

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Nurgül ERBAĞCI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Nurgül ERBAĞCI

Danışman: Doç. Dr. Özlem KAF

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Burcu GÜRKAN ERCAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Yeliz BOLAT

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Sınıf ğretmenliğı Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Özlem KAF
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ye: Doç. Dr. Memet KARAKUş

ye: Doç. Dr. Burcu GÜRKAN ERCAN

ye: Dr. Öğretim yesi Yeliz BOLAT

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

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

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Nurgül ERBAĞCI

ÖZET

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Nurgül ERBAĞCI

Doktora Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özlem KAF

Ocak 2024, 273 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin problem çözme (PÇ) ve karar verme (KV) becerilerini geliştirmek ve bu gelişim sürecini incelemektir. Araştırmada eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem ölçütleri, okul müdürünün, sınıf öğretmenin ve öğrencilerin araştırmaya katılmaya istekli olmaları ve kamera, ses kaydı vb. cihazların kullanılmasına izin vermeleri ve öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde eksiklik bulunması olarak belirlenmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Gaziantep ilinde bulunan bir ilkokulda, üçüncü sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verilerine, nitel ve nicel veri toplama araçları aracılığı ile ulaşılmıştır. Nitel veri toplama araçları, video kayıtları, çalışma kağıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Nicel veri toplama araçları, Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri (GYD-KVB) Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarıdır.

Eylem araştırmasının uygulama süreci, toplam sekiz hafta ve 23 ders saatini kapsayan dört eylem döngüsü ile tamamlanmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce sınıf öğretmeni görüşleri, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı aracılığıyla öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumu incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunun problem çözme becerilerinin ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin karar verme becerilerinin ise, karar verme durumunun belirlenmesi, seçeneklerle ilgili bilgilere ulaşmak için farklı

kaynaklardan yararlanılması, kararın gerekçesinin belirtilmesi ve kararın uygulanması için plan yapılması boyutlarında orta ve düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki gelişimin ve eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların belirlenmesi amacıyla her dersin video kayıtları ve bazı derslerde kullanılan çalışma kağıtları incelenmiştir. Ayrıca her dersin sonunda Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi) uygulanmış ve araştırmacı günlüğü yazılmıştır. Uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her ders sonrasında öğrenci günlükleri yazılmış ve her eylem döngüsü sonunda Odak Grup Görüşme Formu uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki değişimin belirlenmesi amacıyla nicel veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır.

Nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlanmış ve kodlar karşılaştırılarak fikir birliğine ulaşılmıştır. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik ve t-testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar yüzdelik norm değerlerine göre yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla GYD-KVB Formu'na yönelik verilen öğrenci cevapları, dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası uyumun belirlenmesi amacıyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma sonunda, öğrencilerin problem ve karar verme durumlarını tanımlamada, farklı çözüm yolları ve seçenekleri oluşturmada, önceden belirlenen ölçütlere uygun karar vermede ve bu kararlarının gerekçelerini açıklamada, problem ve karar verme durumlarına yönelik farklı kaynaklardan bilgi toplamada zorlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazı yazma, resim yapma ve etkinlik günlüğünü doldurmada isteksiz olmaları, yönergelerin anlaşılmaması, ders saatinin yetersiz olması ve uzman daveti etkinliğinde öğrencilerin derse odaklanamaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara yönelik eğitsel oyun, sesli düşünme, beyin fırtınası ve drama yöntem ve tekniklerden; animasyon, görseller, kırmızı yeşil ifade kartları ve bulmaca gibi materyallerden ve mizahtan yararlanılabileceği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalar ile öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular da, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında PÇ ve KV becerilerinde, uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin, yapılan

uygulamalara yönelik çoğunlukla olumlu yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonunda, elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi, problem çözme, karar verme, düşünme becerileri



ABSTRACT**AN ACTION RESEARCH ON DEVELOPING THE PROBLEM SOLVING AND
DECISION-MAKING SKILLS OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL THIRD
GRADE LIFE STUDIES LESSON****Nurgül ERBAĞCI****Ph.D. Thesis, Department of Classroom Teaching****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özlem KAF****January 2024, 273 pages**

The purpose of this study is to develop students' problem solving (PC) and decision making (DM) skills in third grade elementary school life science and to examine this developmental process. The action research model was used in the study. The students participating in the study were identified using the criterion sampling method. The criteria for sampling are the willingness of the principal, class teacher and students to participate in the study, the availability of cameras, audio recordings etc. that allow the use of equipment, and the students' lack of PS and DM knowledge. The research was conducted with 22 third grade students of an elementary school in Gaziantep during the school year 2021-2022. The research data were obtained using qualitative and quantitative data collection instruments. Qualitative data collection instruments include video recordings, worksheets, researcher and student diaries, and semi-structured interview forms. Quantitative data collection instruments are the Problem Solving Skills Scale developed by Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk and Özyürek (2012), the Decision Making Skills in Daily Life Situations Form, and a rubric developed by the researcher.

The action research implementation process was completed in a total of eight weeks, 23 course hours, and four cycles of action. Before the implementation process began, students' problem-solving and decision-making skills were assessed using classroom teachers' opinions, Problem Solving Skills Scale and Decision Making Skills in Daily Life Situations Form. It was found that most students' problem-solving skills were below average. It was found that students' decision-making skills were at intermediate and low levels in terms of determining the decision situation, using various sources to search for information about options, giving reasons for the decision, and making a plan to implement the decision. During the application process, video

recordings of each lesson and the worksheets used in some lessons were examined to determine the development of the students' PS and DM skills and the problems encountered during the teaching process. In addition, the class teacher interview form (Evaluation of Practices) was applied at the end of each lesson and the researcher's diary was written. Student diaries were written after each lesson to ascertain students' views on the practices and a focus group discussion form was used at the end of each action cycle. After the implementation process of the study was completed, quantitative data collection tools were again used to determine the changes in students' PS and DM skills.

The qualitative data were analyzed using the content analysis method. In order to ensure reliability, the data were coded by the researchers and an expert, and a consensus was reached by comparing the codes. Descriptive statistics and t-tests were used to analyze the data from the quantitative data collection instruments. In addition, the scores obtained by the students on the problem-solving skills scale were interpreted using the percentage norm scores. To ensure validity and reliability, student responses on the Decision Making Skills in Daily Life Situations Form were scored by two raters using a rubric. The correlation coefficient was calculated to determine inter-rater agreement.

At the end of the study, it was found that students had difficulties in defining problems and decision-making situations, designing different solutions and options, making decisions according to given criteria and explaining the reasons for these decisions, and collecting information from different sources on problems and decision-making situations. However, problems were also encountered, such as students' reluctance to write, draw and fill in the activity diary, lack of understanding of the instructions, insufficient lesson time and students' inability to concentrate on the lesson during the expert invitation. Educational games, thinking aloud, brainstorming and drama are methods and techniques for these problems. It was found that materials such as animations, visuals, red and green expression cards, and puzzles and humor can be used. It was found that students' PS and DM skills improved with the implemented applications. The results of the quantitative data collection instruments showed that there was a significant difference in students' PS and DM skills pre and post application, in favor of post application. However, it was found that the students overwhelmingly rated the applications positively. At the end of the study, suggestions for practitioners and researchers were made taking into account the results.

Keywords: Life Studies, Problem Solving, Decision Making, Thinking Skills

ÖN SÖZ

Doktora eğitimim inişli çıkışlı uzun bir süreçti. Bu süreçte bana destek olan değerli hocalarım, arkadaşlarım ve ailem olmasaydı, bu süreci başarıyla tamamlamam mümkün değildi. Öncelikle doktora eğitimim boyunca samimiyeti, sıcak kanlılığı ve akademik birikimi ile bana desteğini sunan danışmanım Doç. Dr. Özlem KAF'a teşekkür ederim. Tez jurimde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Doç. Dr. Memet KARAKUŞ, Doç. Dr. Burcu GÜRKAN ERCAN, Dr. Öğr. Üyesi Yeliz BOLAT'a tezime verdikleri katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan, her ihtiyacım olduğunda desteklerini hissettiğim saygı değer hocalarım, Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Doç. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ'a teşekkür ederim.

Tez çalışmaların sırasında yorulduğum heran yanımda olan, en yoğun oldukları zamanlarda bile, hem manevi hem de akademik desteklerini esirgemeyip, bana vakit ayıran Dr. Öğr. Üyesi Merve YILDIRIM SEHERYELİ, Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Dr. Öğr. Üyesi Özgür Osman DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Sakine HAKKOYMAZ, Arş. Gör. Melike UÇAR ve Arş. Gör. Esra EKER DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemi sağlayan canım annem Naime ÇAKMAK'a teşekkür ediyorum. Rahmetli babam Arif ÇAKMAK'ı saygı ve sevgiyle anıyorum. Tez çalışmalarım sırasında çizimler ve modellemeler konusunda bana yardımcı olan ablam Nurcan ÇAKMAK'a ve manevi desteklerini esirgemeyen ablalarım Tefariye DERE ve Nursel ÇAKMAK'a teşekkür ediyorum.

Bir insanın en büyük şansı, mutlu bir aile içinde yaşamasıdır. Bu aileyi kurmamı sağlayan, bana her konuda destek olan çok sevdiğim eşim Mustafa Anıl ERBAĞCI'ya teşekkür ederim. Doktora eğitim sürecinin zorluğunu her ne kadar hissettirmemeye çalışsam da, bu süreçteki stresimi ve yorgunluğumu hissettiğini bildiğim canım oğlum Aren'e ve yakında ailemize katılacak olan kızım Aylin'e varlıkları ile bana güç verdikleri ve bana annelik duygusunu yaşattıkları için teşekkür ediyorum.

Nurgül ERBAĞCI

Ocak / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı ve Kapsamı.....	8
2.2. Hayat Bilgisi Dersinde Düşünme Becerileri.....	10
2.2.1. Problem Çözme Becerileri.....	11
2.2.2. Karar Verme Becerileri	18
2.2.3. Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerinin Benzerlik ve Farklılıkları ...	23
2.2.4. Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme ve Karar Verme Becerileri	25
2.3. İlgili Araştırmalar	28
2.3.1. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	28
2.3.2. İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	35
2.3.3. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	40
2.3.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci.....	42
3.2. Araştırma Ortamı.....	46
3.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	48
3.3.1. Öğrenciler	48
3.3.2. Araştırmacı.....	51
3.3.3. Sınıf Öğretmeni.....	51
3.3.4. Geçerlik Komitesi	52
3.4. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları	54
3.4.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	54
3.4.1.2. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri.....	56
3.4.1.3. Video Kayıtları.....	57
3.4.1.4. Çalışma Kağıtları	57
3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	57
3.4.2.1. Problem Çözme Becerileri Ölçeği	57
3.4.2.2. .. Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı	58
3.5. Verilerin Toplanması.....	66
3.6. Verilerin Analizi.....	70
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi	70
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi	71
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	76
3.8. Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler	77

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesindeki PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular	78
4.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	78
4.1.2. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Mevcut Durum	80
4.1.3. Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Yönelik Mevcut Durum	81

4.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki PÇ ve KV Becerileri ve Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular	83
4.2.1. Birinci Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular	83
4.2.2. İkinci Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular	108
4.2.3. Üçüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular	131
4.2.4. Dördüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular	152
4.3. Öğrencilerin Uygulama Sonundaki PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular	175
4.3.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular.....	175
4.3.2. Öğrencilerin Karar Verme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular	177

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Tartışma ve Yorum	181
5.2. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Tartışma ve Yorum	186

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	192
6.1.1. Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerinin Mevcut Durumuna Yönelik Ulaşılan Sonuçlar.....	192
6.1.2. Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerinin Gelişimine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar.....	193
6.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar.....	194
6.1.4. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar.....	195
6.1.5. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar ve Geliştirilen Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar	196

6.2. Öneriler.....	199
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	199
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	200
KAYNAKÇA.....	201
EKLER	218
ÖZGEÇMİŞ	272



KISALTMALAR

K: Kararın Verilmesi

KB: Gerekli Bilgilerin Toplanması

KS: Uygulanabilir Seçeneklerin Belirlenmesi

KT: Amacın Belirlenmesi

KU: Kararın Uygulanması ve Değerlendirilmesi

KV: Karar Verme

Ö1: Öğrenci 1

PB: Problemin Çözümüne Yönelik Bilgilerin Toplanması

PÇ: Problem Çözme

PS: En Etkili Çözümün Seçilmesi

PT: Problemin Tanımlanması

PU: Çözümün Uygulanması ve Değerlendirilmesi

PY: Çözüm Yollarının Belirlenmesi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	50
Tablo 2. Eylem Araştırmasında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bilgiler	53
Tablo 3. Kapsam Geçerlik Oranı Ve Kapsam Geçerlik İndeksi Sonuçları	63
Tablo 4. GYD-KVB Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Sürecine Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	64
Tablo 5. Bartlett testi sonuçları	65
Tablo 6. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları	65
Tablo 7. Bileşenlerin faktör yükleri.....	65
Tablo 8. Veri toplama araçlarının uygulanma zamanları.....	66
Tablo 9. Video kayıtlarına yönelik sayısal veriler	67
Tablo 10. Çalışma kağıtlarının kullanıldığı etkinlikler	68
Tablo 11. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanların yer aldığı yüzdelik norm değerleri.....	71
Tablo 12. Problem Çözme Becerileri Ölçeği sonuçlarının normallik testi sonuçları	72
Tablo 13. GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı sonuçlarının normallik testi sonuçları.....	73
Tablo 14. Veri toplama araçlarının kullanım amaçları ve uygulanma zamanları ve analizi teknikleri.....	75
Tablo 15. Mevcut duruma yönelik öğretmen görüşleri	78
Tablo 16. Öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerinin mevcut durumuna yönelik betimsel istatistik analizi sonuçları.....	80
Tablo 17. Yüzdelik dilimlerdeki öğrenci sayıları ve yüzdeleri.....	80
Tablo 18. Öğrencilerin karar verme becerileri düzeylerinin mevcut durumuna yönelik betimsel istatistik sonuçları	81
Tablo 19. Uygulama öncesinde GYD-KVB Formu'ndan alınan puanların performans düzeylerine göre dağılımı	81
Tablo 20. Birinci eylem döngüsü ders kazanımları ile PÇ ve KV becerileri alt boyutları matrisi	84
Tablo 21. Birinci haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular	88
Tablo 22. Birinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	92

Tablo 23. İkinci haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular.....	97
Tablo 24. İkinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular.....	100
Tablo 25. İkinci eylem döngüsünde ders kazanımları ile PÇ ve KV becerilerinin alt boyutları matrisi.....	110
Tablo 26. Üçüncü haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik bulgular	113
Tablo 27. Üçüncü haftada eğitim öğretim sürecine yönelik bulgular	117
Tablo 28. Dördüncü haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular	121
Tablo 29. Dördüncü haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	123
Tablo 30. Üçüncü eylem döngüsünde dersin kazanımları ile PÇ ve KV becerilerinin alt boyutları matrisi.....	132
Tablo 31. Beşinci haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular	135
Tablo 32. Beşinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	139
Tablo 33. Altıncı haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular.....	143
Tablo 34. Altıncı haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	145
Tablo 35. Dördüncü eylem döngüsünde ders kazanımları ile PÇ ve KV becerilerinin alt boyutları matrisi.....	154
Tablo 36. Yedinci haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular.....	157
Tablo 37. Yedinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	160
Tablo 38. Sekizinci haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ulaşılan bulgular	164
Tablo 39. Sekizinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular	169
Tablo 40. Yüzdelik dilimlerdeki öğrenci sayıları ve yüzdeleri.....	176
Tablo 41. Uygulama öncesi ve sonrası Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanların istatistiksel analiz sonuçları.....	177
Tablo 42. Uygulama sonrası öğrencilerin karar verme becerileri düzeylerine yönelik betimsel istatistik sonuçları	177
Tablo 43. Uygulama sonrasında GYD-KVB Formu'ndan alınan puanların performans düzeylerine göre dağılımı	178

Tablo 44. Uygulama öncesi ve sonrasında GYD-KVB Formu'ndan alınan puanların istatistiksel analiz sonuçları.....	179
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Problem çözme ve karar verme ilişkisi	24
Şekil 2. Eylem Araştırması Süreci.....	44
Şekil 3. Genel sınıf düzeni.....	47
Şekil 4. “Eyvah! Ne oluyor?” etkinliğinin sınıf düzeni.....	47
Şekil 5. “Kaynaklarımız neden tükeniyor?” etkinliği çalışma kağıdı	85
Şekil 6. “Kaynakları verimli kullanmanın yolları” etkinliği çalışma kağıdı örneği (Ö5)	86
Şekil 7. “Hatice'nin sabunu” etkinliği	87
Şekil 8. “Market alışverişi yapıyoruz” etkinliğinde kullanılan materyaller	94
Şekil 9. “Market alışverişi yapıyoruz” etkinliği çalışma kağıdı	95
Şekil 10. “Orhan'ın alışverişi” etkinliği çalışma kağıdı	96
Şekil 11. Birinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri.....	102
Şekil 12. Birinci eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme	105
Şekil 13. “Seda'nın pazar alışverişi” etkinliği çalışma kağıdı	116
Şekil 14. “Temizlik robotu tasarlıyoruz” etkinliği	120
Şekil 15. İkinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri	125
Şekil 16. İkinci eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme.....	128
Şekil 17. “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliği örnek çalışma kağıdı	137
Şekil 18. “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliği örnek çalışma kağıdı	139
Şekil 19. “Kırık camlara dikkat et” etkinliği çalışma kağıdı	144
Şekil 20. Üçüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri	147
Şekil 21. Üçüncü eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme.....	150
Şekil 22. “Neler öğrendik” etkinliği	162
Şekil 23. “Güvenli oyun parkı tasarlıyoruz” etkinliği örnek çalışma.....	167
Şekil 24. Dördüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri.....	170
Şekil 25. Dördüncü eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme	173
Şekil 26. Uygulama öncesi ve sonrasında alınan puanların yüzdelik dilime göre karşılaştırılması.....	176

EKLER LİSTESİ

EK A. Araştırma İzin Belgesi.....	218
EK B. Veli İzin Formu	219
EK C. Öğretim Programı.....	220
EK D. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	249
EK E. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Tespiti)	250
EK F. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi).....	251
EK G. Odak Grup Görüşme Formu	252
EK H. Örnek Araştırmacı Günlüğü.....	253
EK İ. Örnek Öğrenci Günlüğü	254
EK J. Örnek Video Kaydı Dökümü	255
EK K. Örnek Çalışma Kağıtları	259
EK L. Problem Çözme Becerileri Ölçeği İzin Belgesi	264
EK M. Günlük Yaşam Durumlarına Yönelik Karar Verme Becerisi Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı	265
EK N. Öğrenci Etkinlik Fotoğrafları	269

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıkları açıklanmış ve çalışmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitimin temel amacı çocuklara, yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları ve bağımsız bireyler olarak yetişebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları, ülkenin eğitim sisteminin sahip olduğu görüş çerçevesinde bir düzen içinde kazandırılmasıdır (Babadoğan 2003). Çocuklar ilkokula, sosyal öğrenme yoluyla edindiği birçok beceri ile başlasalar da, çoğu çocuk bu becerileri eksik ya da yanlış edinmiş ya da hiç edinmemiş olabilir. Bu nedenle çocukların başarılı bir yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları ilkokul düzeyinde alacağı eğitimin niteliğine bağlıdır (Karabağ ve İnal, 2013, s.249).

Bireylerin sürekli olarak gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin başında düşünme becerileri gelir. Düşünme, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini, güvenilir ve sistemli bir yaşam sürmelerini sağlar (Kalaycı, 2001, s. 1). İlkokulda düşünme becerileri eğitiminin verilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, kendilerini daha iyi tanımalarını, anlamalarını ve akıl yürütmelerini destekler (Doğanay, 2006, s.182). Adair (2017, s. 1-3) tüm bireylerin sahip oldukları bilgileri uygulayabilmeleri için üç tür düşünme biçimine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bunlar problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünmedir. Bu çalışmanın kapsamında yer alan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ise "Beceriler" bölümünde, düşünme becerilerinden problem çözme (PÇ) ve karar verme (KV) becerileri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018).

Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları, başarılı ve bağımsız bireyler olarak yetişmeleri için PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Kalaycı, 2001, s. 17). Nas'a (2006 s.147) göre nitelikli bir eğitim alan bireyler, karar verebilmeli, bilgi üretebilmeli ve karşılaştıkları problemleri çözebilmelidirler. Bu yeterlilikler demokratik yaşam için de gereklidir. "Demokrasi insan iradesine güvenir. İnsanların kendi kendilerine doğru kararlar alabileceğine, karşılaştıkları sorunları mantıklı, barışçıl ve doğru bir şekilde çözebileceklerine inanır" (Doğanay 2006). İlkokulda öğrencilerin PÇ

ve KV becerilerinin geliştirilmesi ile, onların başkalarının görüşlerini sorgulamadan kabul etmek yerine, bu görüşlerden yararlanarak kendi kararlarını vermeleri ve başkalarının etkisi altında kalmadan olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları sağlanır (Kalaycı, 2001, s. 1).

Problem çözme, bireyin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmasını sağlar. Günümüzde hızla çoğalan ve değişen bilgiyi, belli bir zaman dondurarak öğrencilerin pasif bir şekilde edinmesini sağlamanın hiçbir değeri yoktur. Deneyim ile kazanılan bilgiler daha kalıcıdır. Problem çözme, bireyin bilişsel becerilerini işe koymasını ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını sağlayarak, onlara deneyim kazandırır (Doğanay 2006; Manassis 2012).

PÇ ve KV süreçlerini bilen ve bunları uygulayabilen öğrenciler, hem kişisel problemlerini hem de iş yaşamındaki problemleri kendi kendilerine çözebilen bireyler olacaklardır. Bir toplumdaki bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi, o toplumda istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önler (Kalaycı, 2001, s. 1-18). Alan yazında yapılan çalışmalarda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kızgınlık-saldırganlık davranışları ve sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010; Demirel, 2022; Tozduman Yaralı ve Özkan, 2016). İlkokul düzeyindeki çocukların PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi ile, onların günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri, farklı bakış açılarının ve farklı çözüm yollarının olduğu inancıyla vazgeçmeden çözmeye çalışmaları sağlanarak, onların kişisel ve sosyal gelişimi önemli ölçüde desteklenecektir. Bununla birlikte çocukların günlük yaşamda, iyi ve kötüyü, doğru ile yanlış ayırt ederek, davranışlarının sonuçlarını tahmin etmeye çalışarak, bir sonraki atacakları adımları düşünerek karar vermeleri onların sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için önemlidir.

Alan yazında ilkokul düzeyindeki öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu (Tunç 2022; Yolcu 2019), bazılarında öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu (Arkan 2011; Baş Dönergüneş 2021) ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin güven boyutunda yüksek olmasına karşın, özdenetim ve kaçınma boyutunda orta ve düşük düzeylerde oldukları belirtilmiştir (Demirel, 2022; Vatansever Bayraktar, Doğan ve Toy 2018). Bununla birlikte Erbağcı ve Kaf (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin “problem” kavramını genellikle matematik dersi ile ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik ise alan yazında yer alan çalışmalarda, öğrencilerin karar verme becerisi algılarının orta düzeyde olduğu (Baysal, Demirbaş Nemli, Özçelik ve Güneypınar, 2021), öğrencilerin karmaşık kararlar almada (Öncül 2013), karar durumuyla ilgili olmayan ölçütleri dikkate alma, karar durumunu anlama, seçenekleri inceleme ve bir seçeneğe karar verme adımlarında zorlandıkları (Sever ve Ersoy, 2019b) belirtilmiştir.

İlkokul döneminde yer alan Hayat Bilgisi dersi çocukların temel yaşam becerilerinin, kişisel nitelikleri ile birlikte geliştirilmesinin amaçlandığı en önemli derslerden biridir (Karabağ ve İnal, 2013, s. 249-291). Hayat bilgisi dersi öğrencilerin, bulunduğu toplum hayatının ve doğal çevrenin onları ilgilendiren tüm yönleri ele alınmış ve onların gelişim düzeyine, ilgilerine, meraklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir (Bektaş, 2013, s. 15). Bu derste, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabileceği problem ve karar verme durumları ele alınarak, derste edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamına daha kolay yansıtması sağlanabilir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlarının PÇ ve KV becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Barlas, 2015; Gündoğan, 2017; Özkan Elgün ve Uysal, 2022). Gündoğan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrenci görüşlerine göre, hayat bilgisi dersinde, gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için ihtiyaçları olan bazı bilgi ve becerileri kazandıkları ve bu dersin temel değer ve düşünceleri içerdiği ortaya konulmuştur. Özgüç (2019), sınıf öğretmenleri görüşlerine göre, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler, kazanımlarla yeterince örtüşmesine karşın, bu derste kazanımlara yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin becerilerinin gelişmesine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde bazı çalışmalarda Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin yeterince geliştirilemediği ortaya konulmuştur (Demirel 2022; Narin 2007).

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunların belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda bu sorunlar, öğrencilerin PÇ ve KV becerinin geliştirilmesi için sunulan ortam, olanak ve materyallerin yetersiz olması ve bu materyallerin öğrencileri düşünmeye sevk etmemesi, öğretmenlerin bu konuda bilgi eksikliklerinin bulunması ve öğrencilerin düşüncelerini engelleyen davranış ve söylemlerde bulunmaları, öğretim programlarının bu becerileri yeterince kapsamadığı ve kazanımlara yönelik yeterli sürenin verilmediği olarak sıralanmıştır (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017; Boyraz ve Türkcan, 2022; Özdemir, 2006; Sever, 2018). Bununla birlikte eğitim sürecinin temeli olan okul öncesi döneminde de

benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Kurşunlu (2014) tarafından okul öncesi düzeyinde yapılan çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyen faktörler, ailenin yanlış tutumu, öğretmenin mesleki niteliklerinde yetersizlik, sınıf mevcudunun fazlalığı, materyallerin yetersizliği ve programda yer alan kavramlar listesinde çocukları düşünmeye yönlendirecek soyut kavramların eksikliği olarak sıralanmıştır.

Alan yazındaki bazı çalışmalar ise probleme dayalı öğrenme, tasarım temelli öğrenme, STEM, otantik öğrenme gibi yaklaşımların ve drama, zeka oyunları, dijital hikaye gibi uygulamaların öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine etkisini ortaya çıkarmışlardır. (Agustoni, Suratno ve Suparti, 2020; Al-khatib, 2012; Başaran, 2019; Çakmakçı ve Özabacı, 2013; İpekoğlu Yetkin, 2021; Sellüm, 2020; Şahin, 2019; Weissman, 2023). Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu uygulamaların Hayat bilgisi dersinde nasıl işe koşulabileceğini ortaya koyan, eylem araştırması modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu durum, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi sürecinin incelenmesinin ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik hangi çözüm yollarının uygulanabileceğinin belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde problem çözme ve karar verme becerileri nasıl geliştirilebilir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin problem çözme (PÇ) ve karar verme (KV) becerilerini geliştirmek ve bu gelişim sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerine yönelik mevcut durum nasıldır?
2. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalar, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalarla, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri nasıl bir gelişim göstermektedir?
4. İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

5. İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların olası çözüm yolları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her nesil, devamlılığını sağlayabilmesi için çözülmesi gereken problemlerle karşılaşır. Bu problemlerden bazıları kuraklık ve hastalıklar gibi geçmişten gelirken, bazı problemler teknolojik haberleşme araçlarının geliştirilmesi, uzay ötesinin keşfedilmesi gibi geleceğe yönelik olabilir. İnsanların sağlıklı bir yaşam sürmeleri, yaşam koşullarını iyileştirebilmesi, hem bireysel hem de toplum olarak ilerlemesi ve gelişmesi, onların PÇ ve KV süreçlerinde ortaya koyduğu becerilere bağlıdır (Bingham, 2004, s. 2; Keen, 2011, s. 10-11).

Bireylerin, kendi kendine öğrenen, esnek düşünebilen ve mantıklı kararlar verebilen bireyler halinde yetişmesi için, küçük yaşlardan itibaren PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Fisher 1999). Bireylerin kişiliğinin ve sosyal davranışlarının şekillenmesi için son derece önemli olan çocukluk yıllarında kazandıkları davranışların çoğu yetişkinlikte, bireylerin tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını oluşturur (Karabağ ve İnal, 2013, s. 249). İlkokulun ilk üç senesinde verilen Hayat Bilgisi dersi de, öğrencilerin yaşamları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırıldığı en önemli derslerden biridir.

Hayat Bilgisi çocukların yaşamı anlamaları, karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve derste edindikleri bilgi ve becerileri benzer olgu ve olayların çözümünde kullanmak üzere transfer edebilmeleri amacıyla, toplumsal, doğal, sanatsal ve düşünsel olgu ve değerlerin bir bütün olarak ele alındığı bir derstir (Sönmez, 1998, s. 8-13). İçeriği bakımından günlük yaşama en yakın derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersinde çocukların PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi ile, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabileceği problemler üzerinde düşünmeleri, mantıklı ve uygulanabilir çözümler üretmeleri ve bu çözümleri değerlendirebilmeleri sağlanabilir. Aynı şekilde bu derste çocukların günlük yaşamda verdikleri verebilecekleri kararlar üzerinde durularak, onların düşünmeden yanlış kararlar vermeleri önlenir.

Alan yazında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın, yaşam becerileri ve sosyal beceriler kapsamında PÇ ve KV becerileri yönünden incelendiği (Esen Akgün, 2022; Gündoğan, 2017; Karakuş, 2021; Koç, 2020; Özkan Elgün ve Uysal, 2022) ve

Hayat Bilgisi dersinde, derse özgü beceriler ve yaşam becerileri kapsamında PÇ ve KV becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği (Barlas, 2015; Bastık ve Şimşek, 2022; Öztürk, 2015; Yıldırım, 2021) betimsel çalışmalar yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama çalışmalarının yapıldığı sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Bu çalışmalarda değer eğitimi programının (Uzunkol ve Yel, 2016), sosyal problem çözme eğitim programının (Güllühan 2021) öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Çetin (2011) çalışmasında ise Hayat Bilgisi dersinde problem çözme sürecini öğrenme-öğretme yöntemi olarak kullanmıştır. Bununla birlikte Yaşar (2019) Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerle öğrencilerin karar verme beceri durumlarının incelenmesi amacıyla eylem araştırması modeli uygulamıştır.

Alan yazında Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlar kapsamında, öğrencilerin günlük yaşam durumlarındaki PÇ ve KV becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koyan, eylem araştırması modelinin uygulandığı herhangi bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Çocukların erken yaşlardan itibaren PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesinin önemi de göz önünde bulundurulduğunda, Hayat Bilgisi dersinde bu becerilerin geliştirildiği ve bu gelişim sürecinin incelendiği eylem araştırmasının yapılması, hem alan yazındaki boşluğu dolduracağı, hem de bu alanda çalışan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada kullanılan eylem araştırması modeli, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik sistematik bir şekilde çözüm yolları üretmeyi içerir. Eylem araştırması süreci aracılığıyla eğitimciler, uygulamaları hakkında bilgi üretebilir ve bu bilgiyi meslektaşlarıyla paylaşabilir (Hendricks, 2017, s.3). Bu çalışmada da Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yapılan uygulamaların, sınıf öğretmenleri için fikir oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin veri toplama araçlarında yer alan soruları, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde içtenlikle yanıtladıkları,
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin görüşme formlarında yer alan soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 22 üçüncü sınıf öğrencisinden elde edilen veriler ile,
2. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi Sağlıklı Hayat ve Güvenli Hayat üniteleri ile,
3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu ve dereceli puanlama anahtarı, video kayıtları, çalışma kağıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Düşünceleri formüle etmek, akıl yürütmek veya yargılamak için duyusal girdinin zihinsel manipölasyonu (Costa ve Presseisen, 2016, s. 385).

Problem çözme: “Mevcut durumla olması gereken durum arasındaki farkın ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ve kişinin bu amaçla yaptığı görüşmeler” (Karabağ ve İnal, 2013, s. 291).

Karar verme: Olası alternatifler ve bu alternatiflerin olası sonuçları, sahip olunan bilgiler veya fikirler ve kişisel değerler değerlendirildikten sonra birkaç seçenekten birinin seçilmesini içeren süreç (Costa ve Presseisen, 2016, s. 384).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temelleri ve çalışmayla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmanın kuramsal temelleri bölümünde öncelikle Hayat Bilgisi dersinin tanımı ve kapsamı açıklanmış; Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından öneminden bahsedilmiş ve ardından problem çözme ve karar verme becerilerine yönelik kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Son olarak Hayat Bilgisi dersinde problem çözme ve karar verme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik alan yazındaki çalışmalarda yapılan açıklamalar ele alınmıştır.

2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı ve Kapsamı

Çocuklar, aileleri ve sosyal çevrelerinden edindiği pek çok bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla ilkokula başlar. Aile ve sosyal çevreden aldıkları eğitim “gelişigüzel” bir şekilde gerçekleşirken, ilkokulda planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmeye başlar. İlkokulun ilk yıllarında, çocuğun okuldaki yaşama uyum sağlaması ve bilinçli bir gündelik yaşam kültürü oluşturması amaçlanır. Bu amaca ulaşmayı sağlayan en önemli derslerden biri Hayat Bilgisi dersidir (Akınoğlu, 2002, s.2).

Hayat Bilgisi dersi ilkokul 1.,2. ve 3. sınıf düzeyinde okutulmaktadır. Bu ders 1. ve 2. sınıfta haftalık dört saat, 3. sınıf düzeyinde ise üç saat olarak yürütülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi 2018 Öğretim Programında, bu dersin amacı, “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireylerin yetiştirmek” olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Hayat Bilgisi, “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir” (Sönmez, 1998, s. 8). Hayat Bilgisi dersinin ana amacı çocuğu hayata hazırlamaktır. Bu derste çocuğun yaşadığı hayatın içinden olaylar ele alınarak, bu olaylardan sonuçlar çıkarması, karşılaştığı sorunlara çözümler üretmesi ve bir insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını farkına varması amaçlanır (Akınoğlu, 2002, s. 2). Çocuğun içinde bulunduğu, sosyal ve doğal çevresi ile ilgili konular, çocuğun ilgileri, merakı, ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak düzenlenir ve öğrencilerin hem kendilerini hem de yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları sağlanır (Bektaş, 2013, s.15-24). Hayat Bilgisi

dersi çocuğun ileriki dönemlerde alacağı, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi pek çok dersin ve vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturur (Tay, 2017, s.6).

Hayat Bilgisi dersi, içeriğini hayatın kendisinden almaktadır. Bu derste çocuklara hayatın bilgisi sunulur (Tay, 2017, s.6). İlkokul dönemindeki çocuklar hayatı bir bütün olarak algırlar. Çocuklar için yaşadıkları ortamdaki olgu ve olaylar bir bütündür (Sönmez, 1998, s. 8). Bu nedenle, Hayat Bilgisi dersinin içeriği toplu öğretim ilkesine dayalı olarak oluşturulmuştur. Toplu öğretim, “birer bütün olan hayat konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir” (Bektaş, 2013, s.24). Hayat Bilgisi dersinin kapsamının, yaşamın tüm alanlarına ilişkin konuları bir bütün olarak yansıtması, çocukların bu derste kazandığı bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri farklı durumlara transfer etmesini kolaylaştırır (Akınoğlu, 2002, s. 4).

Hayat Bilgisi dersinin kapsamını insan, doğa ve toplum oluşturur. Bu kapsamın bilgi temeli ise, fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve düşünce ve değerler altında gruplandırılmıştır (Tay, 2017, s. 10). Fen bilimleri boyutunda, bireyin fiziksel çevresi ve bu çevreden elde edilen bilgiler ve bu bilgileri toplama süreçleri ele alınır. Fen bilimleri fizik, kimya ve biyoloji bilimlerini kapsar. Hayat Bilgisi dersinde fen bilimlerinin ele alınması, çocukların doğal merak ve isteklerini geliştirir ve onlara, yaşadıkları çevredeki varlıkların özellikleri ve birbiri ile ilişkileri ile ilgili temel bilgi ve anlayış kazandırır (Akınoğlu, 2002, s. 8-9). Sosyal bilimler insan olgusunu farklı açılardan ele alan, antropoloji, iletişim bilimleri, ekonomi, coğrafya, tarih, psikoloji, sosyoloji gibi bilim dallarını kapsar. Hayat Bilgisi dersinde, çocuğun yaşadığı toplumun kültürünün, iletişiminin, yönetim şeklinin, geçmişinin, ekonomisinin yaşadığı coğrafyanın ele alınması, çocuğun toplumsal yaşama ayak uydurmasını kolaylaştırır (Tay, 2017, s. 12). Sanat etkinliklerinde çocuk, içinde bulunduğu çevreyi tanır; kendi yapabildiklerini göstererek kendini kanıtlamaya çalışır. Bu etkinlikler çocuğun kendini tanımasına, yaratıcı ve insani duygu ve düşüncelerinin geliştirmesine olanak sağlar (Artut, 2009, s.225). Bu nedenle, çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması ve ona uyum sağlaması amaçlanan Hayat Bilgisi dersinde sanatın önemli bir yeri vardır. Düşünce boyutunda, çocuğun eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Değerler boyutunda ise, çocuğun adalet, doğruluk, merhamet, bilimsellik, dürüstlük, çalışkanlık, hoşgörü gibi değerleri benimsemesi sağlanır. Hayat Bilgisi dersinde çocuğun düşünce ve

değerlerin geliştirilmesi, onun iyi bir insan ve etkili bir vatandaş olarak yetişmesine katkı sağlar (Tay, 2017, s.15). Bu araştırmanın kapsamında yer alan, Hayat Bilgisi dersinin düşünce boyutu, aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2. Hayat Bilgisi Dersinde Düşünme Becerileri

Eğitim, öğrencilerin akademik başarıları kadar, hayat başarısına ulaştıkları ölçüde etkilidir. Öğrencilerin hayatlarını ve öğrenimlerini anlamlı hale getirebilmeleri ve dolayısıyla sağlıklı bir toplum ortaya çıkması için, eğitim sürecinde öğrencilerin pek çok beceriyi kazanmaları gerekir (Karabağ ve İnal, 2013, s.249). Çocukları yaşama hazırlamayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersi, amacı gereği onların çeşitli becerileri kazanmasında önemli bir role sahiptir (Gürdoğan Bayır, 2017, s. 284).

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesi öğrenmenin etkili bir şekilde sağlanmasına katkıda bulunur. Örneğin çocukların trafik kurallarını ezberlemelerine karşın bu kuralları uygulamaması, “zaman” kavramını bilmesine karşın zamanını yönetememesi konuya ilişkin bilgiler ile birlikte becerilerin geliştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersinde yer alan konular, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun becerilerle ilişkilendirilmiş ve etkinlikler yoluyla bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Karabağ ve İnal, 2013, s. 250-261). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin, gerçek yaşamda karşılaştığı problemlerinden yola çıkarak düşünme becerilerinin geliştirilmesi de beklenmektedir (Gürdoğan Bayır, 2017, s. 291).

Düşünme “akıl yürütme, problem çözme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır” (Kalaycı, 2001, s. 2). Günlük yaşamda düşünmek, çocukluktan yetişkinliğe bireyin yaşamının her aşamasında önemlidir. Bireyin düşünme şekli, hayatını planlama şeklini, seçtiği kişisel hedefleri ve verdiği kararları etkiler (Baron, 2008, s.5). Düşünme bireyin yaşamını nasıl planladığını, kararlarını nasıl aldığını, sorunlarını nasıl çözdüğünü, dolayısıyla tüm yaşamını etkiler. Bireyler düşünme potansiyeline sahip olarak dünyaya gelirler, ancak bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi eğitim ile mümkün olur. Nitelikli bir düşünme eğitimi ile bireyler daha doğru kararlar alırlar; problemlerini daha etkili ve yaratıcı bir şekilde çözerler. Düşünme süreci sonucu ortaya çıkan ürünler ile bireyler kendilerini, başkalarını ve evreni daha iyi tanıyabilirler (Doğanay, 2006, s.180).

