2003). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun çalışmalar yapmalarının aynı zamanda onların bir başka öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olan karşılaştıkları bir sorun durumu için alternatif çözümler üretmede daha başarılı ve istekli olmalarını sağladığı söylenebilir. Uygulama süresince gerçekleştirdikleri öğrenme görevlerini başarıyla tamamlayan öğrencilerin özgüvenleri yanında özyeterliklerinin de artması bu beceriyi kullanmalarında etkili olmuş olabilir. Bandura'ya (1997) göre özyeterlik bir bireyin karşılaştığı işi başarma yeterliğine sahip olmasıyla ilgili algısıdır. Öğrencilerin yüksek özyeterliğe sahip olması ise onların bir öğrenme görevini tamamlamak için daha fazla çaba sarf etmelerine, öğrenmeleri sırasında bir sorunla karşılaştıklarında alternatif çözümler üreterek göreve devam etmelerini ve görevi başarıyla tamamlamalarını sağlamaktadır (Ormrod, 1999; Schunk ve Pajares, 2005; Schunk ve diğerleri, 2014; Derrick, 2001). Uygulama sürecinin sonuna kadar her hafta geliştirilmesine odaklanıldığı halde öğrencilerde son haftaya kadar gözlemlenmesinde sıkıntı yaşanan öğrenme sorumluluğunu alma becerilerinden biri gerekli gördüğü durumlarda öğretmenden yardım isteme becerisi olmuştur. Uygulamanın ilk haftalarında bu durumun sebebinin öğrencilerin bu becerinin kullanımında sorun yaşayabilecekleri ihtimalinin olması düşünülmüş ancak son haftaya kadar geliştirilmesine devam edildiğinde tüm öğrenciler tarafından zaman zaman farklı haftalarda olmakla birlikte gerçekleştirildiği görülmüştür. Kendi kendine öğrenme bağlamında düşünüldüğünde aslında bunun istenen bir durum olduğu söylenebilir. Kendi kendine öğrenmenin nihai hedefinin bağımsız öğrenme olması nedeni ile öğrencilerin her bir sorun yaşadıklarında ya da her an başkalarından yardım istemek yerine öncelikle kendilerinin sorun durumunu çözmeye çalışmaları ancak kendileri çözemedikleri durumda yardım istemeleri

gerekmektedir (Long, 2005). Her sorun yaşadıklarında çözmeye çalışmadan yardım isteyen öğrenciler ise bağımlı öğrenen olmaya devam edeceklerdir (Long, 1990). Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu beceriyi kullanma durumuna yönelik görüşleri de ancak gerekli gördükleri ve ilk başta kendileri uğraşıp sorunu çözemedikleri durumlarda yardım istediklerini belirtmeleri de bu beceriyi amacına uygun kullanabildiklerini göstermiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında alternatif çözüm üretme becerilerinin geliştirildiğinin ve öğretmenleri yönlendirici ve kolaylaştırıcı olarak gördüklerinin de göstergesi olmaktadır.

Öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinden ilk haftalardan itibaren en fazla geliştiği gözlemlenen beceriler öğrenmeye meraklı olma ve yeni bilgiler öğrenmeye çalışma becerileri olmuştur. Bu becerilerin geliştirilmesinde dikkat çekme ve güdüleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekecek örnek olaylar, materyaller, gösteriler sunulmasının, ders içerisinde yapılan etkinlikleri kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçebilmelerinin, daha önce sınıfta yapmadıkları etkinlikleri yapmış olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin haftalık ders planının başında gelişme etkinliklerine geçmeden önce uygulanan dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekmede başarılı olduğunda öğrencilerin dersin gelişme ve sonuç etkinliklerini yapmaya daha fazla istekli oldukları bir başka deyişle bu süreçlerdeki KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik güdülenmelerini etkilediği söylenebilir. Uygulama öncesi süreçte öğretmenler öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinde de onların güdülenmelerinin ve öğrenmeye karşı meraklı olmalarının sağanmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında da kendi kendi 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 Harvey, 2005). Uygulama süresince gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler çalışmalarını yaparken ve yaptıktan sonra bunların öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve öğrencilere çalışmaları ile ilgili geribildirimlerin verilmesi de onların öğrenmeye istekli olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu geribildirimler öğrencilerin çalışmalarının başarılı olduğunu ya da eksikliklerini belirten sözlü geribildirimler ya da yaptıkları araştırma çalışmalarına yönelik yansıtıcı sorular sorma şeklinde olmuştur. Garmston ve Kallick (2011) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine yönelik gerçekleştirdikleri öğrenme

görevlerine yönelik öğretmenin yansıtıcı sorular sorma, teşvik edici olumlu eleştiriler sunma, gerçekleştirme nedenlerine ve sağladığı sonuçları söyleme ile kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme şeklinde verilen geribidirimlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye açık-istekli olma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgilerini çeken tartışma, grup etkinlikleri ve araştırma etkinliklerinin yapılmasının da etkili olduğu söylenebilir. Faisal ve Eng (2009) ile İspir, Ay ve Saygı (2011) da yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin ilgilerin çeken çalışmalar yaptıklarında öğrenmeye karşı daha istekli, meraklı olduklarını ve daha nitelikli ürünler ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda araştırma yapmanın öğrencilerde merak uyandırması nedeni ile öğrenme isteğini tetikleyen bir güç olduğunu belirtmektedirler (Gönül, 2010; Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010; Birenbaum, 2010). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun, merak ettikleri araştırma çalışmalarının yapılması aynı zamanda onların araştırma yapmaktan zevk alma becerilerinin de geliştirilmesini sağladığı söylenebilir. Öğrenciler yaptıkları çalışmalardan zevk aldıklarında okul dışında o konu ile ilgili öğrenmelerini sürdürmeye de devam etmektedirler. Araştırma konularını ve araştırmalarını nasıl yapacakları ile ilgili kendi öğrenme yollarını, amaçlarını, kendi ilgilerini ve yeteneklerini seçmeleri bir başka deyişle araştırmalarını kendilerinin istedikleri gibi özgürce şekillendirebileceklerini söylemenin onların araştırma yapmaktan zevk almalarını ve kendi kendine öğrenmede istekli olmalarını arttırdığı söylenebilir. Öğrenciler yaptıkları araştırmalarda kendi ilgi ve yeteneklerine göre sunu hazırlama, görseller yerleştirme, boyamalar yapma, şiir yazma, kompozisyon yazma, özlü sözler yazma, afiş hazırlama, bulmaca hazırlama ve ilginç bilgiler bulma gibi farklı çalışmalar yapmışlardır. Kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri esnek öğrenme ortamları ve çalışmalar sunulduğunda daha etkin katılımın gerçekleştiği ve öğrenmeye isteğin arttığı görülmüştür (Gündoğdu, 2006; Schwartz, 2006; Wendy, 2007). Bu tez çalışması kapsamında da öğrencilerin sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme becerisini, dikkat çekme etkinliklerinde tek bir kaynaktan öğrendikleri yeni öğrenmelerini açıklamaları yerine herhangi bir öğrenme kaynağında elde ettikleri konu ile ilgili istedikleri yeni öğrenmelerini söyleyebilecekleri esnek öğrenme ortamlarının sunulduğunda daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin

okumaktan zevk alma becerilerinin geliştirilmesinde ise sınıf içerisinde okumaya yönelik yaptıkları tartışmaların, okudukları kitaplara yönelik değerlendirme çalışmaları yaparak ve sınıf içinde okudukları kitabı arkadaşlarına anlatarak okuduklarını paylaşma fırsatı sunulmasının, kendilerine kitap hediye edilmesinin ve öğretmenlerinin de okumaya değer verdiğini görmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Costa ve Kallick (2004) de öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerinin onlara davranışları ve tutumları ile rol model olmalarının önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler öğrenmeye değer verme becerilerini, geliştirilmesinin amaçlandığı ilk haftalarda kullanmakta zorlanmışlardır. İlk haftalarda öğrenmelerinin kendileri ve toplum için yararlarını açıklamada zorlanmalarının nedeni onların uygulama öncesi derslerinin işlenişinde sınıf içerisinde bu tür çalışmalar yapmalarını olabilir. Bir başka deyişle öğrenciler eylem planının uygulanması öncesinde pek çok öğrenme görevini yapmalarında, kendi isteklerini ya da kendilerine sağlayacağı yararları değil öğretmenin yapılması gerektiğini belirtmesini dikkate aldıkları söylenebilir. Uygulama sürecinin ilerleyen haftalarında ise öğrenciler bu becerileri kullanmaya başlamışlardır. Bu becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen tarafından somut örneklerin sunulmasının ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik alıştırmaların yapılmasına devam edilmesi etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin ilk haftalardan sonra öğrenmeye değer verme becerilerini kullanmaya başlamalarının ise onların öğrenme sorumluluğunu alma ve öğrenme açık/istekli olma becerilerini de daha fazla kullanmalarını etkilediği söylenebilir. Uzmanlar da öğrencilerin öğrenmeye değer vermesi ile kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde bir başka öğrenen özelliği olan öğrenme istekli olma ve meraklı olmasını da sağladığını belirttiktedirler (Carr, 1999; Fisher, King ve Tague, 2001; Derrick, 2001). Öğrenmeye değer vermeleri ile birlikte öğrenciler anlamlı öğrenmeye gerçekleştirmeye başlamakta bir başka deyişle yaptıkları çalışmanın kendileri için önemini farkında olmaktadır. Pintrich ve diğerlerine (1991) göre öğrenciler, kendi öğrenmelerinde çalışma çabalarının farklılık yaratacağına inanırlarsa, onların daha stratejik ve etkili çalışacaklarını belirtmektedir. Ocak ve Yamaç (2013) da yaptıkları araştırmada bir öğrenme görevine değer vermenin kendi kendine öğrenmede de önemli olan bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanımını etkileyen önemli ve yararlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuşlardır. Simmons (2010) da beşinci sınıf öğrencileri ile kendi kendine öğrenmede önemli olan özdüzenleyici

öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik hazırladığı müdahale programında ilk olarak yapacakları her bir çalışmanın önemini ve değerini anlamalarına yönelik çalışmalar yapmış, bilgiler vermiş ve onlardan açıklamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları çalışmayı anlamlı ve kendileri için önemli bulmalarının uygulanan müdahale programının etkili olmasını sağladığı ve bu müdahale programı kapsamında derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen etmenlerden biri olduğu görülmüştür.

Uygulama sürecinde her hafta geliştirilmesi amaçlanan ve geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrenciler tarafından kullanıldığı görülen becerilere yönelik frekanslar incelendiğinde öğrencilerin eylem araştırması uygulamasında süreç ilerledikçe bilişsel becerileri ve özellikle duyuşsal becerileri daha fazla ve etkili kullandıkları görülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanan özdeğerlendirme sonuçları ile sınıf öğretmeni ve odak öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular da uygulama süreci bulgularını destekler niteliktedir. Duyuşsal becerilerin bilişsel becerilere göre öğrencilerde geliştirilmesinin daha uzun zaman aldığı bir başka deyişle duyuşsal becerilerin davranış olarak öğrencilerde gözlemlenmesi ve içselleştirilmesi için daha uzun süre gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin uygulama süreci ilerledikçe KKÖ becerilerini daha fazla kullanmalarında öğrencilerin ve sınıf öğretmenin zamanla uygulamalara alışmalarının, farkındalıklarının artmasının, kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik öğrenme görevleri seçebilmelerinin ve uygulama süresinin artmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KKÖ'yü başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için KKÖ becerilerine bir bütün olarak sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir. Uygulanan eylem planlarının ve KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretici destekli modelin sonucunda da bir öğrencinin sahip olduğu bir KKÖ becerisinin aynı zamanda sahip olması gereken bir diğer KKÖ becerisinin önkoşulu ya da tamamlayıcısı/tetikleyicisi olduğu görülmüştür. KKÖ becerilerinin ayrı boyutları ele alınarak gerçekleştirilen ölçek çalışmalarında yer alan ölçek maddeleri de incelendiğinde KKÖ'nün farklı beceri boyutlarını ele almalarına rağmen bu becerilere sahip olmalarının göstergelerinin bir başka deyişle ölçek maddelerinin birbirleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Carr, 1999; Derrick, 2001; Meyer, 2001). Diagnath, Buettner ve Langfeldt (2008) ilkökul öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenmelerini geliştirmek için yapılan makaleleri inceledikleri metaanaliz

çalışmalarında en etkili uygulamaların bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejilerin tamamı dikkate alınarak yapılan müdahaleler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirebilmeleri için hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmekle birlikte bilişsel ve duyuşsal özellikleri bir bütün olarak dikkate alarak geliştirilen KKÖ modellerinin çok az olduğu; var olan modellerde ise daha çok bilişsel becerilere odaklanıldığı ya da duyuşsal özelliklere çok az yer verildiği söylenebilir. Yapılan bu tez çalışmasında ise eylem planları geliştirilirken bilişsel beceriler temele alınmış ve yedi haftalık eylem araştırması sürecinde öngörü olarak iki haftada bir KKÖ hazırbulunuşluk becerileri içerisinde yer alan ana bilişsel becerilerden birinin geliştirilmesine odaklanılmış; duyuşsal becerilerin geliştirilmesi ise her hafta ders planlarında uygunluğuna göre dikkat çekme, derse geçiş, giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri ile bütünleştirilerek verilmiştir. Öğrencilerin bu çalışmada KKÖ'yü gerçekleştirebilmelerinde onların bilişsel becerileri kadar duyuşsal özelliklerinin de geliştirilmesine odaklanılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya dönük geliştirilen öneriler:

- Eğitim fakültesi programlarında derslerin içeriğinde KKÖ'nün ne olduğu ve öğrencilerin KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konuları yer alabilir.
- İlkokul programlarının kazanımlarında KKÖ hazırbulunuşluk becerilerine daha fazla yer verilmeli ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ders kitaplarında daha etkili etkinliklere yer verilmelidir. Bununla birlikte öğretmenler için ilkokul öğretme kılavuz kitaplarında KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik detaylı ve açıklayıcı bilgiler sunulmalıdır.
- Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik sayısı artırılarak daha uzun süreli uygulama çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmen öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmek için ilk olarak onların KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeli ve bu düzeylerine uygun öğretim yöntemlerini kullanmalı ve öğrenme etkinliklerini hazırlamalıdır.
- Öğrencilere kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme amaçlarını belirlemeleri için fırsatlar sunulmalıdır.

- Öğretmen-veli işbirliği sağlanarak çocukların okul içi ve okul dışında gerçekleştirdiği KKÖ çalışmalarının birbirini destekleyici/tamamlayıcı olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin KKÖ'nün gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri olan araştırma çalışmalarını yapabilmeleri ve 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 KKÖ becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerileri kullanmaları hem bireysel hem de işbirliğine dayalı çalışmalar yapılarak sağlanmalıdır.
- İlkokul programlarında yer alan özdeğerlendirme çalışmalarının sayısı artırılmalı; var olan çalışmaların ise amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi ve öğrencinin güçlü-zayıf yönlerini tanıyıp sorgulayabilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık-istekli olma ve öğrenmeye değer verme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlarıyla rol model olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğrenmelerinde tercihler yapabilecekleri seçimlik öğrenme etkinlikleri sunulmalıdır.
- Öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkinlik temelli ve fazla sayıda alıştırmalar sunulmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmelerini sağlamak için onlara ilgi çekici etkinlikler sunulmalı, etkili ve anında geribildirimler sunulmalı ve olumlu pekiştireçler sağlanmalıdır.
- Öğrencilere kendilerini sözlü ve yazılı özgürce ifade edebilecekleri öğrenme ortamları sunulmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğretmenlere KKÖ'nün ne olduğu ve öğrencilerin KKÖ becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Velilere KKÖ'nün ne olduğu ve çocuklarının KKÖ becerilerinin gelişimini nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitim verilebilir.

İleri araştırmalar için geliştirilen öneriler

- Daha geniş bir kitlede ilkokul öğrencileri için KKÖ hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin düzeyine uygun KKÖ çalışmaları yapılabilmesi için bu yaş düzeyindeki öğrenciler için KKÖ hazırbulunuşluk ölçeği geliştirilebilir.
- 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.
- KKÖ becerilerini geliştirmeye yönelik ilkokul 1., 2. ve 3.sınıflarda uygulamalı çalışmalar yapıp sonuçlarının gözlenebilir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğretici destekli KKÖ öğrenme modeli temele alınarak ilkokul öğrencilerinin KKÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı sınıf düzeylerine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Geliştirilen öğretici destekli KKÖ modelinin deneysel araştırma yoluyla daha geniş kitlelerdeki ilkokul öğrencileri üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- Öğrencilerin KKÖ'yü gerçekleştirme kullandıkları öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretmenlerin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki ve bu değişkenler arasındaki uyumluluk incelenebilir.
- İlkokul öğrencilerin KKÖ becerilerini kullanma durumları ile akademik başarıları (öğrenme düzeyleri) arasındaki ilişki incelenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin sahip olmaları gereken KKÖ becerileri belirlenerek yaş düzeyindeki öğrencilere yönelik bir KKÖ modeli geliştirilebilir.
- Bu araştırmada Türkçe dersinde gerçekleştirilen uygulamaların farklı dersler için uygun etkinlikler oluşturularak etkililiği değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun KKÖ uygulamaları (çalışmaları) yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), s.77-94.
- Akın, Z. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarında duygusal zekaya ilişkin kazanımların ve etkinliklerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IETC) 2008*, 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi (Açılış Konuşması), ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc adresinden 01.11.2011 tarihinde elde edilmiştir.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Aktan, S. ve Topuzkanamış, E. (2009). Özdüzenleyici öğrenme ve ilköğretim Türkçe programında özdüzenleyici öğrenme stratejileri. *III. Uluslar arası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 1-3 Temmuz 2010. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, 25-34.

- Altrichter, H., Posch, P. ve Someckh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work: An introduction to action research across the professions*. İkinci Basım. London: Routledge.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). Okulöncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 18-26.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5 (1), 85-103.
- Arnoldson, E. R. (2013). Beyond the confines of the classroom: Self-directed learning and student self-efficacy from the perspective of an elementary school. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*. 6 (1), 1-7.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-132.
- Aşıcı, M. (2000). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin imla ve noktalama ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 106-115.
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Avis, J., Fisher, R. ve Thompson, R. (2010). *Teaching in lifelong learning: A guided to theory and practice*. New York: Open University Press.
- Ayan, D. (2010). *Elektronik portfolyolar ile yabancı diller eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin desteklenmesi: Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 53-61.

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. F. Freeman.
- 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.
- Banz, R. N. (2009). *Exploring the personal responsibility orientation model: self-directed learning wiht museum education*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pensilvanya: Pensilvanya Üniversitesi.
- Batdal, G. (2006). Ölçme ve Değerlendirme Konusunda İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programa Bakış Açılıarı. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-15 Eylül 2006. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education: families and schools working together*. 7.baskı. Upper Saddle River, N. J.: 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.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S.K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Üçüncü basım. Boston: Allyn&Bacon.
- Bouchard, P. (2009). Pedagogy without a teacher: what are the limits? *International Journal of Self-directed Learning*, 6 (2), 13-22.
- Boyer, R. N. (2007). A sea of change: faculty self-direction in technology integration, *International Journal of Self-Directed Learning*, 4 (1). 16-26.
- Bracey, P. (2010). Self-regulated learning vs. self-directed learning: Twins or just friends?, *Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare and higher education*, Orlando, Florida. http://txcdk.unt.edu/sites/default/files/2010FallScottBracey_Presentation.pdf adresinden 20.11.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Canipe, B. J., ve Fogerson, D. L. (2006). The literatüre 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*. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: George Washington Üniversitesi.

- Carpenter, J. (2011). *Self-direction in the online and face-to-face classroom: a new look at Grow's staged self-directed learning model*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Chicago: Northern Illinois Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul-aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükyılmaz (Ed.). *Okul, aile ve çevre işbirliği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. 77-95.
- Cobb, Jr. Robert. (2003). The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web based course, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Virginia: Virginia Üniversitesi.
- Confessore, G. J. (1992). An introduction to the study of self-directed learning. G.J. Confessore ve S.J. Confessore (Ed.), *Guideposts to self-directed learning: Expert commentary on essential concepts*. King of Prussia, PA: Organization Design and Development, Inc. 1-6.
- Connor, C. (2004). *Developing self-directed learners*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory
- Cornelissen, L.C.P.M. (2012). *Evaluation of a learning portfolio: how to stimulate self-directed learning among employees in health care*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hollanda: Twente Üniversitesi.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*, Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Çalık, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, *16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi(ss.323-330)*, 5-7 Eylül 2007, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Demir, S. ve Fer, S. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1523-1540.
- 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).
- Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Gültekin, M. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 123-142.

- Demirel, M. (2011). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’deki ilköğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1). 87-105.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretim öğrencilerinde bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: B6 modeli. 2. *Uluslararası gelecek için öğrenme alanında yenilikler konferansı*. 27-29 Mart 2008, İstanbul.
- Derrick, M. G. (2001). *The measurement of an adult’s intention to exhibit persistence in autonomous learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: George Washington Üniversitesi.
- Dignath, C., Buettner, G. ve Lengfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Donaghy, R.C. (2005). Studying self-directed learning: The personal stories of four scholars. *International Journal of Self-directed Learning*, 2 (2), 1-11.
- Dönmez, B. ve Yıldırım, C. M. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazanırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- 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*, 1-10.
- Fahone, C. ve Mishra, P. (2013). *Do 21th century learning environments support self-directed learning? Middle school students’ response to an intentionally designed learning environment*. Bilgi Teknolojileri Toplumu ve Öğretmen Eğitimi Uluslararası Konferansı. 25 Mart 2013. Louisiana, United States. 21.10.2013 tarihinde <http://editlib.org/p/48576/> sitesinden erişilmiştir.
- Faisal, M. ve Eng, N. L. (2009). The effect of self-directed learning tasks on attitude towards science. 35th Annual Conference Assessment For A Creative World,

- 13-18/9/2009, Brisbane, Australia. 22.10.2013 tarihinde http://www.iaea.info/documents/paper_4d5282bb.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: MORPA Kültür Yayınları.
- Ferreira, P. (2012). Teaching practices that foster self-regulated learning: a case study. *Ejournal Educational Research*, 1 (1), 1-16.
- 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 20.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- 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.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (2007).135-145.
- Gerstner, L.S. (1992). What's in a name? The language of self-directed learning. *Self-Directed learning: Application and Research*, Editör: Huey B. Long. United States of America: Oklahoma Research Center
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe programında ölçme ve değerlendirmenin önemli bir boyutu olarak süreç değerlendirme. *Öğretmen Dünyası*. 7-9.
- Gönül, E. (2010). *6.sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin performans görevleri hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gözütok, D., Ö. E. Akgün ve C. Karacaoğlu (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.
- Grant, L. (2009). Children's role in home-school relationships and the role of digital Technologies. *Futurlab innovation in education*. www.futurelab.org.uk/projects/home-school-relationships sitesinden 10.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Grolnick, S. W. and Slowiaezek, L. M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grow, G. (1991). The staged-self directed learning. *Self-directed learning: Consensus & Conflict*. s. 199-226.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atina: Georgia Üniversitesi.
- Guglielmiono, L. M. ve Hilard, L. C. (2007). Self-directed learning of exemplary principals. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4 (2), 19-37.
- Guglielmino, M. L. (2008). Why self-directed learning?. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 5 (1), 1-14.
- Gültekin, M. (2008). Okul aile ve çevre işbirliği. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 153-179.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Gündoğdu, K. (2006). A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades'. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 47-60.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2004). Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*(ss.504-509), 5-7 Eylül 2007, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. Boston: Pearson. Allyn and Bacon.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1 (2). 1-6.
- 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.
- Inpornvijit, K. (2008). *Effects of feedback on self-regulated learning strategy use and academic performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Güney Alabama: Güney Alabama Üniversitesi.

- İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.
- 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), 47-47
- James, D. L. (2008). Self-directed learning for early childhood educators: Research in action. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hartword üniversitesi. Connecticut, ABD.
- Johnson, A.P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Pearson Education.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 45-58.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö.F. ve Kuş, K. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7 (3).
- Kaufman, D. M. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Applying educational theory in practice. *British Medical Journal*, 326, 213-216.
- Kılıç, E.(2006). *Çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun üniversite öğrencilerinin başarılarına ve bilişsel yüklenmelerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kiewra, K. A. ve Dubois, N. F. (1998). *Learning to learn: making the transition from student to life-long learner*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-12.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Lau, W. (2007). Redesigning Pedagogy Conference: Culture, Knowledge and Understanding. 28-30 Mayıs 2007, Singapur. <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/INO373.pdf> adresinden 15.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- 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*, 1-14.
- Le Jeune, N. F. (2002). *Problem-based learning instruction versus traditional instruction on self-directed learning, motivation and grades of undergraduate computer science students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Denver: Colorado Üniversitesi.
- Lim, S. (2008), Parents Involvement in Education. Editörler: G. Olsen ve M.L. Fuller, *Home-School Relations*, Allyn and Bacon, Baston, 134-158.
- 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), s. 209-215.
- Lin, S. ve Overbaugh, R. C. (2011). Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment (SDLE). *Quality Quantity*, www.citeulike.org/article/9483325 adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Long, H. B. (1990). *Learner managed learning*. New York: St Martin's Press.
- Long, H.B. (2005). Skills for self-directed learning. <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SFZIYmg2GpIJ:www.ode.state.or.us/> adresinden 02.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Long, H. B. (2007). Themes and theses in self-directed learning. *International Journal of Self-directed Learning*, 4 (2), 1-18.
- 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.