Düşünme deneyimi anlamlandırmaktır. Çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi, onların gördüklerinden, söylediklerinden ve yaptıklarından daha fazlasını öğrenmelerine yardımcı olur (Fisher, 1999, s.52). Düşünme eğitimi çocukların okullarda aldıkları eğitimin etkililiğini artırır. Bununla birlikte çocukların davranışlarını değiştirmek, düşüncelerini değiştirmekle mümkün olur. Çocuk davranışını neden değiştirmesi gerektiğini düşünmez ve kavrayamazsa, davranışlarını değiştirmez (Hunt ve Buzan, 2003, s. 112-115).

Düşünme, karmaşık beceri ve süreçleri içerir (Doğanay, 2006, s.184). Dolayısıyla alan yazında düşünme becerileri, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaların çoğu eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilişsel farkındalık\üstbiliş, bilişsel süreçler\karmaşık düşünme süreçleri\düşünme süreçleri ve temel düşünme becerilerini içermektedir (Ashman ve Conway, 1997; Bayley, 2002). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması beklenen beceriler arasında, düşünme becerilerine yönelik problem çözme (sorun çözme) ve karar vermeye yer verilmiştir. Aşağıdaki bölümde problem çözme ve karar verme becerileri açıklanmıştır.

2.2.1. Problem Çözme Becerileri

Problem “organizmanın amacına ulaşılmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen, amaca ulaşmayı kısıtlayan-zorlayan-engelleyen tüm güçlükler”dir (Duman, 2015, 384). Türk Dil Kurumu (TDK) Genel Türkçe Sözlüğünde “sorun” olarak kullanılan problem, “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülmesi çözümlenmesi bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele” ve “sıkıntı veren durum, dert” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015).

Bir durumun problem olarak tanımlanması için iki temel özelliğe sahip olması gerekir. Birincisi problemin hedef durum ile mevcut durum arasındaki farkı içermesidir. Problem bireyi harekete geçiren bir hedefi içerir, bununla birlikte hedefe ulaşılması için ne yapılacağını belirleyen net bir kuralın olmaması gerekir (Jonassen, 2000; Robertson, 2001; Manassis, 2012). Gelbal (1991)'a göre bir durumun problem olarak tanımlanması için insan zihnini karıştırması gerekir. Günlük hayatta karşılaşılan, öğretmen tarafından yöneltilen soru, yolda yürürken ayağa yapışan bir sakız, enflasyon, savaş gibi birçok şey problem olabilir. Karşılaşılan bu durumlar bazı insanlar için problem olarak algılanırken diğerleri tarafından problem olarak algılanmayabilir. Buradaki etken problemin birey için

yeni olmasıdır. Eğer birey daha önce bu durumla karşılaşmış ve onu daha önce çözmüş ise, o durum birey için problem olmaktan çıkabilir. Bir durumun problem olarak tanımlanması için gerekli olan diğer bir durum ise, problemi çözmenin bazı sosyal, kültürel veya entelektüel değeri olmasıdır. Hiç kimse bir problemi çözmeye ihtiyacını hissetmiyorsa, algılanan bir problem de olmayacaktır (Jonassen 2000).

Birey karşılaştığı bir güçlüğü gidermek için seçim yapma ve sonucu etkileme yetisine sahip olduğu, fakat çözüm için belirli bir yolu olmadığı durumlarda problem çözmeye sürecine girer (Manassis 2012). Problem çözmeye, istenilen sonucu elde etmek için gerçekleştirilen düşünme ve davranışlardır (Treffinger Selby ve Isaksen, 2008). Duman'a (2015) göre problem çözmeye, insan zihnini karıştıran ve bilinmeyen bir durum, olay ya da kavramın bilinenlerden yararlanarak, sistematik bir şekilde ortaya çıkarılmasıdır.

Problem çözebilen ve mantıklı düşünebilen bireylerin gözlem, sınıflama, düzenleme becerileri, mekânsal ilişki, zamansal farkındalık, neden sonuç ilişkilerini anlama becerisine sahip olmaları gerekir (Curtis 1998). Problem çözmeye, üst düzey bilişsel bir süreçtir ve bir dizi deneme yapma, stratejiler geliştirme ve dikkati en üst düzeyde kullanma becerisidir (Hong, 2008; aktaran Ünal, 2014). Bir problemin çözülmesi aşamasında bu becerilerin ne kadar kullanılacağı, karşılaşılan problemin özelliklerine bağlıdır. Yapılandırılmış ve tek boyutlu olan problemlerde, çözüm tektir, sadece belli bir konu alanına yöneliktir ve belirli yöntem, kural ve stratejiler uygulanarak problem çözülebilir. Buna karşın yapılandırılmamış ve çok boyutlu problemlerde önceden belirlenmiş tek bir çözüm yolu yoktur ve farklı disiplinlerde yer alan bilgilerin ilişkilendirilmesini ve çok yönlü düşünmeyi gerektirir. Dolayısıyla bu problemlerin çözümünde daha fazla bilişsel beceriler işe koşulur. Yapılandırılmamış bu tür problemler ile günlük yaşamda daha fazla karşılaşılır (Jonassen, 2000; Senemoğlu, 2020).

Bireylerin iki tür problem çözmeye tarzına sahip olduğundan bahsedilmektedir. Bireyler problemi akla-mantığa uygun bir şekilde çözmeyi tercih edebilir ya da sezgilerini kullanabilir ve bağlantıları hızlı algılayarak çözüme ulaşmayı tercih edebilir (Zembat ve Unutkan, 2005, s. 222). Bireyler, karşılaştığı problemin türü ve önemine bağlı olarak bu iki yaklaşımdan birini benimseyebilir. Günlük yaşamda karşılaşılan ve bireyin yaşamına etkisinin nispeten az olduğu pek çok problemde bireyler sezgisel ve anlık çözümler üretirek uygulayabilir. Buna karşın bireyin yaşamına daha büyük etkileri olan problem durumlarında, bireylerin farklı becerilerini işe koşarak problemi ele aldığı mantıksal bir düşünme sürecine girmeleri gerekebilir.

2.1.1.1.Problem Çözme Kuramları

Problem çözme sürecine ilişkin, benimsenen eğitim öğretim yaklaşımlarından da etkilenecek pek çok kuram ortaya atılmıştır. Aşağıda Dewey (1910), Osborn (1958) ve Guilford (1966) tarafından sunulan problem çözme kuramları açıklanmıştır.

Dewey (1910, s. 10-13) problem kelimesini, aklı karıştıran ve zihni zorlayan ve bir belirsizliğe neden olan durum olarak tanımlar. Ona göre problem çözme, düşünme sürecini düzenleyen ve ona yol gösteren önemli bir faktördür. Problem çözme sürecinde bireyin probleme yönelik deneyimleri ve ön bilgileri oldukça önemlidir. Birey benzer durumlarla karşılaşmışsa ve daha önce aynı tür materyalle uğraşmışsa, problemin çözümüne yönelik yararlı öneriler ortaya çıkarabilir. Buna karşın bireyin düşünme sisteminde, problemi temsil edilebilecek, bir dereceye kadar benzer bir deneyim olmadıkça, karşılaşılan problem sadece bir kafa karışıklığı olarak kalır. Bu nedenle probleme yönelik herhangi bir deneyimi olmayan bir çocuğu, düşünmeye zorlamak tamamen gereksizdir.

Dewey, (1910, s. 72-78) problem çözme sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu aşamalar, (1) problemin hissedilmesi, (2) problemin tanımlanması, (3) olası çözüm önerilerinin oluşturulması, (4) önerilerin akıl yürütme ile geliştirilmesi, (5) daha fazla gözlem ve deney yapılarak önerilerin kabul ya da reddedilmesi olarak sıralanmıştır. Birinci ve ikinci adımlar sıklıkla birleşir. Bazen karşılaşılan problem, bireyi, hemen olası çözümler üzerine düşünmeye sevk edebilecek kadar keskin bir şekilde hissedilebilir, bazen de birey, öncelikle tanımlanmamış bir tedirginlik hissedebilir, daha sonra problemin ne olduğunu bulmaya yönelik bir girişime yol açabilir. Problemin tanımlanmasının ardından çözüm önerileri geliştirilir. İlk bakışta uygun görünen varsayımlar, sonuçları tam olarak ortaya çıkarıldığında genellikle uygunsuz bulunur. Bu nedenle dördüncü aşamada, hazırlanan çözüm önerileri daha derinlemesine incelenir. Bu aşamaya kadar geliştirilen öneriler varsayımsal veya koşulludur. Son aşamada varsayımsal fikir, bir tür deneysel olarak doğrulanır ya da reddedilir.

Osborn (1958, s.25), problem çözme sürecinde yaratıcı düşünmenin önemini vurgulamıştır. Ona göre problem çözme çalışmalarında hem bireysel hem de grup olarak yaratıcı bir şekilde düşünülmesi teşvik edilmelidir. Osborn (1958, s.25), özellikle grup çalışmalarında beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasının yaratıcılığı ve üretkenliği artırdığını belirtmiştir. Beyin fırtınasının üretkenliği artırmasının nedeni çağrışım gücünün iki yönlü bir akım olmasıdır. Bir başka deyişle, birey bir fikir ortaya attığında,

başka bir bireyin çağrışımsal gücünü harekete geçirir. Bu durum grup üyelerinin üretkenliğini artırır. Bununla birlikte beyin fırtınası tekniğinin gerektiği kadar verimli olması için üç temel kurala uyulmalıdır. Bunlardan birincisi bireyler fikirlerini sunarken eleştiri yapılmamalı, fikirlerin eleştirisi daha sonra yapılmalıdır. İkincisi bir fikir ne kadar çılınsa o kadar iyidir, bu nedenle farklı fikirler desteklenmelidir. Son olarak üçüncüsü ise fikirlerin sayısı ne kadar fazlaysa iyi fikirlerin olma olasılığı da o kadar fazladır. Bu nedenle çok sayıda fikrin üretilmesi sağlanmalıdır.

Osborn (1958, s.23), yaratıcı problem çözme sürecinin yedi aşama olarak gerçekleştiğini ve problem çözme sürecinin genellikle bu aşamaların bazılarını ya da tümünü içerdiğini belirtmiştir. Bu aşamalar, problemin belirlenmesi, verilerin toplanması (hazırlık), ilgili materyalin parçalara ayrılması (analiz), olası çözüm yollarını düşünme (fikir oluşturma), yaratıcı ürünün ortaya çıkması için zaman verilmesi (kuluçka), parçaların bir araya getirilmesi (sentez), geçici çözümlerin doğrulanması (değerlendirme) olarak sıralanmıştır.

Guilford (1966, s.25) bir problemin fark edilmesi, tanımlanması ve yapılandırılmasının bilişsel bir süreç olduğunu belirtmiştir ve bir problem çözme modeli geliştirmiştir. Bu modele göre problem çözme süreci, çoğunlukla duyu organları aracılığı ile gerçekleşen bir girdi ile başlar. Hangi girdinin davranışta kayda değer sonuçlara sahip olduğunu belirlenmesini sağlayan bir filtreleme gerçekleştirilir. Filtreleme işleminden başlayarak tüm adımların temelini, bilgilerin depolanması ve değerlendirilmesi işlemleri oluşturur. Bireyin hafızasında yer alan çözümler ve çözüme ulaşmayı sağlayacak bilgiler değerlendirilerek, bir çözüm kabul edilebilir. Eğer herhangi bir çözüme ulaşılamazsa süreç tekrarlanır ve yeni bir döngü başlar. Problemin tekrar yorumlanması için yeni girdiler aranır. Guilford'a (1966, s.25) göre sürecinin sonunda ortaya çıkan çözüm, yakınsak ya da ıraksak düşünme ürünü olabilir. Yakınsak düşünme probleme yönelik yeterli bilgi ve deneyimin olduğu zamanlar kullanılırken, yaratıcı düşünme sürecini içeren ıraksak düşünme, probleme yönelik yeterli bilgi olmadığında ve problem eksik yapılandırıldığında kullanılır.

Problem çözmeye yönelik ortaya konulan kuramlar incelendiğinde, problem çözme sürecinde, bireylerin deneyimleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin işe koşulduğu ve bilimsel bir süreç olarak ilerlediği konularında farklı görüşler belirtilmiştir. Buna karşın tüm kuramlarda problem çözenin bir süreci içerdiği ve aşamalardan oluştuğu ileri sürülmüştür. Aşağıda problem çözme sürecinin aşamaları açıklanmıştır.

2.1.1.2. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme çoğunluk karmaşık işlemlerin yürütüldüğü bir süreçtir. Probleme yönelik etkili çözüm yollarının üretilmesi için, problem çözme sürecin sistematik bir şekilde yürütülmesi ve süreçte gerçekleştirilen her işlemin kontrolünün ve ilerleyişinin sağlanması gerekir. Bu nedenle alan yazındaki kaynaklarda problem çözme süreci, farklı şekillerde aşamalandırılarak açıklanmıştır.

Michaelis, (1985, s. 246) problem çözme ve sorgulama sürecinin, sosyal bilimlerdeki problemleri ve konuları rasyonel ve nesnel bir şekilde incelenmesini sağladığını belirtmiştir. Ona göre bu süreç, problemin tanımlanması ve sürece rehberlik edecek soru ve hipotezlerin belirlenmesi ile başlar. Daha sonra, çalışma planı ve bilgi kaynakları belirlenir. Soruları yanıtlamak ya da hipotezleri test etmek için bilgiler toplanır, yorumlanır ve düzenlenir. Son olarak, sonuçlar çıkarılır ve daha fazla çalışma için ihtiyaçlar not edilir.

Kneeland (1999, s. 12-13), zihinde basit bir problem çözme modeli geliştirmenin ve bu modeli takip etmenin problemlere odaklanmayı ve problemin çözümüne engel olacak faktörlerden kaçınmayı kolaylaştıracağını belirtmiştir. Ona göre problem çözme modelinin hatırlanması kolay olmalıdır ve bu model, günlük durumlara uygulanabilecek kadar esnek olmalıdır. Kneeland altı aşamalı bir model önermiştir ve bu modelin aşama sayısının ve sırasının ihtiyaca göre değiştirilebileceğini belirtmiştir. Problem çözme süreci aşamalarını şu şekilde sıralamıştır.

- Problemin farkına varmak,
- İlgili gerçekleri toplamak,
- Problemi tanımlamak,
- Çözüme yönelik seçenekler geliştirmek,
- En iyi çözümü seçmek,
- Çözümü uygulamak.

Hicks (1991, s. 13-17), etkili bir problem çözücü olmak için belirli bir modeli bilmek ve buna sıkı sıkıya bağlı kalmanın gerekli olmadığını, buna karşın özellikle yapılandırılmamış problemlerin çözümü için bir plan yapmanın gerekebileceğini belirtmiştir. Ona göre problem çözme süreci bir sorunun var olduğunu farkına varmakla başlar. Daha sonra probleme yönelik veriler toplanır ve problem yeniden tanımlanır. Probleme çözüm üretilir ve sonraki adımda üretilen fikirlerden en uygun olan belirlenerek

çözüm yoluna karar verilir. Son olarak üretilen çözümün yararı ortaya çıkarılarak kabul edilmesi sağlanır.

Genel olarak problem çözme aşamaları incelendiğinde, problemin çözme sürecinin ilk aşaması problemin fark edilmesi ve tanımlanması olduğu, daha sonra probleme yönelik çeşitli verilerin toplandığı, çeşitli çözüm yollarının belirlendiği ve aralarından en uygun olanı seçildiği, seçilen çözüm yolu uygulanarak, işe yararlığının ortaya koyulduğu söylenebilir. Bu çalışmada problem çözme süreci beş aşama altında ele alınmıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Problemin tanımlanması: Problem çözme sürecinin en önemli aşamalarından biri problemin tanımlanmasıdır. Problemin tanımlanması, problemin çözümü için gerçekçi hedefler belirlenmesini sağlar; problemle ilgili bilgilerin toplanması sürecinde doğru kaynakların belirlenmesini ve çözüm yollarının geliştirilmesini kolaylaştırır; problem çözme sürecinin ileriki aşamalarına yol gösterici olur (Kalaycı, 2001, s.71). Kneeland'a (1999, s.26) göre problemi tanımlı doğru bir şekilde yapılmadığı sürece, herhangi bir problem çözme girişimi yararsız olacaktır.

Problemin tanımlanması aşamasında, problemin ne olduğu, nerede olduğu ve neden ortaya çıktığı belirlenir. Bu aşamada “Şuan durum nedir? Gerçekten bir problem var mıdır? Bu benim problemim mi? Neden problemi çözmek istiyorum? Nerede olmak istiyorum?” gibi sorulara yanıt aranır (Hicks, 1991, s.16). Bununla birlikte Senemoğlu, (2020, s. 540-541), problemin daha kolay anlaşılması için, öncelikle problemin amacının ve bu amaca ulaşmak için var olan olanakların belirlenmesinin, problemle ilgili önemli bilgilerin ortaya çıkarılmasının ve problemi farklı şekillerde ifade edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada problemin tanımlanması aşaması kapsamında, birçok durum arasından problem durumunun fark edilmesi, problemin tanımlanması ve problemin nedeninin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması: Problemin tam olarak anlaşılması ve çözüme ulaşılması için karşılan durum ile ilgili bazı gerçeklerin bulunması ve analiz edilmesi gerekir. Probleme yönelik bilgilerin araştırılması süreci boyunca, bu bilgilerin neden arandığı ve problemin çözümü için hangi bilgilere ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır; araştırmanın bu çerçevede ilerlemesi önemlidir (Kneeland, 1999, s. 17). Bu aşamada problem çözülmesi için ihtiyaç duyulan veriler, nesnel veriler (kim, ne, nerede, ne zaman, neden ve nasıl), objektif veriler (görüşler, tutumlar, duygular ve inançlar) ve sistemde var olan (veya var olduğu düşünülen) sınırlılıklar (yasal, mali, zaman vb.) olarak gruplandırılabilir (Hicks, 1991, s.16).

Problem durumuna yönelik gerçeklerin bulunması büyük ölçüde, doğru kaynaklara doğru soruların sorulmasına bağlıdır (Kneeland, 1999, s.19). Kalaycı (2001, s.81) problem ile ilgili doğru bilgilere ulaşmak için 5N1K (ne, neden, nerede, ne zaman, nasıl ve kim) sorularının yararlı olacağını belirtmiştir. Bununla birlikte Kalaycı'ya (2001, s.77) göre, problemin türüne göre bilgi toplama süreci farklılaşabilir. Örneğin, bazı problemler için kitaplar ve internet, bazı problemler için farklı bireylerin görüşleri bilgi toplama kaynakları olabilir. Bu araştırmada problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması aşaması kapsamında, farklı bilgi kaynaklarından yararlanılması, problem durumuna ilişkin soruların soru sorulması ve araştırma sürecinin yürütülmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Çözüm yollarının belirlenmesi: Probleme yönelik bilgi toplama aşamasında, problemin çözümüne yönelik olasılıklar ortaya çıkmaya başlar (Zembat ve Unutkan, 2005, s. 224). Probleme yönelik etkili ve uygulanabilir bir çözümün belirlenmesi, bu aşamada kaliteli çözüm yollarının üretilmesine bağlıdır. (Kalaycı, 2001, s.38; Kneeland, 1999, s.102). Ortaya çıkan çözüm yollarının kalitesi, problem ile karşılaşan bireyin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlıdır (Zembat ve Unutkan, 2005, s. 224). Bu aşamada, çok sayıda ve yaratıcı çözüm yollarının üretilmesi için, beyin fırtınası tekniği, altı şapka düşünme tekniği, görüş geliştirme, diğer arkadaşlarla görüşme ve istakoz tuzağı tekniği gibi tekniklerden yararlanılabilir (Kalaycı, 2001, s. 101). Bu araştırmada da probleme yönelik çok sayıda ve yaratıcı çözüm yollarının oluşturulması amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

En etkili çözümün seçilmesi: Probleme yönelik oluşturulan çözüm yolları arasından en iyisi belirlenir. Burada karar verme süreci gerçekleşmektedir. Karar çözüm yoluna nasıl karar verileceği üzerinde düşünülerek, karar verirken hataları en aza indirmek gerekir (Kalaycı, 2001, s. 114). Bu aşamada tahmin ve yargılama süreci gerçekleştirilir ve çözüme yönelik hazırlanan seçeneklerin sonuçları tahmin edilir. Oluşturulan seçeneklerin etkili ya da uygulanabilir olmayacağının düşünülmesi durumunda, problem çözme sürecinin ikinci aşamasına dönülür ve probleme yönelik daha fazla bilgi toplanarak farklı çözüm yolları üretilir (Zembat ve Unutkan, 2005, s. 224-225). Bu araştırmada en etkili çözüm yolunun belirlenmesi aşaması kapsamında çözüm önerilerinin değerlendirilmesi, en etkili ve uygulanabilir çözüm yolunun belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi: En etkili çözüm yolu belirlendikten sonra bu aşamada, belirlenen çözüm yolu uygulanır, sonuçlar gözlemlenir ve problemin

çözölüp çözölmediğı ortaya konulur. Buna karşınl özelliikle sosyal bilgiler alanındaki problemler için sunulan birçok çözöl yolu uygulama yerine öneri düzeyinde kalabilir. Örneğinin, su kirliliğine ilişkin sunulan çözöl yollarının, ancak ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından uygulanabilir. Bu durumda sınıf içinde geliştirilen çözöl yolları öneri düzeyinde kalır (Kalaycı, 2001, s. 120). Bu nedenle çalışmada, çözölün uygulanması ve değeriendirmesi aşaması kapsamında çözölün uygulanmasına yönelik plan yapma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Problem çözölme aşamaları, karşılaşılan problemin sistematik ve etkili bir şekilde çözölmesi için rehber niteliğindedir. Buna karşınl problem çözölme süreci, problemin türü, karmaşıklığı, aciliyeti gibi özelliklerine göre değerişiklik gösterebilir. Bu nedenle problem çözölme sürecinin, değerişen koşullara uyum sağlayacak şekilde uyarlanabilmesi önemlidir. Bir sonraki bölümde düşünme becerilerinden bir diğeri olan karar verme becerileri açıklanmıştır.

2.2.2. Karar Verme Becerileri

Karar verme, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için alternatif yolları belirleyerek akıllı seçimler yapmak olarak tanımlanmaktadır (Michaelis, 1985; Tekin, 1999). Karar verme, problemlerin çözölümü için kullanılabilen, birbirinden farklı özelliklere sahip olan seçeneklerin olması durumunda ortaya çıkar (Bağırkan 1983). Daha sonra seçeneklerin olası sonuçları ile, hedefler ve ilgili alanları ilişkilendirilerek karar verilir (Manktelow, 2012, s.188).

Karar ne yapılıp ne yapılmaması gerektiğine ilişkin bir eylem seçimidir. Bireyler belirli hedeflere ulaşmak için çeşitli kararlar verir ve bu kararlar, hangi eylemlerin hedeflere ulaştıracağına ilişkin bireylerin sahip oldukları inançlara dayanır (Baron, 2008, s. 6). Bireyler hangi davranışları sergileyecekleri ve ne yapacakları konusunda karar alma ve uygulamada olduğu gibi aldıkları kararın sonuçlarına katlanma konusunda da sorumluluğa sahiptirler (Babadoğan 2003). Bireylerin, aldıkları bazı kararlarda, birtakım şeylerden vazgeçmeleri ve bazı riskleri göze almaları gerekebilir (Luecke, 2010, s. 4). Kararın etkileri uzun ya da kısa süreli olabilir. Bu durum kararın zorluğunu ve karmaşıklığını belirler. Örneğinin, o gün ne giyeceğine karar vermek, üniversitede hangi bölümü okuyacağına karar vermekten daha az karmaşıktır. Karar verme durumunun karmaşıklığı arttıkça bireyin düşünme süreci uzar. Karmaşık karar verme durumlarında

bireyin, seçenekler hakkında daha detaylı bilgilere ulaşması ve bu seçeneklerin olası sonuçlarını değerlendirmesi gerekir.

Dinamik ve karmaşık bir süreç olan karar verme, kişiler arası ilişkilere, kültürel sınırlamalara ve bireyin sosyal ve psikolojik durumlarının değişimine bağlıdır (Yalçınkaya ve Şanlı, 2003). Lipham, Rankin ve Hoeh (1985 akt. Pekdoğan 2015), karar verme becerisini, kararın içeriği, karar verme süreci ve karara katılma olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Kararın içeriği, karar verme sürecini etkileyen faktörleri içerir. Bu faktörler eğitim programı, bireysel ve çevresel faktörler olabilir. Karar verme süreci, problemin ya da durumun tanımlanması, alternatiflerin oluşturulması, kararın verilmesi, uygulanması ve değerlendirmesi gibi aşamaları içerir. Karar katılması ise karar verme sürecine katılan bireyleri ifade eder.

Karar verme mantıksal analizlerin yapıldığı, planlı ve programlı bir süreçtir (Bağırkan 1983). Karar verme becerisine sahip olan bireyler, davranışlarına düzenli ve sistemli bir şekilde edindiği bilgiler yardımıyla yön verirler. Yeterince bilgi toplamadan verilen kararların yanlış ve yanıltıcı olma ihtimali yüksektir (Kalaycı, 2001, s. 1). Dolayısıyla bireylerin karar verme becerisine sahip olma düzeyleri yaşam kalitelerini etkiler. Bireylerin ülke yönetimine yönelik çeşitli kararları da vermeleri nedeniyle, sahip oldukları karar verme becerileri toplumsal yaşamı da etkiler. Bu nedenle karar verme becerisi küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken önemli yaşam becerilerinden biridir (Doğanay, 2006, s.207).

Bireylerin karar verme süreçleri çeşitli faktörlerden etkilenir. Karar verme sürecini etkileyen faktörlerin incelenmesi ve bireylerin karar verme süreçlerinin daha iyi anlaşılması amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda farklı karar verme kuramları ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde karar verme kuramları ele alınmıştır.

2.2.2.1.Karar Verme Kuramları

Bu bölümde klasik karar verme kuramı, olasılık kuramı, Gelatt'ın karar verme modeli ve çatışma teorisi açıklanmıştır. Klasik karar verme kuramı, rasyonel varsayımlara ve ideal karar vermenin ne olması gerektiğine ilişkin inançlara dayanır. Bu modelde karar verici, bilinen ve üzerinde anlaşmaya varılan hedeflere ulaşmaya çalışır. Karar verme sürecinde, karar durumuna yönelik eksiksiz bilgi toplanır ve tüm alternatiflerin olası sonuçları hesaplanır. Alternatiflerin değerlendirme kriterleri net bir şekilde açıklanmıştır. Karar verici, bu kriterlere en uygun alternatifi seçer. Tüm bu süreçte karar verici,

hedeflere en üst düzeyde ulaşmayı saylayacak kararları vermek için mantığını kullanır (Daft, 2014, s.290).

Olasılık kuramında, karar durumu, aralarında seçim yapılması gereken eylemler veya seçenekler, bu eylemlerin olası sonuçları ve eylemlerle ilişkilendirilen olasılıklar ile tanımlanır. Karar vericinin belirli bir seçimle ilgili eylemler, sonuçlar ve olasılıklar hakkındaki anlayışına “karar çerçevesi” denilmiştir. Karar çerçevesi, karar durumunun yapısından ve karar vericinin normları, alışkanlıkları ve kişisel özelliklerinden etkilenir (Tversky ve Kahneman, 1981, s. 453).

Bir diğer karar verme modeli geliştiren Gelatt, karar verme sürecine yönelik zaman içerisinde görüşlerini değiştirmiştir. 1962’de yayınladığı makalesinde, karar verme sürecini bireyin, birçok alternatif arasından yanlış ve ilgisiz olanları analiz ettiğini, yeni seçenekler önermek için veriler topladığını ve bilimsel olarak faydasını belirlediğini ifade etmiştir (Gelatt, 1962, s.241). Buna karşın 1989’da yayınladığı makalesinde, karar verme kavramına yönelik yaptığı tanımın değiştiğini nedenleri ile birlikte açıklamıştır. Bu çalışmasında karar vermenin, sıralı olmayan, sistematik olmayan, bilimsel olmayan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Gelatt, (1989, s.253) ilk tanımının bilgi, düzenleme ve eylem seçimi olmak üzere üç bölümü olduğunu, buna karşın bu bölümlerin de değiştiğini belirtmiştir. Ona göre bilgi bölümüne yönelik, gerçekler hızla geçerliliğini yitirmekte; geçmişte öğrenilen bilgiler yanlış bilgi haline gelebilmektedir. Bununla birlikte bireyin çok fazla bilgiye sahip olması ve olası seçeneği bilmesi, daha fazla olası sonucu bilmesine neden olduğu için belirsizliği artırır. Bilgi bölümüne yönelik bir diğer görüşü, bilgilerin çoğunun bireyden bireye aktarılması sürecinde değişmesidir. Hangi bilginin gönderilip alındığı ve neye benzediği göndericinin ve alıcının zihninde ne olduğuna bağlıdır. Düzenleme bölümüne yönelik, karar vericinin karar hedefleri ve rasyonel nesnellik hakkındaki tutumları değişmiştir. Karar verme süreci, hedeflere ulaşmak için olduğu kadar hedefleri keşfetmek için de önemlidir. Düzenleme sürecinde, yansıtma, hayal gücü ve yaratıcılık becerileri kullanılmaktadır ve bu beceriler yeni karar verme becerileridir. Eylem seçimi bölümüne yönelik ise bireylerin her zaman rasyonel karar veremediklerini, buna rağmen iyi seçim yapabildiklerini belirtmiştir (Gelatt, 1989, s.253-255).

Karar verme sürecine yönelik ortaya atılan bir diğer kuram, çatışma teorisi. Çatışma teorisi, bireylerin karar vermeleri gereken bir durumda hissettikleri duyguların, karar verme sürecine etkisi üzerinde durmuştur. Bireyin, evlilik, yeni bir işe girmek ya da bir iş sözleşmesi imzalamak gibi önemli bir karar vermesi gerektiğinde yoğun çatışmalar ortaya çıkması muhtemeldir. Bu çatışmalar, bireyin belirli bir hareket tarzını

kabul etme ve reddetme yönündeki, eş zamanlı karşıt eğilimlerinde ortaya çıkmaktadır. Çatışmaların en belirgin duygusal belirtileri, tereddüt, kararsızlık, belirsizlik duygusu, sıkıntı hissi ve strestir. Karar verici hangi eylem biçimini seçerse seçsin ciddi kayıplara uğrama riskinin olduğunu fark ettiğinde, bu duygular daha şiddetli hale gelir (Janis ve Mann, 1977, s.45-46).

Genel olarak karar verme sürecine yönelik ortaya atılan kuramlarda, mantığa dayalı olarak karar verilmesi, eylemlerin olası sonuçlarının dikkate alınarak karar verilmesi ya da karar vericinin duygularının karar verme sürecine etkili olması bakımından farklı görüşler yer almaktadır. Buna karşın bu kuramların sunduğu ortak görüş olarak, karar vermenin çeşitli işlemlerin gerçekleştiği bir süreci kapsadığı söylenebilir.

2.2.2.2.Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Karar verme süreci mantıksal analizlerin yapıldığı, planlı ve programlı bir işlemdir (Bağırkan 1983). Karar verme var olan seçenekleri keşfetmeyi, seçeneklerin nedenlerini incelemeyi ve en iyi seçeneğe karar vermenin nedenlerini değerlendirmeyi içerir (Swartz ve Perkins, 1990, s. 45). Seçim yapmak karar vermenin en önemli bölümü gibi görünebilir, ancak bu oldukça basitleştirilmiş bir görüştür. Böyle bir tanım karar verme sürecinin tek aşamada ve kısa bir zamanda gerçekleşen bir olay olduğunu ima edebilir. Oysa seçim yapmak karar verme sürecinin bir parçasıdır. Günlük hayatta yapılan hızlı ve basit seçimlerde çoğu zaman var olan seçeneklerin karmaşık analizlerinin veya karşılaştırmalı değerlendirmelerinin yapıldığının farkında olunmayabilir. Ancak rutin ve önemsiz kararların dışındaki kararlarda süreç daha karmaşıktır ve seçim yapmadan öncesinde ve sonrasında çaba sarf etmeyi gerektirir (Daft 2014; Hicks 1991).

Adair (2017, s. 15-17), karar verme sürecine yönelik beş aşamadan oluşan bir yaklaşım sunmuştur. Ona göre bütün karar verme süreçlerinde bu yaklaşımın uygulanması gerekmemektedir. Buna karşın bu yaklaşım, karar verme sürecinin düzenli ve sistemli ilerlemesini sağlar ve bu süreçte atılan, eksik ve yanlış adımların fark edilmesini sağlar. Adair (2017), karar verme sürecinin adımlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Amacın belirlenmesi,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Sonuca ulaşmayı sağlayan seçeneklerin oluşturulması,

- Kararın verilmesi,
- Verilen kararın uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi.

Bu araştırmada karar verme süreci, Adair (2017) tarafından ortaya atılan yaklaşım doğrultusunda, beş aşama olarak ele alınmıştır. Bu aşamalar amacın belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi, kararın verilmesi ve kararın uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Amacın belirlenmesi: Karar verme sürecinin ilk aşaması, neye ulaşılmaya çalışıldığının açıkça belirlenmesidir. Amaç net bir şekilde belirlenmezse, karar verme sürecinde bir belirsizlik durumu hakim olur (Adair, 2017, s. 16). Amacın belirlenmesi, karar verme sürecinin bir odak doğrultusunda ilerlemesini sağlar. Belirlenen amaç doğrultusunda seçenekler değerlendirilerek, amaca hizmet etmeyen seçenekler hızlı bir şekilde elenebilir. Böylece daha hızlı, etkili ve doğru kararların alınması kolaylaşır. Bu araştırmada amacın belirlenmesi aşaması kapsamında karar verme durumunun fark edilmesi, tanımlanması ve karar sonunda beklenen durum için ölçütlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Gerekli bilgilerin toplanması: Karar durumuna yönelik uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi ve bu seçeneklerin artısı ve eksilerinin değerlendirilmesi için, duruma ilişkin bazı bilgilere sahip olunması gerekir (Byrnes, 2002, s. 210). Karar verme sürecinde eksik ve yanlış bilgilerle hareket etmek, istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Farklı kaynaklardan yararlanılarak ulaşılan doğru bilgiler, başarılı kararların alınma olasılığını artırır. Bu araştırmada da farklı bilgi kaynaklarından araştırma yapılması ve araştırma sırasında konuya ilişkin uygun soruların sorulmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi: Kararın iyi verilmesi için seçenekler kümesinin olması gerekir. Karar veren kişinin bir davranışta bulunmadan önce diğer seçenekler üzerinde de düşünmesi gerekir. Bu kişi, aklına gelen ilk seçenek karşısında “evet” ya da “hayır” cevabını vermek yerine bu seçeneğin tek olamayacağını düşünerek diğer seçenekleri de değerlendirebilmelidir (Luecke 2010, s. 43). Benzer bir şekilde Bağırkan (1983, s. 6) da karar vermek için konu ile ilgili, uygulanabilen bütün seçeneklerin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada karar verme durumuna yönelik çok sayıda ve farklı seçeneklerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Kararın verilmesi: Karar verenler seçenekleri, içinde bulundukları koşullara göre değerlendirir ve daha önce belirledikleri ölçütleri de dikkate alarak en uygun seçeneği

seçerler (Bağırkan, 1983, s. 6). Burada ölçütlerin belirlenmesi ve bu ölçütlerin öncelik düzeylerine göre ayrılması önemlidir. Karar verme sürecinde, birçok seçenek belirlendikten sonra, öncelikle bu seçenekler arasından, mutlaka olması gerektiği düşünülen ölçütleri karşılamayanlar, daha sonra çok istenen ölçütlere sahip olmayan seçenekler elenerek, amaca ulaşmayı sağlayan en iyi seçenek belirlenmeye çalışılır (Adair, 2017, s. 21-22). Bu aşamaya yönelik araştırma sürecinde, seçeneklerin değerlendirilmesi, önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde kararın verilmesi ve verilen kararın gerekçesinin açıklanması çalışmaları yapılmıştır.

Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi: Bu aşamada kararın ne kadar iyi uygulandığı ve amaçlara ne kadar ulaşıldığı ile ilgili bilgiler toplanır. Kararın değerlendirilmesi önemlidir, çünkü karar verme devam eden bir süreçtir. Değerlendirme sonuçları, karar vericiye ileride karşılaşılabileceği karar durumlarındaki süreçlerin hızlanmasını sağlar. Ayrıca verilen karar başarısız da olabilir. Bu durumda karar durumunun yeni bir analizi, seçeneklerin değerlendirilmesi ve başka bir seçeneğin seçilmesi sağlanmalıdır (Daft, 2014, s. 299). Bu çalışmada kararın uygulanması ve değerlendirilmesi aşaması kapsamında, verilen kararın önceden belirlenen ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

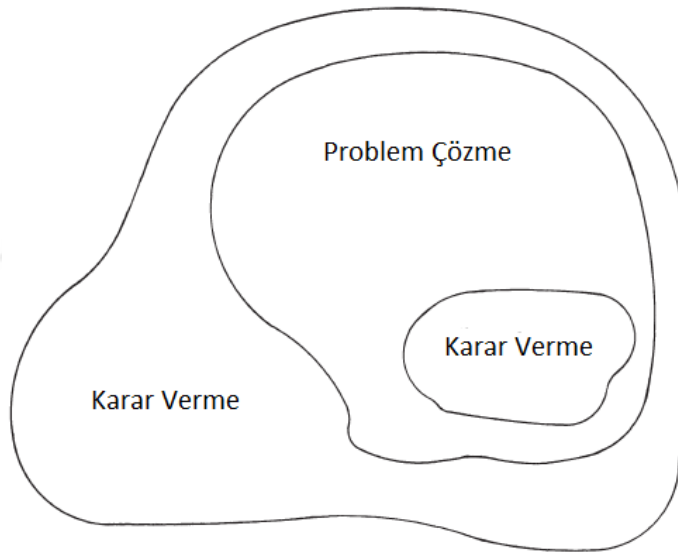
2.2.3. Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerinin Benzerlik ve Farklılıkları

PÇ ve KV farklı düşünme süreçlerini mi ifade ettiği, yoksa biri diğerinin parçası mı olduğu konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Problem çözme, rahatsız edici bir durumdan, içinde olmayı tercih edilen duruma geçmenin yollarını bulmak olarak, karar verme ise çeşitli eylem yolları arasından seçim yapmak olarak tanımlanırsa bu süreçler birbirinden ayrı olarak düşünülebilir. Buna karşın bu düşünme süreçlerinin kapsamı incelendiğinde birbirinden ayrı süreçler olarak ele almanın yanlışlığı ortaya çıkmaktadır (Hicks, 1991, 26).

Swartz ve Perkins (1990, 47)'a göre PÇ ve KV büyük ölçüde birbiri ile örtüşmektedir. Kararlar genellikle bir problemi içerir ve problem her zaman bir kararı gerektirir. Kalaycı (2001, s. 115) da problem çözme sürecinin, problemin tanımlanmasından, çözümün uygulanmasına kadar tüm aşamalarında karar vermenin kullanıldığını belirtmiştir. Kneeland'a (1999, s.13-14) göre çoğu zaman bir problem, başka bir yerde verilen kötü bir karardan kaynaklanır. Bir problem düzgün bir şekilde değerlendirilmezse kolayca yanlış bir karar verilebilir.