- Maung, M., Abas, Z. W. ve Abdullah, A. (2007). Factors influencing development of self-directed learning in a higher education environment, *International Journal of Self-Directed Learning*, 4 (1). 27-38.
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. Second Edition. London and New York: RoutledgeFalmer.
- MEB, (2005). *Programların Yaklaşımı*. [http:// www.programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim](http://www.programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim) adresinden 24.04.2011 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). *İlköğretim 1.-5.sınıf programları tanıtım kitapçığı*, <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf> adresinden 28.09.2011 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. <http://iogm.meb.gov.tr/files/sizeozel/olcmevedegerlendirme.pdf> adresinden 28.09.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*.UK: Sage Publications.
- Meyer, D. T. (2001). *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: George Washington Üniversitesi.
- Mills, G. E.(2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. 2. Baskı. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Mok, M. M., Leung, S. ve Shan, P. W. (2005). A comparative study of the self-directed learning of primary students in Hong Kong and Macau, *International Journal of Self-directed Learning*, 2 (2), 39-54.
- 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.
- Mullin, A. (2011). *Teacher knowledge of cognition, self-regulated learning behaviors, instructional efficacy and self-regulated learning instructional practices in high, moderate and low achieving and moderate need elementary schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oakdale: Dowling Üniversitesi.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 369-387.

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Reading habit of university students: The model of Ankara university [Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları: Ankara üniversitesi örneği]. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431–465.
- Oddi, L. F. (1984). *Development of an instrument to measure self directed continuing learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dekalb, Illinois: İllinois Üniversitesi.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Minneapolis: Capella Üniversitesi.
- Olsen, G. ve Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Boston: Pearson/ Allyn & Bacon.
- O’Shea, E. (2003). Self-directed learning in nursing education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43 (1), 62–70.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Üçüncü baskı. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Oswald, D. F. (2003). *Instructional design theory for fostering self-directed learning*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana: Indiana Üniversitesi.
- Owen, T. R. (2002). Self-directed learning in adulthood: A literature review. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED461050.pdf>
- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. *Frontiers in Education Conference Proceedings*, 12b6-13. <http://fie-conference.org/fie99/papers/1027.pdf> adresinden 28.09.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Patrick, R., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents’ perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83-98.
- Patterson, C., Crooks, D. ve Lunky-Child, O. (2002). A new perspective on competences for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 4 (1), 25–31. [https://files.itslearning.com/data/656/1348/SDL/Patterson%20et.al%20\(2002\).pdf](https://files.itslearning.com/data/656/1348/SDL/Patterson%20et.al%20(2002).pdf) adresinden 10.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Pervin, L.A ve John, O.P. (2001). *Personality, theory and research*. Sekizinci baskı. USA: John Willey & Sons, Inc.
- Peters, J. ve Gray, A. (2005). A solitary act one cannot do alone: The self-directed, collaborative learner. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2 (2). 12-23.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan
- 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, *International Conference on Information Communication Technologies in Education*, 4-6 Haziran 2013, Yunanistan. <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/04-3-Pyrini.pdf> adresinden 20.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Quintina, F. R., Samano-Galindo F. ve Zarate-Silva, V. (2008). Collaborative environments through dialogues and PBL to encourage the self-directed learning in computational sciences, *Computational Science ICCS 2008*, M. Bubak (ed.), 2.cilt, 725-734.
- Rademacher, L. (2004). *A Philosophical guide to learning: Learning to learn*. United States of America: iUniverse, Inc.
- Rager, K. (2006). The organizing circumstance revisited: Oppurtunities and challenges posed by the influence of the internet. *International journal of self-directed learning*. 3 (1). 52-61.
- Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi (2006). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yeni_mufredatraporu%5B1%5D.pdf adresinden 02.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Saeednia, Y. (2008). *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.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu üniversitesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 169. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/cemal.pdf>
- Schwartz, J. (2006). Self-directed learning and student attitudes, *The journal of unschooling and alternative learning*. 1 (2), 23-52.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P.R.(2014). *Motivation in education: theory, research and applications*. 4.baskı. Boston: Pearson yayıncılık.

- Schunk, D. H. (2008). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. 5.baskı. (Çeviri editörü: M. Şahin.). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sebastian, T. (2010). Parental pressure for achievement in school and its influence on children's academic interest, actual academic achievement, self-esteem and creativity. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hindistan: Mahatma Gandhi Üniversitesi.
- Sellars, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self-directed learning. *Issues in Educational Research*. 16 (1), 95-119.
- Semerci, N. ve Yelken, T. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği), *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 43-54.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Snarski, R.D. (2008). Teaching self-directed learning theory to enhance online course satisfaction: Preparing graduate level information technology students. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Minnesota: Capelle Üniversitesi.
- Soran, H., B. Akkoyunlu ve Y. Kavak (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3.-5.sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9 (2), 587-600.
- Şimşek, A. (2004). Önbilgi. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 137-166.
- Orawiwnatnakul, W., & Wichadee, S. (2011). A Comparison Of Student' Outcomes In Two Classes: Business Administration Students and Communication Arts Students Based On Self-Directed Learning Activities. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 4(5), 23-32. <http://journals.cluteonline.com/index.php/CIER/article/view/4235> adresinden 10.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Thompson, T. ve Wulff, S. (2004). Implementing guided self-directed learning strategies (GSDL) in intermediate and advanced level chemistry courses, *International Journal of Self-Directed Learning*, 1 (2). 38-52.

- Tracy, L. L., Tracy, J. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25, 363-368.
- Tukun, F. Ö. ve A. E. Köksal. (2002). Okul-aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 216-224.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S. ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları ile proje ürününleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23). 97-117.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geçirme: Kuramlar ve Uygulamalar*, Ankara: PegemA yayıncılık.
- 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.
- 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.
- Vanderstoep, S. W. ve Pintrich, P. R. (2003). *Learning to learn: the skill and will of college success*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. Editör: Rahime Demir. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Waeytens, K., Lens, W. ve Vandenberghe, R. (2002). "Learning to learn": teachers' conceptions of their supporting role. *Learning & Instruction*, 12(3), s. 305-322, 2002.
- Wang, Y. (2013). The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İngiltere: Durham Üniversitesi.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Merlin Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching içinde*. New York: Macmillan.

- Wendy, L. (2007). Developing self-directed learners: a case study on primary 2 pupils. *Redesigning Pedagogy Culture, Knowledge and Understanding*. 28-30 Mayıs 2007. Singapur. <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/INO373.pdf> adresinden 10.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nursere searcher*, 14 (2).
- Wilson, H. (2006). *How students really learn: instructional strategies that work*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2011). The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender. *Education 3-13*, 39 (2), 153-169.
- Yurdabakan, İ. ve Uzun, A. (2011). İlköğretim öğrencilerine yönelik özdeğerlendirme tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerliği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 145-155.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-72. <http://www.jstor.org/stable/1477457>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- 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.

EKLER**Sayfa**

| | | |
|--------|--|-----|
| Ek 1- | Öğretmenlerin Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenmelerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 393 |
| Ek 2- | Velilerin Çocuklarının Kendi Kendine Öğrenmelerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 394 |
| Ek 3- | Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Ve KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerini Kullanma Durumları İle İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 395 |
| Ek 4- | Öğretmenlerin Öğrencilerin KKÖ Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları Gözlemlemede Kullanılan Kodlama Anahtarı..... | 397 |
| Ek 5- | Eylem Planlarının Uygulanması Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Çalışma Kağıtlarından Bir Örnek | 404 |
| Ek 6- | Haftalık Ders Planlarından Örnek | 405 |
| Ek 7- | Alan Notlarından Örnek | 409 |
| Ek 8- | Araştırmacı Günlüğünden Örnek..... | 410 |
| Ek 9- | Geçerlik Ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtlarından Örnek | 411 |
| Ek 10- | KKÖ Hazırbulunuşluk Becerileri Özdeğerlendirme Formu..... | 412 |
| Ek11- | Öğrencilerin Yapılan Etkinliklere Ve Bazı KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 415 |
| Ek12- | Sınıf Öğretmeni İle Yapılan Etkinliklerin Etkililiğine Ve İlkokul Öğrencilerinin KKÖ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Modelin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 417 |
| Ek 13- | Haftalık Değerlendirmeler İçin Kullanılan Mikro Analiz Formlarından Örnek | 419 |
| Ek 14- | Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi | 421 |
| Ek 15- | Velilerden Çocuklarının Çalışmaya Katılmasına İzin Verdiklerine Dair Alınan Onay Formlarından Bir Örnek..... | 422 |
| Ek 16- | Uygulama Süreci Haftalarında Geliştirilmesi Amaçlanan Kkö Becerilerine Yönelik Elde Edilen Verilerin Bulunduğu Tablodan Örnek Bir Bölüm ... | 423 |

**EK 1- ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE
ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK
GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba,

Adım Gülten Feryal KÜÇÜKER. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktorumu yapıyorum ve Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okan ortaokulunda öğretmen olarak çalışıyorum. İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir doktora tezi hazırlıyorum. Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesi ve buna yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu çalışmanın veli, öğretmen ve öğrenci açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rol oynaması nedeni ile sizinle bu konuda görüşme yapmak istiyorum. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerinizin kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olduğu ve onların kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz uygulamaların neler olduğu konularında görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmede söyledikleriniz bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsminiz araştırmada kullanılmayacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Bu sözleşmeyi okuyarak araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve görüşmenin ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmesini kabul ettiğinize yönelik formu imzalamanızı rica ediyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey var mı?

Görüşülen Öğretmen:

Görüşmeci: Gülten Feryal KÜÇÜKER

İmza:

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Kendi kendine öğrenme kavramından ne anlıyorsunuz?
 - 1.1. **Destekleyici soru:** Sizce kendi kendine öğrenen öğrenci neler yapıyor?
2. Dersine girdiğiniz sınıf düzeyinde öğrencilerinizin sahip oldukları kendi kendine öğrenme becerileri nelerdir?
 - 2.1. **Destekleyici soru:** ...
3. Öğrencilerinizin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
4. Sizce öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini etkili kullanabilmelerini engelleyen etmenler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
5. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeleri için neler yapılabilir?
6. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

**EK 2- VELİLERİN ÇOCUKLARININ KENDİ KENDİNE
ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK
GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba,

Adım Gülten Feryal KÜÇÜKER. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktorumu yapıyorum ve Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okan ortaokulunda öğretmen olarak çalışıyorum. İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir doktora tezi hazırlıyorum. Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesi ve buna yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu çalışmanın veli, öğrenci ve öğretmen açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde velilerin önemli bir rol oynaması nedeni ile sizinle bu konuda görüşme yapmak istiyorum. Araştırmanın amacı doğrultusunda çocuğunuzun sahip kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olduğu ve onun kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişmesini desteklemek için onlara nasıl yardımcı olduğunuz konularında görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmede söyledikleriniz bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmeyi kaydetmeme izin veriyor musunuz?

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey var mı?

Görüşülen Veli:

Görüşmeci: Gülten Feryal KÜÇÜKER

İmza:

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Kendi kendine öğrenme konusundan ne anlıyorsunuz?
 - 1.1. Destekleyici soru: Sizce kendi kendine öğrenen bir çocuk neler yapıyor?
2. Çocuğunuzun sahip olduğu kendi kendine öğrenme becerileri sizce nelerdir?
 - 2.1. Destekleyici soru: ...
3. Çocuğunuzun kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişmesini desteklemek için neler yapıyorsunuz?
4. Sizce çocuğunuzun kendi kendine öğrenme becerilerini etkili kullanabilmesini engelleyen etmenler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
5. Çocuklarınızın kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeleri için neler yapılabilir?
6. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

**EK 3- ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME VE KKÖ
HAZIRBULUNUŞLUK BECERİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba,

Öncelikle araştırmaya katıldığın için teşekkür ederim. Adım Gülten Feryal KÜÇÜKER. Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okan ortaokulunda öğretmenim. Bir araştırma yapıyorum ve bu araştırmada sizlerin kendi kendine öğrenme becerilerinizin geliştirilmesini amaçlıyorum. Bu çalışmanın sizler için yararlı olacağını düşünüyorum. Bu araştırmamda sizlerin de birazdan soracağım soruları yanıtlayarak bana yardımcı olmanızı istiyorum. Yapacağımız görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini düşünüyorum. Görüşmede söyledikleriniz sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey var mı?

SORULAR

1. Sence kendi kendine öğrenme ne demek?

1.1. Destekleyici soru: Sence kendi kendine öğrenebilen bir öğrenci neler yapar?

...

2. Peki, sen okul içinde ya da dışında herhangi bir konuyu (ders içi ya da ders dışı) kendi kendine öğrenebiliyor musun?

2.1. Destekleyici soru: ...

3. Öğrenilmesini kolay bulduğun dersler ya da konular (ders içi-ders dışı) var mı? Varsa bunlar neler?

4. Öğrenmekte zorlandığın dersler ya da konular (ders içi-ders dışı) var mı? Varsa bunlar neler?

5. Öğrenme amacı, senin öğrenmelerini gerçekleştirmeden önce öğreneceğin bilgileri neden öğrenmen gerektiğini ve bu öğrendiğin bilgileri ileride nerede kullanacağını belirlemendir. Peki sen kendin ders kapsamında ya da dışında dersle ilgili ya da ders dışı yeni bir şey öğrenirken öğrenme amacını o konuyu öğrenmeye geçmeden önce belirler misin?

6. Öğrenme kaynağı, öğrenmelerini gerçekleştirirken ihtiyacın olan bilgilere ulaşmanı sağlayan eğitim araç, gereç ve donanımları ya da bilgi edindiğin kişiler

olarak düşünebilirsin. Sen bir konuda öğrenmelerini gerçekleştirirken senin için gerekli olan öğrenme kaynaklarını kendin belirleyebiliyor musun? Nasıl yapıyorsun bunu?

7. Ders çalışma programı/planı ne demek sence? (bir çalışma planı nasıl yapılır?)
8. Öğretmenin senden tahtaya çıkıp arkadaşlarına kendini anlatmanı istese kendini arkadaşlarına anlatabilir misin?
9. Arkadaşlarınla derslerde ya da ders dışında grup çalışmaları yapmayı seviyor musun?
10. Bir konu/dersi öğrenebilmek için sahip olmamız gereken becerilerden biri de yeni öğrenilecek olan bilgiyi dikkatimizi yoğunlaştırmaktır. Ama bazen bizden ya da çevremizden kaynaklanan dikkatimizi dağıtan etmenler olabilir? Senin dikkatini dağıtan etmenler olur mu? Neler olur?
11. Bir konuyu öğrenmen ya da bir ödevi tamamlaman senin düşündüğünden daha uzun bir zamanını aldığında sıkılır mısın yoksa onu tamamlayıncaya kadar devam mı edersin?
12. Öğretmenin sınıfta neler yapıyor?
13. Öğretmenin senden öğrenmeni ya da araştırmanı istediği konular dışında kendinin de kimse senden istemeden merak edip öğrendiğin ya da araştırdığın olur mu?
14. Ders kapsamında okumanız gereken kitaplar dışında kitap okur musun? En son hangi kitabı okudun? Ne zaman? Kısaca son okuduğun kitabın konusunu bana açıklayabilir misin?
15. Derste bir konuyu anlamadığında ya da merak ettiğinde çekinmeden öğretmenine sorar mısın?
16. Yeni bir şeyler öğrenirken, bir ödevi yaparken bazen hatalar yapabiliriz. Sen hatalar yaptığında öğretmenin ya da arkadaşların bu hatalarını sana söylediklerinde nasıl davranırsın?
17. Yeni bir şeyler öğrenmek sence önemli mi? Neden önemli açıklayabilir misin?
18. Sence kendi kendine öğrenme becerilerini kullanmakta yaşadığın sorunlar var mı?
19. Sence kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapılmalı?



EK 4- ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİN KKÖ BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEK İÇİN YAPTIKLARI SINIF İÇİ UYGULAMALARI
GÖZLEMLEMEDE KULLANILAN KODLAMA ANAHTARI

**ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRENCİLERİN KKÖ BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YAPMALARINI GEREKEN EĞİTSEL
UYGULAMALAR**

KKÖ Hazırbulunuşluk Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme becerileri

1. Öğrencilerin öğrenilecek konu hakkında bildiklerini ifade etmelerini sağlama
2. Öğrencilerin öğrenilecek konu hakkında bilmediklerini ifade etmelerini sağlama
3. Öğrencilerin öğrenilecek konu hakkında neyi bilmesi gerektiğine yönelik sorgulama yapmalarını sağlama
4. Öğrencilerin, öğrenme süreçlerine ilişkin güçlü yönlerinin farkında olmalarını/ifade etmelerini sağlama
5. Öğrencilerin, öğrenme süreçlerine ilişkin zayıf yönlerinin farkında olmalarını/ifade etmelerini sağlama
6. Her bir öğrencinin kendi öğrenme stillerini belirlemesine yardımcı olma
7. Öğrencilerin kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine yönelik tercihler yapmalarını sağlama
8. Öğrencileri, öğrenme eylemine geçmeden önce tüm öğrenme seçeneklerini düşünmeye yönlendirme
9. Öğrenme eylemine geçmeden önce, öğrencilerin her bir eylemin olası sonuçlarını önceden kestirebilmelerine yardımcı olma

Öğrenme amacını belirleme becerileri

10. Öğrencilerin, öğrenme amaçlarını somut bir şekilde ifade etmelerini sağlama
11. Öğrencilerin, öğrenme düzeylerine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirlemelerine rehberlik etme
12. Öğrencileri, öğrenme amaçları ile öğrenmelerine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurmaya yönlendirme
13. Öğrencilerin öğrenilecek konuyu ifade etmelerini sağlama
14. Öğrencileri, belirledikleri amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurmaya yönlendirme

15. Belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için öğrencilerin çalışmalarını bir plan dahilinde gerçekleştirmelerini sağlama

Öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri

16. Öğrencilerin bilgi gereksinimlerini karşılayacak öğrenme kaynaklarını doğru belirlemelerine yardımcı olma
17. Öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yeterli süreyi belirleyebilmelerini sağlama
18. Öğrencilerin gerçekleştirmek istedikleri öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlamalarını sağlama
19. Öğrencileri yararlandıkları öğrenme kaynaklarını ilişkilendirmeye yönlendirme
20. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiye erişimde farklı öğrenme kaynaklarını eş zamanlı taramalarına yardımcı olma
21. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede etkili kullanabilmelerine yardımcı olma
22. Öğrencilerin yararlandıkları öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etmelerini sağlama

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

23. Öğrencilere, bir okuma metninde anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdirme
24. Öğrencilerin okurken ya da yazarken önemli olan kelimeleri renkli kalem ile belirginleştirmelerini sağlama
25. Öğrencilere, anlamını yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullandırtma
26. Öğrencilerin öğrenilen konu ile ilgili somut örnekler vermelerini sağlama
27. Öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara transfer etmelerini sağlama
28. Öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmelerini sağlama
29. Öğrencilere, tahtaya yazılanı ya da sözlü ifade edileni, defterlerine yazdırma
30. Öğrencilere bir okuma parçasını, problemi ya da alıştırmayı yönergesini sesli okutma
31. Öğrencilere bir okuma parçasını, problemi ya da alıştırmayı yönergesini sessiz okutma
32. Öğrencilere öğrenilen konuya yönelik uygulamalar yaptırma
33. Öğrencilere, gerekli görüldüğünde kelimeleri anlamlı kısaltmalar yaparak yazdırma
34. Öğrencilerin öğrenmelerinde resim, şekil, grafik gibi görsel nesnelere yararlanmalarını sağlama
35. Öğrencilere kitaptaki yönergeleri adım adım uygulatma
36. Öğrencilere yaptıkları bir ödev, soru ya da okudukları metne yönelik geribildirim sunma

İletişim Becerileri

37. Öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirme
38. Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirme
39. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme
40. Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirme (başka insanların düşünceleri ile kendi düşüncelerini karşılaştırarak düşüncelerinin doğruluğunu kontrol etme (tartışma)
41. Bir konu hakkındaki görüşlerini ve olaylara bakış açısını kanıtlara dayalı olarak tartışma
42. Öğrencilerin konuşma ve davranışlarıyla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı göstermelerini sağlama
43. Duygu ve düşüncelerini açık ve net olarak, çekinmeden ifade etmelerini sağlama

Öğrenme Sorumluluğunu Alma Becerileri

44. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin kişisel gelişimi açısından öneminin farkında olmasını sağlama
45. Öğrencinin öğrenme amacına ulaşmak için planlı çalışmasını sağlama
46. Öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmesini engelleyebilecek, dikkatini dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırmasına yardımcı olma
47. Öğrencinin sabırlı ve istikrarlı olarak çalışmasını sürdürmesini sağlama
48. Öğrenciyi başarı odaklı olmaya yönlendirme
49. Öğrencinin sorumluluğunu aldığı öğrenme görevini başarıyla tamamlamasını sağlama
50. Öğrencinin, amacını gerçekleştirirken öğrenmesini aksatıcı sorunlarla karşılaşsa bile çalışmalarına devam etmesini sağlama
51. Öğrenciye, öğrenmesini gerçekleştirirken karşılaştığı sorunlara bir sorun durumunda alternatif çözümler üretmeye yönlendirme
52. Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösterme
53. Öğretmenleri kolaylaştırıcı olarak görme

Öğrenmeye Açık - İstekli Olma Becerileri

54. Öğrencinin, bir öğrenme amacını gerçekleştirirken önüne çıkan yeni öğrenme fırsatlarını kendisi için yararlı hale getirmesine yardımcı olma
55. Öğrenciyi, yeni bir bilgi ile karşılaştığında bunu öğrenmeye çalışmaya yönlendirme
56. Öğrencinin ilgilendiği bir konu ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini de öğrenmeye ilgi duymasını sağlama
57. Öğrencinin öğrenmeye-araştırmaya meraklı olmasını sağlama

58. Öğrencinin öğrenme konusu ile ilişkili sorular sormaktan çekinmemesini sağlama (sorular sormaya yönlendirme)
59. Öğrenciye, öğrenmekten ve araştırmaktan zevk almasını sağlayacak geribildirimler sunma
60. Öğrencinin, öğrenme sürecindeki hatalarını ve yanlışlarını görmesinde ve bunları düzeltmesinde önemli olan eleştirileri dikkate almasını sağlama
61. Öğrenciyi, sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirmeye yönlendirme

Öğrenmeye Değer Verme Becerileri

62. Öğrencinin, öğrenmenin gelecekte kendisi için sağlayacağı yararın farkında olmasını ve bunu ifade etmesini sağlama
63. Öğrencinin, öğrenmelerinin topluma faydalı olduğunun farkında olmasını ve bunu ifade etmesini sağlama
64. Öğrencinin öğrendiği bilgilerin önemini açıklamasını sağlama
65. Öğrencinin, öğrenme amacını gerçekleştirenceye kadar, ilgisini çeken diğer etkinlikleri yapmayı ertelemesini sağlama
66. Öğrencinin, gerekli gördüğünde bir öğrenme etkinliğine daha fazla zaman ayırmasını sağlama

Öğrenmeyi yürütme becerileri

İşbirlikli öğrenme becerileri

67. Öğrencilerin ortak bir amaç belirlemelerini sağlama
68. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yaparak çalışmalarına rehberlik etme
69. Öğrencilerin grup içindeki sorumluluklarının farkında olmalarını ve bunu yerine getirmelerini sağlama
70. Öğrencilerin grupla problem ve çatışma çözme becerilerini kullanmalarını sağlama
71. Öğrencilerin, amaçlarını gerçekleştirmeleri için arkadaşları ile yardımlaşmalarını sağlama

Düşünme becerileri

Eleştirel düşünme becerileri

72. Öğrencilerin bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmede ölçütleri doğru belirlemelerine yardımcı olma
73. Öğrencileri, görüşlerin arkasındaki mantığı ifade etmeye yönlendirme
74. Öğrencileri sunulan bilgidaki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlamaya yönlendirme