PÇ ve KV becerilerinin birçok ortak yönü vardır. Her ikisi de düşünmenin bir biçimidir ve temel düşünme becerileri her iki düşünme biçiminde de kullanılır. Karar verme ve problem çözme süreçlerinin her ikisinde de eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme biçimlerinden yararlanılır. Buna karşın her birinin kendine özgü özellikleri de bulunur (Adair, 2017; Michaelis, 1985). Swartz ve Perkins, (1990, 47), iki süreç arasında bir ayrım öne sürmüştür. Ona göre karar verme en az iki özel seçeneğin var olduğu, ancak daha fazlasının da aranabileceği bir karar noktasıyla başlar. Problem çözme ise bunun aksine, bir problem durumu ile ve bu problemin çözümü için uygun seçeneklerin ne olduğundaki belirsizlik ile başlar.

Hicks (1991, s. 33), PÇ ve KV arasındaki ilişkiyi Şekil 1’de de görüldüğü gibi özetlemiştir. Burada iki tane karar verme türünden bahsedilmektedir. Bunlardan biri basit seçim yapma durumları ve diğeri zorluklara neden olan ve bazı problemleri çözmeyi gerektiren karar verme durumlarıdır.



Şekil 1. Problem çözme ve karar verme ilişkisi
Kaynak: Hicks, 1991, s.33

PÇ ve KV süreçleri, hem ortak hem de farklı özelliklere sahiptir. Bireyler problem çözme süreçlerinde bir miktar karar verme becerilerini de kullanmak durumundadır. Buna karşın karar verme sadece problem durumlarında ortaya çıkmaz. Karar verme problemlerden bağımsız, iki ya da daha fazla seçeneğin bulunduğu durumlarda da gerçekleşebilir. Örneğin, bireyler günlük yaşamlarında, giyeceği kıyafetin rengi ya da satın alacağı makarnanın şekli gibi basit kararlar verebilirler. Bu tür basit durumlar herhangi bir rahatsız edici durum ya da zorluk içermeyebilir. Dolayısıyla bu çalışmada PÇ ve KV becerileri arasındaki ayrım, ele alınan durumun problem içerip içermediği

dikkate alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin PÇ ve KV becerilerini etkileyen araştırma yapma, soru sorma, tahminde bulunma gibi alt becerilerle ilgili çalışmalar yapılırken, problem ve karar verme içermeyen farklı durumların ele alınması nedeniyle, PÇ ve KV becerilerinde ortak olan alt beceriler olarak değerlendirilmiştir.

2.2.4. Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme ve Karar Verme Becerileri

Hayat Bilgisi dersinin temel amacı çocuğun yaşadığı çevreye uyum sağlamasıdır. Bu derste çocuğun kendini tanıması, yaşamını sürdürmek için ihtiyacı olan temel becerileri kazanması, doğayı tanıması ve koruması, içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemesi, ülkesine bağlı bir vatandaş olarak yetişmesi amaçlanır. Britz'e (1993, s. 5) göre çocuğun çevresini anlamlandırması ve onu kontrol etmesinin bir yolu problem çözümdür. PÇ ve KV çocuğun yaşamın her alanında, sürekli olarak yaralanabileceği becerilerdir. Zembat ve Unutkan'a (2005, s. 225) göre ise çocukların küçük yaşlardan itibaren problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, hayata uyum sağlamalarını sağlar. Problem çözme sürecine yönelik kazandırılan deneyimler, çocukların gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere kendi tarzları ile yaklaşmasına ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlamasına katkıda bulunur; çocukların analiz, sentez ve çok yönlü düşünme gibi becerilerini geliştirir.

Çocuklar doğal bir şekilde problem çözücü olarak görünürler, kendilerine sunulan problemleri çözmekten zevk alırlar. Çocukları gözlemleyen öğretmenler, onların problem çözme becerilerini geliştirmelerine fırsat verecek pek çok fırsatı yakalayabilirler (Britz, 1993, s. 2; Bullock, 1988, s. 24). Çocuklara ilgi ve ihtiyaçlarına uygun problemlerle çalışmalarına fırsat verildiğinde, onlar karşılaştıkları ikilemlere olası çözümler veya cevaplar bulma konusunda motive olurlar (Bullock, 1988, s. 25). Bununla birlikte küçük yaşlardaki çocuklar çevresinde gördüğü ve yaşadığı durumlardan seçilmiş örnekleri daha kolay öğrenir. Bu nedenle problem durumları çocuğun içinden yaşadığı ortamdan seçilmelidir. Örneğin, çocuk kırsal bir alanda yaşıyorsa, eğitim sürecinde çocuğun kırsal ortamda karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği problemler ve bu problemlerin çözümlerine öncelik verilmelidir (Sönmez, 1998, s. 9). İçeriği çocukların günlük yaşamlarından oluşturulan Hayat Bilgisi dersi de onların PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir ortam sağlar.

Hayat Bilgisi dersinde PÇ ve KV durumları çocukların gelişim seviyesine uygun olarak düzenlenmesi gerekir. İlkokul dönemindeki çocuklarda, bilişsel yeterlilikler ve

düşünme süreçleri bakımından değişiklikler gözlemlenir. Piaget'e göre bu yaşlarda çocuklar, tersine çevirebilme, gruplama ve sırlama işlemlerini yapabilirler. Bu dönemde ben merkezilikten uzaklaşan çocuklar, dünyayı başkalarının açısından da görebilirler. Çocuklar somut problemleri çözebilirler, ancak henüz soyut problemleri çözemezler (Senemoğlu, 2020, s. 51-52).

Hayat bilgisi dersinde ele alınacak problem ve karar verme durumları, çocukların üzerinde düşünmelerini sağlayacak kadar zor ancak çocukların bir sonuca ulaşacaklarına inanacakları kadar kolay olmalıdır. Bingham'a (2004, s. 60-61) göre, çocukların zor problemlerle uğraşması, onların kendi yeteneklerine yönelik duydukları güveni zayıflatabilir. Kendine güvenen çocuklar, problemleri tanımaya ve çözümler üretmeye çaba gösterir. Bu nedenle çocuklar, çözebilecekleri zorlukta problemlerle karşılaştırılmalı, zor olan problemlerle karşılaştığında ise, onların problemleri çözmekten vazgeçmemeleri için teşvik edilmelidir. Bununla birlikte Aydoğan (2012, s. 50), problem çözmedeki verimliliğin artırılması için öğretmenlerin, çocukların kişisel özelliklerini bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin sabırsız bir çocuk, zor bir problemle karşılaştığında cesareti daha kolay kırılacağı için, problemi çözmesi için daha fazla teşvik edilmesi gerekir.

Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin problem çözme ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının önemli bir yeri vardır (Aydoğan, 2012, s. 68). Öğretmenlerin çocukların birtakım davranışlarını değiştirmeden önce, kendilerinin bu davranışlara sahip olmaları gerekir. Öğretmenler derslerde karşılaştıkları problemlerin çözümünde, derslerin yürütülmesinde, okuldaki kişilerarası iletişimde sürekli olarak sahip olduğu becerileri uygulamalıdır (Gürdoğan Bayır, 2017, s. 284). Britz (1993, s. 2) öğretmenlerin de öğrenmeye yönelik istekli olmaları, merak etmeleri, gözlemlmeleri, sorgulamaları ve problem çözme sürecinde ortaya konulan nitelikleri sergileyerek öğrencilere model olmaları gerektiğini belirtmiştir.

PÇ ve KV uygulamaya dayalı becerilerdir. Problemin etkili bir şekilde çözülmesi ve etkili kararların verilmesi için, var olan durumların farklı açılardan incelenmesi, çeşitli bilgilere ulaşılması ve çok sayıda yaratıcı çözüm yollarının üretilmesi gerekir. Çocukların bu davranışları ortaya koyabilmeleri için, onlara ihtiyaçları olan materyallerin bulunduğu bir mekanın sağlanması ve problem üzerinde çalışmalarını için yeterli zamanın verilmesi gerekir (Britz, 1993, s. 3). Çocuklara ihtiyaçları olan zamanı vermek ve kaynakları keşfetmelerini sağlamak, problemin çözümlerini deneme yanılma ve tekrar deneme fırsatı sağlar. Böylece çocuklar bazı problemlerin birden fazla şekilde

çözölebileceğini ve bazı problemlerin çözümlerinin zor olduğunu fark edebilirler (Bullock, 1988, s. 25).

Çocukların yeni deneyimler kazanmasının sağlanması için onlara güvenli, dayanıklı ve farklı şekillerde kullanma olanağı sağlayan çeşitli materyallerin sunulması gerekir. Çocukların bu materyallere kolaylıkla ulaşması, çocukları materyalleri çeşitli şekillerde kullanmaya ve etkinliklere katılmaya teşvik eder (Bingham, 2004, s. 3; Britz, 1993, s. 79). Açık uçlu materyallerin kullanılması, çocukların materyallere kendi yeteneklerine, ilgilerine ve isteklerine göre yaklaşımlarını sağlayabilir ve onları kullanmaya teşvik edebilir. Çocuklara materyallerle etkileşime girmeleri için tekrar tekrar fırsat verildiğinde, materyalleri daha önceki başarılarına dayalı olarak kullanmak için daha karmaşık yollar geliştirebilirler. Sınıf öğretmeni de açık uçlu materyallerin karmaşıklığını zamanla artırarak bu süreci teşvik edebilir (Bullock, 1988, s. 26). Bununla birlikte sınıf öğretmeni, sınıftaki materyalleri, sıra ve masaları ders esnasındaki iletişimi ve işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yerleştirmeli veya ortadan kaldırmalıdır (Britz, 1993, s. 3).

Sosyal ilişkilerin en yoğun olduğu ilkokulda PÇ ve KV faaliyetleri insanlarla iletişim kurularak gerçekleştirilir. Çocuklar probleme yönelik fikirlerini diğer insanlarla paylaşarak düzenler, dener ve öğrendiklerini kabul eder veya reddeder. Öğrencilerin hata yapmaları ve bu hatalar sonunda doğru bilgiye ulaşmaları, problem çözmenin doğal sürecinin bir parçasıdır (Britz, 1993, s. 2). Bingham (2004, s. 74), sınıfın iyi bir problem çözme ortamı olarak düzenlenmesi için, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olmalarının şart olduğunu, aksi durumda, korku ve utangaçlık duygularının çocukların, yaratıcılığı ve bir işi başarma becerilerini körelteceğini belirtmiştir.

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik hem bireysel hem de grup çalışmaları yapılmalıdır. Grup çalışmaları, çok daha fazla fikir üretilmesini sağladığı için özellikle küçük yaştaki çocuklar için önemlidir (Britz, 1993, s. 3). Bu çalışmalarda öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bir görev, onların ortak bir amaç edinmesine ve problem çözme etkinliğine katılmaya istek duymalarını sağlar. Grupça yapılan çalışmalarda, öğrenciler arasında etkileşim en üst düzeye ulaşır (Bingham, 2004, s. 68). Öğrencilerin karşılıklı etkileşim ve işbirliği içinde çalışmasını sağlayan grup çalışmaları ile öğrencilerin belli sorumlulukları almaları, not alma becerisini kazanmaları, yardımlaşmaları ve yaptıkları çalışmaları topluluk önünde sunmaları ve değerlendirmeleri sağlanır (Kalaycı, 2001, s. 50).

Özetle, ilkokul Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrenci seviyesine uygun ve öğrencilerin yaşamı ile ilişkili problem ve karar verme durumları belirlenmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri özgür bir sınıf ortamı oluşturulmalı, sınıfta öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği PÇ ve KV sürecinde ihtiyaç duydukları materyaller bulunmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin PÇ ve KV sürecine yönelik öğrencilere model olmaları oldukça önemlidir. Öğretmenler Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları problemleri ele almalı ve öğrencilere PÇ ve KV sürecinde rehber olmalıdırlar.

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan alan yazın taramasında öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik geçmiş yıllarda, farklı yaş gruplarıyla yürütülen pek çok çalışma ile karşılaşmıştır (Anggoro, Dubosarsky ve Kabourek, 2021; Bushman ve Peacock, 2010; Güçlü, 2015; Hong ve Diamond, 2012; Mulrey, 2017; Oğuz, 2012; Richardson, 2009; Weissman, 2023; Yıldız ve Ekşisu, 2011; Yükü ve Demircioğlu, 2017). Benzer bir şekilde öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik de çok sayıda çalışma ile karşılaşmıştır (Abdelmoneim, Hassounah, e Radwan, 2022; Benozio, Cohenian ve Hepach, 2023; Goloğlu, 2009; Özalp ve Durmuşoğlu, 2023; Özeloğlu, 2019; Pekdoğan ve Ulutaş, 2018; Shieh, 2023). Bu nedenle bu çalışmada alan yazın taraması, son 10 yıl (2013-2023) ile ve ilkokul düzeyi ile sınırlandırılmıştır. İlgili çalışmalar problem çözme becerileri, karar verme becerileri ve her iki beceriyi birlikte alan çalışmalar olarak üç bölümde verilmiştir.

2.3.1. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akran zorbalığı, teknolojik bağımlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Demirel (2022) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya 252 öğrenci katılmış ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin ölçülmesi amacıyla “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010) uygulanmıştır. Araştırma

sonunda öğrencilerin problem çözme becerileri ile teknoloji bağımlılığı ve zorbalık eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Tunç (2022) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğerleri, 2010), “Marmara Öğrenme Stili Ölçeği” (Şimşek, 2007) ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, çeşitli alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin triarşik zeka puanları ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amacıyla Baş Dönergüneş (2021) tarafından yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak “Sternberg Triarşik Yetenekler Testi” ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik yüksek düzeyde algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterirken cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin triarşik zeka puanları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

63-92 aylık çocukların kişilerarası problem çözme becerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Çelebi (2021) tarafından yürütülen çalışmada, 452 çocuğa “Erken Çocukluk Dönemi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (Holliman, 2010) ve Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonunda çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin cinsiyet, anne yaşı, baba eğitim durumu ve mesleği, günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Hayat Bilgisi dersinde tasarım temelli eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinin ilkökul üçüncü sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla İpekoğlu Yetgin (2021) tarafından bir eylem araştırması yürütülmüştür. Araştırmaya devlet okullarında ve Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri’nde (BİLSEM) öğrenim gören 24 öğrenci katılmıştır. Hayat Bilgisi dergisi kazanımları ve BİLSEM kazanımları doğrultusunda beş hafta süren beş etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri problem çözme becerileri ölçeği, mühendislik tasarım sürecini değerlendirme anahtarı, görüşme formları, araştırmacı günlükleri, çizimler ve öğrenci ürünleri ile toplanmıştır. Araştırma

sonunda, tasarım temelli eğitim uygulamaları sonunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde değişim gözlemlendiği ve bu çalışmaların öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri için kişilerarası problem çözme envanterinin geliştirilmesi ve bu envanterin geçerlik ve güvenilirliğinin açıklanması amacıyla Nguyen, Trani ve Nguyen (2021) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geliştirilen envanter beş alt boyutu kapsamaktadır. Bu boyutlar pozitif problem çözme davranışı, rasyonel problem çözme davranışı, olumsuz problem çözme davranışı, dürtüsel davranış ve kaçınma davranışı olarak sıralanmıştır. Envanter 437 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonunda kişilerarası problem çözme envanterinin, ilkokul öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini değerlendirilmesi amacıyla kullanılabileceği ortaya konulmuştur.

Doğa bilimi alanında bağlamsal probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanılarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Agustoni, Suratno ve Suparti (2020) tarafından, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bir tasarım araştırması olarak gerçekleştirilen ve dört aşamayı kapsayan bu araştırmaya 70 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda bağlamsal probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme kavramlarının ilkokul ders kitaplarında kullanılma sıklığının ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bu kavramlara yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amacıyla Erbağcı ve Kaf (2020) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada doküman incelemesi yapılmış ve 332 öğrenciye kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda “problem” kavramının matematik dersi hariç diğer ders kitaplarında sınırlı sayıda kullanıldığı, öğrencilerin “problem çözme” kavramını genellikle matematik dersi ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sorumluluk ve eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Canöz (2019) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada problem çözme becerisi ve sorumluluk düzeylerinin motivasyon düzeyini yordama gücü de incelenmiştir. Çalışmaya 394 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” (Kara, 2008), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) ve “Çocuklar için Sorumluluk Ölçeği” (Yontar, 2013) kullanılmıştır.

Araştırma sonunda problem çözme becerisinin alt boyutlarından kaçınmanın kaçınma ve problem çözme becerisine güven ve problem çözmeye yönelik özdenetimin eğitime ilişkin motivasyonların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada farklı hizmet bölgelerinde öğrencilerin problem çözme becerinin benzer özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Süreci Modeli” uygulanmasının akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Çimşir ve Baysal (2019) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmaya 26 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere, altı hafta “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Süreci Modeli” uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan modelin öğrencilerin problem çözme becerilerinde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla Gökmen ve Sözer Çapan (2019) tarafından yürütülen çalışmaya 76 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yaratıcı Problem Çözme Rubriği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda çocukların yaratıcı problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve yaş, devam edilen sınıf türü, okul türü ve okula devam arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yer çekimi konusunda uygulanan deneyimsel öğrenme yaklaşımı ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla Gumala, Suhandi, Syaodih, Maftuh, Hermit ve Samsudin (2019) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yerçekimi kavramı üzerinde problem çözmeyi kullanma durumlarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek, her bir göstergeyi temsil eden seçeneklerle oluşturulan bir test kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının orta düzeyde olduğu, buna karşın problem çözmeye yönelik hazırbulunuşluk ve amaç algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Fen bilimleri alanında, probleme yönelme, problemi tanımlama, hipotez sunma, hipotezi test etme ve değerlendirme sürecini içeren öğrenme modelinin (OrDeP2E öğrenme modeli) uygulanmasının ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Mashlulah, Prahani, Suryanti ve Jatmiko (2019)

tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öntest-sontest tek gruplu deneysel desen uygulanmış ve araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Uygulama süreci dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan modelin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri alanında problem odaklı gözlem, açıklama, yönlendirme ve raporlama süreçlerini içeren öğrenme modelinin (PO2E2W öğrenme modeli) kullanılmasının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla Pratiwi, Prahani, Suryanti ve Jatmiko (2019) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmada öntest-sontest tek gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmaya 20 öğrenci katılmış ve uygulama süreci beş oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonunda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan zeka oyunlarının, onların problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisinin incelenmesi amacıyla Şahin (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmış ve deney grubundaki öğrenciler ile sekiz hafta boyunca haftada üç gün, birer saat zeka oyunları oynanmıştır. Veri toplama araçları olarak “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” (Sezgin, 2011) kullanılmıştır. Araştırma sonunda zeka oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu yönde etkilediği, buna karşın problem çözme algılarına etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve problem çözme becerisi düzeylerinin alt boyutları açısından ilişkilerinin incelenmesi amacıyla Yolcu (2019) tarafından yürütülen çalışmaya 646 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) ve “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” (Küçükkaragöz ve Kocabaş, 2012) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin duygusal zeka ve problem çözme becerisi alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersini yaşamla ilişkilendirme düzeyleri ve algılanan problem çözme becerileri ile rutin ve rutin olmayan problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Demir (2018) tarafından yürütülen araştırmaya 202 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010), “Rutin Problemler Testi” “Rutin

Olmayan Problemler Testi” ve “Günlük Yaşamlar İlişkilendirme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem çözme becerisi algıları ile rutin ve rutin olmayan problem çözme becerisi ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konulması amacıyla Gültekin (2018) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada denkleştirilmemiş kontrol grubu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 15, kontrol grubuna 15 olmak üzere, araştırmaya 30 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna gerçekleştirilen uygulamalar 8 hafta ve 16 ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma verileri “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (Kurnaz ve Kutlu, 2013) ve “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda bilimsel süreç becerilerine dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Uzunkol ve Özdemir Yılmaz (2018) tarafından yürütülen çalışmaya 469 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerine “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (Uzunkol ve Yel, 2016) aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin alternatif çözümler üretme boyutunda üçüncü sınıf düzeyi, uygun çözümü seçme ve seçilen çözümün sonuçlarını kestirebilme boyutlarında dördüncü sınıf düzeyi lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim gördükleri okulun konumuna göre ise il, ilçe ve köylerde yer alan okullardaki öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin il ve ilçelerdeki okullar lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre ise öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri düzeylerinin ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Vatansever Bayraktar, Doğan ve Toy (2018) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine “Kişisel Bilgi Formu” ve Serin ve diğ. (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonunda ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin toplam puanlarının ortalamasında ve özdenetim alt boyutunda orta, problem çözme becerisine

güven alt boyutunda yüksek ve kaçınma alt boyutunda düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, maddi durum ve sağlık durumu değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile empati eğilim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla İmece (2017) tarafından yürütülen çalışmaya 418 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Empati Eğilim Ölçeği (Çocuk Formu)”, Serin ve diğ. (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin empati eğitim becerileri ile problem çözme becerisi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerinin, anne baba eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, buna karşın cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı değişkenleri ile anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri dersinde uygulanan ciddi oyunların ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Özer (2017) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntes-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubu 118, kontrol grubu 101 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubunda dört hafta ciddi oyun uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi için “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Serin ve diğ., 2010)” kullanılmıştır. Araştırma sonunda fen bilimleri dersinde uygulanan ciddi oyunların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarına yönelik algılarının, problem çözme becerisi ve saldırganlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla Çınar (2016) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 200 öğrenciye “Anne Baba Tutum Ölçeği” (Polat, 1986), “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ve “Çocuk Saldırganlık Ölçeği” (Şahin, 2004) uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin anne baba tutumlarına yönelik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi programının uygulanmasının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal problem çözme ve empati düzeylerine etkisinin

belirlenmesi amacıyla Uzunkol ve Yel (2016) bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada denkleştirilmemiş öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmaya, deney grubuna 34, kontrol grubuna 33 olmak üzere toplam 67 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda yürütülen uygulamalar haftada 4 saat olmak üzere 8 haftada tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Coopersmith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuklar için Empatik Eğitim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda değer eğitimi programının, öğrencilerin özsaygı düzeyinde anlamlı bir etkide bulunmazken, sosyal problem çözme ve empati düzeylerinde anlamlı ve pozitif yönde etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisinin incelenmesi amacıyla Mutlu Aydın (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmaya 49 öğrenci katılmıştır. Uygulama sürecinde haftada 3 saat olmak üzere 8 hafta yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" (Serin ve diğ., 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yoga uygulamalarının, ilkokul öğrencilerinin okulla ilgili duygularına, karar verme becerilerine ve genel olarak gösterdikleri davranışlara etkisinin incelenmesi amacıyla Picillo (2023) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada altı hafta boyunca 23 ilkokul birinci sınıf öğrencisine yoga uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerden istenmeyen davranış gösteren dört öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında anket uygulanarak araştırma verilerine ulaşılmıştır. Araştırmada sonunda, öğrencilerin davranışlarında ve karar verme becerilerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu belirlenmiştir.

Covid-19 salgını temalı sosyobilimsel konu içeriklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisinin belirlenmesi

amacıyla Acer (2022) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 41 öğrenci katılmış ve deney grubuna haftada iki ders olmak üzere beş hafta uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri “İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğitimi” (Uluçınar ve Akar, 2021) ve karar verme becerileri “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Beceri Ölçeği” (Sever ve Ersoy, 2019a) aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerin karar verme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Masal temelli gerçekleştirilen uygulamaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ve algılarına etkisinin incelenmesinin amacıyla Güneypınar (2021) tarafından yürütülen araştırmada eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci her biri iki hafta ve dört ders saati süren üç oturumu içermektedir ve uygulama süreci toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” (Demirbaş Nemli, 2018), etkinlik çalışma kağıtları, öğrenci öz değerlendirme formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonunda masal temelli gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği, buna karşın karar verme beceri algılarında değişime neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin karar verme beceri algılarının incelenmesi amacıyla Baysal, Demirbaş Nemli, Özçelik ve Güneypınar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 582 öğrenciye “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler orta düzeyde karar verme beceri algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin karar verme beceri algıları cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği, yaş sınıf düzeyi, öğretmenin ve ailenin karar durumunda öğrencilerin fikrini alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumlu karar olarak adlandırılan bir karar verme türü üzerinde durulan, Dotsenko, Startseva, Pchelina, Karaberova, ve Ivantsova, (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6-11 yaş arasındaki çocukların yetişkinlerle kurduğu konuşmaları içselleştirerek, sorumlu karar verme aracı olarak kullanmaları incelenmiştir. Araştırmaya 137 çocuk katılmıştır. Veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çocuklara her biri, sorumlu karar vermeleri için bir görev içeren beş yaşam durumu sunulmuştur. Katılımcılardan bu beş problem durumunun her birine karar

vermeleri istenmiştir. İkinci aşamada katılımcılardan problem durumlarına yönelik tekrar çözümler bulmaları istenmiş ve yardımcı olması için seçtikleri bir karakter ile hayali bir konuşma yapmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada problem durumlardan uzaklaşmaları için, problem durumları ile ilgisi bulunmayan görevler verilmiştir. Dördüncü aşamada ise katılımcıların problem durumu üzerinde tekrar düşünmeleri ve karar vermeleri istenmiştir. Katılımcıların ilk ve son verdikleri kararlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda ilkökul dönemindeki çocukların sorumlu karar vermeleri için yakınsak gelişimin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla Sellüm (2020) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada iç içe karma desen kullanılmış, nicel boyutunda tek faktörlü öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmış ve nitel boyutunda ise doküman incelemesi yapılmıştır. Deney grubuna 21, kontrol grubuna 23 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci haftada üç saat olmak üzere yedi haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin karar verme becerileri “Karar Verme Becerisi Ölçeği” (Sever ve Ersoy, 2019) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” (Karaçallı, 2011) ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerinde anlamlı bir değişime oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerle desteklenmiş uygulamaların, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Başaran (2019) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 22, kontrol grubuna 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada haftada üç ders saati olmak üzere altı hafta dijital hikayelerle desteklenmiş uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin karar verme stratejileri “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II” (Deniz, 2004) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin karar verme stratejileri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir modelin geliştirilmesi amacıyla Demirbaş Nemli, Ada ve Baysal (2019) tarafından yürütülen araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 29

öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantı tutakları ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, geliştirilen modelin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zeka oyunlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, sabırlı davranış gösterme ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi amacıyla Esen (2019) bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubuna 30, kontrol grubuna 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmada haftada 5 saat olmak üzere 15 hafta zeka oyunları ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyun Ölçeği” (Telef, 2014) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sabırlı Davranış Ölçeği” ve “Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda zeka oyunlarının öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

İlkokulda öğrencilerin karar verme becerilerinin mevcut durumlarının belirlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesinde ne tür sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkarılması amacıyla Sever ve Ersoy (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmaya dördüncü sınıfı okutan dokuz sınıf öğretmeni ve 543 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Karar Verme Becerileri Ölçeği”, “Karar Kuralları Uygulama Testi”, “Seçenekler ve Sonuçlar Etkinliği” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yaklaşık yarısının karar vermeyi tanımlama konusunda zorlandıkları ve öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi konusunda program ve ailelerle ilgili sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği Uçar'ın (2019) çalışmasında tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya 150 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu” (Pekdoğan, 2015) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin karar verme becerilerinin, onların anne ve baba eğitimi, sosyoekonomik düzeyleri ile pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin karar verme davranışlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine; anne babanın eğitim düzeyine göre anne babası

üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğrencilerin karar verme davranışlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, çocuğun ailedeki doğum sırası, değişkenleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat Bilgisi dersi kapsamında çeşitli etkinlikler oluşturularak ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri durumlarının incelendiği Yaşar'ın (2019) çalışmasında eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 32 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci on haftada tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ön ve son etkinlik karar verme senaryoları, öğrenci ürünleri, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notu kullanılmıştır. Araştırma sonunda gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin karar verme becerilerinde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme süreçleri üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla Kaşkaya, Calp ve Kuru (2017) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak yürütülen bu araştırmaya 34 öğrenci ve üç öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda televizyon-medya, aile, arkadaşlar, öğretim süreci ve bazı gelişimsel özelliklerin çocukların karar verme süreçlerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelendiği Tekin ve Ulaş'ın (2016) çalışmasında veri toplama aracı olarak “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği” (Karakaş Günal, 1999) kullanılmıştır. Araştırmaya 486 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve yaşanan yer değişkenlerine göre öğrencilerin karar verme becerilerinin çeşitli alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Akdaş (2013) tarafından yürütülen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 öğrenci katılmış ve uygulama süreci haftada üç ders olmak üzere altı haftada tamamlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin karar verme becerileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Karar Verme Formu” ve “Karar Verme Becerisi Rubriği” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin karar verme becerisi düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Drama dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Çakmakçı ve Özabacı (2013) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubuna 25, kontrol grubuna 25 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci altı haftada tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği” (Karakaş, 1999) kullanılmıştır. Araştırma sonunda son test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin, kontrol grubunun puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği Öncül'ün (2013) çalışmasında tarama modeli uygulanmıştır. Sınıf öğretmenin görüşlerine anket yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmaya 171 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin bilgi toplama konusunda zorlanmadıkları, buna karşın karmaşık kararlar alırken ve problemin anlaşılması konusunda zorlandıkları; öğrencilerin karar verme becerilerinin kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Probleme dayalı öğrenme yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Tetik (2013) tarafından yürütülen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi 48 öğrenci ile oluşturulmuştur ve uygulama süreci beş haftada tamamlanmıştır. Araştırmanın verilerine, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci ve veli görüşme formları ve başarı testi aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerine

Yönelik Yapılan Çalışmalar

Hayat Bilgisi dersinde Storyline yönteminin kullanılmasının, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla Karakaş (2021) tarafından bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Araştırmaya 20 öğrenci katılmış ve altı haftada tamamlanmıştır. Araştırma verilerine “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010), İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Karar Verme Algısı Ölçeği” (Ada, Baysal ve Demirbaş Nemli, 2017), etkinlik kağıtları, öğretmen ve öğrenci günlükleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda, Hayat Bilgisi dersinde Storyline yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin PÇ ve KV beceri düzeylerini artırdığı gözlenmiştir.

Drama etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla Köseoğlu (2014) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 27, kontrol grubuna 27 öğrenci katılmıştır. Araştırmada deney grubuna sekiz hafta boyunca drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (Serin ve diğ., 2010) ve “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (Karakaş, 1999) kullanılmıştır. Araştırma sonunda drama etkinliklerinin öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde anlamlı bir etkiye yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde son on yılda ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik genellikle betimsel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bunun yanında tasarım temelli uygulamalar, bağlamsal probleme dayalı öğrenme yöntemi, deneyimsel öğrenme yaklaşımı, zeka oyunları, değer eğitimi, yaratıcı drama gibi yöntem, teknik ve uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği uygulama içeren çalışmalarla karşılaşmıştır. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine yönelik ise betimsel çalışmaların yanında, masal temelli gerçekleştirilen uygulamalar, otantik öğrenme uygulamaları, zeka oyunları, drama yöntemi ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ve derslerde sosyo bilimsel konu içeriklerinin ve güncel olayların ele alınmasının öğrencilerin karar verme becerilerine etkisini inceleyen uygulamalı çalışmalarla karşılaşmıştır. Bununla birlikte ilkokul düzeyinde her iki beceriyi birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Bu çalışmalarda storyline ve drama yöntemlerinin öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine etkisi incelenmiştir. Alan yazında Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen ve eylem araştırması modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerini geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesi amacıyla eylem araştırması modeli gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik güvenirlik çalışmaları ve araştırma sürecinde alınan etik önlemler ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerini nasıl geliştirilebileceğinin ortaya konulması ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlar belirlenerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi amacıyla eylem araştırması modeli kullanılmıştır.

Eylem araştırması eğitim alanında, araştırmacılar, öğretmenler, müdürler veya öğrenme öğretme ortamının diğer paydaşları tarafından yapılan, okulun nasıl işlediği, eğitim öğretim sürecinin nasıl ilerlediği ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir araştırmadır (Mills, 2003, s. 8). Eylem araştırması uygulamaya dayalı bir süreç olması nedeniyle eğitim alanı için oldukça uygun bir yöntemdir. Bu araştırmalarda, araştırmacı sistematik bir şekilde eğitim problemlerini çözme ve eğitim sürecini iyileştirmeye odaklanır (Tomal, 2010, s.14).

Eylem araştırmalarında bir fikrin ispatlanması zorunluğu yoktur (Johnson, 2019, s. 43). Aynı zamanda bu araştırmalarda bulguların diğer ortamlara ve bireylere uygulanabilirliğinden kanıtlanması da amaçlanmaz. Eylem araştırmaları daha çok, uygulama bağlamında iyileştirmelerin yapılması ile ilgilidir (Tomal, 2010, s. 14). Genel olarak amaç sınıfın doğal ortamı bozulmadan, eğitim öğretim sürecinin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarılmasıdır (Johnson 2019; Mills 2003).

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

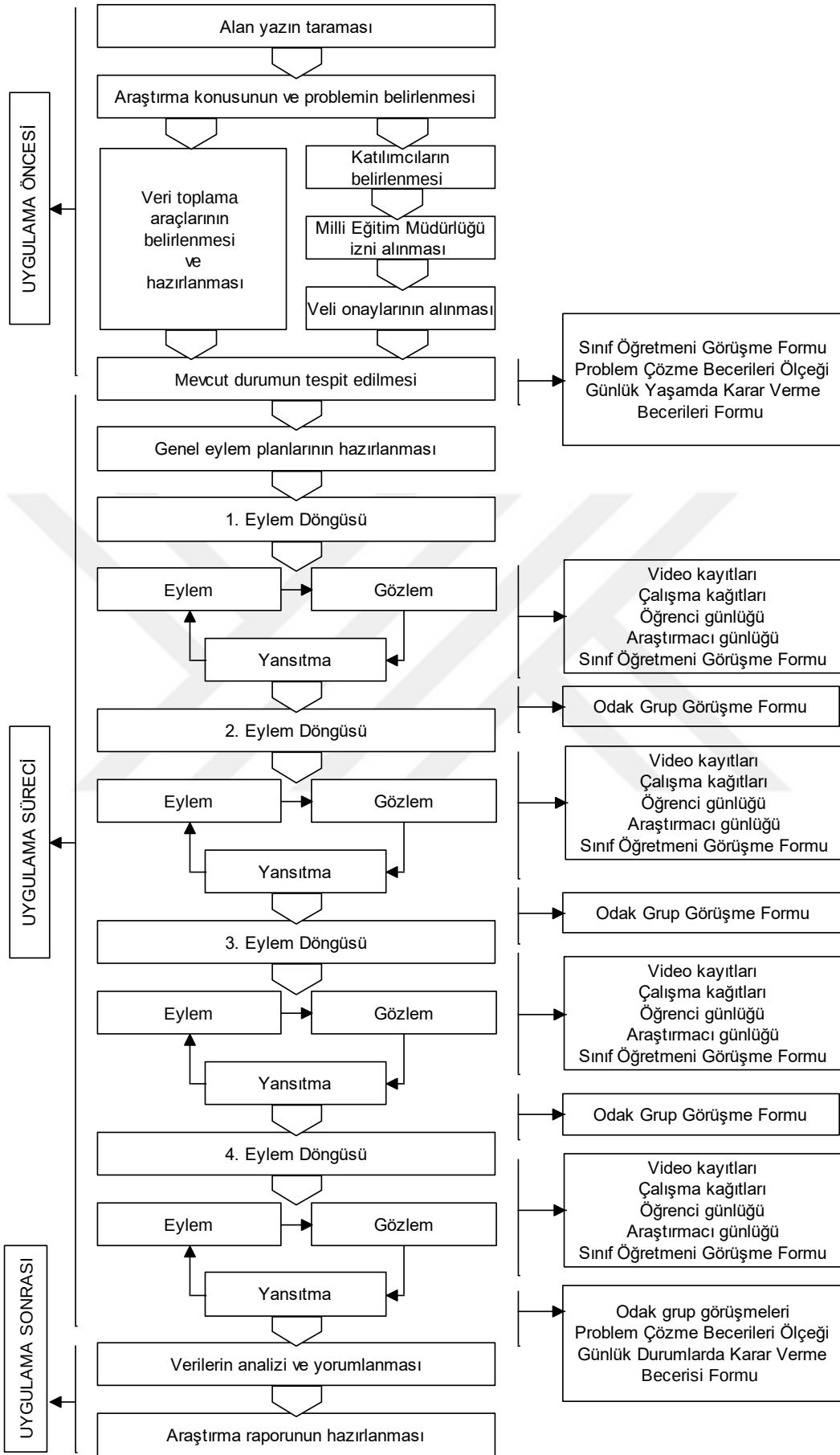
Eylem araştırması süreci, bireylerin uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmesi fikrine dayalı olarak, araştırmacının yansıttığı, eylemde bulunduğu ve değerlendirdiği bir dizi adımı içerir (Hendricks, 2017, s. 2). Mills (2003, s. 8) bu aşamaları (1) odak alanın belirlenmesi, (2) verilerin toplanması, (3) verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, (3) eylem planının geliştirilmesi olarak sıralamıştır. Johnson (2019, s. 43-45) eylem araştırması

sürecini on aşama olarak açıklamıştır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Bir problemin veya araştırma konusunun belirlenmesi,
2. Kuramsal bağlamda problemin veya araştırma konusunun ortaya konulması,
3. Veri toplama sürecinin planlanması,
4. Veri toplama sürecine ve verilerin analizine başlanması,
5. Gerekirse soruların ve problemlerin değiştirilmesi,
6. Verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi,
7. Verilerin raporlaştırılması,
8. Yargıların ve önerilerin yapılması,
9. Eylem Planının oluşturulması,
10. Planın eyleme geçirilmesi ve değerlendirilmesi.

Piggot-Irvine (2006), eylem araştırmasının döngüsel faaliyet aşamalarını içerdiğini belirtmiştir. Buna göre eylem araştırması mevcut durumun incelenmesi amacıyla bir plan ile başlar, istenen değişiklik planlı bir şekilde uygulanır ve değişikliğin etkisi değerlendirilir. Bu aşamaların her birinde planlama-harekete geçme-gözleme-yansıtma unsurları yer almaktadır. Bu aşamalar eylem araştırmasını harekete geçiren sorun çözülene kadar döngü halinde devam etmektedir.

Bu çalışmada eylem araştırması sürecinin planlanma aşamasında Johnson (2019), Mills (2003) ve Piggot-Irvine (2006) tarafından belirtilen aşamalar temel alınmıştır. Eylem araştırmasının aşamalarına yönelik yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, eylem araştırmaları bir problem ya da araştırma konusunun belirlenmesiyle başlamaktadır. Ardından veri toplama araçları hazırlanarak uygulanması ve veriler analiz edilerek mevcut durumun belirlenmesi, ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak eylem planlarının hazırlanması takip eder. Eylem planlarının uygulaması başlanmasının ardından da süreç uygulamanın yapılması, veriler toplanıp analiz edilerek, süreçteki problemlerin ve eksikliklerin tespit edilmesi ve bunlara yönelik yeni eylem planlarının oluşturulması şeklinde devam eder. Bu çalışmada araştırma sürecinde takip edilen aşamalar Şekil 2’de belirtilmektedir.



Şekil 2. Eylem araştırması süreci

Şekil 2 incelendiğinde eylem araştırması alan yazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alan yazın taramasında ulaşılan araştırmalar incelenerek araştırmanın konusu belirlenmiştir. Araştırma probleminin belirlenmesinin ardından veri toplama araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması sürecine başlanmıştır. Aynı zamanda uygulamanın yapılacağı okul ve öğrenciler belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmasının ardından öğrencilere Ek B’de yer alan “veli izin formu” dağıtılarak velilerden çocuklarının araştırmaya katılmasına yönelik onay alınmıştır.