75. Öğrencilerin, aynı konuda farklı düşünceler olduğunda eldeki verilerin anlam, önem ve çıkarıma yönelik kullanımını değerlendirmelerini sağlama
76. Öğrencileri, kendi düşüncelerine ters düşen durumlarla karşılaştıklarında bu durumları neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamaya yönlendirme
77. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sebep-sonuç ilişkileri üzerine düşünmelerini sağlama
78. Öğrencilerin, olayların sebepleri hakkında gözlemlere dayalı açıklamalar önermelerini sağlama
79. Öğrencilere, bir konu ile ilgili birincil ve ikincil kaynaklar arasında karşılaştırmalar yaptırma
80. Öğrencilerin nesnelere, olgular, kişiler, eserler, kurum, kişi ya da süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini sağlama ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaptırma
81. Öğrencilerin karşılaştırmalara dayalı sonuçlar çıkarmalarını, genelleme ve ilkeler türetmelerini sağlama
82. Öğrencilerin eldeki verilere dayalı olarak yargıya varmalarını sağlama
83. Öğrencilere yaptıkları çıkarımların, duygu ve düşüncelerinin geçerliliğini sorgulatma

Yaratıcı düşünme becerileri

84. Öğrencileri orijinal ve özgün olan yeni fikirler oluşturmaya yönlendirme
85. Öğrencilerin imgeleme yapabilmelerini sağlama
86. Öğrencilere, olaylar ya da nesnelere arasında sıra dışı (bilinenler dışında) yeni bağlantılar kurdurma
87. Öğrencilerin bir öğrenme konusunda sezgi, duygu ve tutkularını işe koşmalarına yardımcı olma
88. Öğrencilerin gerekli durumlarda risk almalarını ve cesaretli olmalarını sağlama

Sorun çözme becerileri

89. Öğrencilerin sorunun farkında olmalarını sağlama
90. Öğrencilerin sorunu tanımlamalarına ve açıklamalarına yardımcı olma
91. Öğrencilere, yeni bir öğrenme eyleminde bulunurken ya da yeni bir sorunun çözümünde uygulayacakları yaklaşımı belirlerken geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullandırma
92. Öğrencilerin problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturmalarını sağlama
93. Öğrencilerin problemin çözümünde doğru bilgi kaynaklarını tanımlarını, çözüm yollarını belirlemelerini sağlama

94. Öğrencilerin sorunun çözümünde farklı yollar düşünebilmelerini, olası çözüm yollarını farklı açılardan inceleyebilmelerini sağlama
95. Öğrencilerin sorunun çözümünde en uygun çözüm yolunu seçmelerine rehberlik etme

Araştırma becerileri

96. Öğrencilerin başka insanların düşüncelerini ve deneyimlerini gözlemlmelerine rehberlik etme
97. Öğrencilerin nesnelere veya olayları gözlemlmelerine rehberlik etme
98. Öğrencilere elde ettikleri bilgiyi analiz ettirme ve yorumlatma
99. Öğrencilere gözlem ve ölçüm sonucunda elde edilen verileri, yazılı, resim, tablo ve çizim gibi çeşitli yöntemlerle kaydettirme
100. Öğrencilerin basit gözlem ve araştırmalarını; ayrıca ulaştıkları sonuçları sözlü, yazılı veya görsel olarak sunmalarını sağlama

Değerlendirme becerileri

Özdeğerlendirme

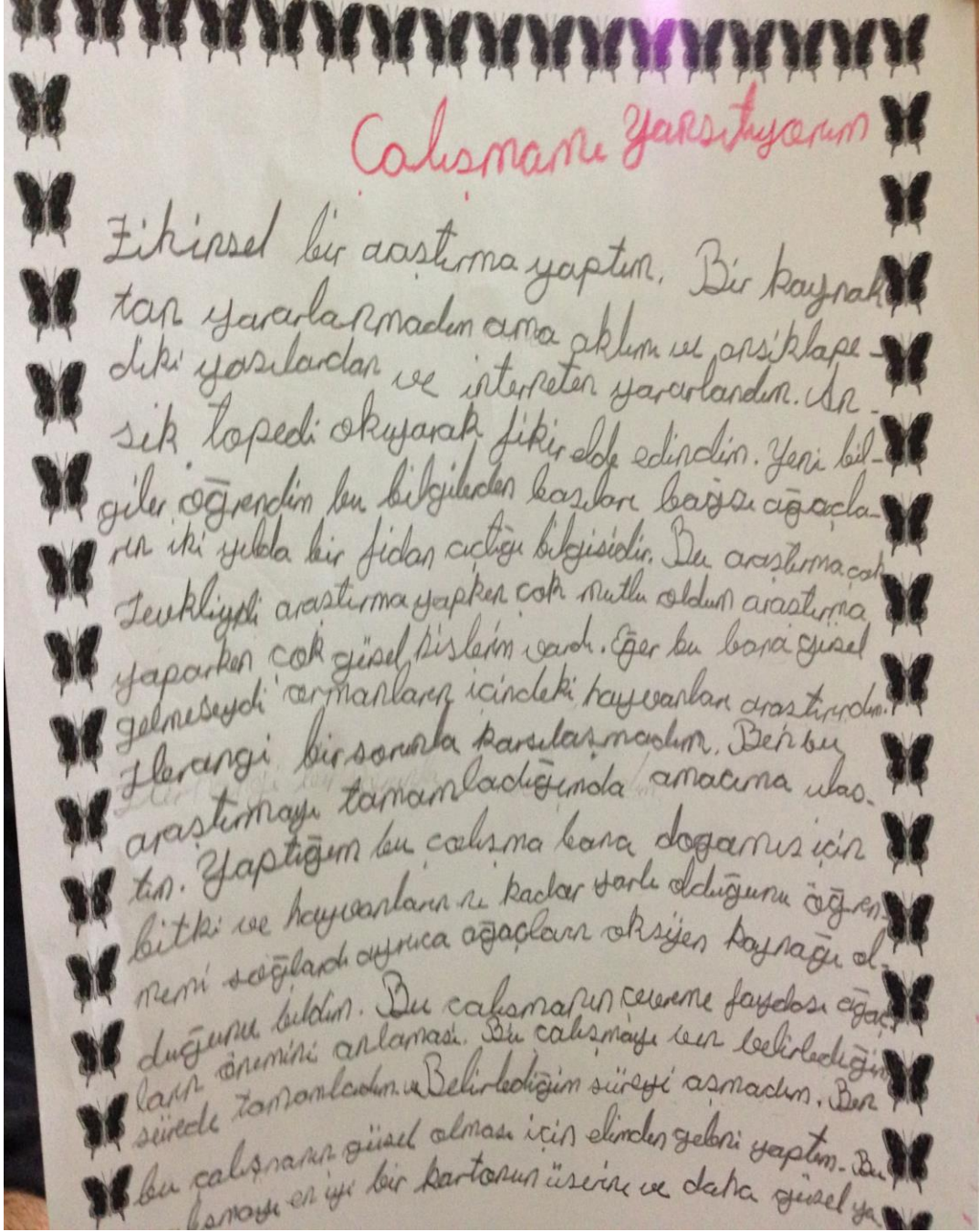
101. Öğrencinin, öğrenme sürecindeki gelişimini izlemesine rehberlik etmek
102. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarının yararlılığına (öğrenmesine sağladığı katkıya) ilişkin yansıtma yapmalarına rehberlik etme
103. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarının amaca uygunluğunu kontrol etmelerini sağlama
104. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarında eksiklikler ya da yanlışlar varsa bunları belirleyebilmelerine yardım etme
105. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarında karşılaştıkları eksiklik ya da yanlışları amacına uygun olarak düzeltmelerine rehberlik etme
106. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları kaynakların, amaca uygunluğunu ve yeterliğini kontrol etmelerini sağlama
107. Öğrencilerin, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için belirledikleri zamanı etkili ve verimli kullanmalarını sağlama
108. Öğrencilerin, öğrenmelerini hazırladıkları öğrenme planı doğrultusunda gerçekleştirebilme durumlarını kontrol etmelerini sağlama
109. Öğrencilere öğrenmelerini değerlendirirken bu öğrenme görevini daha iyi nasıl yapabilirdim diye sorgulama yaptırma
110. Öğrencilerin, öğrenmeleri sonucunda istedikleri öğrenme amacına ulaşamadıklarında, bunun nedenlerini araştırmaya yönlendirme
111. Öğrencileri, öğrenmelerinde başarısızlığa yol açan neden olan sorunları çözmeye yönlendirme

112. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarını günlük yaşantılarında ya da yeni öğrenme durumlarında kullanmaya yönlendirme

Akran değerlendirme

113. Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarındaki eksiklikleri ve yanlışları belirlemelerini sağlama
114. Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmaları ile kendi çalışmalarını öğrenme amaçları doğrultusunda karşılaştırmalarını sağlama
115. Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken uygun değerlendirme ölçütlerini kullanmalarını sağlama
116. Öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken onlara öğrenmeye teşvik edici geribildirim vermelerini sağlama

EK 5- EYLEM PLANLARININ UYGULANMASI SÜRECİNDE
ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI ÇALIŞMA KAĞITLARINDAN BİR
ÖRNEK



EK 6- HAFTALIK DERS PLANLARINDAN ÖRNEK

HAFTALIK DERS PLANI – 1

Ders Tanıtımı

Bu bölümde ders planına ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| Okul | : İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu |
| Dersin Adı | : Türkçe Dersi |
| Şube-Sınıf | : 4-B |
| Ders Ortamları | : Sınıf |
| Tarih ve Saatleri | : 30.09.2013-4.10.2013 - 3 ders saati |

Dersin Kazanımları ve Alt Kazanımlar

Dersin kazanımları ve her bir kazanıma ilişkin alt kazanımlar şunlardır (**B_ÖİBB_4, B_ÖİBB_5, B_ÖİBB_6, B_ÖİBB_7, B_ÖİBB_8, B_ÖİBB_9**):

Kazanım 1: Verilen örnek olay durumundaki kahramanların öğrenme süreçlerindeki zayıf ve güçlü yönlerini belirleyebilme

- Örnek olaydaki kahramanların öğrenme süreçlerindeki güçlü yönlerini söyleme
- ...

Kazanım 2: Türkçe dersi kapsamındaki kendini ifade etme öğrenme alanlarındaki güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilme

- Konuşma, yazı yazma ve görsel sunu öğrenme alanlarındaki güçlü yönlerini belirleme
- ...

Kazanım 3: Zayıf olduğu kendini ifade etme (kendini ifade etmede zorlandığı) öğrenme alanında yaşadığı sorunları çözebilme

- Zayıf olduğu öğrenme alanındaki becerilerini geliştirmeye yönelik çözümler üretme
- ...

Duyuşsal Kazanımlar

Kazanım 1: Öğrenme sorumluluğunu alma becerilerini geliştirebilme (D_ÖSAB_2, D_ÖSAB_3, D_ÖSAB_4, D_ÖSAB_5, D_ÖSAB_6, D_ÖSAB_7)

- ...
- Zayıf olduğu kendini ifade etme öğrenme alanında yaşadığı sorunların çözümüne yönelik farklı çözümler üretme

Kazanım 2: Öğrenmeye istekli açık olma becerilerini geliştirebilme (D_ÖAİOB_1, D_ÖAİOB_2, D_ÖAİOB_3, D_ÖAİOB_4, D_ÖAİOB_5, D_ÖAİOB_9)

- ...
- Kendini ifade etme öğrenme alanlarını kullanabileceğini gördüğü yeni öğrenme ortamlarını kendisi için yararlı hale getirme

Kazanım 3: Öğrenmeye değer verme becerilerini geliştirebilme (D_ÖDVB_1, D_ÖDVB_2, D_ÖDVB_3, D_ÖDVB_4)

- Zayıf olduğu kendini ifade etme öğrenme alanındaki becerilerini geliştirmenin kendi öğrenmesine sağlayacağı katkıları açıklama
- ...

Dersin Kapsamı

...

Dersle İle İlgili Temel Kavramlar

...

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

- Düz anlatım, tartışma, beyin fırtınası, sorun çözme, soru-cevap, balık kılıcı

Kullanılan Ortam, Kaynak, Araç ve Gereçler

- Sınıf, projeksiyon, bilgisayar, öğrenci çalışma kağıtları, güçlü ve zayıf yönlerimiz çözüm kartları, özdeğerlendirme formları, Türkçe yazı defteri, Türkçe dersi öğrenci kitabı (Ayşegül adlı okuma metni).

| |
|---------------------------|
| Giriş Etkinlikleri |
|---------------------------|

Dersin yürütülecek olan derse giriş etkinliklerine bu bölümde yer verilmiştir.

Ders Konusuna Dikkat Çekme (D_ÖDVB_1, D_ÖDVB_2) (~10 dk.)

...

Güdüleme (D_ÖDVB_1, D_ÖDVB_2, D_ÖAİOB_2, D_ÖAİOB_4) :

- Öğretmen “herkesin kendini ifade etme becerilerinde olduğu gibi öğrenme sürecinde zayıf ve güçlü yönleri vardır. Öğrenme sürecindeki zayıf yönlerimiz aslında geliştirilmeye açık yönlerimizdir. Önemli olan öğrenme sürecimize yönelik güçlü ve zayıf yönlerimizin farkında olmak, zayıf yönlerimize yönelik korkularımızı yenip bunu fırsata çevirmek ve açık kapıdan hepimizin birer adım atmasıdır” diyerek öğrencileri derse güdüler.