Mevcut durumun belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme ses kaydına alınmış, yazıya geçirilmiş ve analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacı, öğrencileri tanımak ve öğrencilerin de ona alışmalarını sağlamak amacıyla 08.12.2021-28.01.2022 tarihleri arasında haftada üç gün Hayat Bilgisi derslerine katılmıştır. Araştırmacı 31.01.2022-04.02.2022 tarihleri arasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının araştırmacının bir buçuk ay derslere katılmasının ardından yapılmasının nedeni, veri toplama sürecinde öğrencilerin rahat hissetmelerinin sağlanması ve ön test ve son test arasındaki farkın öğrencilerin araştırmacıya alışmalarından kaynaklanma ihtimalinin en aza indirilmesidir. Ayrıca veri toplama araçları uygulama sürecinin başlamasından hemen önce uygulanarak, farklı değişkenlerin araştırma sonucuna etkisini en aza indirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri düzeylerine yönelik ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak öncelikle birinci eylem döngüsüne yönelik genel eylem planları hazırlanmıştır. Eylem planlarına yönelik uzman görüşleri alınmış ve uygulanmıştır. Uygulama sürecinde alınan video ve ses kayıtları, çalışma kağıtları, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler incelenmiştir. Bununla birlikte her döngünün sonunda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar bir sonraki eylem için yol gösterici olmuştur. Dördüncü eylem döngüsü sonunda araştırma sürecinin tamamlanmasına karar verilmiş ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrasında tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler düzenlenmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar raporlaştırılmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkez ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul, içerisinde 33 derslik, bir fen laboratuvarı, bir oyun odası, bir kütüphane, idareci odaları, öğretmenler odası, mutfak, kantin bulunan üç katlı bir binadır ve geniş bir bahçe içinde yer almaktadır. Okulda 44 öğretmen görev yapmakta ve toplam 1124 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda tam gün (saat 8.40-14.20 arasında) öğretim yapılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı sınıf, okul binasının üçüncü katında bulunmaktadır. Şekil 3'te görüldüğü gibi sınıfın iki duvarında panolar, bir duvarında pencereler ve bir duvarında akıllı tahta bulunmaktadır. Ayrıca kapının yanında bulunan panonun altında askılık bulunmaktadır. Sınıfta öğretmen masası, öğretmen dolabı ve bu dolabın yanında öğretmenin ders malzemelerini koymak için kullandığı küçük bir masa bulunmaktadır. Uygulama sürecinde derslerin kayıt altına alınması amacıyla kullanılan kamera, mümkün olduğunca geniş bir açıdan çekim yapılabilmesi için, bir tripod ile öğretmen masasının arkasına yerleştirilmiştir. Öğrenci sıraları üç sütun halinde arka arkaya yerleştirilmiştir. Her sırada iki öğrenci oturmaktadır. “Eyvah! Ne oluyor?” adlı etkinlikte grup çalışması yapılması ve öğrencilerin arkadaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunabilmesi için sıralar Şekil 4'te görüldüğü gibi yerleştirilmiştir.



Şekil 3. Genel sınıf düzeni



Şekil 4. “Eyvah! Ne oluyor?” etkinliğinin sınıf düzeni

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde uygulama sürecine katılan öğrencilerin ve sınıf öğretmenin belirlenme süreci ve özellikleri, araştırmaya destek veren geçerlik komitesi ve araştırmacının uygulama ve veri toplama sürecindeki rolü açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrenciler

Bu araştırma Gaziantep ilinin merkez ilçesinde bulunan MEB'na bağlı bir ilkokuldaki üçüncü sınıf şubelerinden birinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirileceği öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma grubu, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu çalışmada örnekleme ölçütleri aşağıdaki gibidir.

- Öğrencilerin 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim görmeleri ve uygulamaya gönüllü olarak katılmaları,
- Okul yönteminin ve öğretmenlerin çalışmaya destek vermeye istekli olmaları,
- Araştırmada fotoğraf, video kamera ve ses kayıt cihazlarının kullanımına izin verilmesi,
- Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik eksikliğin mevcut olmasıdır.

Uygulama sürecinin yürütüleceği okulun belirlenmesi sürecinde öncelikle, araştırma verilerinin mümkün olduğunca sınıfta bulunan tüm öğrencilerden toplanabilmesi için yabancı uyruklu ve Türkçe bilmeyen öğrenci sayısının az olduğu bir okulla görüşülmüştür. Bu okulda, okul müdürü ve sınıf öğretmenleri çalışmaya katılmaya istekli olmasına karşın, öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerinin iyi düzeyde olduğu ve bu konuda eksikliklerinin bulunmadığı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Bunun üzerine iki farklı okula daha gidilmiştir. Bu okulların okul müdürleri çalışmanın süresinin uzun olmasından dolayı çekingen davranmış ve araştırmaya katılma konusunda istekli görünmemişlerdir. Bu nedenle bu okullarda da çalışma gerçekleştirilmemiş ve araştırmanın yapıldığı okula gidilmiştir. Bu okulda okul müdürü çalışmaya oldukça ilgi göstermiş ve yardımcı olmak istediğini belirtmiştir. Okul müdürünün uygulama sınıfına yönlendirmesinin ardından sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumunu belirlemek amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce, öğrencilerin araştırmacıya alışmaları ve veri toplama sürecinde samimi cevaplar

vermeleri amacıyla araştırmacı bir buçuk ay Hayat Bilgisi derslerine katılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun üzerine çalışmaya, bu öğrencilerle devam edilmesine karar verilmiştir.

Uygulamanın yapıldığı sınıfta toplam 35 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 11'i yabancı uyrukludur ve iki öğrenci ise okuma yazma konusunda zorluk yaşamaktadır. Bu öğrencilerin veri toplama araçlarını gerektiği şekilde dolduramadığı düşünüldüğünden, bu öğrencilerden elde edilen veriler bulgulara yansıtılmamıştır. Buna karşın gerçekleştirilen tüm uygulamalara sınıftaki tüm öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Tüm veri toplama araçları, sınıfın tamamına uygulanmıştır ancak araştırmaya 22 öğrencinin verisi dahil edilmiştir. Araştırma raporunda öğrenciler, isimlerinin gizli tutulması amacıyla, Ö hafi ile temsil edilmiştir (Örn: Ö1, Ö2, ...).

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunda bulunan öğrencilere yönelik bilgiler Ek E'de (bkz. s. 249) yer alan kişisel bilgi formu ile edinilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	n	%
Cinsiyet		
Kız	11	50.00
Erkek	11	50.00
Doğum Tarihi		
2013	20	90.91
2012	2	9.09
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	18	81.82
Hayır	4	18.18
Anne Baba Evlilik Durumu		
Birlikte	22	100
Babanın Eğitim Düzeyi		
İlkokul	6	27.27
Ortaokul	7	31.82
Lise	4	18.18
Lisans	4	18.18
Lisansüstü	1	4.54
Annenin Eğitim Düzeyi		
İlkokul	11	50.00
Ortaokul	5	22.73
Lise	5	22.73
Yüksekokul	1	4.54
Baba Mesleği		
Esnaf	12	54.54
Memur	5	22.73
İşçi	4	18.18
Emekli	1	4.54
Anne Mesleği		
Ev Hanımı	20	90.91
Memur	1	4.54
Esnaf	1	4.54
Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç)		
1	9	40.91
2	8	36.36
3	3	13.64
4	1	4.54
5	1	4.54
Doğum Sırası		
1	9	40.91
2	1	4.54
3	10	45.45
4	1	4.54
5	0	0
6	1	4.54

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 22 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin yarısı kız ve diğer yarısı erkektir. Öğrencilerin 20'si 2013, ikisi 2012 doğumludur. Öğrencilerin 18'i okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin aile yapıları incelendiğinde tüm öğrencilerin anne ve babasının birlikte yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin altısının babası ilkokul ve yedisinin babası ortaokul mezunudur. Öğrencilerin 11'inin annesi ilkokul mezunudur. Öğrencilerin 12'sinin babası esnaf ve beşinin babası memur iken; 20 öğrencinin annesi ev hanımıdır. Dokuz öğrencinin bir kardeşi, sekiz öğrencinin iki kardeşi vardır. 10 öğrenci ailenin üçüncü çocuğu iken, 9 öğrenci ailenin ilk çocuğudur. Öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde öğrencilerin çoğunun babasının eğitim düzeyinin ortaokul ve altında olduğu, annesinin eğitim düzeyinin ilkokul olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunun babası esnaftır. Öğrencilerin çoğunun annesi ev hanımıdır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunun orta ve ortanın altında sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

3.3.2. Araştırmacı

Bu araştırmada aynı zamanda uygulayıcı rolünde olan araştırmacı 2012 yılında Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimini tamamlamıştır. 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda üç ay ücretli öğretmen olarak çalışmıştır. Daha sonra aynı üniversitede Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı'nda eğitimine devam etmiş, buradan 2017 yılında mezun olmuştur. Bu sırada Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamış ve halen burada devam etmektedir. Araştırmacının seminer dersi kapsamında Doç. Dr. Özlem KAF danışmanlığında ilkokul öğrencilerinin düşünme becerilerine yönelik yaptığı çalışmanın sonuçları, bu konudaki boşluğu fark etmesine neden olmuştur. Bu çalışma bir dergide makale olarak yayınlanmıştır. Daha sonra araştırmacı Gaziantep Üniversitesi'nde yüksek lisans düzeyinde verilen Düşünme Eğitimi dersine gönüllü olarak katılmıştır. Bunun üzerine çalışmalarını Hayat Bilgisi dersinde düşünme becerilerini geliştirme üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu çalışmada eylem araştırmasının uygulama süreci ve veri toplama araçlarına yönelik yapılan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3.3. Sınıf Öğretmeni

Uygulamanın yapıldığı sınıfın öğretmeni 1989 yılında bir üniversitenin Eğitim Yüksekokulu'nda iki yıllık sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş, daha sonra

Türkçe Bölümü'nde iki yıl daha devam ederek lisans eğitimini tamamlamıştır. Sınıf öğretmeni 31 yıllık kıdeme sahip, deneyimli bir öğretmendir. Daha önce düşünme becerilerine yönelik herhangi bir eğitim almadığını ya da çalışma yapmadığını dile getiren sınıf öğretmeni uygulama sürecinde, etkinliklerin, materyallerin ve öğrencilere verilen yönergelerin, öğrenci seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesi konusunda katkıda bulunmuştur. Uygulama sürecinde, derslere gözlemci olarak katılmış ve her dersin sonunda yapılan uygulamalara yönelik görüşlerini araştırmacı ile paylaşmıştır.

3.3.4. Geçerlik Komitesi

Araştırmanın geçerlik komitesi beş öğretim üyesinden oluşmaktadır. Komite üyelerinden aynı zamanda tez danışmanı olan eğitim bilimleri alanından bir doçent, eğitim programları ve öğretim alanından bir profesör ve yine eğitim programları ve öğretim alanından bir doçent ile uygulama sürecinin başında ve yedinci haftanın sonunda iki defa toplantı yapılmıştır. İlk toplantıda eylem araştırmasının planlanması üzerinde konuşulmuştur. İkinci toplantıda ise yapılan uygulamalar ve elde edilen veriler üzerinde tartışılmıştır.

Komite üyelerinden tez danışmanı Doç. Dr. Özlem Kaf ve sınıf eğitimi alanında bir doktor öğretim üyesi ile uygulama süreci boyunca her hafta bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında uygulamalar sırasında ulaşılan veriler paylaşılmıştır. Eylem planları uygulanmadan önce uzmanlara sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma alanında doktorasını tamamlayan ve doktora tezinde eylem araştırması modelini uygulayan bir doktor öğretim üyesi ile her eylem döngüsü sonunda toplantı yapılmıştır. Bu toplantılarda eylem araştırması sürecinin yönetilmesi ve planlanması konusunda destek alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında, araştırma sorularına hizmet edecek en uygun veri toplama yaklaşımının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmaların çoğunda anlatısal ve betimletici (nitel) yöntemler kullanılırken, bazı araştırmalar daha çok nicel ağırlıklı olabilir (Mills, 2003, s.7). Hendricks'e (2017, s.71) göre eylem araştırmalarında araştırmacı tarafından yapılan müdahalenin başarılı olmasının nedenlerinin belirlenmesi amacıyla, çeşitli öğrenci çalışma ürünleri (testler, kağıtlar, projeler vb.) gözlem notları, görüşme ve

anketlerden yararlanılabilir. Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Tablo 2’de bu araştırmanın alt problemlerine yönelik kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

Eylem Araştırmasında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bilgiler

Araştırmanın amacı	Veri toplama araçları	
	Nitel veri toplama araçları	Nicel veri toplama araçları
İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerine yönelik mevcut durum nedir?	• Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi)	•Problem Çözme Becerileri Ölçeği •Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu Dereceli Puanlama Anahtarı
İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalar, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?	•Video kayıtları •Çalışma kağıtları •Araştırmacı günlükleri •Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi)	
İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların olası çözüm yolları nelerdir?	•Video kayıtları •Araştırmacı günlükleri •Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi)	
İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	•Öğrenci günlükleri •Odak Grup Görüşme Formu	
İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalarla, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri nasıl bir gelişim göstermektedir?		•Problem Çözme Becerileri Ölçeği •Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu Dereceli Puanlama Anahtarı

Tablo 2 incelendiğinde “İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerine yönelik mevcut durum nedir?” araştırma sorusuna yönelik nitel veri toplama araçlarından Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi) kullanılırken, nicel veri toplama araçlarından Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri (GYD-KVB) Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. “İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalar, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?” araştırma sorusuna yönelik nitel veri toplama araçlarından, video kayıtları ve çalışma yapraklarından elde edilen veriler analiz edilmiş, araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşme formu bu verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. “İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların olası çözüm yolları nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik ise araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilmiş ve video kayıtları bu verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. “İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik öğrenci günlükleri ve Odak Grup Görüşme Formu’ndan yararlanılmıştır. Son olarak “İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalarla, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri nasıl bir gelişim göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik ise, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarından yararlanılmıştır.

3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarının özelliklerinden ve geliştirilme süreçlerinden bahsedilmiştir.

3.4.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Eylem araştırmalarında araştırmacı, öğrenciler, ebeveynler veya diğer öğretmenlere formal bir şekilde çeşitli sorular sorarak veri toplayabilir (Mills, 2003, 77). Bu araştırmada araştırmacı tarafından öğretmen ve öğrencilere uygulanmak üzere üç adet görüşme formu hazırlanmıştır. Mills'e (2003, 77) göre görüşme yoluyla veri toplamanın en büyük zorluğu soruların gerçekten istenilen bilgileri ortaya çıkaracak şekilde ifade edilmesidir. Bu araştırmada görüşme formlarının hazırlanma sürecinde öncelikle alan

yazın taraması yapılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular uzman görüşü formu şeklinde düzenlenmiştir. Görüşme formlarına yönelik Eğitim Programları ve Öğretim alanından dört profesör, üç doçent ve Öğretmen Yetiştirme alanından bir doçent olmak üzere sekiz uzmandan görüş alınmış, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son hali verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi): Araştırma kapsamında, uygulama süreci başlamadan önce mevcut durumun belirlenmesi amacıyla ve uygulama sürecinde yapılan uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmeni görüşlerine başvurulmuştur. Mevcut durumlarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanan Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri düzeyleri, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlara yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme formuna yönelik uzman görüşü alınmadan önce form beş açık uçlu soruyu içerirken, uzman görüşleri doğrultusunda forma iki soru daha eklenmiştir ve sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun son halinde toplam yedi soru bulunmaktadır. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi) Ek F’de (bkz. s. 250) yer almaktadır.

Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi): Sınıf öğretmenine uygulanan bir diğer görüşme formu, uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi), gerçekleştirilen uygulamaların uygulanabilirliği, kazanıma uygunluğu, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerini geliştirilmesine etkisinin değerlendirilmesi ve bu uygulamalarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme formuna yönelik uzman görüşü alınmadan önce form beş açık uçlu soruyu içerirken, uzman görüşleri doğrultusunda bir soru daha eklenmiştir ve sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun son halinde toplam altı soru bulunmaktadır. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi) Ek G’de (bkz. s. 251) yer almaktadır.

Odak Grup Görüşme Formu: Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Kısa zamanda tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ve etkileşim ortamı oluşturularak öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerinin sağlanması amacıyla öğrenci görüşleri odak grup görüşmeleri şeklinde alınmıştır. Odak grup görüşmeleri çoğunlukla dört ile sekiz kişilik küçük bir grup katılımcı ile çeşitli sorunlar üzerinde düşünmeyi içerir. Bu görüşmeler,

katılımcıların, birbirinin görüşlerini duyarak, kendi görüşleri ile ilgili düşünebildiği ve duyduklarına yönelik ek yorumlar yapabileceği bir ortam sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Odak Grup Görüşme Formu'nda öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamaların sevdikleri ve sevmedikleri özellikleri, faydaları, zorlandıkları yerleri ve bu uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar ve uygulamaların daha eğlenceli ve verimli olması için önerilerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formuna yönelik uzman görüşü alınmadan önce form dört açık uçlu soruyu içerirken, uzman görüşleri doğrultusunda bir soru silinmiştir ve kalan sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun son halinde toplam üç soru bulunmaktadır. Odak Grup Görüşme Formu Ek H'de (bkz. s. 252) yer almaktadır.

3.4.1.2. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının, araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerini ve görüşlerini kaydettiği bir defterdir. Araştırmacı günlüğünde gözlemler, analizler, şekiller, öğrenci yorumları, alıntılar, görüşler, duygular ve izlenimler gibi çeşitli verilere yer verilebilir (Johnson, 2019, s.81). Bu araştırmada araştırmacı günlüğünde, araştırmacı süreç içerisindeki gözlemlerini, görüşlerini, duygularını ve izlenimlerini yansıtmıştır. Araştırmacı günlüğünden gerçekleştirilen uygulamalarda karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin oluşturulması konusunda veri çeşitlemesinin sağlanması amacıyla yararlanılmıştır. Araştırmacı günlüğüne örnek Ek I'da (bkz. s. 253) verilmiştir.

Öğrenci günlüklerinden, öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak, günlük yazma konusunda onlara rehberlik edilmesi amacıyla günlük formundan yararlanılmıştır. Öğrenci günlüğü formu, öğrencilerin derste neler öğrendiği, neleri sevdikleri, neleri sevmedikleri ve dersin daha eğlenceli ve faydalı olması için neleri önerdiklerini içeren dört sorudan oluşturulmuştur. Öğrenci günlüğünün hazırlanması sürecinde sınıf öğretmenliği alanında bir uzman ve eğitim programları ve öğretim alanında bir uzmandan görüş alınmıştır. Örnek öğrenci günlüğü Ek J'de (bkz. s. 254) verilmiştir.

3.4.1.3. Video Kayıtları

Bu araştırmada, uygulama sürecinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik gösterdikleri davranışların gözlenmesi ve gerçekleştirilen eğitim öğretim süreci incelenerek karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla video kayıtlarından yararlanılmıştır. Video kayıtları öğrencilerin davranışlarını, hareketlerini, sınıf içindeki yerlerini ve araştırmacının öğretim tekniklerini, performansı hakkında genel bir bilgi sağlar (Johnson, 2019, s. 96). Video kayıtları aynı zamanda uygulayıcı rolünde olan araştırmacı öğretim ile meşgulken, sınıf etkinliklerinin ve etkileşimlerinin kaydedilmesini sağlar (Mills, 2003, 85).

3.4.1.4. Çalışma Kağıtları

Eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarında genellikle öğrencilerin çeşitli alanlardaki başarısının artırılmasına odaklanılmaktadır. Bu eylem araştırmalarında veri kaynağı olarak ödevler, projeler veya diğer çalışma türleri gibi öğrenciler tarafından oluşturulan ürünler kullanılabilir (Hendricks 2017). Bu çalışmada uygulama sürecinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki değişimlerin incelenmesi amacıyla çalışma kağıtlarından yararlanılmıştır.

3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçlarının özelliklerinden ve uygulama sürecinden bahsedilmiştir.

3.4.2.1. Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından 4-11 yaşlar arasındaki çocukların gerçek problem durumlarına yönelik gösterdikleri bilişsel süreçlere ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Bu araştırmada 8-11 yaş formu kullanılmıştır. Bu form toplamda 50 maddeden ve 10 alt ölçekten oluşmaktadır ve çalışmada tüm alt ölçekler uygulanmıştır. Maddeler için dört farklı cevap seçenek grubu (Evet-Hayır seçeneği; A, B, C kutucuklarında yer alan üç cümle seçeneği; A, B, C kutucuklarında yer alan üç resim seçeneği; Evet-Hayır-Bilmiyorum seçeneği) kullanılmıştır. Doğru cevaplar “1” yanlış cevaplar “0” olarak

puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Ölçek bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Uygulama sürecinde çocukların ölçek maddelerinde yer alan resimleri dikkatli bir şekilde incelemesine fırsat verilir ve resme ilişkin açıklayıcı ifadeler yüksek sesle okunur. Daha sonra çocuktan verilen seçenekler arasından problem durumuna en uygun olan seçeneği bulması beklenir (Aydoğan ve diğ., 2012).

Aydoğan ve diğ. (2012) tarafından yürütülen Problem Çözme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışmalarında, ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri ile belirlenmiştir. İç tutarlılığın belirlenmesi için KR-20 güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Pilot uygulama grubuyla (n=242) yapılan çalışmada KR-20 katsayısı 0.79 olarak; norm örneklem grubuyla (n=1900) yapılan çalışmada KR-20 katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test yöntemi ise ön uygulama grubundan yansız olarak seçilen 78 öğrenciye test, iki kez uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test güvenirliği $r=0.45$ olarak hesaplanmıştır (Aydoğan ve diğ., 2012).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmadan önce, bu ölçeği kullanma yetkisinin alınması amacıyla araştırmacı, iki oturumluk bir eğitime katılmıştır. İlk oturumda ölçeğin uygulama süreci ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken durumlar üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra iki öğrenci ile ölçek uygulama çalışması yapılmıştır. İkinci oturumda yapılan ölçek uygulama çalışması üzerinde konuşulmuş ve ölçeğin puanlaması ve sonuçların analiz edilmesi üzerinde durulmuştur.

3.4.2.2. Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu ve Dereceli

Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik bilgi toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları genel olarak iki kategoride incelenebilir. Bunlardan biri test ve ölçekler, diğeri performans değerlendirmeleridir (Lee 2011; Swartz and McGuinness 2014). Ölçekler, bireyin tutum, kişilik, ilgi ya da tipik davranışlarına yönelik tek ve tanımlı bir özelliği ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarıdır (Erkuş 2019, s. 24-25). Performans değerlendirme ise bireyin yeni bir ürün ortaya koyarken gösterdiği, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerilerini ortaya çıkarmak ve bu becerilerini ne düzeyde kullanabildiğini ve geliştirebildiğini belirlemek amacıyla kullanılır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 30). Performans değerlendirmeleri yazılı çalışmaları, ürün dosyaları, iş örnekleri, gözlemci notları, ses ve video kayıtları, röportajları ve yansıtıcı diyalogların değerlendirilmesini içerir (Lee 2011, s. 80). Performans değerlendirme,

ölçeklere göre uygulaması daha zaman alıcıdır ve nesnellik daha zor karşılanır. Buna karşın performans değerlendirmeleri ile çocuklar belirli bir alanda bilgi ve becerilerini ortaya koyarak bir ürün oluşturdukları ya da bir sunuş yaptıklarında, öğretmen ve araştırmacıların onları gözlemleyerek, çocukların karmaşık öğrenme çıktıları hakkında karar vermelerini sağlar (Kutlu ve diğ., 2017, s. 48-50).

Ülkemizde ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi için genellikle likert tipi ölçek kullanılmıştır (Ada, Baysal, and Demirbaş Nemli 2017; Sever ve Ersoy 2019). Akdaş'ın (2013) çalışmasında ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi amacıyla dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Belirtilen tüm ölçme araçlarında veriler, okuma ve yazma yoluyla toplanmaktadır. Özellikle 2019 yılında ilkokul eğitimine başlayan öğrenciler, yaşanan Covid-19 salgını süreci nedeniyle okuma yazma öğretimini uzaktan eğitim ile almışlardır. Bu araştırmanın yürütüldüğü 2021-2022 yılında ilkokul 3. Sınıf öğrenim gören öğrenciler yaklaşık bir buçuk yıl ilkokul eğitimine uzaktan eğitim ile devam etmişlerdir. Salgın sürecinde ilkokulun uzaktan eğitim olarak yürütülmesi okuma yazma öğretiminde zorluklarla karşılaşılmasına neden olmuştur (Kırmızı Susar and Yurdakul 2021; Özcan and Saydam 2021). Bununla birlikte Tunçeli and Zembat'a (2017) göre 8 yaşa kadar süren erken çocukluk döneminde çocukların dikkat süreleri kısadır ve bu çocuklar soyut düşünerek değil, etkileşime girerek ve deneyimleyerek öğrenirler. Bu nedenle, bu yaş grubundaki çocukların gelişimlerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için değerlendirme kağıt kalem kullanılarak yapılmamalıdır; değerlendirme birebir çalışmalar yoluyla yapılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin karar verme becerilerinin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarında, okuma ve yazma becerilerinin etkisini en aza indirildiği, öğrenci seviyesine uygun bir değerlendirme yapılabilmesi için sözlü olarak uygulanabilen bir değerlendirme aracının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri (GYD-KVB) Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı araştırmacı tarafından ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracının hazırlanma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada GYD-KVB formu hazırlanırken, ikinci aşamada dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Karar verme becerileri formunun hazırlanması: Formun hazırlanma sürecinde öncelikle karar verme becerilerinin alt boyutlarının belirlenmesi ve soru havuzunun oluşturulması amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. GYD-KVB Formu Adair (2017,

s. 15-17) tarafından belirtilen karar verme aşamalarından yararlanılarak hazırlanmıştır. GYD-KVB Formu'nda temel alınan karar verme aşamaları; karar verme durumunun tanımlanması, uygulanabilir seçeneklerin oluşturulması, gerekli bilgilerin toplanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, kararın verilmesi, kararın uygulanması ve kararın değerlendirilmesi olarak sıralanmıştır. Her bir karar verme aşamasına yönelik, alan yazında yer alan veri toplama araçları incelenerek, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri karar verme durumlarını içeren sorular hazırlanmıştır (Akdaş 2013; Çolakadıoğlu and Güçray 2007; Demirbaş Nemli 2018; Öncül 2013; Sever 2018a; Taşdelen 2001). Hazırlanan soruların incelenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir buçuk saat süren bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda bazı sorular elenmiş ve karar verme becerisinin her alt boyutuna yönelik bir soruya yer verilmesine ve GYD-KVB Formu'nun öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin değerlendirme sürecine etkisinin olmaması için, birebir görüşme yapılarak uygulanmasına karar verilmiştir. Pilot uygulamanın yapılması için karar verme becerilerinin her alt boyutunda alternatif soruların yer aldığı bir taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, açıklık ve anlaşılabilirliğin sağlanması amacıyla toplam beş öğrenciye uygulanmıştır. Her uygulamadan sonra amaca en uygun sorular seçilmiş ve bu sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçilen soruların anlaşılır olduğunu ifade etmeleri ve soruları yanıtlayabilmeleri üzerine pilot uygulamaya son verilmiştir. Daha sonra hazırlanan forma yönelik bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşüne göre form düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Sonuç olarak, GYD-KVB Formu her biri farklı karar verme senaryoları içeren yedi sorudan oluşturulmuştur (bkz. Ek N, s. 265). Formda yer alan sorulardan birincisi karar verme durumunun tanımlanmasını, ikincisi karar verme durumuna yönelik farklı seçeneklerin belirlenmesini, üçüncüsü seçeneklerle ilgili bilgilerin toplanması için farklı kaynaklardan yararlanılmasını, dördüncüsü karar verme sürecinde seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarının tahmin edilmesi, beşincisi kararın gerekçesinin açıklanmasını, altıncısı kararın uygulanması için plan yapılmasını ve yedincisi karar sonunda amaca ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesini içermektedir.

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin GYD-KVB Formu'nda yer alan sorulara verdikleri cevapların nesnel bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları çeşitli aşamalar takip edilerek hazırlanmaktadır. Kutlu ve diğ. (2017, s. 67-71) tarafından, bütünsel dereceli puanlama anahtarının geliştirme basamakları, öğrenci performanslarının en yüksekten en düşüğe doğru sıralanması,

öğrencilerin her düzeyde gösterdikleri performansın tanımlanması ve dereceli puanlama anahtarının kullanılarak gerekli düzeltmelerin yapılması olarak sıralanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirme basamakları ise, öğrencilerin gösterecekleri performansın alt boyutlara ayrılması, alt boyutlar için öğrencilerin gösterebilecekleri başarı düzeylerinin belirlenmesi ve başarı düzeylerinin bir puanla nitelendirilmesi ve her alt boyut için öğrencilerden beklenen performansın ayrıntılı olarak tanımlanması olarak sıralanmıştır.

Bu çalışmada GYD-KVB dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde öncelikle hangi anahtarın kullanılacağı belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarları yapısal özellikleri açısından iki çeşidi bulunmaktadır. Bunlar bütünsel dereceli puanlama anahtarı ve analitik puanlama anahtarıdır. Analitik dereceli puanlama anahtarı öğrenci çalışmalarının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi verirken, bütünsel puanlama anahtarında, öğrenci çalışmalarının bütününe odaklanarak tek bir puan verilmektedir ve her düzeyde çalışmanın kalitesini belirleyen tanımlar bulunmaktadır (Kutlu ve diğ., 2017). GYD-KVB formu birbirinden bağımsız, yedi farklı karar verme senaryosu içermektedir. Her bir senaryo, karar verme becerisinin farklı bir alt boyutuna yönelik öğrenci performansının değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Bu çalışmada GYD-KVB formunda yer alan her bir senaryo tek bir boyut olarak, bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi nedeniyle, bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

GYD-KVB dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde Kutlu ve diğ. (2017, s. 67-69) tarafından bütünsel dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesine yönelik belirtilen aşamalardan yararlanılmıştır. Bu süreçte öncelikle öğrenci çalışmaları incelenerek dereceli puanlama anahtarının performans düzeyleri ve her düzey için beklenen performans tanımları yapılmıştır. Daha sonra taslak dereceli puanlama anahtarı hazırlanarak uzman görüşleri alınmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirme süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

GYD-KVB dereceli puanlama anahtarının performans düzeylerinin ve her düzey için beklenen performans tanımlarının yapılması amacıyla performans değerlendirme formunun geliştirme sürecinde gerçekleştirilen pilot uygulamadaki öğrenci cevapları incelenmiştir. Öğrencilerin cevapları her bir soru için ayrı ayrı iyiden kötüye doğru sıralanmış ve performans düzeyleri belirlenmiştir. Performans düzeyleri bireyler arasındaki farklılıkları hassas bir şekilde ortaya çıkarabilmesi, aynı zamanda güvenilir ve kullanışlı olması amacıyla 3-5 arasında olması önerilmektedir (Kutlu ve diğ., 2017;

Parlak ve Doğan, 2014). Bu çalışmada değerlendirme aracının duyarlılığının artırılması ve bunun yanı sıra kullanışlı bir değerlendirme aracının geliştirilmesi amacıyla dört performans düzeyi belirlenmiştir. Bu düzeyler, 3 (üç), 2 (iki), 1 (bir) ve 0 (sıfır) olarak sıralanmıştır. Daha sonra öğrencilerin gösterebilecekleri performanslar incelenerek her bir performans düzeyi için, performans tanımları yapılmıştır. Bu süreçte tüm öğrencilerin bazı sorulara en az bir yanıt verebildikleri tespit edilmesi ve soruların birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi nedeniyle ölçütlere verilen puanlar sembolik olarak düşünülmüş ve sorulara yönelik belirlenen performans düzeyleri için birbirinden farklı ölçütler tanımlanmıştır. Örneğin, birinci sorudaki “Herhangi bir durum belirtmemiştir” ölçütüne de, ikinci sorudaki “Tercih ettiği etkinliklerden bir ya da iki tanesini sayar.” Ölçütüne de 0 (sıfır) puan verilmiştir. Performans tanımlarının açık ve anlaşılır ifade edilmesine ve öznel görüşlerinin etkisini en aza indirecek şekilde olmasına dikkat edilmiştir.

GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı taslak bir şekilde hazırlanmasının ardından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte öncelikle uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formunda her soru için, ölçülmek istenen özellik belirtilmiş ve uzmanların görüşlerini sunabileceği, yeterli, geliştirilmeli ve yetersiz olarak üç seçenek ve açıklama bölümü eklenmiştir. GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarına yönelik Eğitim Programları ve Öğretim alanında altı uzman, İlköğretim Sosyal Bilimler Eğitimi alanında bir uzman, Sınıf Öğretmenliği alanında bir uzman ve MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapan iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. GYD-KVB Formu’nun kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzmanlardan alınan görüşler incelenmiş ve uzmanların test maddelerinin gerekli olup olmadığı konusunda fikir birliğini istatistiksel olarak ortaya koymayı sağlayan, kapsam geçerlik oranı ile kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır (Lawshe 1975). Tablo 3’te her bir maddeye ait kapsam geçerlik oranı verilmiştir.

Tablo 3
Kapsam Geçerlik Oranı Ve Kapsam Geçerlik İndeksi Sonuçları

Soru Numarası	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Kapsam Geçerlik Oranı
Soru 1	8	2	0	0.6
Soru 2	8	2	0	0.6
Soru 3	9	1	0	0.8
Soru 4	10	0	0	1.0
Soru 5	9	1	0	0.8
Soru 6	8	2	0	0.6
Soru 7	8	2	0	0.6
Kapsam Geçerlik İndeksi				0.71

Uzman sayısının 10 olduğu çalışmalarda, kapsam geçerlik oranı en az 0.62 olmalıdır (Lawshe 1975). Tablo 3'te görüldüğü gibi, soruların kapsam geçerlik oranları 0.6 ile 1.0 arasında iken, testin kapsam geçerlik indeksi 0.71 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle çalışmaya tüm maddeler dahil edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, GYD-KVB Formu Gaziantep'te bulunan bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenciye uygulanmıştır. . Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı öğrencilere ait kişisel bilgiler öğrencilerden elde edilmiş olup bu bilgiler Tablo.4'te yer almaktadır. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu sekiz (%66.25) ya da dokuz (%28.75) yaşındadır. Öğrencilerin çoğu (%86.25) okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerinin çoğunun babası işçi (%33.75) ve esnaf (27.50) iken, annesi ev hanımı (%62.50)'dır. Ayrıca öğrencilerin çoğu bir (%40.00) ya da iki (%35.00) kardeşe sahiptir.

Tablo 4

GYD-KVB Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Sürecine Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler	n	%
Yaş		
8	53	66.25
9	23	28.75
10	2	2.50
11	2	2.50
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	69	86.25
Hayır	11	13.75
Babanın Mesleği		
İşçi	27	33.75
Esnaf/Zanaatkar/Tüccar	22	27.50
Serbest Meslek (avukat, doktor, mühendis, mimar vb.)	11	13.75
Memur	11	13.75
Öğretmen	5	6.25
Bilinmiyor	2	2.50
İşsiz	1	1.25
Emekli	1	1.25
Annenin Mesleği		
Ev Hanımı/İşsiz	50	62.50
Memur	11	13.75
Öğretmen	10	12.5
İşçi	7	8.75
Emekli	1	1.25
Esnaf/Zanaatkar/Tüccar	1	1.25
Kardeş Sayısı (kendisi hariç)		
0	9	11.25
1	32	40.00
2	28	35.00
3	8	10.00
4	2	2.50
5	1	1.25

GYD-KVB formu rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenin odasında ve toplantı odasında öğrencilerle birebir görüşülerek uygulanmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme 7-11 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Dokümanlar ilkokulda görev yapan iki sınıf öğretmeni ve bir araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirliğinin belirlenmesi için ise Kendal's W uyum katsayısı teknikleri uygulanmıştır.

GYD-KVB dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütlerin nasıl bir yapı oluşturduğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin

faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tüm değerlendirmeciler için veri setinin faktör analizi yapılmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5
Bartlett Testi Sonuçları

Değerlendirici No	KMO	Bartlett (sig.)
1	0.749	0.000
2	0.713	0.000
3	0.736	0.000

Yapılan faktör analizinde ölçütlerin tek faktörlü bir yapıyı oluşturması ve sonuçların yeterli bulunması nedeniyle döndürme işlemi yapılmamıştır. Faktör analizinde tek faktör için döndürme işlemi yapılamamaktadır (Thomson, 2004; aktaran Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk 2016, s. 201). Dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi, döndürmesiz temel bileşenler faktör analizi yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Faktör analizinin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Sayısı	Değerlendirici 1		Değerlendirici 2		Değerlendirici 3	
	Özdeğeri	Açıklayan Varyans	Özdeğeri	Açıklayan Varyans	Özdeğeri	Açıklayan Varyans
1	2.501	35.724	2.505	35.790	2.407	34.393

Tablo 6'da görüldüğü gibi tek faktörde açıklayan varyans oranları % 35.724, %35.790 ve %34.393'tür. Büyüköztürk, 2019'a göre, "tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir." Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Tablo 7'de değerlendirme aracının bileşenlerinin faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 7
Bileşenlerin Faktör Yükleri

Bileşenler	Değerlendirici 1	Değerlendirici 2	Değerlendirici 3
	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
1	0.567	0.550	0.566
2	0.698	0.649	0.648
3	0.498	0.616	0.514
4	0.657	0.625	0.686
5	0.526	0.451	0.429
6	0.683	0.698	0.577
7	0.525	0.567	0.645

Tablo 7’de görüldüğü gibi bileşenlerin faktör yük değerleri birinci değerlendirici için, 0.498 ile 0.698; ikinci Değerlendirici için 0.451 ile 0.698 ve üçüncü Değerlendirici için 0.429 ile 0.686 arasında değişmektedir. Büyüköztürk’e (2019) göre, maddelerin birlikte bir faktörü ölçmesi için faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması iyi bir ölçüttür. Ayrıca az sayıda madde için bu değer 0.30’a kadar düşürülebilir. Bu durum tüm ölçütlerin tek boyutlu olduğunun bir göstergesi olabilir.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini incelemek amacıyla Kendall’s W uyum katsayısı incelenmiştir. Kendall’s W istatistiği, ikiden fazla puanlayıcılar arasındaki uyumun belirlenmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Kendall’s W katsayısı sıfır ile bir arasında bir değer alır ve bire yaklaştıkça puanlayıcılar arasındaki uyumun yükseldiği belirtilmiştir (Howell 2002, s. 309-311). Kendall’s W katsayısı analizi sonucunda değerlendirmeciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğu ortaya çıkmıştır (Kendall’s W= 0.871, $p<0.05$).

3.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından bahsedilmiştir. Tablo 8’de veri toplama araçlarının uygulanma zamanları verilmiştir.