Öğrencileri Dersin Kazanımlarından ve Öğretme-Öğrenme Sürecinden Haberdar Etme:

...

Ders Geçiş:

...

| |
|-----------------------------|
| Gelişme Etkinlikleri |
|-----------------------------|

Etkinlik 1- Öğrenmeye yönelik güçlü ve zayıf yönleri konu alan örnek olay incelemesi: (~15 dk.): Öğretmen öğrencilerden örnek olayda sunulan kahramanların öğrenme sürecine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini ve karşılaştırmalarını ister. Öğretmen çalışma sonucunda “şimdi Berrak ile Damla'nın güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırdık. Hepimiz birbirimizden farklı bireyleriz. Hepimizin öğrenme sürecine yönelik güçlü ve zayıf yönleri var ve bu çok normal” der ve önemli olanın zayıf yönlerini tanıyıp bunları geliştirmeleri olduğunu ifade eder. (Ders Etkinlik Eki-1). (D_ÖAİOB_2, D_ÖAİOB_4)

Etkinlik 2- Kendini ifade etme becerilerini kullanma durumlarını belirlemeye yönelik özdeğerlendirme etkinliği: (~15 dk.): ...

2.DERS SAATI

Ara geçiş: Öğretmen “Bir önceki derste yaptığımız özdeğerlendirme formunu esas alarak belirlediğimiz güçlü ve zayıf yönlerimize yönelik sorunumuzu daha açık tanımlayacağız ve bu sorunumuzu çözmeye çalışacağız. Peki, bu sorunumuzun çözümüne yönelik öncelikle neler yapmak gerekiyor?” diye sorarak derse geçiş yapar.

Etkinlik 3- Problem çözme yöntemi ile “Güçlü ve Zayıf Yönlerimi Tanımlıyorum” etkinliğini yapma: (~20 dk.): Öğretmen bu etkinliği yaptırırken öğrencilerin bir önceki derste yapmış oldukları özdeğerlendirme etkinliklerini de yanlarında bulundurmalarını ister. Etkinlik başında yer alan yönerge sınıfta öğretmen rehberliğinde hep birlikte okunur. Öğrencilerden anlaşılmayan bir şey varsa sorulması istenir ve öğretmen tarafından gerekli açıklamalar yapılır. Öğretmen etkinliği yaptırırken öğrencilerin güçlü ve zayıf öğrenme alanlarını yazmada özdeğerlendirme formunda en yüksek ve en düşük puanı aldıkları öğrenme alanlarına göre belirlemelerini ister. Güçlü ve zayıf yönlerinin nedenlerini yazarken de yine özdeğerlendirme formunda yer alan maddelere verdikleri cevaplardan yararlanabileceklerini ifade eder. ... (B_ÖİBB_4, B_ÖİBB_5, B_ÖİBB_6, D_ÖSAB_3, D_ÖSAB_6, D_ÖAİOB_2, D_ÖAİOB_4, D_ÖDVB_1)

Etkinlik 4 – Beyin fırtınası tekniği ile zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik çözüm üretme etkinliği: (~15 dk.): ...

Ara özet:

...

3.DERS SAATI

Ara geçiş:

...

Etkinlik 5: Problem özme yöntemi ile zayıf yönlerini geliştirecek en uygun çözümü belirleme etkinliği: (~15 dk.): Öğretmen öğrencilerin tercihlerine göre “Mutlu Son” ya da “Balık Kılığı” etkinliğini dağıtır. Öğrencilerden zayıf yönlerine yönelik arkadaşları tarafından üretilen ve tahtadaki çözüm kartlarında yazılı olan çözümleri gözden geçirmelerini ister. Kendi zayıf oldukları öğrenme alanına uygun olan ve zayıf olma nedenlerini ortadan kaldırmada kullanabilecekleri en uygun çözümleri belirleyerek yazmalarını ister. Etkinlik içerisinde yer alan “Amacıma ulaştım mı?” balonunu boş bırakmaları istenir. Bu bölümü daha sonra dolduracakları söylenir. Çalışma kağıdı ekte sunulmuştur. (Ders Etkinliği Eki-4). Öğretmen isterse öğrencilere bu etkinlikler dışında boş bir sayfa vererek zayıf oldukları kendini ifade etme öğrenme alanına yönelik nedenlerini ve özümlemlerini istedikleri şekilde yazmalarını ister. (**D_ÖSAB_2, D_ÖSAB_3, D_ÖSAB_5, D_ÖSAB_6, D_ÖAİOB_2, D_ÖAİOB_4**)

Etkinlik 6 – Ayşegül metni doğrultusunda yapılacak olan kendini ifade etme alanlarından zayıf olan yönüne uygun olanı seçerek zayıf yönünü geliştirmeye hazırlık etkinliği: (~20 dk.): ...

Son Özet: Öğretmen Türkçe dersimizde kendini ifade etme becerileri olan konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarından hangilerinde güçlü hangilerinde zayıf olduğumuzu ve zayıf olduğumuz alanlarda niçin kendimizi ifade edemiyoruz? Niçin başarılı olamıyoruz? sorularına cevap aradığımızı söyler. Bu nedenle güçlü ve zayıf yönlerimizi, nedenlerini ve bu nedenlerle başa çıkma yollarını öğrendiğimizi ifade eder.

Tekrar Güdöleme: Öğretmen “İnsanın kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarını gidermesi gerekmektedir. Böylece özbilinci yüksek, duygu, düşünce, beceri ve davranışlarının farkında olan bireyler olarak öğrenmelerimizi devam ettirebiliriz. “ diyerek tekrar güdüleme yapar.

Ölçme ve Değerlendirme: Bu dersin değerlendirilmesinde öğrencilerin etkinliklere katılımları dikkate alınacaktır. Öğrencilerin çalışma kağıtları ve özdeğerlendirme formları değerlendirilecektir.

Kapanış: Öğretmen bundan sonraki öğrenme hayatlarında da zayıf ve güçlü yönlerini belirleyerek kendilerine zayıf yönlerini geliştirmek için her zaman bir fırsat tanımalarını söyler.

EK 7-ALAN NOTLARINDAN ÖRNEK

| AYRINTILI GÖZLEM FORMU | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------|
| Yer | İbrahim Karaoğlanoğlu İ.O. | |
| Tarih | 08.10.2013 | Gözlem No: 5 |
| Saat | 10.05 | Sayfa No: |
| Odaklaşlan Olay | Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimleri | Verinin Türü: Sosyal |
| Odaklaşlan Yer | 4-B Sınıfı | Ders: Türkçe |
| Betimsel Veri | | |
| <p>10.08 Öğretmen derse geldi. Öğretmen size bir sunu göstereceğim, merak ediyor musunuz diye soruyor. Öğrenciler evet diye bağıyorlar. Öğretmen, neyle ilgili olabilir tahmin eden var mı diye soruyor. Bir öğrenci, zayıf yönümüzle ilgili diyor. Başka bir öğrenci, Ayşegül metni ile ilgili diyor. Öğretmen gülüyor. Yok, hayır artık o bitti diyor. Öğretmen, evet bakalım ne ile ilgiliymiş diyor ve Eskişehir doğal güzellikleri ile ilgili sunuyu açıyor. Öğrencilere doğal güzellik nedir diyor. Önce doğal nedir diye soruyor. Öğrenciler kendiliğinden oluşan diye cevap veriyorlar. Öğretmen, evet insanların katkısı olmadan kendiliğinden oluşan güzelliklere doğal güzellik dendiğini söylüyor. Doğal güzellik deyince akıllarına ne geldiğini soruyor. Bir öğrenci, çiçekler, dağlar diyor. Odak öğrencilerden bu soruya cevap veren olmuyor. Öğretmen Eskişehir'in doğal güzellikleri deyince aklınıza ne geliyor diye soruyor ve sunuya geçiyor.</p> <p>....</p> <p>10.18 Z.Z parmak kaldırıyor ve faydasını açıklıyor. Doğal güzelliklerimizin isimlerini bilirsek gezip görmediğimiz yerleri görebiliriz ve arkadaşlarımıza anlatabiliriz.</p> <p>Öğretmen, evet arkadaşımızın dediği gibi hem ilimizin hem ülkemizin doğal güzelliklerini araştıracağız, bilgi sahibi olacağız ve bildiklerimizi başkalarına aktaracağız diyor.</p> <p>Z.G dikkat çekme etkinliklerinde bir yandan öğretmenini dinlerken bir yandan da resim çizip boyuyor.</p> <p>...</p> <p>10.30 Öğretmen öğrencilere metni dinlettikten sonra şimdi de metni de yazılı olarak dağıtacağımı ve okurken de aynı işlemi yapacaklarını söylüyor. Doğal güzellikler ile ilgili anlamını bildikleri ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretleyeceklerini söylüyor. Öğretmen bir önceki çalışmayı yaparken (metni dinlerken) zaman zaman birbirlerine baktıklarını gördüğünü söylüyor. Öğrencilere, herkesin anlamını bildiği ve bilmediği sözcükler aynı mıdır” diye soruyor. Öğrenciler hayır diyor. Öğretmen, o zaman hepinizin öğrenme ihtiyacı da farklıdır diye soruyor. Arkadaşına bakarsanız bu öğrenme ihtiyacını karşılamamış olursunuz, o yüzden bu çalışma bireysel bir çalışmadır ve herkes kendisi yapsın. İstediklini işaretlemeyi yapabilirsiniz. Altını çizebilir. Kare içine yuvarlak içine alabilir. İstedikliniz şekilde kodlama yapabilirsiniz diyor.</p> <p>...</p> | | |

EK 8-ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜNDEN ÖRNEK

14.11.2013 (Gözlem öncesi)

Bugün uygulamalarımızda beşinci hafta. Geçmiş olduğumuz iki haftadır bazı duyuşsal beceriler ile bilişsel becerilerden öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştık. Ancak geçen hafta da yaptığım analizler sonucu öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinden bazılarının geliştiğinin gözlemlenmesinde bir hafta daha yapmayı uygun bulduk. Bu nedenle bu hafta geliştirilmesi amaçladığımız bilişsel becerilerden öğrenme kaynaklarını yönetme becerileri yanında sorun yaşanan öğrenme amaçlarını belirleme becerilerinin geliştirilmesine de etkinliklerimde yer verdim.

...

Bu hafta boyunca öğrencilerin yapacağı etkinlik Atatürk ile ilgili dergi hazırlama etkinliği olacak. Bu derste de öğrencilerle dergi hazırlarken dikkat edilmesi gereken tasarım özelliklerinin neler olduğundan ve kendi hazırlayacakları dergiye yönelik öğrenme amaçlarını belirleme etkinliği yapacağız.

14.11.2013 (Gözlem sonrası)

Bugün bir ders saati yaptım. Bu ders saatinde dikkat çekme etkinliklerinde öğrencilere Atatürk'ün söylediği bir şarkıyı dinlettik ve kim olduğunu tahmin etmelerini istedik. Öğrenciler tahminlerde bulundular. Öğretmen söyleyeyim mi dediğinde öğrenciler merakla kim kim söyleyin hadi demeye başladılar. Dikkat çekmede öğrencilerle yapılan bir başka etkinlik ise geçtiğimiz haftalarda kutlamış oldukları 29 Ekim Cumhuriyet bayramında ve anmış oldukları 10 Kasım Atatürk'ü anma töreninde neler hissettikleri, bu kutlama ve törende yeni neler öğrendikleriydi. Bu etkinliğin yapılmasının amacı öğrencilerden geliştirilmesi amaçlanan ancak yeterince geliştirilemediği gözlemlenen sınıf gibi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadığı zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştirme becerisinin geliştirilmesine yönelikti. Öğrencilerden yeni neler öğrendiklerini anlatanlar olmakla birlikte odak öğrencilerden bu etkinlikte söz alan öğrenci olmadı. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesine sonraki haftalarda devam etmek gerekiyor.

...

Bu etkinlikten sonra öğrencilerin kendi hazırlayacakları dergiye yönelik öğrenme amaçlarını belirleme etkinliği vardı. Öğrenme amaçlarını belirleme etkinliğinde öğretmen ilk önce öğrencilere dergilerini yapmadan önce ne yapmaları gerektiğini soruyor. Öğrencilerden biri öğrenme amaçlarımızı belirlemeliyiz dedi öğretmen diğer öğrencilere de katılıp katılmadıklarını sorduğunda hep bir ağızdan evet diye bağırdılar. Öğrencilerin böyle demesine rağmen öğretmen bu defa amacımızı belirlemeyelim diyor. Öğrenciler hayır dediler. Öğretmen neden olmaz deyince öğrenciler öğrenme amaçlarını belirlemenin kendilerine sağlayacakları faydaları anlattılar. Buradan öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlemenin öneminin artık tam anlamıyla farkında olduklarını düşündüm.

...

EK 9- GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK KOMİTESİ TOPLANTI KAYITLARINDAN ÖRNEK

GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK TOPLANTISI NO:2

7 Ekim 2013 Pazartesi Saat: 14:00 Yer: Tez Danışmanının Çalışma Odası

Komite üyeleri ile ilk haftalık plan (01-04.10.2013 tarihleri arasında) uygulandıktan sonra uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar tartışılmış ve bu sorunların çözümüne yönelik kararlar alınmıştır.

...

Sorun 2: Haftalık ders planındaki etkinliklerin uygulanması için ders saatinin yeterli gelmemesi, bu nedenle bir ders saati fazladan ders yapılmasına rağmen son etkinliğin ev ödevi olarak verilmek zorunda kalması

Çözüm Önerisi:

...

B.Ç.A: Birden fazla beceriye yönelik aynı etkinlik yapılabilir. Bir de birden fazla dikkat çekme etkinliği var. Sadece bir tanesinin olması yeterli. Ben okuyunca (haftalık ders planını) zaten iki tane videoyu görünce hani izlerken de zaman yetmez diye düşünmüştüm.

Karar: Bir tane dikkat çekme etkinliğinin verilmesine ve haftalık ders planında gerekli olmadığı düşünülen etkinliklerin çıkarılmasına, etkinliklerin azaltılmasına karar verildi.

Sonuç: Araştırmacı 08-09.10.2013 tarihleri arasında uygulamış olduğu haftalık ders planında bir tane dikkat çekme etkinliğine yer vermiş ve hazırlamış olduğu ders içi etkinliklerden kazandırılması amaçlanan becerileri etkilemeyeceği düşünülen bir etkinlik planın uygulanmasından önce çıkarılmıştır. Planlanan zamana göre üç ders saati uygulama gerçekleştirilmiştir ve etkinliklerin yetişmemesi gibi bir sorunla karşılaşmamıştır.

Sorun 3: Ders öğretmenin kamera kaydına izin vermemesi ve sadece ses kayıtları ile araştırmacının gözlem alan notlarının verilerin güvenirliliği açısından yeterli olmayabileceği endişesi

Çözüm Önerisi:

...

F.K. Kameraya öğretmeni ikna edemiyoruz. Şimdi eylem araştırmasını da bu sınıfta yürütmek istiyoruz çünkü sorunu bu sınıfta belirledik, geçen sene bu sınıftaki öğrencileri gözlemledik. Bu öğrenciler üzerinden sorunu çözmeye çalışıyoruz. Benimle birlikte bir kişinin de sınıfta alan notu tutmasını sağlayabiliriz.

T.Ç. Evet bir katılımcı gözlemci olabilir.

...

Karar: Gözlemlerde daha çok veri toplanılabileceğine inanılan haftalarda bir katılımcı gözlemcinin daha araştırmacı ile birlikte gözlem alan notları tutmasına karar verildi.

Sonuç: 08-10.10.2013 tarihleri arasında uygulama sürecinde araştırmacı ile birlikte bir katılımcı gözlemci dersi gözlemlemiş, araştırmacı ile birlikte alan notları tutmuştur.

...

Sorunlar dışında GGKÜ'nün haftalık ders planlarının uygulanmasına yönelik önerileri doğrultusunda alınan kararlar

- Haftalık ders planının uygulanacağı ders saatlerinin uygun olan arka arkaya iki günde gerçekleştirilmesine karar verildi. Bu günlerin komitenin toplandığı gün olması nedeni ile Pazartesi ve verilerin analizinde gecikme açısından sıkıntı yaşanmaması nedeni ile Cuma günleri dışında olmasının daha uygun olacağı düşünüldü. (Salı-Çarşamba ya da Çarşamba-Perşembe)

...

8-11.10.2013 Tarihleri Arasında Araştırmacının Tespit Ettiği Sorunlar

Sorun 1: Öğrenciler çalışma kağıdında yer alan çalışma yönergesini anlamakta zorluk çektiler. Sınıf öğretmeni anlaşılması için çalışma kağıdı ile ilgili daha fazla açıklama yapmak zorunda kaldı.

...

EK 10- KKÖ HAZIRBULUNUŞLUK BECERİLERİ ÖZDEĞERLENDİRME

FORMU

Adım-Soyadım:

Tarih:

Numaram:

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyunuz. Sizi en doğru ifade eden (anlatan) seçeneği işaretleyiniz.

| | <i>Evet</i> | <i>Kısmen</i> | <i>Hayır</i> |
|--|-------------|---------------|--------------|
| 1. Öğrenilecek konu ile ilgili bildiklerimi belirlerim. | | | |
| 2. Öğrenilecek konu ile ilgili bilmediklerimi belirlerim. | | | |
| 3. Öğrenilecek konu ile ilgili neyi bilmem gerektiğine yönelik sorgulama yaparım. | | | |
| 4. Kendi öğrenme sürecime (öğrenmelerime) yönelik güçlü yönlerimi belirlerim. | | | |
| 5. Kendi öğrenme sürecime (öğrenmelerime) yönelik zayıf yönlerimi belirlerim. | | | |
| 6. Kendi yetenek ve ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerime yönelik tercihler yaparım. | | | |
| 7. Bir dersi/konuyu öğrenmeye geçmeden önce nasıl öğrenebileceğime yönelik tüm öğrenme seçeneklerini gözden geçiririm. | | | |
| 8. Bir dersi/konuyu öğrenmeye geçmeden önce nasıl öğrenebileceğime yönelik belirlediğim öğrenme yollarımın olabilecek sonuçlarını önceden düşünürüm. | | | |
| 9. Öğreneceğim bir konuya yönelik öğrenme amaçlarımı gerçekleştirilebilir (yapılabilir) olmasına dikkat ederek yazılı ya da sözlü ifade ederim. | | | |
| 10. Öğreneceğim bir konuya yönelik belirlediğim öğrenme amaçlarım ile öğrenmeme sağlayacağı katkı arasında ilişki kurarım. | | | |
| 11. Öğrenme amacımı gerçekleştirmek için öğrenmem gereken konuları belirlerim. | | | |
| 12. Belirlediğim öğrenme amaçlarım ile kendi yetenek ve ilgilerim arasında ilişki kurarım. | | | |
| 13. Öğrenme amacımı gerçekleştirmek için belirlediğim öğrenme etkinliklerimi bir program dahilinde planlarım. | | | |

| | <i>Evet</i> | <i>Kısmen</i> | <i>Hayır</i> |
|--|-------------|---------------|--------------|
| 14. Öğrenme amacımı ne kadar sürede gerçekleştireceğimi belirlerim. | | | |
| 15. Bir araştırmayı/çalışmayı yaparken amacıma ulaşmak için hangi öğrenme kaynaklarını kullanacağımı belirlerim. | | | |
| 16. Bir araştırmayı/çalışmayı yaparken farklı öğrenme kaynaklarını kullandığımda bu kaynaklardan elde ettiğim yazıların/resimlerin birbiri ile ilişkili olmasını sağlarım. | | | |
| 17. Bir araştırmayı/çalışmayı yaparken ihtiyaç duyduğum bilgiyi bulmakta farklı öğrenme kaynaklarını birlikte kullanırım. | | | |
| 18. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlarımı gerçekleştirmede etkili kullanırım. | | | |
| 19. Bir araştırmayı/çalışmayı yaparken ihtiyaç duyduğum bilgiyi bulmakta farklı öğrenme kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol ederim. | | | |
| 20. Bir araştırmayı/çalışmayı yaparken amacıma ulaşmak için kimlerden yardım isteyeceğimi belirlerim. | | | |
| 21. Bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerimi konuşarak etkili ifade ederim. | | | |
| 22. Bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerimi yazarak etkili ifade ederim. | | | |
| 23. Bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerimi anlaşılır bir şekilde ifade ederim. | | | |
| 24. Konuşmalarım ve davranışlarımla başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına saygı gösteririm. | | | |
| 25. Öğrenme amacımın gerçekleşmesini engelleyebilecek, dikkatimi dağıtan unsurları öğrenme ortamından uzaklaştırırım. | | | |
| 26. Başarılı olmak için sabırlı ve düzenli olarak çalışmalarına devam ederim. | | | |
| 27. Sorumluluğumu aldığım öğrenme görevimi başarıyla tamamlarım. | | | |
| 28. Bir araştırmayı/çalışmayı gerçekleştirirken öğrenmemi aksatıcı sorunlarla karşılaşsam bile çalışmalarına devam ederim. | | | |

| | <i>Evet</i> | <i>Kısmen</i> | <i>Hayır</i> |
|---|-------------|---------------|--------------|
| 29. Öğrenmemi gerçekleştirirken karşılaştığım sorunlara farklı çözümler üretirim. | | | |
| 30. Çalışmalarımı yaparken gerekli gördüğüm (bir sorun yaşadığım) durumlarda öğretmenimden yardım isterim. | | | |
| 31. Öğrenmemi gerçekleştirirken önüme çıkan yeni fırsatları daha etkili öğrenmek için kullanırım. | | | |
| 32. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım. | | | |
| 33. İlgilendiğim bir konu ile ilgili farklı kişilerin (arkadaşlarımın-öğretmenimin) görüşlerini de öğrenmek isterim. | | | |
| 34. Öğrenmeye meraklıyım. | | | |
| 35. Dergi, gazete, kitap vb. okumaktan zevk alırım. | | | |
| 36. Araştırma yapmaktan zevk alırım. | | | |
| 37. Öğrenme sürecimdeki eksiklerimi ve yanlışlarımı görmemde ve bunları düzeltmemde başkalarının (arkadaşlarım, öğretmenim, annem-babam, büyüklerim) yaptığı eleştirileri (görüşleri) dikkate alırım. | | | |
| 38. Sınıf ya da okulda olmadığım zamanlarda da yeni öğrenmeler gerçekleştiririm. | | | |
| 39. Sınıf dışında konularla ilgili öğrenmelerimi devam ettiririm. | | | |
| 40. Öğrenmelerimin bana sağlayacağı yararları açıklarım. | | | |
| 41. Öğrenmelerim ile topluma nasıl faydalı olacağımı açıklarım. | | | |
| 42. Sorumlu olduğum bir etkinliği yaparken dikkatimi çeken diğer etkinlikleri yapmayı daha sonraya bırakırım. | | | |
| 43. Gerekli gördüğümde bir öğrenme etkinliğini/çalışmasını yapmaya daha fazla zaman ayırırım. | | | |

**EK 11- ÖĞRENCİLERİN YAPILAN ETKİNLİKLERE VE BAZI KKÖ
HAZIRBULUNUŞLUK BECERİLERİNE SAHİP OLMA DURUMLARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba,

Öncelikle araştırmaya katıldığın için teşekkür ederim. Yedi hafta süresince Türkçe derslerinizde sizin kendi kendine öğrenme becerilerinizi geliştirmek için sınıf öğretmeninizle birlikte etkinlikler yaptık. Bu görüşmede yaptığımız bu etkinliklere bağlı olarak bazı sorular soracağım. Yaptığımız bu etkinliklerin sizin kendi kendine öğrenme becerilerinizi geliştirmekte ne kadar etkili olduğunu anlamamızda sizinle yapacağımız görüşmelerin büyük katkısı olacak. Sizlerin de birazdan soracağım soruları yanıtlayarak bana yardımcı olmanızı istiyorum. Yapacağımız görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini düşünüyorum. Görüşmede söylediklerin sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. İzin verirsene görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğin yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğin bir şey var mı? Ses kaydı yapmamın senin için bir sakıncası var mı?

SORULAR

1. Yedi hafta süresince Türkçe derslerinde yaptığımız etkinliklerden en çok hangisi/hangileri neden hoşuna gitti açıklayabilir misin?
 - 1.1. Destekleyici soru: Kendi ifade etme öğrenme alanlarında güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemeye yönelik yaptığımız etkinlerden hangilerini hatırlıyorsun?
 - 1.2. Destekleyici soru: ...
2. Yapmış olduğumuz bu etkinlikler senin öğrenmelerine nasıl katkı sağladı?
 - 2.1. Destekleyici soru: ...
3. Bu süre içerisinde yaptığın etkinliklerde ne tür sorunlar yaşadın?
4. Bir konuyu öğrenirken öğrenmeye geçmeden önce o konuyu nasıl öğrenebileceğine yönelik hangi öğrenme yollarını kullanabileceğini düşünür müsün?
5. Etkinliklerde karşılaştığın bu sorun durumlarında neler yaptın?