Tablo 8

Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Zamanları

Veri Toplama Aracının Uygulanma Zamanı	Veri Toplama Aracı
Uygulama Öncesinde	Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi) Problem Çözme Becerileri Ölçeği Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Formu
Uygulama Sürecinde	
Ders Anında	Video Kayıtları Çalışma Kağıtları
Ders Sonunda	Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi) Öğrenci Günlükleri Araştırmacı Günlükleri
Eylem Döngüsü Sonunda	Odak Grup Görüşme Formu
Uygulama Sonunda	Problem Çözme Becerileri Ölçeği Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Formu

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sınıf öğretmeninin görüşlerinin alınması ve

sınıf öğretmeni görüşleri dikkate alınarak uygulama sınıfının belirlenebilmesi amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi) uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Veri kaybının önlenmesi amacıyla görüşmede ses kaydı alınmıştır. Görüşmenin ardından ses kaydı bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Uygulamanın yapılacağı sınıfın belirlenmesinin ardından öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu uygulanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği araştırmacı tarafından tüm öğrencilere aynı anda uygulanmıştır ve yaklaşık 60 dakika sürmüştür. GYD-KVB Formu ise öğrencilerle bireysel bir şekilde görüşme yapılarak uygulanmıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından, öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme 6-10 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybının önlenmesi amacıyla tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve yazıya dökülerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen dersler sırasında veri toplama aracı olarak video kayıtları ve çalışma kağıtları kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen uygulamaların tümünde kamera ile video kaydı alınmıştır. Kamera, tripod yardımıyla sınıfın köşesinde bulunan öğretmen masasının arkasında yerleştirilmiştir. Aynı zamanda veri kaybını önlemek amacıyla uygulamalar, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin sınıfta kamera bulunmasına alışmaları amacıyla uygulama süreci başlamadan önce bir ders sınıfa kamera yerleştirilmiş ve öğrenci tepkileri gözlenmiştir. Öğrencilerin kamera ile ilgilenmediğinin gözlenmesi üzerine uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen video kayıtlarına yönelik sayısal veriler Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9
Video Kayıtlarına Yönelik Sayısal Veriler

Eylem Döngüsü	1. Döngü	2. Döngü	3. Döngü	4. Döngü	TOPLAM
Ders Saati	5	5	5	8	23
Dakika, Saniye	204,56	182,32	202,04	315,52	905,24

Tablo 9’da görüldüğü gibi uygulama sürecinde dört eylem döngüsünde gerçekleştirilen toplam 23 derste, 905 dakika, 24 saniye video kaydı yapılmıştır. Alınan kayıtlar bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra video kayıtları bir kişi tarafından yazıya

dökülmüştür. Geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla araştırmacı tarafından video kayıtları dokümanlarla karşılaştırılmıştır. Böylece video kayıtları ile dokümanların iki kişi tarafından karşılaştırılması sağlanmıştır. Yazıya aktarılma sürecinde ses kayıtlarından, video kayıtlarında anlaşılmayan konuşmalar olduğunda yararlanılmıştır. Son olarak video ve ses kayıtları ve hazırlanan dokümanlar analiz yapılmak üzere arşivlenmiştir. Örnek video kaydı dökümü EK K’de yer almaktadır (bkz. s. 255).

Çalışma kağıtları gerçekleştirilen uygulamalar sırasında öğrenci tarafından kullanılmış ve uygulamanın tamamlanmasının ardından toplanmıştır. Tablo 10’da analize dahil edilen çalışma kağıtlarının hangi etkinliklerde kullanıldığına yönelik bilgiler yer almaktadır. Çalışma kağıtlarından örnekler ise Ek L’de (bkz. s. 259) verilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Kağıtlarının Kullanıldığı Etkinlikler

Çalışma Kağıdı Numarası	Eylem Planı Numarası	Etkinlik Adı
1	1	Kaynaklarımız Neden Tükeniyor?
2	2	Kaynakları Verimli Kullanmanın Yolları
3	5	Orhan’ın Alışverişi
4	6	Seda’nın Pazar Alışverişi
5	9	Lokantaya Davetlisiniz
6	13	Meraklı Ali Trafik Kurallarını Öğreniyor
7	15	Kırık Camlara Dikkat Et
8	18	Uzmana soralım
9	21	Güvenliğimizi Sağlamak İçin Neler Yapalım
10	22	Şehrimizde Yaşanan Doğal Afetleri Araştıralım

Tablo 10’da görüldüğü gibi uygulama sürecinde kullanılan 10 tane çalışma kağıdı analize dahil edilmiştir. Analize dahil edilen çalışma kağıdında yer alan metinler yazılı doküman olarak, çizim, boyama vb. içeren çalışma kağıtları ise fotoğraf olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve arşivlenmiştir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerin sonunda veri toplama aracı olarak sonunda Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi), öğrenci ve araştırmacı günlükleri uygulanmıştır. Uygulama sürecindeki her derse sınıf öğretmeni de katılmış ve her dersin sonunda sınıf öğretmenin yapmış olduğu uygulamalara ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme 5-10 dakika arasında sürmüştür. Yapılan görüşmeler sınıf öğretmenin izni ile ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmacı günlükleri, uygulama okullarının belirlenmesi ve uygulama sınıfının gözlenmesi sürecinden başlanarak, uygulamaların yapıldığı her dersin hemen sonrasında, araştırmacı tarafından, bilgisayar ortamında yazılmıştır. Araştırmacı, günlükte uygulama süreciyle ilgili gözlemlerini, görüşlerini ve karşılaştığı sorunlara yer vermiştir. Öğrenci günlüğü formu ise sınıf öğretmeninin izniyle, uygulamanın yapıldığı her dersten sonraki dersin başında öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, öğrenci günlüğü formunda biçimsel olarak ve uygulama şekli bakımından değişiklikler yapılmıştır. Öğrenci formu ilk eylem döngüsünde A4 boyutunda çıktı olarak öğrencilere dağıtılmıştır. Süreç içerisinde bazı öğrencilerin yazı yazmaya istekli olmaması ve günlükleri doldurmadan teslim etmeleri üzerine, uygulama sürecinin üçüncü dersinden sonra günlük formunun boyutu küçültülmüş ve A5 boyutunda dağıtılmıştır. Daha sonra sorunun devam etmesi üzerine 11. dersten sonra yazı yazmak istemeyen öğrencilerden ses kaydı alınarak görüşleri alınmış, diğer öğrenciler ise günlük formunu doldurmuşlardır. Öğrenci günlüğünün uygulanması, ilk 10 derste yaklaşık 10-15 dakika sürmüş, 11. dersten sonra ses ile görüş bildirmek isteyen öğrenci sayısına bağlı olarak 10-20 dakika arasında sürmüştür. Tüm ses kayıtları ve yazılı dokümanlar bilgisayar ortamında yazıya dökülerek arşivlenmiştir.

Odak grup görüşmeleri her eylem döngüsü sonunda dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşme grupları, araştırmaya dahil edilmeyen öğrencilerin de içinde bulunduğu heterojen gruplar olarak oluşturulmuştur. Her grupta 8-9 öğrenci bulunmuş ve bu öğrencilerin 5-6'sı araştırmanın katılımcılarından oluşturulmuştur. Her bir odak grup görüşmesi 15-20 dakikada tamamlanmıştır. Odak grup görüşmeleri birinci döngü sonunda ders anında öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. İkinci döngüde sınıf öğretmenin yönlendirilmesiyle zeka oyunları odasında gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerin bu sınıfta bulunan materyallere odaklanması ve dikkatlerinin dağılması nedeniyle bir sonraki görüşmeler tekrar öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının önlenmesi amacıyla tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yazıya dökülmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin PÇ ve KV becerileri düzeylerinden değişimlerin tespit edilmesi amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu tekrar uygulanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin ikinci uygulaması da araştırmacı tarafından tüm öğrencilere aynı anda uygulanmıştır ve bu uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür. GYD-KVB Formu'nun ikinci uygulaması da araştırmacı tarafından, öğretmenler odasında öğrencilerle bireysel

görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme 6-10 dakika arasında sürmüş ve görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi nitel ve nicel verilerin analizi olarak iki başlık altında açıklanmıştır.

3.6.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, video kayıtları, çalışma kağıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Eylem araştırmasının uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumunun sınıf öğretmenin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla nitel veri toplama araçlarından Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu'ndan (mevcut durumun tespiti) yararlanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Hazırlanan kodlar düzenlenerek temalar oluşturulmuş ve ulaşılan sonuç tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin ve eğitim öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla nitel veri toplama araçlarından video kayıtları, çalışma kağıtları, Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi) ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktararak yazıya geçirilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek kodlanmış ve kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla her uygulama haftası için belirtilen işlemler tamamlandıktan sonra problem çözme becerileri alanında çalışan bir uzman ile bir ile bir buçuk saat arasında süren toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda veriler, kodlar ve temalar incelenerek üzerinde tartışılmıştır. Fikir birliğine ulaşıldıktan sonra ulaşılan bulgular tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel veri toplama araçlarından öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sürecinde MAXQDA paket programından

yararlanılmıştır. Bu süreçte öncelikle yazıya aktarılan dokümanlar araştırmacı ve bir uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Ulaşılan kodlar karşılaştırılmış ve farklı kodlar belirlenmiştir. Farklı kodlar üzerinde tartışarak fikir birliğine ulaşılmıştır. Hazırlanan kodlar gruplandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Son olarak ulaşılan bulgular düzenlenerek yorumlanmıştır.

3.6.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerisi Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı ile edinilmiştir. Nice verilerin analizinde SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçlarından ulaşılan verilerin analizine yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden elde edilen verilerin analizi: Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin PÇ beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden alınan puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte ölçekten elde edilen veriler, ölçekten alınan toplam puanların yer aldığı yüzdelik norm dilimlerine göre yorumlanmıştır.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden alınabilecek maksimum puan 50’dir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar, içinde yer aldıkları yüzdelik norm değerlerine göre yorumlanmaktadır. Tablo 11’de ölçekten alınan puanların yer aldığı yüzdelik norm değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanların Yer Aldığı Yüzdelik Norm Değerleri

Yüzdelik Dilimi	Öğrencinin Yaşı			
	8	9	10	11
75	40	42	43	44
50	37	39	41	42
25	33	36	38	39

Kaynak: Aydoğan ve diğ., 2012

Bu çalışmada öğrencilerin 20’si dokuz yaşında ve ikisi 10 yaşındadır. Bu nedenle, öğrencilerin aldıkları puanlar dokuz ve on yaş grubu öğrencilerinin olması beklenen yüzdelik dilime göre yorumlanmıştır. Tablo 11’e göre, dokuz yaşında olan öğrenciler, 42 ve üzerinde puan alanlar %75, 39-41 arasında puan alanlar %50, 36-38 puan alanlar %25

ve 35 ve daha az puan alanlar %25'in altında yüzdeler diliminde olarak yorumlanmıştır. On yaşında olan öğrenciler ise 43 ve üzerinde puan alanlar %75, 41-42 puan alanlar %50, 38-40 puan alanlar %25 ve 37 ve daha az puan alanlar %25'in altında yüzdeler diliminde olarak yorumlanmıştır. Problem çözme becerileri %75 yüzdeler diliminde bulunan öğrencilerin oldukça yüksek düzeyde olduğu, %50 yüzdeler diliminde bulunan öğrencilerin ortanın üstünde olduğu ve problemlerini çözmeleri için kısmen yardıma ihtiyaç duydukları, %25 yüzdeler diliminde bulunanların ortanın altında oldukları ve problemlerini çözmeleri için desteğe ihtiyaç duydukları ve %25'in altında olan öğrencilerin oldukça düşük düzeyde oldukları ve problemlerini çözmeleri için kesinlikle yardıma ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Aydoğan ve diğ., 2012).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen ön ve son uygulamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için istatistiksel analizler yapılmıştır. Kullanılacak istatistiksel analizin belirlenmesi amacıyla normallik varsayımı test edilmiştir. Küçük örneklem grubunda normallik varsayımının incelenmesi için Shapiro-Wilk Testi önerilmektedir (Keskin, 2006; Öztuna, Elhan, ve Tüccar, 2006). Bu nedenle bu çalışmada normallik varsayımı Shapiro Wilk Testi ile incelenmiştir. Ayrıca Skewness ve Kurtosis Katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 12'de normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Sonuçlarının Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro Wilk Testi			Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Uygulama öncesi	0.93	22	0.15	-0.87	0.49	0.56	0.95
Uygulama sonrası	0.97	22	0.62	0.11	0.49	-0.47	0.95

p < .05

Tablo 12 incelendiğinde Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre, PÇBÖ'den alınan puanlar normal dağılım gösterdiği ($p > 0.05$) söylenebilir. Skewness ve Kurtosis Katsayıları incelendiğinde de değerlerin -1.50 ile +1.50 arasında olması, puanların normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Bu nedenle parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte uygulama öncesi ve sonrasındaki puanlar arasındaki farklılığın büyüklüğünün incelenmesi amacıyla etki büyüklüğü istatistiklerinden eta kare (η^2) hesaplanmıştır. Eta kare .00 ile 1.00 arasında bir değer alır. Bu değer, .01 ile .06 arasında ise düşük, .06 ile .14 arasında ise orta ve .14 ve üstünde ise

büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 1997; aktaran Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014, s. 189).

Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerisi Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi: Öğrencilerin karar verme becerilerinin incelenmesi amacıyla GYD-KVB Formu uygulanmış ve öğrenci cevapları dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla araştırmacı ve bir kişi tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası uyumun incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin karar verme beceri düzeylerine yönelik mevcut durumun belirlenmesi amacıyla GYD-KVB Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan alınan puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte dereceli puanlama anahtarında yer alan her bir ölçüte ve performans düzeyine (3, 2, 1, 0) yönelik frekans değerleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin karar verme beceri düzeylerine yönelik, uygulama süreci başlamadan önce ve tamamlandıktan sonra anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da istatistiksel analizler yapılmıştır. Hangi istatistik analizi yönteminden yararlanılacağına belirlenmesi amacıyla öncelikle GYD-KVB Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Küçük örneklem grubunda normallik varsayımının incelenmesi için Shapiro-Wilk Testi önerilmektedir (Keskin, 2006; Öztuna, Elhan, ve Tüccar, 2006). Bu çalışmada Shapiro-Wilk Testi yapılmış ve Skewness ve Kurtosis Katsayıları incelenmiştir. Tablo 13'te normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13

GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı Sonuçlarının Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro Wilk Testi			Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Uygulama öncesi	0.93	22	0.16	0.72	0.49	0.47	0.95
Uygulama sonrası	0.96	22	0.58	-0.14	0.49	-0.43	0.95

p < .05

Tablo 13 incelendiğinde, Shapiro-Wilk sonuçlarına göre GYD-KVB dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir

($p>0.05$). Bununla birlikte Skewness ve Kurtosis Katsayıları da -1.50 ve + 1.50 arasında olması nedeniyle sonuçların normal bir dağılım gösterdiği desteklemiştir. Bu nedenle öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik, uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Bununla birlikte t-testi analizi sonunda ortaya çıkan farklılığın büyüklüğünün incelenmesi amacıyla etki büyüklüğü istatistiklerinden eta kare (η^2) hesaplanmıştır. Eta kare .00 ile 1.00 arasında bir değer alır. Bu değer, .01 ile .06 arasında ise düşük, .06 ile .14 arasında ise orta ve .14 ve üstünde ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 1997; aktaran Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014, s. 189).

Aşağıda alt amaçlara göre kullanılan veri toplama araçlarının, uygulanma zamanları ve uygulanan veri analizi teknikleri Tablo 14’te özetlenmiştir

Tablo 14

Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amaçları Ve Uygulanma Zamanları Ve Analizi Teknikleri

Araştırmanın Alt Amaçları	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Uygulanma Zamanı	Veri Analizi Tekniği
İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerine yönelik mevcut durum nasıldır?	Nitel veri toplama araçları	Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Belirlenmesi)	Uygulama öncesi (06.12.2021)	İçerik analizi
	Nicel veri toplama araçları	Problem Çözme Becerileri Ölçeği Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu Dereceli Puanlama Anahtarı	Uygulama öncesi (31.01.2022) Uygulama öncesi (31.01.2022-04.02.2022)	Betimsel istatistik
İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalar, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?	Nitel veri toplama araçları	Video kayıtları Çalışma kağıtları Araştırmacı Günlükleri Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi)	Ders anında (11.02.2022-25.04.2022) Ders sonunda (11.02.2022-25.04.2022)	İçerik analizi
İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan uygulamalarla, öğrencilerin PÇ ve KV becerileri ve akademik başarıları nasıl bir gelişim göstermektedir?	Nitel veri toplama araçları	Video kayıtları Araştırmacı günlükleri Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi)	Ders anında (11.02.2022-25.04.2022) Ders sonunda (11.02.2022-25.04.2022)	İçerik analizi
İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	Nitel veri toplama araçları	Öğrenci günlükleri Odak Grup Görüşme Formu	Ders sonunda (11.02.2022-25.04.2022) Eylem döngüsü sonunda (21.02.2022, 07.03.2022, 22.03.2022 ve 25.04.2022)	İçerik analizi
İlkokul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların olası çözüm yolları nelerdir?	Nicel veri toplama araçları	Problem Çözme Becerileri Ölçeği Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu Dereceli Puanlama Anahtarı	Uygulama sonunda (26.04.2022) Uygulama sonunda (26.04.2022-29.04.2022)	Betimsel istatistik t-testi

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

- Uygulama öncesinde altı hafta (08.12.2021-28.01.2022) Hayat Bilgisi dersi gözlenmiştir. Böylece uzun süre araştırma ortamında bulunarak, öğrencilerle etkileşim kurulmuş ve daha sonra veri toplama araçları uygulanmıştır.
- Araştırmanın uygulama aşamasında, ders planların hazırlanmasında, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki değişimin izlenmesinde ve eğitim öğretim süreçlerinin değerlendirilemesinde geçerlik komitisindeki alan uzmanları ile düzenli görüşmeler yapılmıştır.
- Araştırma verilerine, video kayıtları, çalışma kağıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı gibi çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılarak ulaşılmıştır. Böylece veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler birbiri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.
- Veri kaybının önlenmesi amacıyla, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar video ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm görüşmeler ses kaydına alınmıştır.
- Video kayıtları bir kişi tarafından yazıya aktarıldıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Video kayıtları, çalışma yaprakları, öğretmen görüşleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler kodlandıktan sonra problem çözme becerileri konusunda çalışmaları bulunan bir uzman ile görüşmeler yapılmış ve kodlar üzerinde görüş birliği yapılmıştır.
- Öğrenci günlükleri, odak grup görüşmeleri araştırmacı ve bir uzman ile bağımsız olarak kodlanmış ve kodlar karşılaştırılarak fikir birliğine varılmıştır.
- Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin incelenmesi amacıyla kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu uygulama süreci başlamadan önce ve tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. GYD-KVB Formu'nun uygulama sürecinde veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kaydı alınmıştır. Öğrenciler tarafından verilen

cevaplar dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci puanlarının dağılımının normalliği sağladığı tespit edilmesi üzerine, puanlayıcılar arasındaki uyum Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı uygulama öncesinde 0.87 ve uygulama sonrasında 0.87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde uyum olduğu söylenebilir.

- Araştırma raporunda, katılımcılar, araştırma ortamı ve araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgular, veri kaynaklarından alınan alıntılarla birlikte açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.

3.8. Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler

Bu araştırmada alınan etik önlemler aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın yapılması için öğrenci velileri, sınıf öğretmeni, okul müdürü ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırma dahilinde yapılan tüm uygulamalar ve veri toplama araçları, uygulama yapılan sınıfta bulunan tüm öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde, araştırma katılımcılara kodlar (Ö1, Ö2 vb.) verilerek, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesi amacıyla eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan bulgular, mevcut duruma yönelik ulaşılan bulgular, uygulama sürecinde ulaşılan bulgular ve uygulama sonunda ulaşılan bulgular olmak üzere üç ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesindeki PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan

Bulgular

Uygulama öncesinde öğrencilerin PÇ ve KV becerileri düzeylerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerileri Formu uygulanmış ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgular başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri

Eylem araştırmasının uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin PÇ ve KV becerileri düzeylerinin mevcut durumuna yönelik sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sonunda ulaşılan bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Mevcut Duruma Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema		Kod
Öğrencilerin PÇ becerileri	Olumlu	Okuma yazma becerileri iyi olan öğrenciler problem durumunu fark etmektedir.
	Olumsuz	Öğrenciler sosyal problemlerini çözmekte zorlanmaktadırlar. Öğrenciler probleme yönelik kendi istekleri ile araştırma yapmamaktadır
Öğrencilerin KV becerileri	Olumlu	Aileleri tarafından desteklenen öğrenciler kendi kararlarını verebilmektedir.
Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin gelişimini etkileyen etmenler		Öğrencilerin okuma yazma becerileri
		Ailelerin desteği Salgın döneminde eğitimin çevrim içi ortamda devam etmesi Sınıfta gerekli materyallerin bulunması

Tablo 15 İncelendiğinde sınıf öğretmeni, öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik okuma yazma becerileri iyi olan öğrencilerin problemleri farkına varabildiğini belirtmiştir. Buna ilişkin sınıf öğretmeni “*Öğrenciler günlük yaşamlarındaki problemleri fark edebiliyorlar mı?*” sorusuna yönelik “*Okuma yazması iyi olanlar az çok yapabiliyor.*” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik sınıf öğretmeni, öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede zorlandıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni “*Peki sınıf içerisindeki sosyal problemleri nasıl çözüyorlar?*” sorusuna yönelik “*Genellikle kendi kendilerine çözemiyorlar.*” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik sınıf öğretmenin belirttiği bir diğer görüş, öğrencilerin probleme yönelik kendi istekleri ile araştırma yapmamalarıdır. Bu duruma yönelik sınıf öğretmeni görüşünü “*Birileri ‘şu konuyu araştır’ derse araştırıyorlar. Kendi kafalarına göre araştırma yapmaları çok az*” olarak dile getirmiştir.

Öğrencilerin KV becerilerine yönelik sınıf öğretmeni, aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin kendi kararlarını verebildiklerini belirtmiştir. Bu duruma yönelik sınıf öğretmeni “*Kendi kararını verenlerde var vermeyenler de var ailelerin yetiştirmesine bağlı*” olarak ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin gelişmesini etkileyen çeşitli etmenler olduğunu belirtmiştir. Bu etmenler, öğrencilerin okuma yazma becerileri, ailelerinin desteği, salgın döneminde eğitimin çevrim içi ortamda devam etmesi, sınıfta gerekli materyallerin bulunması olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinin etkisine yönelik sınıf öğretmeni görüşünü, “*Okuduğunu anlama önemli. Okuduğunu anlama ve yazabiliyor olmak en başta etkiler.*” şeklinde dile getirmiştir. Ailelerin desteğine yönelik görüşlerini ise “*Ailelerin yetiştirmesine bağlı. Kimisi sosyal kimisi sessiz. Önceden öğrenmeleri gereken becerileri aileler öğretmeli.*” olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine salgın döneminde eğitimin çevrim içi ortamda devam etmesinin etkisine yönelik olarak sınıf öğretmeni, “*Pandemi döneminde sosyal becerileri olsun problem çözme olsun çok gelişmedi.*” olarak görüşünü belirtmiştir. Son olarak sınıfta materyalin bulunmasının etkisine yönelik, “*Eğitim ortamında konuya beceriye göre bir eşya olmasına özen göstermek gerekir. Materyal mutlaka olmalı*” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Sınıf öğretmeni görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede zorlandıkları ve kendi istekleri ile bir konu hakkında araştırma

yapmadıkları, aile desteği almayan öğrencilerin ise kendi kararlarını vermede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni, öğrencilerin Covid salgını sürecinde uzaktan eğitim yoluyla eğitime devam etmelerinin ve bu süreçte aile desteğinin kısıtlı olmasının bu sorunları artırdığını dile getirmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmesi üzerine araştırmaya belirtilen uygulama sınıfı ile devam edilmiş ve öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin nicel olarak ortaya konulması amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Mevcut Durum

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen bulgular, öğrencilerin aldıkları toplam puanlar ve öğrencilerin yaşlarına göre belirlenen yüzdelik norm değerlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması ve standart sapmasına yönelik bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Düzeylerinin Mevcut Durumuna Yönelik Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
22	36.41	3.47	28	42

Tablo 16 incelendiğinde PÇBÖ'den alınan toplam puan 28 ile 42 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların ortalaması 36.41 ve standart sapması 3.47 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin PÇBÖ'den aldıkları puanların hangi yüzdelik dilimde bulunduğu Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Yüzdelik Dilimlerdeki Öğrenci Sayıları Ve Yüzdeleri

Yüzdelik Dilim	PÇBÖ Ham Puan (X)	f	%
1.	$75.\text{yüzdelik} \leq X$	0	0
2.	$50.\text{yüzdelik} \leq X < 75.\text{yüzdelik}$	6	27.27
3.	$25.\text{yüzdelik} \leq X < 50.\text{yüzdelik}$	8	36.36
4.	$X < 25.\text{yüzdelik}$	8	36.36

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sekizinin PÇBÖ'den aldıkları puan, dördüncü yüzdelik dilim aralığında ($X < 25.\text{yüzdelik}$) yer alırken; öğrencilerin diğer sekizinin aldıkları puan üçüncü yüzdelik dilim aralığında ($25.\text{yüzdelik} \leq X < 50.\text{yüzdelik}$) yer almaktadır. Öğrencilerin altısının aldıkları puan ise ikinci yüzdelik dilim aralığında ($50.\text{yüzdelik} \leq X < 75.\text{yüzdelik}$) yer almaktadır. Dördüncü yüzdelik dilimde

olan öğrencilerin PÇ becerilerinin düşük olduğu ve bu konuda kesinlikle desteklenmeleri gerektiği; üçüncü yüzdalık dilimde olan öğrencilerin PÇ becerilerinin ortalamasının altında olduğu ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları, ikinci yüzdalık dilimde bulunan öğrencilerin PÇ becerilerinin ortanın üstünde olduğu ve bu konuda desteğe kısmen ihtiyaç duyduğu, birinci yüzdalık dilimde olan öğrencilerin ise PÇ becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Aydoğan ve diğ. 2012). Bu araştırmada öğrencilerin çoğunlukla üç ve dördüncü yüzdalık dilimde yer alması nedeniyle, öğrencilerin PÇ becerilerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Yönelik Mevcut Durum

Öğrencilere uygulanan Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerisi Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen sonuçlar Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Düzeylerinin Mevcut Durumuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
22	8.41	2.56	4	14

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğrencilerin GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanlar 4 ile 14 arasında değişmektedir ve puanların ortalaması 8.41 ve standart sapması 2.56 olarak belirlenmiştir.

GYD-KVB Formu'na öğrenciler tarafından verilen cevapların, dereceli puanlama anahtarında yer alan performans düzeylerine göre dağılımı Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Uygulama Öncesinde GYD-KVB Formundan Alınan Puanların Performans Düzeylerine Göre Dağılımı

Soru Numarası	3 puan		2 puan		1 puan		0 puan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	3	13.6	2	9.1	5	22.7	12	54.5
2	4	18.2	4	18.2	9	40.9	5	22.7
3	1	4.5	2	9.1	14	63.6	5	22.7
4	0	0	13	59.1	5	22.7	4	18.2
5	1	4.5	3	13.6	16	72.7	2	9.1
6	3	13.6	5	22.7	10	45.5	4	18.2
7	0	0	12	54.5	8	36.4	2	9.1

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunun dördüncü ve yedinci sorularda ikinci düzeyde puan aldıkları belirlenmiştir. Dördüncü soruda karar verme sürecinde seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarının tahmin edilmesi beklenmektedir ve öğrencilerin %59.1’i ikinci düzeydedir. Karar sonunda amaca ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesinin beklendiği yedinci soruda ise öğrencilerin %54.5’inin ikinci düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın, birinci, ikinci, üçüncü, beşinci ve altıncı sorularda öğrencilerin çoğunun bir ve sıfır düzeylerinde puan aldıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Birinci soruda öğrencilerden karar verme durumunu tanımlamaları beklenmektedir ve öğrencilerin %54.5’i sıfır düzeyindedir. İkinci soru karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler belirlemeyi içermektedir ve öğrencilerin %40.9’u bir düzeyinde iken, %22.7’si sıfır düzeyindedir. Seçeneklerle ilgili bilgilerin farklı kaynaklardan toplanmasına ilişkin sorulan üçüncü soruda öğrencilerin %63.6’sı birinci düzeydedir. Kararının gerekçesini açıklamayı içeren beşinci soruda öğrencilerin %72.7’si birinci düzeydedir. Kararın uygulanması için plan yapmaya yönelik sorulan altıncı soruda öğrencilerin %45.5’i birinci düzeydedir.

Eylem araştırmasının uygulama sürecine başlanmadan önce, öğrencilerin PÇ ve KV beceri düzeylerinin mevcut durumuna yönelik yapılan incelemeler sonunda, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği aracılığıyla ulaşılan bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunun ölçekten aldıkları puanların üçüncü (% 36.36) ve dördüncü yüzdelik (% 36.36) dilimde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin PÇ becerileri, yaş gruplarına göre ortalamanın altındadır ve bu konuda desteklenmeleri gerekmektedir. GYD-KVB Formu’ndan elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin karar verme durumunu tanımlama, karar verme durumuna yönelik farklı seçenekleri belirleme, seçeneklerle ilgili bilgileri farklı kaynaklardan toplama, kararının gerekçesini açıklama ve kararın uygulanması için plan yapma konularında desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenin ifadeleri de belirtilen bulguları desteklemektedir. Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin desteklenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlar kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eylem planları hazırlanmıştır. Eylem planlarının uygulama süreci ve bu süreçte ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki PÇ ve KV Becerileri ve Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sekiz hafta süren dört eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Her bir eylem döngüsüne yönelik ulaşılan bulgular ayrı bir bölüm altında aşağıda verilmiştir. Eylem sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından video kayıtları, çalışma kağıtları, araştırmacı günlükleri ve öğretmen görüşleri, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergiledikleri davranışların incelenmesi ve gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla, eylem döngülerinde yer alan her hafta için ayrı olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular ise her eylem döngüsü için analiz edilerek yorumlanmıştır. Eylem döngülerine yönelik ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar her bölüm altında sunulmuştur.

4.2.1. Birinci Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular

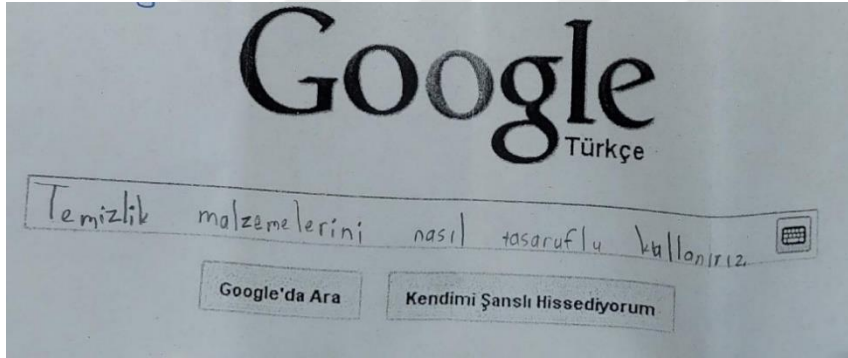
Birinci eylem döngüsü iki haftalık uygulama sürecini ve beş ders saatini kapsamaktadır. Tablo 20’de görüldüğü gibi birinci eylem döngüsünde, Hayat Bilgisi dersi Sağlıklı Hayat ünitesinde yer alan “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.” ve “Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.” kazanımları ele alınmıştır. Bu kazanımlar, PÇ ve KV beceri alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Aşağıda birinci eylem döngüsünde ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

Tablo 20

Birinci Eylem Döngüsü Ders Kazanımları İle PÇ Ve KV Becerileri Alt Boyutları Matrisi

Eylem Planı	Tarih	Kazanım	Etkinlik Adı	Problem Çözme Becerisi					Karar Verme Becerisi					
				PT	PB	PY	PS	PU	KT	KB	KS	K	KU	
1.	11.02.2022 (1. hafta)	Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.	Kaynaklarımız neden tükeniyor?	X										
2.	14.02.2022 (1.hafta)	Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.	Kaynakları verimli kullanmanın yolları		X						X			
3.	16.02.2022 (1. hafta)	Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.	Hatice'nin sabunu			X	X					X	X	
4.	18.02.2022 (2. hafta)	Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	Market alışverişi yapıyoruz							X			X	X
5.	21.02.2022 (2. hafta)	Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	Orhan'ın alışverişi	X			X	X						
PT: Problemin tanımlanması			KT: Amacın belirlenmesi											
PB: Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması			KB: Gerekli bilgilerin toplanması											
PY: Çözüm yollarının belirlenmesi			KS: Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi											
PS: En etkili çözümün seçilmesi			K: Kararın verilmesi											
PU: Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi			KU: Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi											

İkinci derste “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.” kazanımına devam edilmiş ve problem çözme becerilerinin “problemin çözümüne yönelik gerekli bilgilerin toplanması” boyutuna ve karar verme becerilerinin “gerekli bilgilerin toplanması” boyutuna yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ders 39 dakika 48 saniye sürmüştür. Dersin girişinde önceki derste öğrenilenler hatırlatılmış ve öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kişisel bakım davranışlarını taklit etmeyi içeren “Kaptan dedi ki” oyunu oynanmıştır. Daha sonra kişisel bakım davranışlarını kullanılan kaynaklarla eşleştirmeleri gereken bir çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Çalışma kağıdından yola çıkarak, bu kaynakları verimli kullanmak amacıyla neler yapılması gerektiği hakkında konuşulmuştur. Öğrencilere Şekil 6’daki çalışma kağıdı dağıtılarak, suyu tasarruflu kullanmak için başka neler yapılması gerektiğini araştırmak için Google arama motoruna yazmaları gereken anahtar kelimeleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra çalışma kağıdı toplanmış, aralarından birkaç tanesi seçilerek Google’a yazılmış ve çıkan sonuçlar öğrencilerle birlikte okunmuştur.



Şekil 6. “Kaynakları verimli kullanmanın yolları” etkinliği çalışma kağıdı örneği (Ö5)

Üçüncü derste “Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.” kazanımına devam edilmiş, problem çözme becerilerinin “çözüm yollarının belirlenmesi” ve “en etkili çözüm yolunun seçilmesi” boyutlarına ve karar verme becerilerinin “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi” ve “kararın verilmesi” boyutlarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ders 38 dakika 46 saniye sürmüştür. Dersin girişinde önceki derslerde öğrenilenler tekrar edilmiştir. Daha sonra “Hatice’nin Sabunu” adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte tahtaya bir karikatür çizilmiş, sıvı sabunu kapağını kaybeden Hatice’nin sabunu israf etmemesi için neler yapabileceğine yönelik beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler Şekil 7’de görüldüğü gibi tahtaya yazılmıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte üretilen çözümler üzerinde

Tablo 21

Birinci Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar		Kodlar	Öğrenciler
Güçlü yönler	PÇ becerilerine yönelik	Verilen konudaki problem durumunu tanımlama	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö22, Ö20
		Problemin nedenini açıklama	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
		Probleme yönelik çözüm yolu\seçenekleri üretme	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22,
		Çözüm yollarını \seçenekleri uygulanabilirliğini açıklama	Ö8, Ö17, Ö21
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma	Ö5, Ö8, Ö16, Ö20
Geliştirilmesi gereken yönler	PÇ becerilerine yönelik	Var olan bir problemi fark etmeme	Ö2, Ö3, Ö7, Ö12, Ö17, Ö19
		Probleme yönelik yanlış örnek verme	Ö21
		Problemin nedenine yönelik görüş bildirememe	Ö1, Ö2, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22,
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	Araştırma yaparken sadece bir bilgi kaynağına yönelme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö17, Ö20,
		İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22

PÇ: Problem Çözme KV: Karar Verme

Tablo 21 incelendiğinde “Güçlü yönler” temasında “Verilen konudaki problem durumunu tanımlama”, “Problemin nedenini açıklama”, “İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma”, “Probleme yönelik farklı çözüm yolları\seçenekleri üretme” ve “Çözüm yollarını \seçenekleri uygulanabilirliğini açıklama” kodları yer almaktadır.

“Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” koduna yönelik “Kaynaklarımız neden tükeniyor?” adlı etkinliğinin ders kayıtlarında gözlenen örnek bir durum aşağıda yer almaktadır:

Ö11: Buradaki problem susuz kalması.

Öğretmen: Çok güzel peki başka bir problem var mı?

Ö8: Burada problem kuraklık olduğu için suyun gelmemesi

“Problemin nedenini açıklama” koduna yönelik “Kaynaklarımız neden tükeniyor?” etkinliğinde suyun ve elektriğin tükenmesinin nedenlerine ilişkin hazırlanan balık kılçığı diyagramında yer alan örnek öğrenci cevabı aşağıdadır:

Ö7: Suyu boş yere harcadığımız için, ellerimizi yıkarken musluğu açık bıraktığımız için, elektriği çok harcadığımız için.

Bununla birlikte “Problemin nedenini açıklama” koduna yönelik video kayıtlarında gözlenen örnek bir durum aşağıda verilmiştir.

Ö6: Öğretmenim şimdi böyle böyle yaptılar ya (dondurmayı yellediler), birazcık sıcak geliyor. Soğuk olmadığı için olan dondurmaya oluyor.

“Probleme yönelik çözüm yolu/seçenekleri üretme” koduna yönelik, “Hatice’nin sabunu” etkinliğinde alınan örnek öğrenci cevapları aşağıda sunulmuştur.

Ö21: Öğretmenim hani şeyler oluyor, basıyorsun geliyor. Onun kapağından bulup onu takabiliriz.

Öğretmen: Pompalı kapak diyelim. Evet bunu da çizelim. Evet buradan alıyorum şimdi. Sırayla gidelim.

Ö3: Deterjan kapağına bir tane delik açıp takabiliriz.

Öğretmen: Başka bir ürünün deterjan kapağı olabilir. Onu kullanabiliriz.

Ö16: Sabunu farklı bir şişeye koyarım.

“Çözüm yollarını \seçenekleri uygulanabilirliğini açıklama” koduna yönelik, “Hatice’nin sabunu” etkinliğinin video kaydında yer alan öğrenci cevapları ekte yer almaktadır.

Öğretmen: Arkadaşınız dedi ki. Elimle şöyle şişeyi kapatırım sonra çeviririm. Sonra tekrar çevirince elimde kalan sabun bana yeter.

Ö8: Ama o elinizden düştüğünde yine dökülecek.

Ö17: Ama o yavaş geliyor, sabun da. Öyle su gibi gelmiyor ki.

“İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma” koduna yönelik kaynakları verimli kullanmanın yolları konusunda internette doğru kelimelerle araştırma yapmayı içeren çalışma kağıdında, öğrenciler tarafından verilen örnek cevaplar aşağıdadır:

Ö20: Suyumuzu, elektriğimizi temizlik malzemelerimizi nasıl tasarruflu kullanabiliriz.

Ö16: Suyu nasıl tasarruf ederiz.

“Geliştirilmesi gereken yönler” temasında yer alan kodlar “Var olan bir problemi fark etmeme”, “Probleme yönelik yanlış örnek verme”, Problemin nedenine yönelik görüş bildirememe”, “Araştırma yaparken sadece bir bilgi kaynağına yönelme”, “İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe” olarak sıralanmaktadır.

“Var olan bir problemi fark etmeme” koduna yönelik örnek bir durum birinci ders gözlenmiştir. Öğrencilere kuraklık, susuzluk, yağmurun yağmaması ve suyun değerinin bilinmemesi problemlerini içeren bir animasyon izletilmiş ve aşağıda yer alan konuşma gerçekleşmiştir:

Öğretmen: Susuzluk çok güzel peki başka bir problem var mı? Tekrar kaldırın kartları, başka problem olduğunu düşünenler yeşil kaldırsın yoksa kırmızı.

(Ö12, Ö19, Ö2, Ö17 kırmızı kartı kaldırdı)

(...)

Öğretmen: Kuraklık, çok güzel. Başka var mı? Susuzluk dedik ve kuraklık dedik. Başka problem var mı?

(Ö3, Kırmızı kartı kaldırdı.)