6. Herhangi bir etkinliği yaparken takıldığın ve kendinin çözemeyip öğretmenine yardımcı olmasını istediğin nasıl bir sorun oldu?
7. Ormanları korumak ile ilgili sınıfça hazırladığınız bir okul panosu olmuştu. Bu okul panosunu hazırlamadan önce ise yine sınıfça bir çalışma planı hazırlamıştınız. Bu çalışma planını nasıl hazırladığınızı bana anlatır mısınız? Bir haftalık yaptığınız bu çalışma planını nasıl uygulamaya çalıştın, neler yaptın?
8. Çalışma planı hazırlamayı öğrendiğine göre bunu başka derslerin ya da ödevlerin/araştırmaların için de yaptın mı? Yapmadıysan yapabilir misin? Nasıl yaparsın?
9. Sınıfta tahtaya kalkarak en çok hangi mevsimi sevdiğinizi nedenleri ile birlikte açıkladığın bir konuşma yaptın. Bu konuşmalarına yönelik arkadaşlarının sana yaptıkları eleştiriler oldu. Bu eleştiriler nelerdi? Bu eleştirileri bir sonraki sözlü sunumunda dikkate alır mısınız/ aldın mı? Nasıl dikkate aldın, sunumlarında ne gibi değişiklikler yapıp nelere dikkat ettin ya da nelere dikkat edersin?
10. Kitap/dergi/gazete okumayı ne kadar seviyorsun?
11. Okuduğun kitabı bana etkili bir biçimde anlatmanı istesem nasıl/neler anlatırsın?
12. Yaptığımız bu etkinlikler süresince öğrendiklerini (Bafa gölü metni ile ilgili öğrendiğin yeni kelimeler, Atatürk ve mevsimler ile ilgili dağıtılan bulmaca ve ilginç bilgiler etkinlikleri, yansıtıcı günlük çalışmaları, okuduğun kitaptan öğrendiğin bilgiler, haftalık öğrendiğin metin ile ilgili bilgiler) başka yerlerde (derslerde, okul dışında evde ders ya da sınava çalışırken, kurslarda) nasıl kullandın ya da nasıl kullanabilirsin?
13. Etkinlikler süresince yaptığın araştırmalardan (belirlediğin güzel sanat dalını araştırma, Bafa gölü metni ile ilgili bilmediğin kelimeleri araştırma, ormanları nasıl korumalıyız isimli yapılan çalışma) zevk aldın mı? En çok hangisinden zevk aldın, neden?
14. Sence bu süreçte Türkçe derslerinizde başka nasıl etkinlikler yapsaydık daha zevkli ve etkili olurdu? Önerilerin var mı?

EK 12- SINIF ÖĞRETMENİ İLE YAPILAN ETKİNLİKLERİN
ETKİLİLİĞİNE VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KKÖ BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ DESTEKLİ BİR MODELİN
NASIL OLMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye
YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Öncelikle araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Yedi hafta süresince Türkçe derslerinizde öğrencilerinizin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için sizinle birlikte etkinlikler yaptık. Bu görüşmede yaptığımız bu etkinliklere bağlı olarak bazı sorular soracağım. Yaptığımız bu etkinliklerin öğrencilerinizin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmekte ne kadar etkili olduğunu anlamamızda sizinle yapacağım görüşmelerin büyük katkısı olacak. Sizlerin de birazdan soracağım soruları yanıtlayarak bana yardımcı olmanızı istiyorum. Yapacağımız görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini düşünüyorum. Görüşmede söyledikleriniz sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir şey var mı? Ses kaydı yapmamın sizin için bir sakıncası var mı?

SORULAR

1. Yedi hafta süresince Türkçe derslerinde yaptığımız etkinliklerin öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 1.1. **Destekleyici soru:** Sınıftaki öğrencilerin tamamını dikkate aldığınızda uygulama öncesi ve sonrasındaki KKÖ hazırbulunuşluk becerilerini kullanma durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 1.2. **Destekleyici soru:** ...
2. Sınıfta her hafta farklı becerilere odaklanarak farklı etkinlikler gerçekleştirdik. Sizin de bildiğiniz gibi ana becerilerimiz vardı. Bu becerilerin geliştirilmesinde (kullanılmasında) sizce öğrencilerin diğerlerine göre

uygulamada en fazla zorlandıkları ve en kolay kullandıkları beceriler hangileriydi? Nedenlerini açıklar mısınız?

3. Yedi hafta süresince yaptığımız etkinlikleri düşündüğünüzde sizce bunlardan hangileri öğrencilerin KKÖ becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili oldu? Nedenlerini açıklar mısınız?
4. Öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri sınıf içerisinde uygularken karşılaştığınız sorunlar neler oldu?
5. Her hafta Türkçe derslerinde üç ders saati birlikte ders işledik ve öğrencilerin KKÖ hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yaptık. Benim olmadığım yani birlikte işlemediğimiz Türkçe derslerinde ya da diğer derslerinizde de öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptınız mı ya da sözlü ifadeler kullandınız mı? Öyleyse bunun için neler yaptınız, açıklar mısınız?
6. Sizce ilkokul 1.-4.sınıf öğrencilerinin daha çok öğretmen destekli olmak üzere KKÖ becerileri nasıl geliştirilebilir?

EK 13- HAFTALIK DEĞERLENDİRMELER İÇİN KULLANILAN MİKRO ANALİZ FORMLARINDAN ÖRNEK

| İncelenen Dersin Tarihi: .../.../2013 | | | ÖĞRENME AMAÇLARINI BELİRLEME BECERİLERİ | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|------------|--|--|--|--|---|---|--|--------------------------|
| | | | Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme (B_ÖABB_1) | Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma (B_ÖABB_2) | Öğrenilecek konuyu ifade etme (B_ÖABB_3) | Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma (B_ÖABB_4) | Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama (B_ÖABB_5) | Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme (B_ÖABB_6) | GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLANMAYAN ANCAK GÖZLEMLENEN BECERİLER | <i>Sorum/Görüş/Öneri</i> |
| Öğrenci kodu | Öğrenci Adı-Soyadı | | | | | | | | | |
| Ö1 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |
| Ö2 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |
| Ö3 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |

Ek 13-devamı

| İncelenen Dersin Tarihi: .../.../2013 | | | ÖĞRENME AMAÇLARINI BELİRLEME BECERİLERİ | | | | | | GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLANMAYAN ANCAK GÖZLEMLenen BECERİLER | Sorum/Görüş/Öneri |
|---------------------------------------|--------------------|------------|--|--|--|--|---|---|--|-------------------|
| Öğrenci kodu | Öğrenci Adı-Soyadı | | Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme (B_ÖABB_1) | Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma (B_ÖABB_2) | Öğrenilecek konuyu ifade etme (B_ÖABB_3) | Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma (B_ÖABB_4) | Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama (B_ÖABB_5) | Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme (B_ÖABB_6) | | |
| Ö4 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |
| Ö5 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |
| Ö6 | ... | Evet | | | | | | | | |
| | | Kısmen | | | | | | | | |
| | | Hayır | | | | | | | | |
| | | Gözlenmedi | | | | | | | | |

EK 14- ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN
BELGESİ



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1945072
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

31/07/2013

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15.07.2013 tarih ve 915/8147 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Gülten Feryal KÜÇÜKER'in, "İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi Taslağı" başlıklı tez çalışmasını, 30.09.2013 – 31.12.2013 tarihleri arasında, Odunpazarı İlçesine bağlı İbrahim Karaoğlan İlkokulu 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapmak için izin talebinde bulunulmuş olup, Öğrencilere yönelik araştırması "Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş; Öğrencilere yönelik tez çalışmasını okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Gülten Feryal KÜÇÜKER'in, Bölümümüzce tasdik edilen tez çalışmasını, 30.09.2013 – 31.12.2013 tarihleri arasında, söz konusu okulda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerine, okul müdürü'nün uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi uygun görülmekte olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ŞENKÜL
Şube Müdürü

OLUR.
...../07/2013
Kenan TUĞAN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ash ile Aymdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
...../...../20.....

05 08- 2013

Remzi ERCELİK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 22

**EK 15- VELİLERDEN ÇOCUKLARININ ÇALIŞMAYA KATILMASINA
İZİN VERDİKLERİNE DAİR ALINAN ONAY FORMLARINDAN BİR
ÖRNEK**

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli

İlkokul 1.-4.sınıflarda çocuğunuzun kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirildiği ile bu konuya yönelik bir model önerisi geliştirme konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla, Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alarak, yapmakta olduğum sınıf içi gözlemlere ve öğretmenlerle görüşmelere ek olarak, siz ve velisi olduğunuzu çocuğunuzla yaklaşık 30-45 dakika sürecek ayrı ayrı görüşmeler yapmak istiyorum.

Bu görüşmede, bir veli olarak çocuklarınızın kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusunda görüşlerinize başvurulacaktır. Görüşme araştırma amacına uygun olarak kullanılacak ve hem sizin hem de çocuğunuzun vereceği bilgiler gizli tutulacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda ayrılan yere adınızı-soyadınızı ve çocuğunuzu adını-soyadını yazınız ve imzalayınız. Görüşmeyi yapabilmek için, çalışıyorsanız işyerinize gelebileceğim gibi, aşağıda ayrılan yere telefon numaranızı yazarsanız detayları daha sonra görüşmemiz mümkün olacaktır. Aşağıdaki maddelerden sizin için uygun olanı seçmeniz ve gerekli bilgileri yazmanız yeterli olacaktır. Katkılarınız için çok teşekkürler.

- Çocuğum ve ben bu araştırmaya katılmayı kabul ediyoruz.
 Çocuğum ile görüşme yapabilirsiniz ancak benim görüşme yapmak için zamanım yok.
 Benimle görüşme yapabilirsiniz ancak çocuğumla görüşme yapmanızı istemiyorum.
 Çocuğum ve ben araştırmaya katılmak istemiyoruz.

Öğrenci adı soyadı: *Melih ŞİMŞEK*

Sınıfı: *1-K*

Veli adı soyadı: *Derya ŞİMŞEK*

İmza:

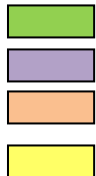
Telefon no: *0507 992 3514*

Görüşmeci: Gülten Feryal KÜÇÜKER
 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Doktora Öğrencisi

EK 16- UYGULAMA SÜRECİ HAFTALARINDA GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLANAN KKÖ BECERİLERİNE YÖNELİK ELDE EDİLEN VERİLERİN BULUNDUĞU TABLODAN ÖRNEK BİR BÖLÜM

ÖĞRENME AMACINI BELİRLEME BECERİLERİ

| Amaçlanan | | 1.HAFTA | | | | | | 2.HAFTA | | | | | | 3.HAFTA | | | | | | 4.HAFTA | | | | | | 5.HAFTA | | | | | | 6.HAFTA | | | | | | 7.HAFTA | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | Gerçekleştirilen | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | Ö 1 | Ö 2 | Ö 3 | Ö 4 | Ö 5 | Ö 6 | | | | | | | | | |
| B_ÖABB_1: Öğrenme düzeyine uygun ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleme | E | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | K | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | 2 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | | | | | | | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B_ÖABB_2: Öğrenme amacı ile öğrenmesine sağlayacağı katkı arasında ilişki kurma | E | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | | | | | | | | 2 | | | 2 | 2 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | K | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | - | - | - | - | - | - | - | | | | | | | | |
| B_ÖABB_3: Öğrenilecek konuyu ifade etme | E | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | | | | | | | | | | | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | | | |
| | K | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | | | | | | | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | - | - | | | | | | | | | | | | | | |
| B_ÖABB_4: Belirlediği amaçlar ile kendi yetenek ve ilgileri arasında ilişki kurma | E | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | K | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | | | | | | | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B_ÖABB_5: Gerçekleştirmek istediği öğrenme etkinliklerini bir program dahilinde planlama | E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | K | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B_ÖABB_6: Amaçın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme | E | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | K | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



İlgili hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanmadığı halde öğrencilerde geliştirildiği gözlemlenen becerilerdir.

Komite toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda yeterince gözlemlendiğine (geliştirildiğine) karar verilen ve bu nedenle sonraki haftalarda gözlemlenmiş olmakla birlikte frekans gösterilmeyen becerilerdir.

İlgili hafta içerisinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerdir.

Gözlemlenmedi bölümü o hafta gözlemlenmeyen becerilere vurgu yapmak için bu renk ile gösterilmiştir.