Ö7: Başka problem yok.

“Probleme yönelik yanlış örnek verme” koduna yönelik, “Burada karşılaşılan problem nedir? sorusuna karşılık Ö21, “Öğretmenim dondurma şeyini yellemesi” sözleriyle animasyonda problemin çözümüne yönelik yapılan davranışı belirtmiştir.

“Problemin nedenine yönelik görüş bildirememe” koduna yönelik, “Kaynaklarımız neden tükeniyor?” etkinliğinde suyun ve elektriğin tükenmesinin nedenlerini balık kılçığı diyagramına yazmaları beklenmiştir. Öğrencilerden gelen cevapların bazıları problemin çözümüne yönelik yapılması gereken cevaplarken, bazılarının problemle ilişkisi bulunmamaktadır. Verilen örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Ö21: Ellerimizi yıkarken suyu çok kullanmamalıyız, banyoda suyu idareli kullanmalıyız, ışığı kapatmalıyız.

Ö11: Dişlerimizi fırçalamak, banyo yapmak, çamaşır makinesi, kıyafetlerimiz

“Araştırma yaparken sadece bir bilgi kaynağına yönelme” koduna yönelik öğrencilere “Kaynaklarımızı verimli kullanmanın yollarını nerelerden araştırabiliriz?”

sorusu yöneltmiştir. Öğrenciler sadece internet üzerinden araştırma yapılabileceği cevabı vermişlerdir. Ders esnasında gerçekleşen konuşma aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen: Evet, Çocuklar bende misiniz? Şimdi biz bildiklerimizi söyledik. Bunlar basitti değil mi? Ben şunu merak ediyorum. Acaba bizim bilmediğimiz başka neler yapılıyor. Suyu, elektriği ve temizlik malzemelerini verimli kullanmak için başka neler yapılıyor, onu merak ediyorum. Bunu araştıralım mı? Önce bir şey soracağım. Bunu sizce nerelerden araştırabiliriz?

Ö7, Ö8, Ö20, Ö6, Ö3, Ö17: Googleee....

Öğretmen: Başka?

Öğrenciler: Youtubeeee

Öğretmen: Başka?

Öğrenciler: ...

“İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe” koduna yönelik, kaynakları verimli kullanmanın yolları ile ilgili internette doğru kelimelerle araştırma yapmayı içeren çalışma kağıdında verilen bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır:

Ellerimizi yıkarken suyu tasarruflu kullanmalıyız. (Ö9)

Elektrik, su, temizlik malzemesi (Ö22)

Bununla birlikte sınıf öğretmeninin ders sonunda bildirdiği görüş bu bulguyu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmeni bu görüşünü “Biz o Google’de araştırma yaptırmadık mesela. Onu göz ardı etmişiz. Tabi eve gidince şunu araştırın diyoruz. Evde ailesiyle birlikte araştırdıklarını düşünüyoruz. Sınıfta böyle araştırma yapmadık. Yapmamız gerekirdi tabi.” olarak ifade etmiştir.

Birinci hafta gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi) ve araştırmacı günlüğü analiz edilmiş, ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında sınıflandırılmış ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Birinci Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması Eğitsel oyunun öğrencilerin dikkatlerini çekmesi Kırmızı-yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması
Geliştirilmesi gereken yönler	Yönergenin anlaşılmaması Birden fazla çalışma kağıdının kullanılması Etkinliklerin fazla olması Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları

Tablo 22 incelendiğinde “Güçlü yönler” temasında “Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması”, “Eğitsel oyunun öğrencilerin dikkatlerini çekmesi” ve “Kırmızı-yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması” kodları yer almaktadır.

“Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması” koduna yönelik sınıf öğretmeni “Hatice’nin Sabunu” etkinliği sonunda “*Güzel bir dersti. Tahtaya çizdiğiniz resim çok iyiydi. Tahtada resim olması, işte sabun şişesini göstermeniz öğrencilerin etkinliği daha iyi anlamasını sağladı.*” olarak görüş bildirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ders esnasında tahtaya yapılan çizime yönelik verdikleri tepki bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu duruma ilişkin örnek bir konuşma aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Evet. Elinde buna benzer bir şişe var.

Öğrenciler: Aaa aynısı

Öğretmen: Evet aynısı.. Hatice’nin elinde bu şişenin aynısı var. Ama bunun kapağı kaybolmuş.

Ö7: Öğretmenim onun büyüğünü çizim.

Öğretmen: Tamam. Nasıl çizsem..

Ö13: Öğretmenim onu tahtaya yapıştırın onun üzerinden çizim.

(Diğer öğrenciler güler.)

“Eğitsel oyunun öğrencilerin dikkatlerini çekmesi” koduna yönelik sınıf öğretmeni görüşünü “*Böyle etkinlikler çocukların dikkatini çekiyor. Kaptan dedi ki oyunu dikkatlerini çekti. Sınıfta böyle etkinliklerin yapılması gerekiyor.*” olarak dile getirmiştir.

“Kırmızı-yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması” koduna yönelik araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Kırmızı ve yeşil kartlar tüm öğrencilerin ilgilerini topladığını hissettim. Birkaç öğrenci kartını kaldırmadı, onların da kartı kaldırmaları için teşvik ettim. Daha

sonra derslerde çok konuşmak istemeyen öğrencilere söz hakkı verdim ve konuştular.”

Birinci uygulama haftasının eğitim öğretim sürecine yönelik oluşturulan, “Geliştirilmesi gereken yönler” temasının altında yer alan kodlar “Yönergenin anlaşılması”, “Birden fazla çalışma kağıdının kullanılması”, “Etkinliklerin fazla olması” ve “Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları” olarak sıralanmıştır.

“Yönergenin anlaşılması” koduna yönelik sınıf öğretmeni “Kaynakları verimli kullanmanın yolları” adlı etkinlik sonunda “*Öğrenciler Google kağıtlarını tam anlamadı. Onları daha açık anlatmak gerekiyor.*” olarak görüş bildirmiştir. Yönergelerin anlaşılmasına ilişkin derste ortaya çıkan konuşmadan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen: Çocuklar şimdi Google’a öyle bir şey yazmanızı istiyorum ki, elektrik, su ve temizlik malzemelerini tasarruflu kullanmak için ne yapmam gerektiğini öğrenebileyim. Sizce ben Google’a ne yazmalıyım? Buraya yazacaksınız, katlayıp bana vereceksiniz. İçlerinden bir tane seçip Google’a yazacağım tamam mı?

Öğrenciler: Anlamadım.

Öğretmen: Tekrar ediyorum. Dedik ki su, elektrik ve temizlik malzemelerini tasarruflu kullanabilmek için başka neler yapabiliriz, bir alet var mıdır, bir ürün var mıdır, evimizde ne tür önlemler alabiliriz, araştırmamız için Google’a ne yazmamız gerekiyor? Kağıtlara yazın arasından seçeceğiz.

Ö22: Öğretmenim tek buraya mı yazacağız yoksa defterimize de yazacak mıyız?

Ö7: İstedığımızı mı yazacağız?

“Birden fazla çalışma kağıdının kullanılması” koduna yönelik görüşlerini sınıf öğretmeni “*Çocuklar önlerinde birden fazla etkinlik kağıdı olunca akılları karışıyor. Başka etkinlikte bir öncekini düşünüyorlar acaba biz yanlış mı yaptık akılları oraya gidiyor.*” olarak ifade etmiştir.

“Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları” koduna yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan bir kesit “*Diğer dersin başında öğrencilere günlük doldurttum. Ancak öğrenciler kağıdı görünce hiç memnun olmadılar. Bazı öğrenciler yazmak istemedi ve kağıdı boş verdiler.*” şeklindedir.

ALİŞVERİŞ LİSTESİ

Biber

1	☐
2	☒
3	☐

Domates

1	☐
2	☐
3	☒

Ayran

1	☐
2	☒
3	☐

Süt

1	☐
2	☐
3	☒

Maydanoz

1	☐
2	☐

Garnitür

1	☐
2	☒

Kuru nane

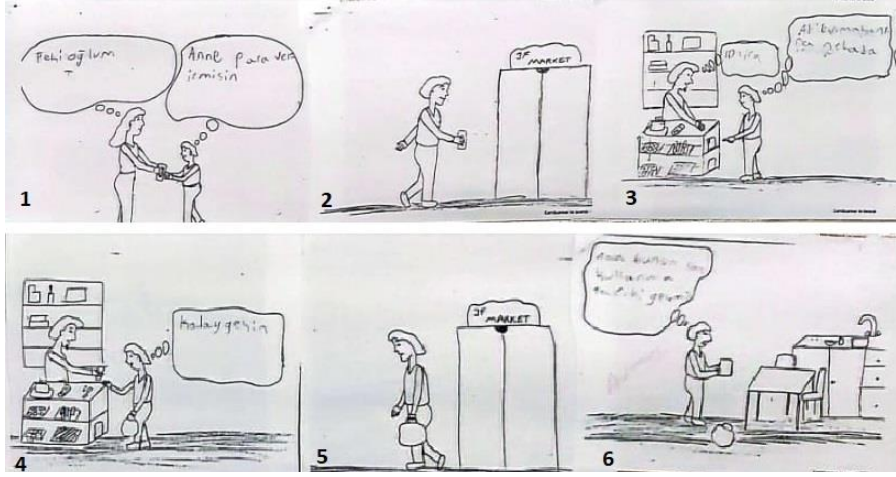
1	☐
2	☒

Makarna

1	☒
2	☐

Şekil 9. “Market alışverişi yapıyoruz” etkinliği çalışma kağıdı

Beşinci derste “Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.” kazanımına devam edilmiş ve problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması”, “en etkili çözüm yolunun belirlenmesi” ve “çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi” boyutlarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ders 44 dakika 20 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanması amacıyla bir oyun oynanmıştır. Bu oyunda araştırmacı doğru ve yanlış davranışları içeren cümleler söylemiş, öğrenciler doğru davranışı duyduklarında ayağa kalkmış, yanlış davranış duyduklarında ise oturmuşlardır. Daha sonra “Orhan’ın Alışverişi” adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Şekil 10’da yer alan altı adet karikatür resmi karışık olarak verilmiştir. Bu karikatürleri bir hikaye oluşturacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Öğrenciler sıralamalarını yaptıktan sonra görseller tahtada sıralanarak, hikaye açıklanmış ve karikatürdeki konuşma balonları doldurularak hikaye üzerinde düşünceleri amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilere “Orhan neye şaşırmış?”, “Orhan’ın yaşadığı bir problem var mı, varsa bu problem nedir?”, “Orhan bu hatayı neden yapmış olabilir?” ve “Sen Orhan’ın yerinde olsaydın ne yapardın?” sorularının yazılı olduğu çalışma kağıdı verilmiştir. Çalışma kağıdında yer alan sorular üzerinde konuşularak öğrencilerin görsellerde yer alan problemi fark ederek, problemin çözümü için ne yapılması gerektiği üzerinde düşünceleri sağlanmıştır.



Şekil 10. "Orhan'ın alışverişi" etkinliği çalışma kağıdı

Uygulama sürecinin ikinci haftasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergilemiş oldukları davranışların belirlenmesi amacıyla video kayıtları ve çalışma kağıtları incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular "Güçlü yönler" ve "Geliştirilmesi gereken" yönler olarak iki başlık altında Tablo 23'te yer almaktadır. "Güçlü yönler" temasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, "Geliştirilmesi gereken yönler temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır. Uygulamalarda bazı öğrenciler PÇ ve KV becerilerine yönelik herhangi bir davranış sergilememişlerdir. Eylem planlarının hazırlanması sürecinde "Geliştirilmesi gereken yönler" temasında yer alan kodlara yönelik ek çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte "Güçlü yönler" temasında yer alan kodlara yönelik, belirtilen davranışları sergileyen öğrenci sayısının artması ve bu davranışların pekiştirilmesine yönelik uygulamaların yapılmasına devam edilmiştir.

Tablo 23

İkinci Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü yönler	Verilen konudaki problem durumunu tanımlama	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö21, Ö22
	PÇ becerilerine yönelik Problemin nedenini açıklama	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö21
	Probleme yönelik çözüm yolu söyleme	Ö7, Ö16, Ö17, Ö19, Ö22
	Kararın değerlendirilmesi için ölçüt belirleme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö18, Ö19
	KV becerilerine yönelik Karar verme kavramını örnek vererek tanımlama	Ö6
Geliştirilmesi gereken yönler	Verilen kararın gerekçesini, önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak açıklama	Ö2, Ö4, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21
	Problem durumunu tanımlamada zorlanma	Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	PÇ becerilerine yönelik Problemin nedenini eksik/yanlış açıklama	Ö14, Ö16, Ö19, Ö20
	Probleme yönelik çözüm yolu üretmekte zorlanma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö20, Ö21
	KV becerilerine yönelik Verilen kararın gerekçesini önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeme	Ö4, Ö21

PÇ: Problem Çözme KV: Karar Verme

Tablo 23'te görüldüğü gibi, "Güçlü yönler" temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, "Verilen konudaki problem durumunu tanımlama", "Problemin nedenini açıklama" ve "Probleme yönelik çözüm yolu söyleme" kodları; KV becerilerine yönelik "Kararın değerlendirilmesi için ölçüt belirleme", "Karar verme kavramını örnek vererek tanımlama" ve "Verilen kararın gerekçesini, önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak açıklama" kodları yer almaktadır.

"Verilen konudaki problem durumunu tanımlama" koduna yönelik "Orhan'ın alışverişi" etkinliği sonunda dağıtılan çalışma kağıdındaki "Orhan'ın yaşadığı bir problem var mı, varsa bu problem nedir?" sorusuna yönelik verilen örnek yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Unun son kullanma tarihi geçmiş ve un azmış

Ö13: Makarnanın son kullanma tarihi geçmiş

“Problemin nedenini açıklama” koduna yönelik çalışma kağıdında yer alan “Orhan bu hatayı neden yapmış olabilir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö21: Dikkatli olmadığı için

Ö11: Çünkü son kullanma tarihine bakmamış

“Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” koduna yönelik çalışma kağıdında yer alan “Sen Orhan’ın yerinde olsaydın ne yapardın?” sorusuna ilişkin öğrencilerin belirttikleri çözüm yollarından örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö16: Markete gidip marketçiye söyleyip iade ederdim.

Ö7: Son kullanma tarihine bakardım ve iade ederim

“Kararın değerlendirilmesi için ölçüt belirleme” koduna yönelik “Market alışverişi yapıyoruz” adlı etkinliğin öncesinde öğrencilere, “Marketten meyve ve sebze seçerken nelere dikkat edilmesi gerekiyor?” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Ben taze olmasına ve yumuşak olmamasına dikkat ediyorum.

Ö18: Annem çürük olmamasına dikkat ediyor.

“Karar verme kavramını örnek vererek tanımlama” koduna yönelik öğrencilere “Karar vermek ne demektir?” sorusu sorulmuştur. Ö6, “*Karar verme bir şeyi alacaksan alacaksın, almayacaksan almayacaksın*” sözleriyle örnek vererek karar vermenin tanımını yapmıştır. Buna karşın diğer öğrencilerden herhangi bir yanıt alınamamıştır. Bu duruma yönelik araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Önce birkaç soru sordum. Bu aşamada öğrencilerin karar verme kavramını bilmedikleri konusunda şüphelendim. Çünkü market alışverişi yaparken bir sürü karar veriyoruz dediğimde anlamadılar. Karar vermek, seçim yapmak nedir diye sorduğumda da sadece bir öğrenci parmak kaldırdı.”

“Verilen kararın gerekçesini, önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak açıklama” koduna yönelik “Market alışverişi yapıyoruz” etkinlik sonunda öğrencilerden bazıları kararlarının nedenlerini etkinlik öncesinde konuşulan ölçütlere göre belirtmiştir. Bu duruma yönelik örnek bir konuşma aşağıdaki gibidir.

Öğretmen: Biber, bir numarayı tercih eden var mı? Neden tercih etmedin?

Ö19: Kararmıştı.

Öğretmen: İkiyi tercih edenler? Ö21 neden bunu tercih etti?

Ö21: *Hem fiyatı ucuzdu hem de rengi bana güzel geldi.*

Öğretmen. *Üç numarayı tercih edenler? Neden tercih ettiniz?*

Ö2: *Dışında çürük yok ve rengi güzel.*

İkinci haftanın sonunda öğrencilerin “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Problem durumunu tanımlamada zorlanma”, “Problemin nedenini eksik\yanlış açıklama” ve “Probleme yönelik çözüm yolu oluşturmakta zorlanma” kodları; KV becerilerine yönelik ise “Verilen kararın gerekçesini önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeme” kodu yer almaktadır.

“Problem durumunu tanımlamada zorlanma” koduna yönelik “Orhan’ın alışverişi” etkinliğinde yer alan çalışma kağıdındaki “Orhan’ın yaşadığı bir problem var mı, varsa bu problem nedir?” sorusuna karşılık öğrencilerin bazıları, problemin nedenini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise herhangi bir problem durumu belirtmemiştir. Bu duruma yönelik örnek öğrenci yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö9: *Makarnanın tarihine bakmamış*

Ö7: *Aldığı ürüne dikkat etmemiş.*

Ö6: *Evet var*

“Problemin nedenini eksik\yanlış açıklama” koduna yönelik çalışma kağıdında yer alan “Orhan bu hatayı neden yapmış olabilir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin bazıları probleme yönelik çözüm belirtirken bazıları problem ile ilgisiz cevap vermişlerdir. Örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö14: *Dikkatli olmalı*

Ö19: *Orhan’a soralım çünkü ben bilmiyorum.*

Ö20: *Parasını aldı.*

“Probleme yönelik çözüm yolu oluşturmakta zorlanma” koduna yönelik çalışma kağıdında “Sen Orhan’ın yerinde olsaydın ne yapardın?” sorusuna ilişkin öğrencilerden bazıları problem gerçekleşmeden önce yapılması gerekenlere yönelik ifadeler yer vermiştir. Alınan yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: *Aldığım şeylerin tarihine bakar sorun yaşamazdım.*

Ö2: *Son kullanma tarihine bakardım. Tarihi geçmiş olanları almam.*

“Verilen kararın gerekçesini önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeme” koduna yönelik “Market alışverişi yapıyoruz” etkinlik sonunda verilen kararlar değerlendirilirken, Ö4 ve Ö21 “*Ucuz olduğu için seçtik*” sözleri ile rengi ve sertliği iyi olmayan bir meyveyi seçmişler ve etkinlik öncesinde belirlenen ölçütlerin dışında bir neden belirtmişlerdir.

İkinci hafta gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi için Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

İkinci Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması Somut materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi
Geliştirilmesi gereken yönler	Etkinliklerin fazla olması Ders saatinin yetersiz olması Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları

Tablo 24’te görüldüğü gibi eğitim öğretim sürecine yönelik ortaya çıkan “Güçlü yönler” temasında “Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması” ve “Somut materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi” kodları yer almaktadır.

“Somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması” koduna yönelik “Market alışverişi yapıyoruz” etkinliği sonunda sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Ders çok etkiliydi. Öğrenciler nesnelere dokundular seçtiler. Çok iyiydi. Ben ilk önce ürünleri rasgele seçmişsiniz diye düşündüm ama her birini düşünerek, bilinçli seçmişsiniz. Çürük olan da vardı, sağlam olan da.”

“Somut materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi” koduna yönelik “Market alışverişi yapıyoruz etkinliğinde gerçekleşen örnek bir durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Son ürünümüz garnitür. Garnitürde neye dikkat ettiniz?

Ö2: Bunda köpük var bunda yok. Bu açılmış olabilir. (Ürünü gösterdi)

(Birkaç öğrenci öğretmenin yanına gelip ürünü tekrar incelemek istedi)

Ö21: Öğretmenim bir saniye bakacağım.

Öğretmen: Evet yerinize oturun şimdi size önemli bir bilgi vereceğim. Şimdi sessiz olalım. Şu sesi kimler duyuyor?

Öğrenciler: Evet duyuyorum

Öğretmen: Bu ses konservelerde güvenlik kilididir. Konservelerde içine hava girirse ürün bozuluyor. Eğer kapak açılırsa bu şekilde tık tık diye ses geliyor. İçinde hava var demek bu. Şimdi buna bakalım. Buradan ses çıkıyor mu bakın. Evet bundan ses çıkmıyor.

Ö4: Öğretmenim ben de yapabilir miyim?

(Ö17, Ö9, Ö19, Ö21 ayağa kalkarak, konservenin kapağını incelemek istedi.)

Bununla birlikte somut materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğine yönelik araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Öğrenciler, ayranın ve sütün bombeleşmesini ve konserve kapağındaki güvenlik kilidini anlattığımda çok şaşırdılar. Bazı öğrenciler makarna paketindeki yırtığı fark etmemişti. Bunu söylediğimde de çok şaşırdılar. Bunlardan bahsederken öğrenciler çok dikkatli bir şekilde beni dinliyordu ve meraklı gözlerle baktılar. Bazı öğrenciler ürünleri tekrar incelemek istedi.”

Uygulamanın ikinci haftasında eğitim öğretim sürecine yönelik ortaya çıkan “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında yer alan kodlar “Etkinliklerin fazla olması”, “Ders saatinin yetersiz olması”, “Yazı yazmaya yönelik isteksizlik” ve “Etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksizlik” olarak sıralanmıştır.

“Etkinliklerin fazla olması” koduna yönelik beşinci ders sonunda sınıf öğretmeni *“Sürekli etkinlik öğrencileri sıkabilir. Çok yoğun olabilir. Öğrencilere soru sorduğunuz bir etkinlik yapabilirsiniz.”* sözleriyle görüşünü dile getirmiştir.

“Ders saatinin yetersiz olması” koduna yönelik dördüncü ders 44 dakika 52 saniye, beşinci ders 44 dakika 20 saniye sürmüştür. Bu duruma yönelik sınıf öğretmeni, beşinci ders sonunda *“Süre yetmedi ama sorun değil. Böyle etkinliklerde süre yetmez zaten.”* sözleriyle ders süresinin yetersiz olduğunu ancak bunun sorun olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte bu duruma ilişkin dördüncü derse ait araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencilerin seçimlerini daha hızlı yapacaklarını düşünmüştüm, ama onlar her masada uzun süre oyalandılar. Ürünleri incelemeleri güzeldi. Materyallerim bu konuda işe yaradı. Ama uzun süre incelemeleri nedeniyle ders saati yetmedi.”

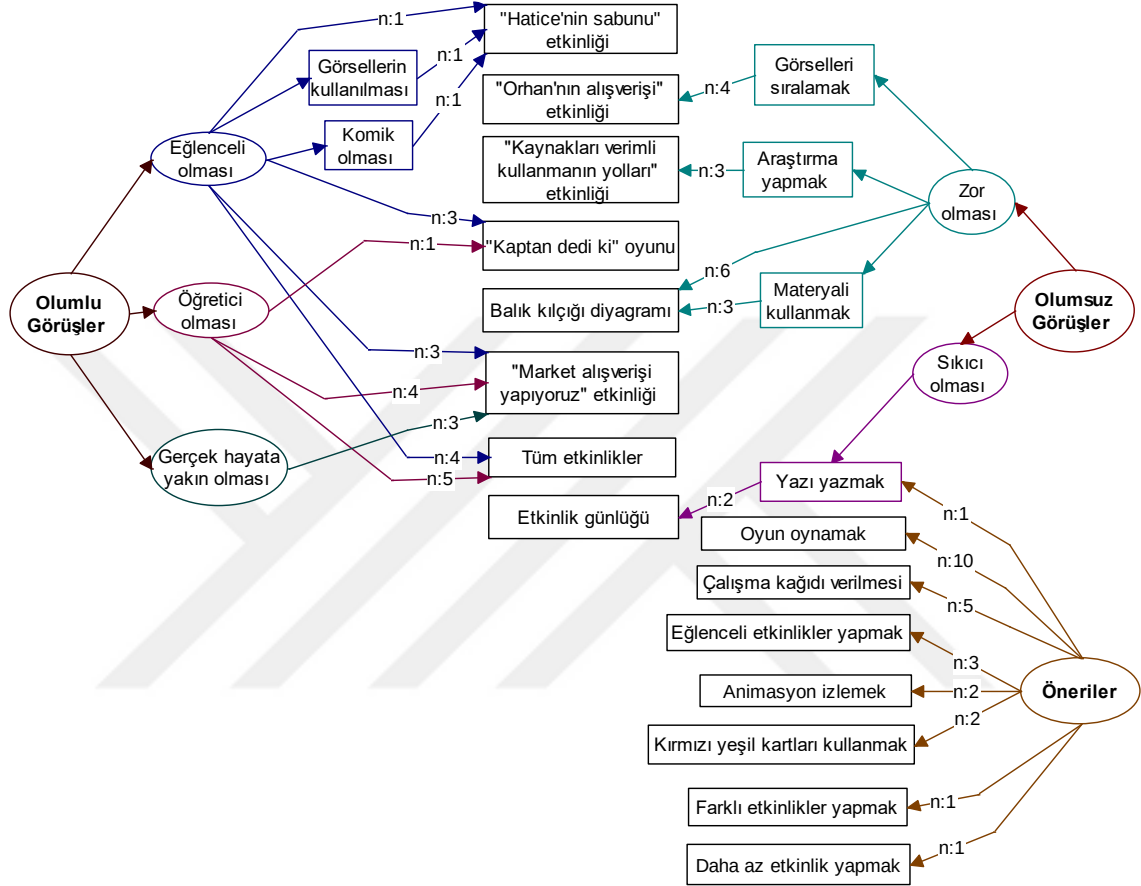
“Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları” koduna yönelik araştırmacı günlüğünde *“Öğrenciler gerçekten yazı yazmayı sevmiyor. İyi düzeyde olan öğrenciler bile çalışma kağıtlarını boş verdiler.”* ifadesi yer almaktadır.

“Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları” koduna yönelik araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Etkinlik günlüğünü doldururken öğrenciler çok mızızlanıyor. Bugün bu günlüğün benim için ne kadar önemli olduğundan bahsettim. Bu konuşmayı yapınca öğrenciler günlüğü doldurdu.”

4.2.3.3. Birinci Eylem Döngüsüne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Birinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri, eylem döngüsünde yer alan etkinlikler çerçevesinde, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Şekil 11’de öğrenci görüşleri yer almaktadır.



Şekil 11. Birinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri

“Hatice’nin sabunu” etkinliğine yönelik öğrenciler eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin biri bu etkinliğin kullanılan görseller bakımından eğlenceli olduğunu ifade ederken, bir öğrenci komik olması nedeniyle eğlendiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise nedenini belirtmeden etkinliğin eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Ö10, öğrenci günlüğünde “*Resimleri beğendim eğlenceliydi*” olarak görüşünü belirtirken; Ö8, “*Hatice’yi sevdim çünkü çok komik*” olarak görüşünü belirtmiştir. Ö7 ise öğrenci günlüğünde “*Eğlenceliydi*” ifadesini kullanmıştır.

Orhan’ın alışverişi etkinliğine yönelik öğrencilerin dördü, bu etkinlikte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin odak grup görüşmesinde Ö19, “*Orhan’da çok zorlandım Ben.*” olarak belirtirken; Ö18, “*Kartları sıralamada zorlandım.*” olarak ifade etmiştir.

“Kaynakları Verimli Kullanmanın Yolları” etkinliğine yönelik öğrencilerin üçü, bu etkinlikte yapılan araştırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin odak grup görüşmesinde Ö2, “*Google etkinliğinde zorlandım.*” olarak belirtmiştir.

İkinci derste giriş etkinliği olarak uygulanan “Kaptan dedi ki” oyununa yönelik öğrencilerin üçü bu oyunun eğlenceli olduğunu, biri ise öğretici olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Kaptan Dedi ki oyunun eğlenceli olduğunu belirten öğrencilerden Ö15, odak grup görüşmesinde “*Oynadığımız oyun çok eğlenceli*” ifadesini kullanırken, oyunun öğretici olduğunu belirten Ö8, “*Öğretmenim ben de Kaptan Dedi ki oyunu, neden sevdim? Çünkü o oyundan da bir şeyler öğrenmiş olduk.*” ifadesini kullanmıştır.

Birinci derste uygulanan balık kılçığı diyagramı hazırlama etkinliğine yönelik öğrencilerin altısı bu etkinliği yaparken zorlandıklarını dile getirirken, üç öğrenci etkinliğin materyalini kullanırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, etkinliği yaparken zorlandığını ifade eden Ö21 öğrenci günlüğüne, “*Kılçığı sevmedim. Çünkü su ve elektriği bulamadım o yüzden*” olarak görüşünü dile getirirken, Ö19, “*Balık kılçığını sevmedim, hiçbir şey gelmedi aklıma*” olarak dile getirmiştir. Materyali kullanırken zorlandığını ise Ö10 öğrenci günlüğüne “*Balık kılçığını sevdim. Yazı yazarken biraz zorlandım.*” olarak ifade etmiştir.

“Market Alışverişi Yapıyoruz” etkinliğine yönelik öğrencilerin dördü öğretici olduğu, üçü eğlenceli olduğu, üçü ise gerçek hayata benzediği yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Örneğin etkinliğin öğretici olduğunu belirten Ö19, bu görüşünü odak grup görüşmesinde, “*Makarnamızın paketi yırtık ya. Biz onlara hiç bakmadık direk onu seçmiştik. Öğrenmiş olduk*” olarak dile getirmiştir Etkinliğin eğlenceli olduğunu belirten Ö17, bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Market çok eğlenceliydi*” olarak dile getirmiştir. Etkinliğin gerçek hayata yakın olduğunu belirten Ö15 bu görüşünü odak grup görüşmesinde “*Öğretmenim market alışverişinde gerçek alışveriş gibi yaptık*” olarak dile getirmiştir.

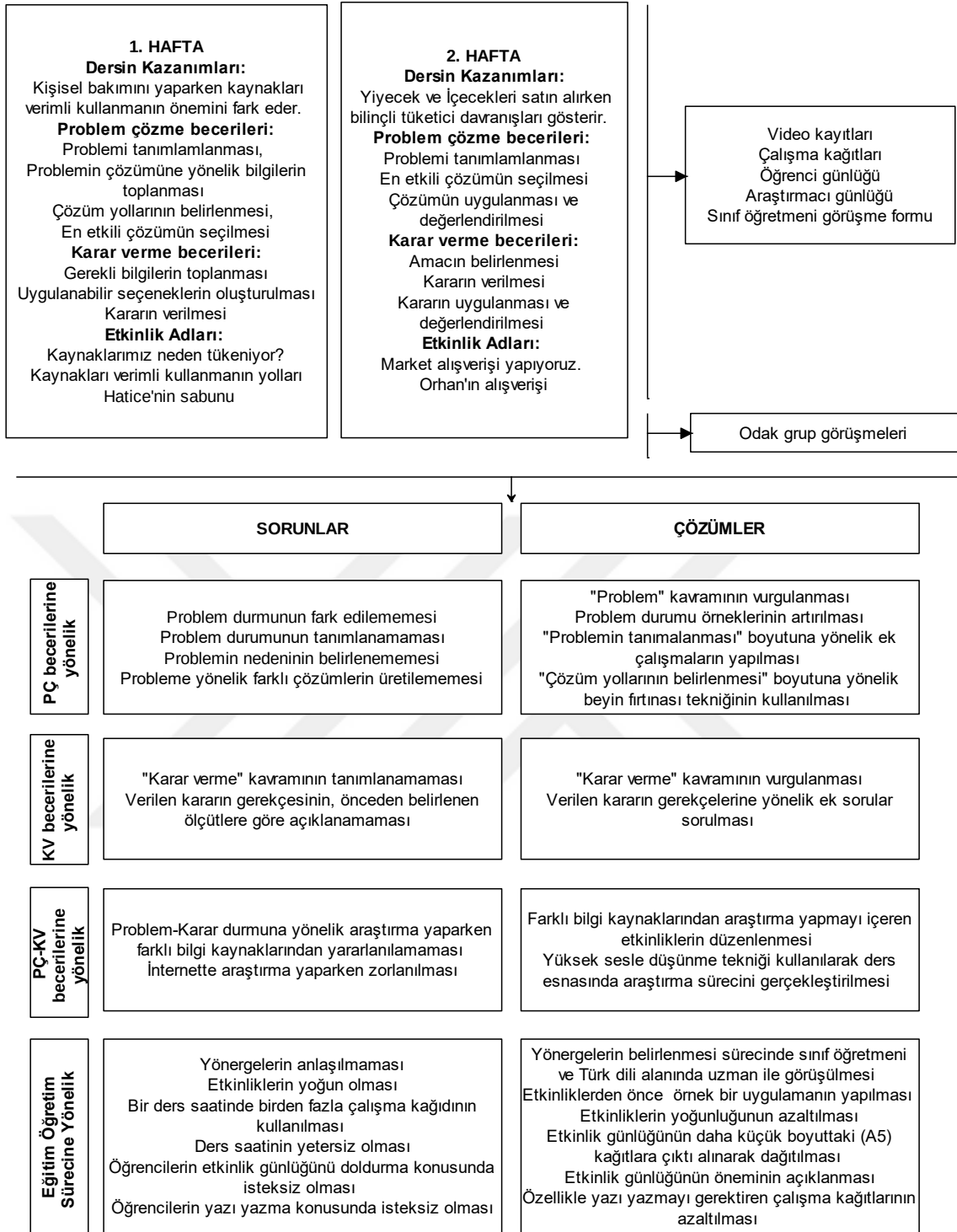
Birinci eylem döngüsünde uygulanan etkinliklere yönelik genel olarak, öğrencilerin beşi etkinliklerin öğretici olduğunu, dördü ise etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Örneğin, etkinliklerin öğretici olduğunu belirten Ö7 odak grup görüşmesinde, “*Öğretmenim ben Hayat Bilgisi dersinde enteresan şeyler öğrendim kişisel bakımın nasıl güzel bir şey olduğunu yani mesela suyu az kullanmayı öğrendik*” olarak ifade etmiştir. Etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirten Ö11, odak grup görüşmesinde “*Benim hem eğlenceli hem güzel hem de böyle beğendiğim şeyler çıktı*” olarak dile getirmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler hakkında görüşlerini almak amacıyla her ders sonunda uygulanan etkinlik günlüğüne yönelik, öğrencilerden ikisi her ders sonunda yazı yazmanın sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö20 odak grup görüşmesinde *“Her gün bir kart veriyorsunuz. Ona her gün aynı şeyi yazıyordum ondan sıkıldım”* olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerin daha faydalı ve eğlenceli geçmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Buna yönelik öğrencilerin 10’u oyun oynamak istediğini belirtmiştir. Örneğin odak grup görüşmesinde Ö8, *“Öğretmenim mesela sınıfın içinde yani kişisel bakımlarımız ile ilgili, konu ile ilgili oyunlar oynayabiliriz.”* olarak Ö11 ise öğrenci günlüğünde *“Yeni oyunlar kurmak isterdim.”* olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin beşi daha fazla çalışma kağıdının verilmesini istemiştir. Örneğin Ö9 öğrenci günlüğünde *“Hayat Bilgisini daha çok sevdim ve daha fazla fotokopi olabilirdi.”* olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin üçü daha eğlenceli etkinliklerin yapılmasını istemiştir. Örneğin Ö7 odak grup görüşmesinde *“Öğretmenim eğlenceli bir şeyler olsun”* olarak dile getirmiştir. Öğrencilerin ikisi animasyon izlemek istediğini belirtmiştir. Ö3 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Çizgi film ile bir daha etkinlik yapalım”* olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin ikisi ise kırmızı yeşil ifade kartlarını daha fazla kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu görüşünü Ö20 öğrenci günlüğünde *“Kırmızı yeşil kartlar, beden eğitimi dersi yapmak istiyorum.”* olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci farklı etkinlikler yapmak istediğini belirtmiştir. Ö17 bu görüşünü odak grup görüşmesinde *“Çok farklı etkinlikler de olsun. Mesela bizim hiç düşünemediğimiz etkinlikler de olsun.”* olarak dile getirmiştir. Öğrencilerden biri daha ez etkinlik yapmak istediğini belirtmiştir. Ö21 bu görüşünü odak grup görüşmesinde *“Biraz etkinlikleri azaltsak da biraz kitaptan da yazsak”* olarak dile getirmiştir. Ayrıca bir öğrenci etkinliklerde daha fazla yazı yazmak istediğini belirtmiştir. Öğrenci günlüğünde Ö2, *“Yazı daha çok yazmak isterdim”* olarak ifade etmiştir.

4.2.3.4. Birinci Eylem Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme

Bu bölümde birinci eylem döngüsünde elde edilen bulgular (video kayıtları, çalışma kağıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, sınıf öğretmeni görüşleri ve odak grup görüşmeleri) genel olarak incelenmiş ve özetlenmiştir. Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar, bu uygulamalar sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve üretilen çözümler Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Birinci eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme

Birinci eylem döngüsüne yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, bu döngüde iki hafta boyunca beş eylem planı uygulanmıştır. Eylem planları, uygulama öncesinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerisi Formu ve Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu'ndan elde edilen bulgular dikkate alınarak hazırlanmıştır. Eylem döngüsü sürecinde Hayat Bilgisi dersi Sağlıklı Hayat ünitesi

kapsamında yer alan iki kazanım çerçevesinde, PÇ ve KV becerilerinin tüm alt boyutlarına yönelik en az bir etkinlik uygulanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan video kaydı, çalışma kağıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu ve eylem döngüsü sonunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda, uygulamada karşılaşılan sorunlar belirlenmiştir.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik birinci eylem döngüsünde, problemin tanımlanması boyutuna yönelik sorunlarla karşılaşıldığı, öğrencilerin problemi fark etmede ve tanımlamada zorlandıkları ve problemin nedenini belirleyemedikleri gözlenmiştir. Bu sorunun, öğrencilerin problem kavramına yönelik yanlış ya da eksik bir algıya sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu soruna yönelik etkinliklerde “problem” kavramının daha fazla vurgulanması ve problem durumuna yönelik verilen örnek sayısının artırılması önerisi getirilmiştir. Bununla birlikte uygulamalarda, dersin kazanımı ile ilişkili problem durumlarını içeren hikaye ve animasyonlarda kullanılarak, bunlardaki problem durumlarını fark etme ve tanımlama etkinliklerin sayısı artırılmıştır.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik ortaya çıkan bir başka sorun, öğrencilerin verilen probleme yönelik çözüm yolu üretmede zorlanmalarıdır. Uygulama sürecinin birinci haftasında probleme yönelik farklı çözüm yollarının üretilmesine yönelik beyin fırtınası tekniği kullanılarak Hatice’nin sabunu adlı etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte 10 öğrenci farklı çözüm yolları sunabilmiştir. Buna karşın ikinci hafta soru cevap tekniği ile gerçekleştirilen Orhan’ın alışverişi etkinliğinde beş öğrenci çözüm yolu belirtirken, 11 öğrenci çözüm yolu üretme konusunda zorlanmışlardır. Bu nedenle beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin probleme yönelik farklı çözüm yolları üretmelerini desteklediği düşünülerek ilerleyen süreçte bu tekniğin tekrarlanması planlanmıştır.

KV becerilerine yönelik öğrencilerin “karar verme” kavramını tanımlayamadıkları gözlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere “karar verme” kavramının ne demek olduğu sorulduğunda öğrencilerden sınırlı sayıda doğru cevap gelmiştir. Bu nedenle etkinliklerde “karar verme” kavramının daha sık kullanılması önerisi getirilmiştir. Gözlenen diğer sorun öğrencilerin verdikleri kararı, önceden belirlenen ölçütlere göre açıklayamamalarıdır. Buna yönelik yapılan uygulamalarda öğrencilerden yedisi verdikleri kararı ölçütlere uygun bir şekilde açıklarken, iki öğrenci ölçütlere uygun olmayan gerekçeler sunmuşlardır. Bu soruna yönelik uygulamalarda verilen kararın gerekçesine yönelik ek sorulara yer verilmesi önerilmiştir.

PÇ ve KV becerilerinin her ikisine yönelik olarak öğrencilerin problem ya da karar durumuna yönelik araştırma yapmak için sadece bir bilgi kaynağına yöneldiği ve internetten araştırma yaparken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik farklı bilgi kaynaklarından araştırma yapmayı içeren etkinliklerin yapılması ve öğretmenin internetten araştırma yaparken öğrencilere model olabilmesi için, araştırma sürecinde yüksek sesle düşünme tekniğini kullanması önerileri getirilmiştir.

Gerçekleştirilen uygulamalardaki eğitim öğretim sürecine yönelik, öğrencilerin verilen yönergeleri anlamakta zorlandıkları gözlenmiştir. Yönergelerin açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi için uygulama öncesinde sınıf öğretmeni ve Türk dili alanında bir uzmandan görüş alınarak, düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte yönergelerin daha iyi anlaşılması için, yönerge verildikten sonra öğrencilerle örnek bir uygulamanın yapılması daha sonra etkinliğe başlanması önerilmiştir.

Eğitim öğretim sürecine yönelik, etkinlikler yoğun olması ve bir ders saatinde birden fazla çalışma kağıdının dağıtılması sorunları ile karşılaşmıştır. Ayrıca ders saatinin yetersiz olması da bu sorunlara bağlı olabileceği düşünülmektedir. Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen beş dersin iki tanesi, planlanan ders saatinin içerisinde tamamlanamamıştır. Karşılaşılan bu sorunlara yönelik etkinliklerin yoğunluğunun azaltılması önerilmiştir.

Eğitim öğretim sürecini etkileyen bir diğer sorun ise öğrencilerin yazı yazmaya ve etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmalarıdır. Bu sorunlara yönelik öncelikle yazı yazmayı gerektiren çalışma kağıtlarının azaltılarak, bunun yerine öğrencilerin kendilerini resim, boyama, kesme-yapıştırma gibi farklı şekillerde ifade edebilecekleri çalışma kağıtlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmasına yönelik ise öncelikle A4 boyutunda verilen etkinlik günlüğünün boyutu küçültülerek A5 boyutunda dağıtılmıştır. Daha sonra etkinlik günlüğünün yapılan çalışma için öneminden bahsedilerek öğrencilerin günlüğü doldurmaya motive edilmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, birinci eylem döngüsünde, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumun belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda ve gerçekleştirilen gözlemlerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda birinci eylem döngüsünde PÇ ve KV becerilerinin her bir alt boyutuna yönelik en az bir etkinlik gerçekleştirilmiştir ve tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayacak uygulamalar yapılmıştır. Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik birinci

eylem döngüsünde karşılaşılan, problem durumunun fark edilememesi ve tanımlanamaması, problemin nedeninin belirlenememesi ve probleme yönelik farklı çözümlerin üretilmemesine yönelik, ikinci eylem döngüsünde problem durumu örnekleri artırılması ve problem kavramı daha fazla vurgulanması planlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin probleme yönelik farklı çözüm yolları üretmelerine yönelik ikinci eylem döngüsünde beyin fırtınası tekniğinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik birinci eylem döngüsünde, “karar verme” kavramının tanımlanamaması ve verilen kararın gerekçesinin önceden belirlenen ölçütlere göre açıklanamaması sorunları ile karşılaşmıştır. Bu sorunlara yönelik ikinci eylem döngüsünde “karar verme” kavramının vurgulanması ve verilen kararın gerekçelerine yönelik öğrencilere ek soruların sorulması planlanmıştır. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisine de yönelik olarak karşılaşılan, problem\karar durumuna yönelik araştırma yaparken farklı bilgi kaynaklarından yararlanılamaması ve internetten araştırma yaparken zorlanması sorunlarına yönelik, ikinci eylem döngüsünde farklı bilgi kaynaklarından araştırma yapmayı içeren etkinliklerin düzenlenmesi ve yüksek sesli düşünme tekniğinden yararlanılarak araştırma sürecinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik ise birinci eylem döngüsünde yönergelerin anlaşılmaması, etkinliklerin yoğun olması, bir ders saatinde birden fazla çalışma kağıdının kullanılması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin yazı yazmaya ve etkinlik günlüğünü doldurmaya isteksiz olmaları sorunları ile karşılaşmıştır. Bu sorunlara yönelik olarak ikinci eylem döngüsünde yönergelerin belirlenmesi sürecinde sınıf öğretmeni ve Türk dili alanında bir uzman ile görüşülmesi, etkinliklerden önce örnek uygulamanın yapılması, etkinliklerin yoğunluğunun azaltılması, etkinlik günlüğünün daha küçük boyuttaki bir kağıda çıktı alınarak verilmesi özellikle yazı yazmayı gerektiren çalışma kağıtlarının azaltılmasına karar verilmiştir. Birinci eylem döngüsünde PÇ ve KV becerilerinin alt boyutlarına yönelik en az bir uygulamanın tamamlanması, bu alt boyutlarda öğrenci davranışları gözlemlenerek çeşitli sorunların tespit edilmesinin ardından ikinci eylem döngüsüne geçilmesine karar verilmiştir.

4.2.2. İkinci Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular

İkinci eylem döngüsü iki haftalık uygulama sürecini ve beş ders saatini kapsamaktadır. Tablo 25’te görüldüğü gibi ikinci eylem döngüsünde, Hayat Bilgisi dersi

Sağlıklı Hayat ünitesinde yer alan “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir”, “Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” ve “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” kazanımları ele alınmıştır. Bu kazanımlar, PÇ ve KV beceri alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. İkinci eylem döngüsünde ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.



Tablo 25

İkinci Eylem Döngüsünde Ders Kazanımları ile PÇ ve KV Becerilerinin Alt Boyutları Matrisi

Eylem Planı	Tarih	Kazanım	Etkinlik Adı	Problem Çözme Becerisi					Karar Verme Becerisi				
				PT	PB	PY	PS	PU	KT	KB	KS	K	KU
6.	25.02.2022 (3. hafta)	Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	Seda'nın pazar alışverişi	X									
7.	28.02.2022 (3. hafta)	Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	Pazarda alışveriş yapalım						X		X	X	X
8.	02.03.2022 (3. hafta)	Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	Dengeli beslenmemizin önemi	X	X					X			
9.	04.03.2022 (4. hafta)	Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	Lokantaya davetlisiniz						X		X	X	X
10.	07.03.2022 (4. hafta)	Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	Temizlik robotu tasarlayalım			X	X	X					
PT: Problemin tanımlanması				KT: Amacın belirlenmesi									
PB: Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması				KB: Gerekli bilgilerin toplanması									
PY: Çözüm yollarının belirlenmesi				KS: Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi									
PS: En etkili çözümün seçilmesi				K: Kararın verilmesi									
PU: Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi				KU: Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi									

4.2.2.1. Üçüncü Hafta

Uygulama sürecinin üçüncü haftası 25. 02. 2022-02. 03. 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen üç dersi kapsamaktadır. Uygulama sürecinin altıncı dersinde “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.” kazanımına ve problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması” boyutuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 34 dakika 3 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi için öğrencilere top ile etkinlik yapılacağı söylenmiştir. Öğrencilere bir problem durumunu içeren hikayenin yer aldığı çalışma kağıdı dağıtılmıştır (bkz. Şekil L4). Hikaye birkaç defa okunduktan sonra öğrencilerden hikaye ile ilgili 5N1K soruları yazmaları istenmiştir. Daha sonra bir öğrenciye top atılmış, öğrenci yazdığı soruyu söylemiş ve topu başka bir arkadaşına atmıştır. Topu alan öğrenci cevabı söylemiştir. Etkinliğe tüm sorular için aynı şekilde devam edilmiştir. Her soru ve cevapta farklı öğrencilere top atılması sağlanarak mümkün olduğunca çok öğrencinin söz hakkı alması sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm soru kelimeleri kullanıldıktan sonra hikayede yer alan problem hakkında konuşulmuş ve hikayedeki problemin nedeninden yola çıkarak meyve ve sebzelerin mevsiminde tüketmenin öneminden ve seracılıktan bahsedilmiştir.

Yedinci derste “Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.” kazanımına devam edilmiş ve karar verme becerilerinin “amacın belirlenmesi”, “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi”, “kararın verilmesi” ve “kararın uygulanması ve değerlendirilmesi” altı boyutlarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ders 37 dakika 12 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öncelikle önceki derste öğrenilenler tekrar edilmiştir. Öğrencilerin önceki derslerde verdikleri kararın gerekçesini açıklamada zorlandıkları tespit edilmesinden dolayı, bu derste onlara “Bir meyve veya sebze olsaydın, ne olmak isterdin?” ve “Neden bu meyve olmak isterdin?” soruları sorulmuştur. Söyledikleri meyve ve sebzelerin hangi mevsimde yetiştiği üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra “Pazar alışverişi” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte öncelikle sınıftan bir öğrenci seçilmiştir. Diğer öğrencilere meyve ve sebze görselleri dağıtılmıştır. Seçilen öğrencinin kış mevsiminde pazar alışverişine çıktığı ve arkadaşlarının ellerinde bulunan meyve ve sebze rolünde oldukları söylenmiştir. Öğrenci kış mevsiminde yetişen meyve ve sebzeleri seçmiş ve seçtiği arkadaşlarını tahtaya çıkarmıştır. Daha sonra öğrencinin verdiği kararlar değerlendirilerek, meyve ve sebzelerin hangi mevsimde yetiştiği üzerinde konuşulmuştur.

Sekizinci derste “Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” kazanımı ile birlikte, problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması” ve “problemin

çözümüne yönelik bilgilerin toplanması” boyutlarına ve karar verme becerilerinin “gerekli bilgilerin toplanması” boyutuna yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ders, 38 dakika 22 saniye sürmüştür. Daha önceki derslerde öğrencilerin var olan problemi belirlemede zorlanması nedeniyle dersin girişinde öğrencilere hayvanların kilolu olması durumunda karşılaştıkları problemler ile ilgili animasyon izletilmiştir. Animasyonda yaşanan problemler ve bu problemlerin nedenleri üzerinde konuşulmuştur. Buradan yola çıkarak dengeli ve düzenli beslenmenin tanımı ve öneminden bahsedilmiştir. Obezite, diyabet ve besin alerjisi sağlık sorunları üzerinde durulmuştur. Daha sonra çölyak hastalığı ile ilgili internetten araştırma yapılmıştır. Önceki derslerde öğrenciler internetten araştırma yaparken anahtar kelimeleri belirleme konusunda zorlandıkları için, bu derste araştırma sürecinde öğretmen düşüncelerini seslendirmiş ve öğrencilerin internetten araştırma yapma sürecini gözlemlemelerini sağlamıştır. Araştırma sonunda çıkan sonuçlar okunarak üzerinde konuşulmuştur.

Üçüncü haftada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin incelenmesi amacıyla, video kayıtları ve çalışma kağıtları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular sınıf öğretmeni görüşleri ve araştırmacı günlükleri ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 26’da yer almaktadır. “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, “Geliştirilmesi gereken yönler temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır. Uygulamalarda bazı öğrenciler PÇ ve KV becerilerine yönelik herhangi bir davranış sergilemedikleri için bazı kodlarda yer almamaktadırlar. Eylem planlarının hazırlanması sürecinde "Geliştirilmesi gereken yönler" temasında yer alan kodlara yönelik ek çalışmalar yapılırken. "Güçlü yönler" temasında yer alan kodlara yönelik de öğrenci sayısının artırılması ve doğru davranışların pekiştirilmesi için çalışmalara devam edilmiştir.

Tablo 26

Üçüncü Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Bulgular

	Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü yönler	PÇ becerilerine yönelik	Problemin nedenini açıklama	Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö16, Ö21
		Verilen konudaki problem durumunu tanımlama	Ö4, Ö5, Ö6,
		Verilen bir duruma yönelik kararını bildirme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22
	KV becerilerine yönelik	Verdiği kararın gerekçesini söyleme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21
		Belirli bir konuya yönelik soru cümlesi oluşturma	Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Geliştirilmesi gereken yönler	PÇ ve KV becerilerine yönelik	İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma	Ö8, Ö12, Ö19
		Problemin nedenini yanlış/leksik açıklama	Ö20
	KV becerilerine yönelik	Verilen bir duruma yönelik kararını bildirmeme	Ö2, Ö18
		Verilen kararın gerekçesine yönelik görüş bildirmeme	Ö5, Ö10, Ö22
		Belirli bir konuya yönelik soru cümlesi oluşturmakta zorlanma	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21,
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe	Ö15

PÇ: Problem Çözme KV: Karar Verme

Tablo 26’da görüldüğü gibi üçüncü haftada öğrencilerin “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Problemi anlamaya yönelik soru cümlesi oluşturma”, “Problemin nedenini açıklama” ve “Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” kodları; KV becerilerine yönelik “Verilen bir duruma yönelik kararını bildirme” ve “Verilen kararın gerekçesini söyleme” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik ise “İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma” kodu ortaya çıkmıştır.

“Problemin nedenini açıklama” koduna yönelik “Seda’nın pazar alışverişi” ve “Dengeli beslenmemizin önemi” etkinliklerinde öğrenci davranışlar gözlenmiştir. “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinde gerçekleşen örnek bir durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Seda pazara gitmiş ancak pazarda çilek bulamamış değil mi? Sizce neden çilek bulamadı?

Ö6: Kışın serada üretildiği için.

Ö21: Öğretmenim mevsimi olmadığı için.

Ö16: Kış olduğu için.

Bununla birlikte belirtilen koda yönelik “Dengeli beslenmemizin önemi” etkinliğinde gerçekleşen örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Hayvanlar neden bu problemleri yaşıyorlar?

Ö5: Dengeli beslenmedikleri için

“Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” koduna yönelik “Dengeli beslenmemizin önemi” etkinliğinin girişinde bir animasyon izletilmiştir. Öğrencilere “Bu animasyonda hayvanların bir problemi var mı? Bu problemler neler?” soruları sorulmuştur. Aşağıda derste gerçekleşen konuşmalardan örnek bir kesit sunulmuştur.

Ö6: Asıl problemleri rahat yürüyememek ve bir de özgür olamıyorlar.

Öğretmen: Evet rahat yürüyemiyorlar ve özgürce hareket edemiyorlar.

Ö4: Süt içemiyorlar, yemek yiyemiyorlar.

“Verilen bir duruma yönelik kararını bildirme” koduna yönelik öğrencilere, “Bir meyve veya sebze olsaydın, ne olmak isterdin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö5: Muz nedeni yok.

Ö4: Kavun, çok seviyorum.

“Verdiği kararın gerekçesini söyleme” koduna yönelik öğrencilere “Neden o meyveyi\sebzeyi olmak isterdin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö1: Karpuz sulu olduğu için.

Ö20: Limon çünkü c vitamini var.

Ö3: Brokoli çünkü çok seviyorum

“Belirli bir konuya yönelik soru cümlesi oluşturma” koduna yönelik “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğindeki çalışma kağıdında, Ö7, Ö16, Ö17 ve Ö19 tüm soru

kelimelerini kullanarak soru cümlesi oluşturmuştur. Örneğin Ö17 tarafından çalışma kağıdına yazılan sorular aşağıda yer almaktadır:

“Kim pazara gitti?

Ne alacak?

Bu olay ne zaman oldu?

Nereye gittiler?

Nasılmış tadı?

Neden tatsızmış?”

Bununla birlikte “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinin çalışma kağıdına Ö9 sadece, “Kim”, “Ne zaman” ve “Neden” kelimelerini, Ö11 ve Ö15 ise sadece “neden” kelimesini kullanarak soru cümlesi yazmışlardır. Ö4 ve Ö20 ise çalışma kağıdına herhangi bir soru cümlesi yazmamalarına karşın ders esnasında soru cümleleri söylemişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olması olabilir. Bu duruma yönelik örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: “Ne zaman?” soru kelimelerini kullanarak soru soracaksınız.

Ö4: Bu olay ne zaman oldu.

“İnternette amaca uygun anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma” koduna yönelik öğrencilere “Çölyak ile ilgili bilgi edinmek için Google’a ne yazmalıyız?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan örnek cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö12: Çölyak hastası olanlar

Ö8: Çölyak ne demek yazacağız.

Uygulama sürecinin üçüncü haftasında öğrencilerin “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında PÇ becerilerine yönelik “Problemi anlamaya yönelik soru cümlesi oluşturmakta zorlanma” ve “Problemin nedenine yönelik yanlış\eksik görüş bildirme” kodları; PÇ becerilerine yönelik “Verilen bir duruma yönelik kararını bildirmeme” ve “Verdiği kararın gerekçesine yönelik görüş bildirmeme” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik ise “İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe” kodu ortaya çıkmıştır.

“Probleme yönelik yanlış\eksik görüş bildirme” koduna yönelik “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinde “Çilek neden pahalıdır?” sorusuna karşılık Ö20, “*Tadı kötü olduğu için pahalı satıyorlar*” cevabını vermiştir.

“Verilen bir duruma yönelik kararını bildirmeme” koduna yönelik öğrencilere sorulan “Bir meyve veya sebze olsaydın, ne olmak isterdin?” sorusuna verilen örnek yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Ö18: Aklıma bir şey gelmiyor.

Ö2: Karpuz, elma, çilek

“Verdiği kararın gerekçesine yönelik görüş bildirmeme” koduna yönelik öğrencilere sorulan “Neden o meyveyi\sebzeyi olmak isterdin?” sorusuna verilen örnek yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Ö10: Kiraz nedeni yok.

Ö22: Çilek, nedeni yok.

“Problemi anlamaya yönelik soru cümlesi oluşturmakta zorlanma” koduna yönelik “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinin çalışma kağıdında öğrencilerin verilen hikaye ile ilgili 5N1K soruları oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden çoğunun soru cümlesi oluşturmakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu duruma Ö10’e ait örnek bir çalışma kağıdı Şekil 13’te yer almaktadır.

Seda’nın Pazar Alışverişi

Bir kış günü Seda’nın annesi pazara gidecekti. Seda çilek yemek istiyordu. Pazardan çilek alabileceğini düşünerek annesine onunla birlikte pazara gidip gidemeyeceğini sordu. Annesi kabul etti ve birlikte yürüyerek pazara gittiler. Seda ve annesi tüm pazarı gezmelerine rağmen sadece bir yerde çilek satıldığını gördü ve çok pahalıydı. Pazardaki satıcı Seda’nın çileği çok istediğini fark etti. Ona bir tane çilek verdi. Seda çileği yedi ancak çilek çok tatsızdı. Seda hayal kırıklığıyla evine döndü.

Aşağıdaki kelimeleri kullanarak hikaye ile ilgili soru cümleleri oluşturun.

Kim: Seda.....

Ne: çilek.....

Ne zaman: kış günü.....

Nerede: pazar.....

Nasıl:
.....

Neden: çilek tatsız.....

Şekil 13. Seda’nın pazar alışverişi etkinliği çalışma kağıdı

Bu duruma yönelik ders sonrasında yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, öğrencilerin soru cümlesi oluşturmakta zorlanmalarının nedeninin derslerde soru sorma etkinliklerinin yeterince yapılmaması ve salgın döneminde derslerin uzaktan eğitim olarak yürütülmesi olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Soru yazmakta zorlandılar. 5N 1K ya göre Türkçe dersinde soruları cevaplıyorlar ama böyle soru sordurma çok yaptırmadık. Soru cümlesi yazdırıyoruz ama çok değil. Bir de geçen yıl dersleri uzaktan yaptırdık. Pandemide bu etkinlikler olmadı. O yüzden soru yazmada bazı öğrenciler zorlandı”

“İnternette araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirleyememe” koduna yönelik öğrencilere “Çölyak ile ilgili bilgi edinmek için Google’a ne yazmalıyız?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu herhangi bir cevap belirtmezken bir öğrenci konu ile ilgisiz bir cevap belirtmiştir. Bu duruma yönelik Ö15 “Öğretmenim bence şöyle bir soru yazalım. En sevilen oyun nedir?” cevabını vermiştir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeninin görüşü aşağıdaki gibidir.

“Google’dan araştırma yaparken ne yazacaklarını gerçekten bilmiyorlar. Benim de onu yapmam gerekiyor. Ben önlerinde yazıyordum ama hiç onlara ne yazmalıyız diye sormamıştım.”

Üçüncü haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmeni görüşleri ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Üçüncü Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Bazı öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olmaları Öğrenci katılımının fazla olması İzletilen animasyonun öğrencilerin dikkatini çekmesi
Geliştirilmesi gereken yönler	Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları Bazı öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları

Tablo 27’de görüldüğü gibi üçüncü haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik oluşturulan “Güçlü yönler” temasında “Etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olma”, “Öğrenci katılımının fazla olması” ve “İzletilen animasyonun öğrencilerin dikkatini çekmesi” kodları yer almaktadır.

“Bazı öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olmaları” koduna yönelik öğrencilerden biri görüşünü “Ben çok seviyorum günlüğü gerçekten (Ö6)” olarak dile getirmiştir.

“Öğrenci katılımının fazla olması” koduna yönelik “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliği sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Normalde derse katılmayan bazı öğrenciler de konuşma hakkı aldı. Bu da güzeldi. Ö9, Ö10, Ö12 normalde derste genellikle parmak kaldırmazlar. Onlar da parmak kaldırdı söz hakkı aldı. Ona da şaşırdım.”

“İzletilen animasyonun öğrencilerin dikkatini çekmesi” koduna yönelik “Dengeli beslenmemizin önemi” etkinliği sonunda sınıf öğretmeni görüşünü “*Güzeldi, çizgi film dikkatlerini çekti çok iyiydi. Ders sıkıcı değildi.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Üçüncü haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik ortaya çıkan “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında “Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları” ve “Bazı öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları” kodları yer almaktadır.

“Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları” koduna yönelik araştırmacı günlüğünde “*Dersin başında öğrenciler çalışma kağıdını görünce hemen şikayet etmeye başladılar. Topu görünce sevinen çocuklar, çalışma kağıdını görünce sessizleştiler.*” ifadesi yer almaktadır. Bu duruma “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinde gerçekleşen örnek bir konuşma aşağıda sunulmuştur.

“Ö4: Ben yazmak istemiyorum.

Ö16: Okuduğumuz metinle mi ilgili öğretmenim.

Öğretmen: Evet metinle ilgili soru yazacaksınız.

Ö16: O zaman ben aklımda tutarım.”

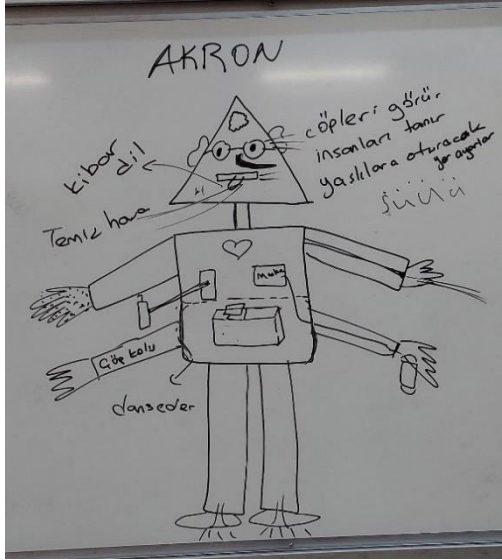
“Bazı öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları” koduna yönelik Ö17 “*Ben (etkinlik günlüğünü) hiç sevmiyorum.*” olarak görüşünü dile getirmiştir.

4.2.2.2. Dördüncü Hafta

Dördüncü haftası 04. 03. 2022 ve 07. 03. 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen iki ders saatini kapsamaktadır. Dördüncü haftanın ilk dersinde “Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.” kazanımına devam edilmiş, karar verme becerilerinin alt boyutlarından “amacın belirlenmesi”, “uygulanabilir seçeneklerin belirlemesi”, “kararın verilmesi” ve “kararın uygulanması ve değerlendirilmesi” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 34 dakika 35 saniye sürmüştür. Dersin girişinde bir önceki derste yapılan etkinlik hatırlatılmış ve üzerinde konuşulmuştur. Daha önceki derste bazı öğrencilerin günde iki

öğün beslenmenin yeterli olduğunu belirtmesi nedeniyle, günde üç öğün beslenmenin önemi benzetim tekniği kullanılarak tekrar açıklanmıştır. Daha sonra “Lokantaya davetlisiniz” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte 6 öğrenci garson olarak seçilmiş, diğer öğrenciler dörder kişilik arkadaş grubu olarak masalarda oturmuştur. Masalardaki öğrencilere yemek menüsü, garsonlara ise adisyon dağıtılmıştır. Öğrenciler öğlen saatlerinde hangi yemeği yemek istediklerini garson öğrencilere söylemiş ve onlar da not almıştır. Etkinlik gerçekleştirilirken öğretmen yemek israfından kaçınılması gerektiğini ve yiyeceklerden yeterince yemenin gerekliliğini hatırlatmıştır. Etkinlik sonunda rasgele belirlenen bazı öğrencilerin seçimleri okunmuş ve değerlendirilmiştir.

Onuncu derste “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” kazanımına ve problem çözme becerilerinin alt boyutlarından “çözüm yollarının belirlenmesi”, “en etkili çözüm yolunun seçilmesi” ve “çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 38 dakika 20 saniye sürmüştür. Ders başlamadan önce haftanın en temiz sınıfı seçildikleri öğrenilmiş ve konuya buradan giriş yapılmıştır. Sınıfın temiz tutulması için yaptıkları hakkında konuşulmuştur. Ortak kullanım alanları ve bunların temizliğinden bahsedilmiştir. Daha sonra “Temizlik robotu tasarlıyoruz” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Önceki derslerde öğrencilerin problemlere yönelik farklı seçenekler üretmede zorlanmaları nedeniyle, bu etkinlikte öğrencilere toplu taşıma araçlarının kirlenmesi hakkında bir problem durumu verilmiştir. Bu problemin çözülmesi için toplu tasarladıkları temizlik robotuna çeşitli özellikler eklemeleri istenmiştir. Bunun için beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yönlendirmesi ile öğretmen tarafından tahtaya robot çizilmiştir ve Şekil 14’te yer alan robot görseline ulaşılmıştır. Etkinlik sonunda robot incelenmiş ve problemin çözümü özetlenmiştir.



Şekil 14. Temizlik robotu tasarlıyoruz etkinliği

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergiledikleri davranışların değerlendirilmesi için video kayıtları ve çalışma kağıtları incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Elde edilen bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 28’de yer almaktadır. “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır. Uygulamalarda bazı öğrenciler PÇ ve KV becerilerine yönelik herhangi bir davranış sergilemedikleri için bazı kodlarda yer almamaktadırlar. Eylem planlarının hazırlanması sürecinde “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında yer alan kodlara yönelik ek çalışmalar yapılırken. “Güçlü yönler” temasında yer alan kodlara yönelik de öğrenci sayısının artırılması ve doğru davranışların pekiştirilmesi için çalışmalara devam edilmiştir.

Tablo 28

Dördüncü Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

	Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü yönler	PÇ	Problemin çözümü için gerekli malzemeleri belirleme	Ö11, Ö15
	PÇ becerilerine yönelik	Probleme yönelik çözüm yolu söyleme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22,
	KV becerilerine yönelik	Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminde bulunma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö15, Ö19
Geliştirilmesi gereken yönler	KV becerisine yönelik	Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan kararlar verme	Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
PÇ: Problem Çözme KV: Karar Verme			

Tablo 28’de görüldüğü gibi dördüncü haftada öğrencilerin “Güçlü yönler” temasında PÇ becerilerine yönelik “Problemin çözümü için gerekli malzemeleri belirleme” ve “Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” kodları; KV becerilerine yönelik “Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” kodu; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminini söyleme”, kodu yer almaktadır.

“Problemin çözümü için gerekli malzemeleri belirleme” koduna yönelik ders kayıtlarında gözlenen örnek bir durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Peki sınıfınızın böyle temiz olması için sınıfınızda hangi malzemeleriniz var?

Ö11: Süpürge, kürek ve vileda

Öğretmen: Peki bu malzemeler sınıfınızı temiz tutmak için yeterli mi?

Öğrenciler Evet-Hayır.

Öğretmen: Başka ne olabilir?

Ö15: Öğretmenim mesela tahtayı silmek için ıslak mendil olabilirdi.

“Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” koduna yönelik “Temizlik robotu tasarlayalım” etkinliğinde öğrencilerden bir toplu taşıma aracının çok fazla kirlendiği, temizlenmesi ve uzun süre temiz kalabilmesi için bir robot tasarlanması gerektiği

söylenmiştir. Öğrenciler robotun hangi özellikleri taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tarafından sadece problemin çözümüne yönelik robotun sahip olması gereken fonksiyonlar ile ilgili getirilen önerileri analize dahil edilmiştir. Bu duruma örnek olarak Ö17, “İnsanları uyarsın. Yere çöp atmamaları için.” olarak, Ö5 ise “Camları açsın” olarak görüşünü sunmuştur. Robotun dış görünüşüne yönelik söylenen görüşler ve problem durumu ile ilgisiz olan görüşler analize dahil edilmemiştir.

“Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” ölçütüne yönelik “Lokantaya davetlisiniz” etkinliğinde öğrencilerden öğle yemeği için yeterli miktarda yiyecek seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri yiyecekler üç kaplı menü planlama modeline göre değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin çorba, ekmek, makarna ve pilavdan bir tane, ana yemek çeşitlerinden bir tane ve salata yoğurt, ayran ve tatlı çeşitlerinden bir tane seçmeleri gerekmektedir. Üç grubun en az iki tanesinden birer ürün seçen öğrenciler başarılı olarak değerlendirilmiştir. Buna göre örneğin Ö3 “Balık porsiyon, tavuk porsiyon, sütlaç” seçmiştir.

“Durum\olay\davranışların sonucunu tahmin etme” koduna yönelik dokuzuncu dersten örnek bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Süpersiniz. Hepsini hatırladınız. Peki dengeli ve düzenli beslenince ne oluyordu, neden önemli?

Ö6: Vücudumuz bundan hoşlanır ve bize güzel bir bakım verir.

Bununla birlikte “Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahmini söyleme” koduna yönelik onuncu derste gerçekleşen örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Temizlik yapmazsanız ne olur?

Ö19: Temizlik yapmazsak pis olur

Ö4: İğrenç olur.

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında öğrencilerin “Geliştirilmesi gereken durum” temasında “Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan kararlar verme” kodu ortaya çıkmıştır. Bu koda yönelik “Lokantaya davetlisiniz” etkinliğinde öğrencilerin yemek tercihleri üç kaplı menü planlama modeline göre değerlendirilmiştir. Ö21, Ö22, Ö6, Ö20, Ö5, Ö11 ve Ö19 ana yemekten iki tane seçerek, Ö17, Ö10, Ö12 ve Ö14 ise belirtilen gruplardan sadece iki tanesinden birer ürün seçerek ölçütlere uygun olmayan seçimler yapmışlardır. Örneğin Ö21 “Ezogelin çorbası, balık yarım ekmek, kuru fasulye” seçerken, Ö17 “Taze fasulye ve cacık” seçmiştir.

Dördüncü haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu ve araştırmacı günlüğü analiz edilmiş ve

ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Dördüncü Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Uygulanan mizahın öğrencilerin dikkatini çekmesi
Geliştirilmesi gereken yönler	Ders saatinin yetersiz olması

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik “Güçlü yönler” temasında “Mizahın öğrencilerin dikkatini çekmesi” kodu ortaya çıkmıştır. Bu koda yönelik “Lokantaya davetlisiniz” etkinliği öncesinde öğrencilere günlük üç öğün yapılması gerektiği mizah unsurlarından benzetim kullanılarak açıklanmıştır. Bu duruma yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Balonla mizahi bir şekilde bir günde neden 3 öğün yaptığımızı anlattım. Öğrencilerin çok dikkatini çekti. Derse daha önce hiç katılmayan öğrenciler bile derse katıldılar.”

Bu duruma yönelik ders sürecinde gerçekleşen örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Şimdi size bu balonla anlatacağım. Sabah uyandık. Biraz acıkmışız. Bu balon bizim enerjimiz olsun. Enerjimiz biraz az. Sonra sağlıklı bir kahvaltı yapıyoruz. Bu bizim sağlıklı halimiz olsun. Ondan sonra biz ne yapıyoruz. Koşuyoruz koşuyoruz ve enerjimiz azaldı. Bakın öğle vakti zamanımız geldi. Biraz azaldı bakın.

Ö21: Birazcık mı?

Öğretmen: Evet biraz fazla azaldı. Çok koşmuşuz demek ki. (Öğrenciler güler). Öğle yemeği yemeli miyiz şimdi? Yiyelim mi?

Öğrenciler: Eveet.

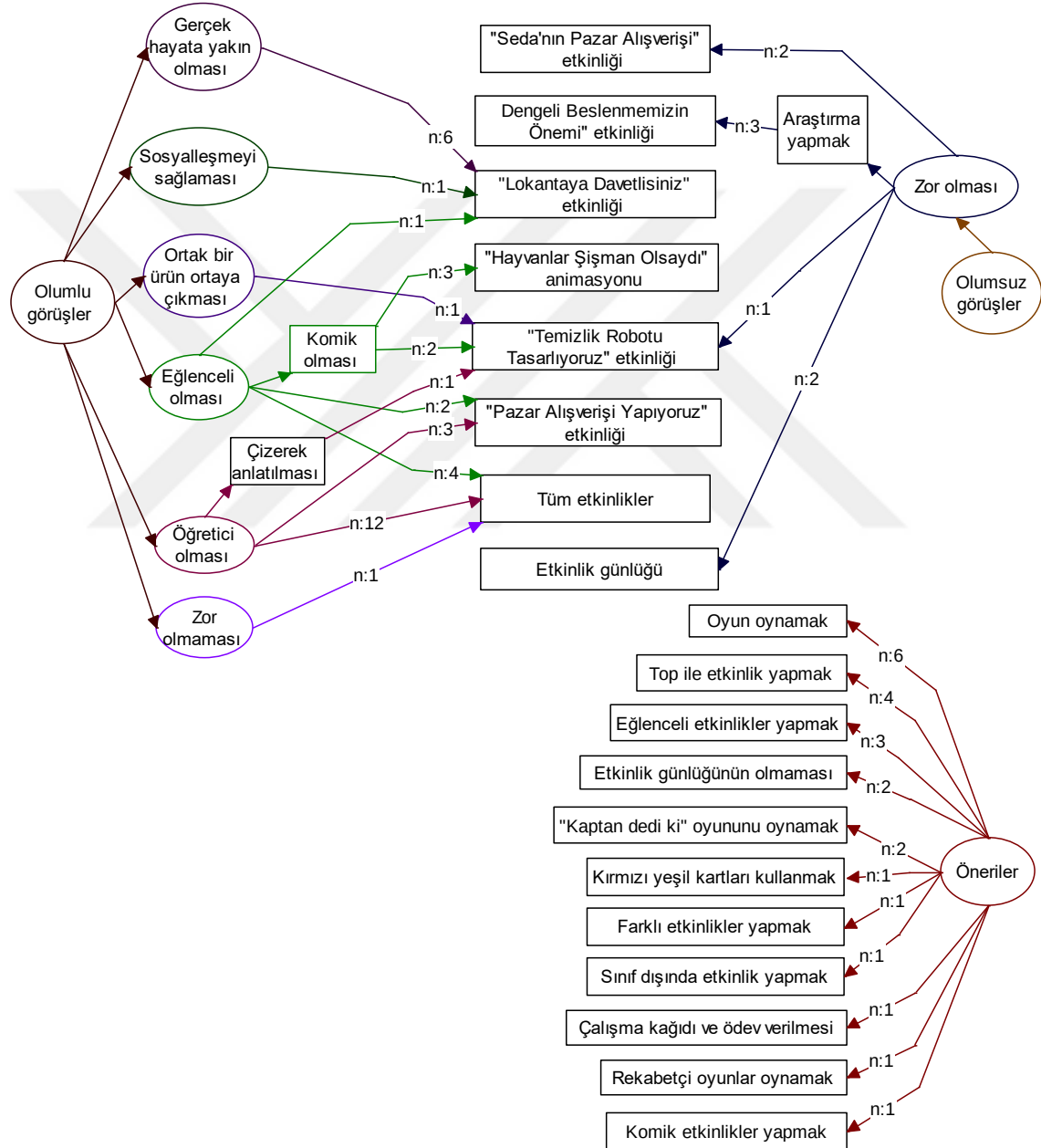
Öğretmen: Yedik, akşama kadar koşuyoruz koşuyoruz. Arada da çılgık atıyoruz. (Balondan ses çıkarılır, öğrenciler güler).

Dördüncü haftanın eğitim öğretim sürecine yönelik “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında “Ders saatinin yetersiz olması” kodu ortaya çıkmıştır. Bu koda yönelik olarak sınıf öğretmeni “Lokantaya davetlisiniz” etkinliği sonunda “Kazanıma da uygundu ama süre yetersizdi. Tüm öğrencilerin seçtikleri yiyecekleri okusaydınız daha iyi olurdu.” olarak görüş bildirmiştir. Belirtilen ders 34 dakika 35 saniye sürmüştür. Etkinlik

öncesinde, sınıfta 35 öğrenci bulunması ders saatinin sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerden bazılarının seçimlerinin okunması planlanmıştır.

4.2.2.3. İkinci Eylem Döngüsüne Yönelik Öğrenci Görüşleri

İkinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri, eylem döngüsünde yer alan etkinlikler çerçevesinde, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Şekil 15'te öğrenci görüşleri yer almaktadır.



Şekil 15. İkinci eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri

“Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğine yönelik öğrencilerin ikisi bu etkinlikte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 odak grup görüşmesinde “*Öğretmenim ben bir Seda’da zorlandım*” olarak dile getirmiştir.

“Dengeli beslenmemizin önemi” etkinliğine yönelik üç öğrenci, etkinlikte yer alan internetten araştırma yapma sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 odak grup görüşmesinde “*Google’da zorlandım. Aklıma bir şey gelmiyor*” olarak ifade etmiştir.

“Lokantaya davetlisiniz” etkinliğine yönelik altı öğrenci etkinliğin gerçek hayata yakın olması, bir öğrenci etkinliğin sosyalleşmeyi sağlaması, bir öğrenci ise etkinliğin eğlenceli olduğu yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Örneğin, etkinliğin gerçek hayata yakın olduğuna yönelik odak grup görüşmesinde Ö4, “*Ben sipariş etmedim ama garson olmak çok güzel bir şeymiş*” olarak, Ö7 ise “*Öğretmenim lokantada yemek olduğu için çok sevdim.*” olarak dile getirmiştir. Etkinliğin sosyalleşmeyi sağlamasına yönelik Ö3 odak grup görüşmesinde, “*Çok hoşuma gitti lokanta oyun oynamak gibi oldu. Benim hiç arkadaşım olmadı için ilk defa başka birileri ile oyun oynadım.*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğuna yönelik ise Ö16 odak grup görüşmesinde, “*Lokantayı sevdim çünkü eğlenceliydi*” olarak belirtmiştir.

Üçüncü dersin giriş bölümünde yer alan “Hayvanlar şişman olsaydı” animasyonuna yönelik üç öğrenci, animasyonun komik olması nedeniyle olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 odak grup görüşmesinde “*Ben sevdim komikti çünkü*” olarak dile getirmiştir.

“Temizlik robotu tasarlıyoruz” etkinliğine yönelik öğrencilerin ikisi ortaya çıkan ürünün komik ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden biri ise etkinlik sonunda ortak bir ürün ortaya çıkması nedeniyle olumlu görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci çizerek anlatıldığı için etkinliğin öğretici olduğunu belirtmiştir. Etkinlik sonunda ortaya çıkan ürünün komik olduğuna yönelik Ö11, “*Evet sevdim komik ve eğlenceliydi. Robotta en komik şey burnuydu.*” olarak ifade etmiştir. Etkinlik sonunda ortak bir ürünün ortaya çıkmasını Ö5 odak grup görüşmesinde, “*Robot çizmeyi sevdim çünkü herkes aklından geçen şeyleri söylüyor ve herkesin katkısı oluyor.*” olarak dile getirmiştir. Etkinlikte konunun çizilerek anlatılması nedeniyle öğretici olduğunu Ö3 odak grup görüşmesinde “*Öğretmenim böyle çizerek anlatınca daha daha iyi anlıyorum*” olarak dile getirmiştir.

“Pazar alışverişi yapıyoruz” etkinliğine yönelik olarak öğrencilerin üçü etkinliğin öğretici olduğunu, ikisi ise etkinliğin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Örneğin etkinliğin

öğretici olduğunu odak grup görüşmesinde Ö12, *“Ben pazar alışverişini sevdim. Çünkü meyveleri çıkardı, yaz mevsimlerindeki meyveleri öğrendik o yüzden sevdim.”* olarak dile getirmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğunu odak grup görüşmesinde Ö16 *“Pazarı sevdim çünkü eğlenceliydi”* olarak ifade etmiştir.

İkinci eylem döngüsünde yapılan tüm etkinliklere yönelik genel olarak öğrencilerin 12’si öğretici olduğunu, dördü eğlenceli olduğunu, biri ise zor olmaması nedeniyle olumlu görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin etkinliklerin öğretici olduğunu odak grup görüşmesinde Ö22, *“Öğretmenim mesela dengeli beslenmeyi öğrendik”* olarak; Ö21, *“Öğretmenim Ö3’in dediği gibi benim Hayat Bilgisi dersim çok kötüydü. Siz gelince daha çok öğrendim.”* olarak ifade etmiştir. Etkinliklerin eğlenceli olduğunu odak grup görüşmesinde Ö18, *“Eğlenceliydi”* olarak; Ö6 *“Dün gece belim ağrıyordu. Sonra yaptığımız etkinlikler aklıma geldi öyle uyuyakaldım. Çünkü bana bazıları eğlenceli geldi onlar rüyama girdiği için öyle uyudum.”* olarak dile getirmiştir. Etkinliklerin zor olmadığını belirten Ö14 ise bu görüşünü odak grup görüşmesinde *“İlk yaptığımız etkinliklerde zorlanıyordum. Artık zorlanmıyorum”* olarak ifade etmiştir.

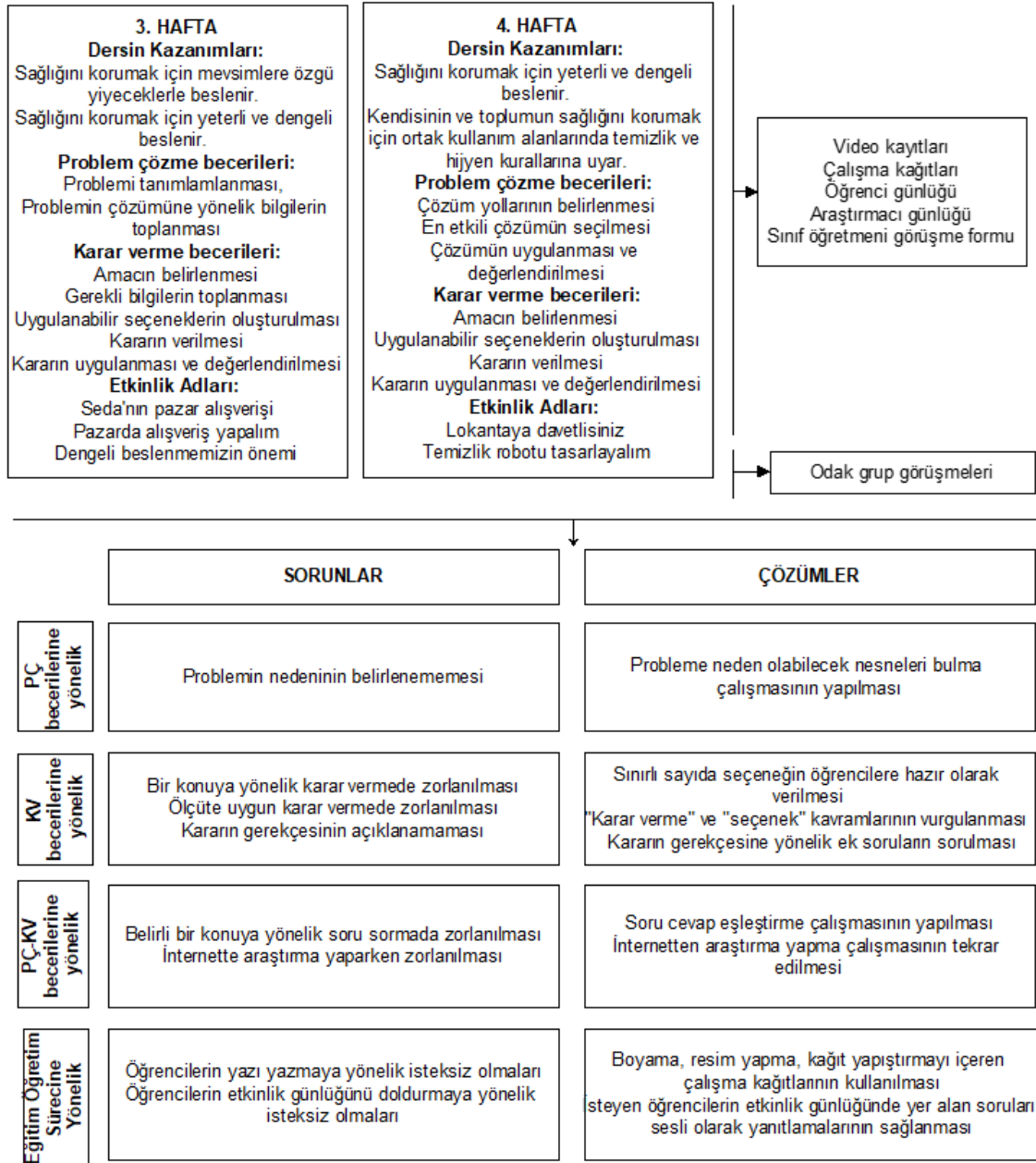
Her ders sonunda uygulanan etkinlik günlüğüne yönelik ise öğrencilerin ikisi zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin odak grup görüşmesinde Ö16, *“Öğretmenim (etkinlik günlüğünde) birazcık zorlanıyorum”* olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerin daha faydalı ve eğlenceli geçmesi için sundukları önerilere yönelik, öğrencilerin altısı oyun oynamak istediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö5 odak grup görüşmesinde *“Eğlenceli oyunlar oynayalım”* olarak; Ö7 öğrenci günlüğünde *“Bu sefer bir tane oyun isterim”* olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dördü top ile etkinlik yapmak istediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö12 odak grup görüşmesinde, *“Ben de beden istiyorum ama topla etkinlikler istiyorum.”* olarak dile getirmiştir. Öğrencilerin üçü eğlenceli etkinlikler yapmak istediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö15 öğrenci günlüğüne *“Az daha eğlenceli olsun”* olarak ifade etmiştir. İki öğrenci etkinlik günlüğünün olmamasını, iki öğrenci ise *“Kaptan dedi ki”* oyununu daha fazla oynamak istediğini belirtmiştir. Etkinlik günlüğünün olmamasını belirten Ö4 öğrenci günlüğünde *“Ne isterdin?”* sorusuna *“Etkinlik günlüğü olmaması”* cevabını vermiştir. *“Kaptan dedi ki”* oyunu daha fazla oynamak istediğini Ö19, öğrenci günlüğünde *“Kaptan dedi ki oyununu oynasak güzel olur”* olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci kırmızı yeşil ifade kartlarını daha fazla kullanmak istediğini belirtmiştir. Ö3 bu önerisini öğrenci günlüğünde *“Ne isterdin?”* sorusuna yönelik *“Kırmızı ve yeşil kart oyunu”* olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci farklı etkinlikler yapmak istediğini belirtmiş ve Ö17 bu görüşünü

öğrenci günlüğüne “*Çok farklı şeyler olsun*” ifadesiyle yansıtmıştır. Bir öğrenci sınıf dışında etkinlik yapmak istediğini belirtmiş ve bu önerisini Ö3 öğrenci günlüğünde “*Bahçede ders yapalım*” olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci çalışma kağıdı ve ödev verilmesi önerisini sunmuş ve bu önerisini Ö5 öğrenci günlüğünde “*Daha fazla fotokopi ödev*” olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin biri rekabet içeren oyunlar oynamak istediğini belirtmiştir. Ö17 bu görüşünü Ö17 odak grup görüşmesinde “*Bence elemeli gruplar yapalım yarışma yapalım.*” olarak dile getirmiştir. Öğrencilerin biri ise komik etkinlikler yapmak istediğini belirtmiştir. Ö2 odak grup görüşmesinde “*Komik bir şeyler olsun derste çok komik olsun.*” olarak ifade etmiştir.

4.2.2.4. İkinci Eylem Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme

Bu bölümde ikinci eylem döngüsünde elde edilen bulgular (video kayıtları, çalışma kağıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, sınıf öğretmeni görüşleri ve odak grup görüşmeleri) genel olarak incelenmiş ve özetlenmiştir. İkinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve üretilen çözümler Şekil 16’da yer almaktadır.



Şekil 16. İkinci eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme

İkinci eylem döngüsü genel olarak değerlendirildiğinde, bu döngüde iki hafta boyunca beş eylem planı uygulanmıştır. Eylem planlarında toplam üç tane ders kazanımı kapsamında, PÇ ve KV alt boyutlarının her birine yönelik en az bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin, problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması” ve karar verme becerilerinin “amacın belirlenmesi” ve “kararın verilmesi” boyutlarına yönelik zorlandıkları gözlemlendiğinden ikinci eylem döngüsünde bu boyutlara yönelik ek çalışma yapılmıştır. İkinci eylem döngüsünde ulaşılan bulgular incelenerek sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, problemin nedeninin belirlenememesi sorunu ile karşılaşmıştır. Belirtilen sorun birinci döngüdeki birinci ve ikinci haftalarda 10 öğrencide gözlemlenirken, ikinci döngüde bir öğrencide gözlemlenmiştir. Birinci döngüye göre bu sorunun gözlemlendiği öğrenci sayısının azalması nedeniyle, problemin nedeninin belirlenmesine yönelik olumlu yönde bir gelişme olduğu söylenebilir. Öğrencilerin problemin nedeninin belirlenmesine yönelik davranışlarının pekiştirilmesi amacıyla, üçüncü döngüde probleme neden olabilecek nesneleri bulma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin KV becerilerine yönelik, öğrencilerin belirli bir ölçüt belirtilen ya da belirtilmeyen durumlara yönelik karar vermekte zorlandıkları gözlenmiştir. Bu sorunun nedeninin, öğrencilerin karar ve seçenek kavramlarını anlamakta zorlanması olabileceği düşünülerek, üçüncü döngüdeki uygulamalarda bu kavramlar vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilere iki ya da üç seçeneği bulunan karar verme durumları verilmiş ve bu seçenekler arasında karar vermeleri beklenmiştir. KV becerilerine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun öğrencilerin verdikleri kararın gerekçesini belirtememesidir. Bu soruna yönelik ise uygulamalar sırasında kararın gerekçesine yönelik ek sorular sorulmuştur.

İkinci döngüde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisini de etkileyen iki sorun ile karşılaşmıştır. Bu sorunlardan biri öğrencilerin belirli bir konuya yönelik soru sormada zorlanmalarıdır. “Seda’nın pazar alışverişi” etkinliğinde öğrencilerin çoğu verilen soru kelimelerini kullanarak soru cümlesi oluşturamamıştır. Bu durum, öğrencilerin hem problemi anlamak amacıyla sorular oluşturmakta, hem de araştırma yaparken konuya ilişkin sorular oluşturmakta zorlanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha yapılandırılmış bir şekilde etkinliğin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin fikir alışverişinde bulunabilmesi amacıyla etkinlik grup çalışması olarak yürütülmüştür. Öğrencilere konuya ilişkin cevaplar verilmiş ve onlardan, cevapların karşılıklarına şerit halinde verilen soruları yapıştırma istenmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun öğrencilerin internetten araştırma yaparken zorlanmalarıdır. Bu sorun öğrencilerin konuya ilişkin soru cümleleri oluşturmakta zorlanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüş ve üçüncü döngüde, verilen cevapları sorularla eşleştirmeyi içeren etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ilerleyen zamanlarda internetten araştırma yapma çalışması tekrar edilmiştir.

İkinci döngüde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik öğrencilerin yazı yazmaya ve etkinlik günlüğüne doldurma konusunda isteksiz olmaları ile ilgili sorunlarla

karşılaşılmıştır. Öğrenciler yazı yazmaya yönelik isteksiz olmaları nedeniyle, yapılan uygulamalarda boyama, resim yapma ve kağıt yapıştırmaı içeren çalışma kağıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olması, yazı yazmayı sevmemelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu nedenle yazı yazmayı sevmeyen öğrencilerden etkinlik günlüğünde yer alan soruları sesli olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı, tek tek öğrencilerin yanına gitmiş ve soruları sormuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapları ses kayıt cihazı ile kaydederek, bilgisayar ortamında yazıya aktarmıştır. Bu süreç her ders için 7-8 dakika sürmüştür. Yazı yazmaya isteyen öğrenciler verilen etkinlik günlüğünü doldurmaya devam etmişlerdir.

Sonuç olarak, ikinci eylem döngüsünde, birinci eylem döngüsünde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik eylem planları uygulanmıştır. Bununla birlikte ikinci eylem döngüsünde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde gözlenen gelişmelerin pekiştirilmesi amacıyla, PÇ ve KV becerilerinin tüm alt boyutlarındaki çalışmalara devam edilmiştir. Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik karşılaşılan, problemin fark edilememesi ve tanımlanamaması ve probleme yönelik farklı çözüm yollarının üretilmemesi sorunlarına yönelik, ikinci eylem döngüsünde herhangi bir öğrenci davranışı gözlenmemiştir. Buna karşın problemin nedenini belirleyememe sorunun ikinci eylem döngüsünde de bir öğrencide devam ettiği gözlenmiştir. Bunun üzerine üçüncü eylem döngüsünde probleme neden olabilecek nesneleri bulmayı içeren bir bulmaca çalışmasının yapılması planlanmıştır. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik birinci eylem döngüsünde karşılaşılan “karar verme” kavramının tanımlanamaması sorunu ikinci eylem döngüsünde gözlenmemiştir. Buna karşın kararın gerekçesinin açıklanmasına yönelik sorunun devam ettiği ve bir konuya yönelik karar vermede zorlanılması sorunu ile karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik üçüncü eylem döngüsünde sınırlı sayıda seçeneğin öğrencilere hazır olarak verilmesi, “karar verme” ve “seçenek” kavramlarının vurgulanması ve kararın gerekçelerine yönelik ek soruların sorulması planlanmıştır. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisine de yönelik olarak ikinci eylem döngüsünde, problem\karar durumuna yönelik araştırma yaparken farklı kaynaklardan yararlanılamaması sorununda azalma olduğu gözlemlenirken, internette araştırma yaparken zorlanması sorununun devam ettiği gözlenmiştir. Ayrıca ikinci eylem döngüsünde öğrencilerin belirli bir konuya yönelik soru sormada zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik

üçüncü eylem döngüsünde soru-cevap eşleştirme çalışmasının yapılması ve internetten araştırma yapma çalışmalarının tekrar edilmesi planlanmıştır. Eğitim öğretim

sürecine yönelik ise birinci eylem döngüsünde karşılaşılan yönergelerin anlaşılmanası, etkinliklerin yoğun olması, bir ders saatinde birden fazla çalışma kağıdının dağıtılması, ders saatinin yetersiz olması sorunları ile ikinci eylem döngüsünde karşılaşılmamıştır. Buna karşın ikinci eylem döngüsünde öğrencilerin yazı yazmaya ve etkinlik günlüğünü doldurmaya isteksiz olmaları sorununun devam ettiği tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik olarak üçüncü eylem döngüsünde boyama, resim yapma, kağıt yapıştırmaı içeren çalışma kağıtlarının kullanılması, isteyen öğrencilerin etkinlik günlüğünde yer alan soruları sesli olarak yanıtlaması planlanmıştır. İkinci eylem döngüsü, PÇ ve KV becerilerinin alt boyutlarının her birine yönelik en az bir uygulamanın yapılması ve öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin çeşitli alt boyutlarında gelişme gösterdikleri gözlenmesi üzerine tamamlanmıştır. Bununla birlikte ikinci eylem döngüsünde çeşitli sorunların tespit edilmesi üzerine, üçüncü eylem döngüsü sürecine başlanmıştır.

4.2.3. Üçüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular

Üçüncü eylem döngüsü iki hafta ve beş ders saatini kapsamaktadır. Tablo 30’da görüldüğü gibi üçüncü eylem döngüsünde, Hayat Bilgisi dersi Güvenli Hayat ünitesinde yer alan “Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanır.”, “Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.” ve “Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.” kazanımları ele alınmıştır. Bu kazanımlar, PÇ ve KV beceri alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Üçüncü eylem döngüsünde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 30

Üçüncü Eylem Döngüsünde Dersin Kazanımları ile PÇ ve KV Becerilerinin Alt Boyutları Matrisi

Eylem Planı	Tarih	Kazanım	Etkinlik Adı	Problem Çözme Becerisi					Karar Verme Becerisi				
				PT	PB	PY	PS	PU	KT	KB	KS	K	KU
11.	11.03.2022 (5. hafta)	Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanır.	Olmasaydı ne olurdu?				X					X	
12.	16.03.2022 (5. hafta)	Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.	Aylin'in okul yolu						X		X	X	X
13.	18.03.2022 (5. hafta)	Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.	Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor		X					X			
14.	21.03.2022 (6. hafta)	Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.	Dikkatli olmalıyız	X									
15.	22.03.2022 (6. hafta)	Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.	Kırık camlara dikkat et			X	X	X			X	X	X
PT: Problemin tanımlanması				KT: Amacın belirlenmesi									
PB: Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması				KB: Gerekli bilgilerin toplanması									
PY: Çözüm yollarının belirlenmesi				KS: Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi									
PS: En etkili çözümün seçilmesi				K: Kararın verilmesi									
PU: Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi				KU: Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi									

4.2.3.1. Beşinci Hafta

Uygulama sürecinin beşinci haftası 11. 03. 2022 – 18. 03. 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen üç ders saatini kapsamaktadır. Uygulama sürecinin 11. dersinde Güvenli Hayat ünitesine başlanmış ve “Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanıtır.” kazanımı ile, problem çözme becerilerinin “en etkili çözümün seçilmesi” ve karar verme becerilerinin “kararın verilmesi” boyutlarına yönelik etkinlik düzenlenmiştir. Ders 48 dakika 16 saniye sürmüştür. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilere trafik ve trafik kuralları kavramları açıklanmıştır. Trafik işaret levha grupları (uyarı anlamı taşıyan, bilgilendirici, yasak bildiren) tanıtılarak öğrencilerin trafik işaret levhalarının anlamını tahmin edebilmeleri amaçlanmıştır. Daha sonra “Olmasaydı ne olurdu?” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sürecinde www.wordwall.com sitesinden yararlanmıştır. Bu sitede her bir bölmesinde bir trafik işareti olmak üzere toplam 15 trafik işareti bulunan bir çark çevirme etkinliği hazırlanmıştır. Öğrencilerden sırasıyla akıllı tahtada çarkı çevirmeleri, çıkan trafik işaretinin anlamını ve bu işaret olmasaydı trafikte ne tür olumsuz sonuçlar olacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin hem trafik işaretinin önemini fark etmeleri hem de gerçekleşen durumların sonuçlarını tahmin etmeleri amaçlanmıştır. Tüm trafik işaretleri üzerinde konuşulabilmesi için, her öğrenciden sonra üzerinde konuşulan trafik işareti çarktan çıkarılmıştır. 15 öğrenci çıkarak, çarktaki trafik işaretleri tamamlandıktan sonra, trafik işaretlerinin anlamının hatırlatılması ve dersin özetinin yapılması amacıyla çark tekrar açılmış, kalan 15 öğrenci sadece trafik işaretinin anlamını söylemiştir.

On ikinci derste “Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.” kazanımı ile, “karar verme becerilerinin “amacın belirlenmesi”, “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi”, “kararın verilmesi” ve “kararın uygulanması ve değerlendirilmesi” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 40 dakika 53 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilere kırmızı yeşil ifade kartları dağıtılmıştır. Trafik ve trafik kuralları kavramları hatırlatılmıştır. Daha sonra “Aylin’in okul yolu” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Önceki derslerde öğrencilerin ölçüte uygun karar verme konusunda zorlanmaları nedeniyle, bu derste öğrencilerin çeşitli kararlar vermeleri ve bu kararların gerekçelerini söylemeleri hedeflenmiştir. Bu etkinlik Aylin’in okuldan eve giderken vermesi gereken kararları içermektedir. Aylin’in karar vermesi gereken durumlar ve seçenekler, akıllı tahtada, Microsoft Power Point programından yararlanılarak oluşturulan sunumda yansıtılmıştır. Her seçeneğe kırmızı ve yeşil renkler verilmiştir. Öğrencilerden,

Aylin'in güvenli bir yolculuk yapması için seçtikleri rengi göstermeleri beklenmiştir. Daha sonra verilen kararların nedenleri üzerinde konuşulmuş ve trafik kurallarının öneminden bahsedilmiştir.

On üçüncü derste “Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.” Kazanımına devam edilmiş, problem çözme becerilerinin “problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması” ve karar verme becerilerinin “gerekli bilgilerin toplanması” boyutuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 36 dakika 55 saniye sürmüştür. Daha önceki derslerde öğrencilerin trafik ve trafik kuralları kavramlarını anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin belirli bir konuda soru cümlesi oluşturma konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu derste trafik ve trafik kuralları kavramlar üzerinde durulmuş ve cevaplarla soruları eşleştirilmeyi içeren “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirilen okuma, yazma etkinliklerinde zorlanmaları nedeniyle, arkadaşları ile etkinlik sırasında fikir alışverişinde bulunmaları için ikişer kişilik gruplar oluşturularak uygulanmıştır. Dersin girişinde öncelikle trafik kurallarını bilmeyen ama öğrenmeyi çok isteyen Ali'den bahsedilmiş ve öğrencilere Ali'nin trafik kurallarını hangi kaynaklardan öğrenebilecekleri sorulmuştur. Daha sonra öğrencilere çalışma kağıdı, soru kağıtları ve yapıştırıcılar dağıtılmıştır. Çalışma kağıdında annesinin Ali'ye verdiği cevaplar yer almaktadır. Şeritler halinde bulunan soru kağıtlarında ise Ali'nin sorduğu sorular yer almaktadır. Öğrencilerden cevapların karşısına uygun olan soru kağıdını yapıştırmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler tamamladıktan sonra soru cevap eşleştirmesi tüm öğrencilerle kontrol edilmiş, Ali'nin annesinin verdiği cevaplar üzerinde konuşularak trafik, trafik kuralı kavramları ve uyulması gereken trafik kurallarından bahsedilmiştir.

Uygulama sürecinin beşinci haftasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergilemiş oldukları davranışların ortaya çıkarılması amacıyla video kayıtları ve çalışma kağıtları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu'ndan elde edilen bulgular ile desteklenmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Beşinci Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü Yönler	Verilen konudaki karar verme durumunu tanımlama	Ö7, Ö15, Ö21
	KV becerilerine yönelik Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme	Tüm öğrenciler Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21
	Verdiği kararın gerekçesini söyleme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21
	Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminde bulunma	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö19, Ö21
	PÇ ve KV becerilerine yönelik Araştırma yapabilecekleri bilgi kaynaklarına örnek verme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16, Ö20
Geliştirilmesi Gereken Yönler	Verilen soru ve cevapları doğru bir şekilde eşleştirme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
	KV becerilerine yönelik Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan kararlar verme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö19, Ö11
	Durum\olay\davranışların sonuçlarını eksik\yanlış tahmin etme	Ö17
	PÇ ve KV becerilerine yönelik Durum\olay\davranışların sonuçlarına yönelik herhangi bir tahminde bulunmama	Ö10, Ö16
	Verilen soru ve cevaplarından bazılarını yanlış eşleştirme	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö20

Tablo 31 incelendiğinde “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin KV becerilerine yönelik “Verilen konuya ilişkin karar verme durumunu tanımlama”, “Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme”, “Verdiği kararın gerekçesini söyleme” ve “Verilen seçeneklerden farklı bir seçenek önerme” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminini söyleme”, “Araştırma yapabilecekleri bilgi kaynaklarına örnek verme”, “Verilen soru ve cevapları doğru bir şekilde eşleştirme” kodları ortaya çıkmıştır.

“Verilen konudaki karar verme durumunu tanımlama” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliği öncesinde ortaya çıkan örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Bir yere giderken bir şeylere karar veriyor musunuz? Mesela okula gideceksiniz, eve gideceksiniz ya da gezmeye gideceksiniz. Karar vermeniz gereken bir şeyler oluyor mu?

Ö21: Öğretmenim dışarıya çıkmadan önce nereye gideceğimize karar veriyoruz. Yoksa bu tarafa mı gideceğiz diğer tarafa mı karışıklık olur.

“Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğinde bir yerden bir yere güvenli bir şekilde gidebilmesi için çeşitli kararlar vermeleri beklenmiştir. Verilen kararları öğrenciler yeşil kırmızı ifade kartlarını göstererek ifade ederken bazı öğrenciler sözel olarak da ifade etmiştir. Ders sürecinde belirtilen bir karar verme durumuna yönelik bu kartlar aracılığıyla, tüm öğrencilerin ölçüte uygun karar verdiğine ilişkin örnek bir durum aşağıdadır.

Öğretmen: Burada araba neden durmuş. İleride trafik ışıkları var. Karşıya geçmek için trafik ışıklarına kadar yürüyüp ışıklardan mı geçmemiz lazım, yoksa hemen oradan arabaların arasından mı geçmeliyiz? Kartları kaldıralım. Herkes yeşil diyor. Kim nedenini söyleyecek?

Bununla birlikte öğrencilerden bazıları ölçüte uygun olarak verdikleri kararları sözel olarak da açıklamışlardır. Buna yönelik örnek bir durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Karşıdan karşıya geçerken trafik polisi ve trafik ışığının ikisi de varsa, hangisine uymalıyız? Trafik polisiyse kırmızı, trafik ışığı ise yeşil kartı kaldırın.

Ö21: Öğretmenim trafik polisine. Trafik ışığı bozuk olabilir.

“Verdiği kararın gerekçesini söyleme” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğinde gerçekleşen konuşmadan örnek bir kesit aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Aylin ve Aykut bir süre kaldırımı olmayan bir yoldan yürümesi gerekiyor. Soldan mı yürümeli sağdan mı?

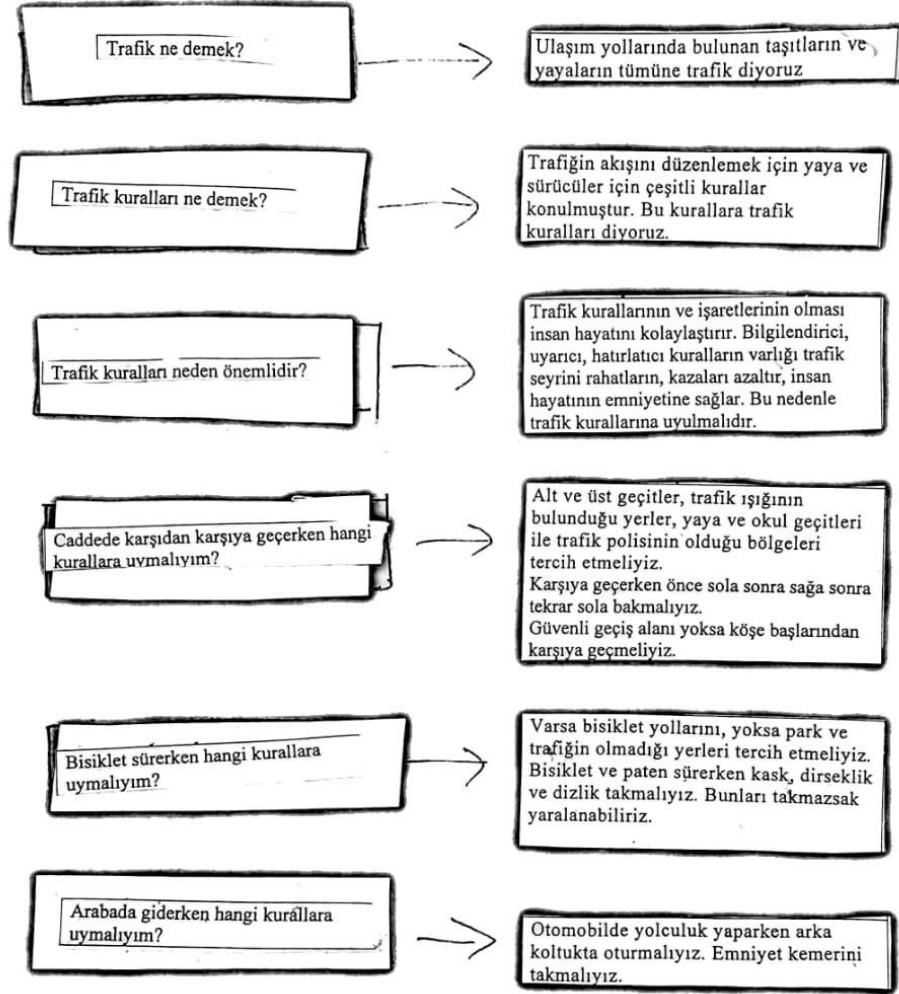
Ö4: Sol çünkü oradan araba geliyor. Onu görebiliyoruz.

“Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminini söyleme” koduna yönelik 11. derste öğrencilere “Bu trafik işaretinin anlamı nedir? Bu trafik işareti olmasaydı, olumsuz sonuçları ne olurdu? soruları sorulmuştur. Bu derste öğrencilerin verdikleri örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö21: Bisiklet çıkabilir. Olmasaydı bisikletler bir yandan gelir. Arabalar diğer yandan gelir. Bisikletler nereden geçeceğini bilemez.

Ö5: Bisiklet giremez. Olmasaydı, bisiklet sürücüsü girmemesi gereken yerlere girer kaza olurdu.

“Verilen soru ve cevapları doğru bir şekilde eşleştirme” koduna yönelik “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliğinde öğrenciler verilen cevaplar ile uygun olan soruyu eşleştirmişlerdir. Örnek bir çalışma kağıdı Şekil 17’de yer almaktadır.



Şekil 17. Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor etkinliği örnek çalışma kağıdı

Beşinci haftada Tablo 31’de görüldüğü gibi “Geliştirilmesi gereken yönler” teması öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik “Önceden belirlenen ölçütlere uygun olmayan kararlar verme” kodu; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Durum\olay\davranışların sonuçlarını eksik/yanlış tahmin etme” “Durum\olay\davranışların sonuçlarına yönelik herhangi bir tahminde bulunmama”, ve “Verilen soru ve cevaplarından bazılarını yanlış eşleştirme” kodlarını kapsamaktadır.

“Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan kararlar verme” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğinde öğrencilerden bazıları güvenli olmayan yolları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek bir kesit aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Yeşilde üst geçitten geçiyor ama yolu uzun sürüyor. Kırmızıda da kısa yoldan geçiyor. Kartlarınızı kaldırın. Ö4 neden kırmızı yolu tercih ettin?

Ö4: Öğretmenim daha kolay ve daha kısa olduğu için.

“Durum\olay\davranışların sonuçlarını eksik\yanlış tahmin etme” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğinde aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir.

Ö17: Kamyonlar giremez.

Öğretmen: Peki kamyonlar giremez işareti olmasaydı olumsuz sonuçları ne olurdu

Ö17: Bu işaret olmasaydı, kamyonlar nereden gideceklerini bilemez. Nerede duracaklarını bilemezler. Mesela Ankara’ya bir şey götürecekler bunu görmedikleri için başka bir yola da gidebilirler.

“Durum\olay\davranışların sonuçlarına yönelik herhangi bir tahminde bulunmama” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğinde gerçekleşen örnek bir durum aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Sen sadece basacaksın ben sana yardımcı olacağım. Gel hadi.

Yuvarlak olan neydi Ö10?

Ö10: Yasak

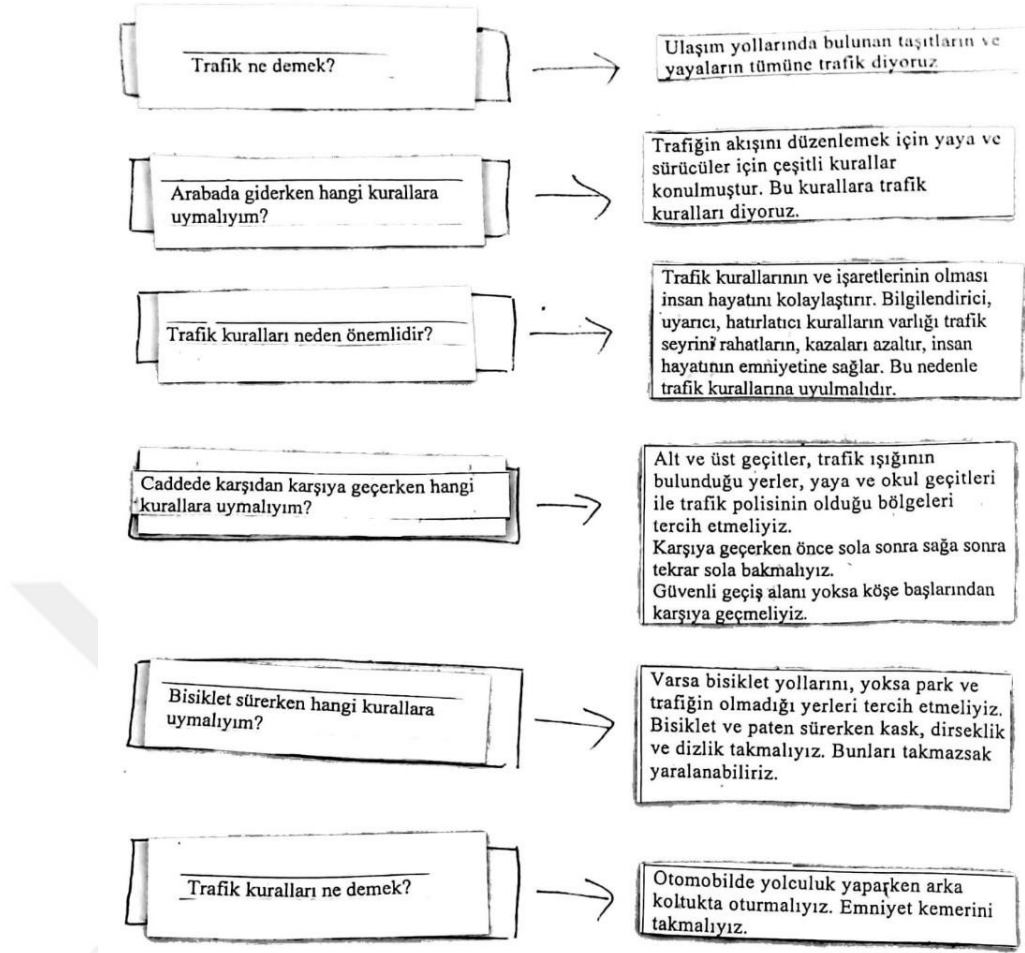
Öğretmen: Neye yasak diyor.

Ö10 Yayalar.

Öğretmen: Evet yayalara yasak diyor. Yaya giremez diyor. Bu işaret olmasaydı olumsuz sonuçları ne olurdu?

Ö10:

“Verilen soru ve cevaplarından bazılarını yanlış eşleştirme” koduna yönelik “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliğinde bazı öğrenciler verilen cevaplardan bazılarını uygun olmayan sorularla eşleştirmişlerdir. Örneğin Şekil 18’de görüldüğü üzere bir öğrenci “Arabada giderken hangi kurallara uymalıyım?” ve “Trafik kuralları ne demek?” sorularına yönelik yanlış eşleştirme yapmıştır.



Şekil 18. Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor etkinliği örnek çalışma kağıdı

Beşinci haftada ortaya çıkan eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmeni görüşleri ve araştırmacı günlüklerinden incelenmiş ve ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Beşinci Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Kırmızı yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması
	Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olmaları
	Etkinlikte hikayeye yer verilmesinin öğrencilerin dikkatini çekmesi
	Çoğu öğrencinin söz hakkı alması
Geliştirilmesi gereken yönler	Öğrencilerin bazılarının tahtaya çıkmada isteksiz olmaları Ders saatinin yetersiz olması

Tablo 32’de görüldüğü gibi beşinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik oluşturulan “Güçlü yönler” temasında “Kırmızı-yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması”, “Öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olmaları”, “Etkinlikte hikayeye yer verilmesinin öğrencilerin dikkatini çekmesi” ve “Çoğu öğrencinin söz hakkı alması” kodları yer almaktadır.

“Kırmızı-yeşil ifade kartlarının öğrencilerin derse katılımını artırması” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliği sonunda oluşturulan araştırmacı günlüğünde “Öğrencilerin derse katılımı diğer derslere göre daha iyiydi. Bunda yeşil ve kırmızı kartların etkili olduğunu düşünüyorum. Bu kartlar ile öğrencilerin dikkatini toplamak çok daha kolay oluyor.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin ifade kartlarını dağıtırken gerçekleşen aşağıdaki konuşma, öğrencilerin bu materyale olan ilgisini ortaya koymaktadır.

Öğretmen: Acaba bunları kimler hatırladı.

Ö21: Ben biliyorum ya eminim odur.

(Kırmızı-yeşil ifade kartları çıkarıldı).

Ö21: Yeeee, yes

Ö7: Ooo

(Öğrenciler sevindi)

“Etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik istekli olması” koduna yönelik “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliği öncesinde gerçekleşen konuşma aşağıda yer almaktadır. Bu konuşmada daha önce etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olan bir öğrencinin, yapılan değişiklikten sonra düşüncesinin değiştiği görülmektedir.

Öğretmen: Geçen ders ne işledik?

Ö16: Etkinlik günlüğü

Öğretmen: Artık etkinliğini günlüğünü geçen dersimizde yaptığımız gibi yapacağız.

Ö4: Yees

“Etkinlikte hikayeye yer verilmesinin öğrencilerin dikkatini çekmesi” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliğine yönelik sınıf öğretmeni “Hikaye şeklinde olması çocukların dikkatini çekti” olarak görüşünü bildirmiştir. Ayrıca araştırmacı günlüğünde “Hikayeleri çocukların çok sevdiğini fark ettim. Hikayeyi okumaya başladığımda sınıf biranda sessizleşiyordu.” ifadesi yer almaktadır.

“Çoğu öğrencinin söz hakkı alması” koduna yönelik “Aylin’in okul yolu” etkinliği sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Herkesi konuşturdunuz önemli olan da oydu. İlla birileri saklananlar oluyor onlar da gözden kaçıyor. Zaten çocukta da çaba olmalı. Ama maalesef çocukların yapısı gereği bazıları sessiz kalabiliyor.”

Bununla birlikte belirtilen etkinlik sonunda araştırmacı günlüğünde “Ö22, Ö15, Ö5, Ö19 gibi derslerde çok konuşmayan öğrenciler bu derste birkaç defa söz hakkı aldı. Ancak Ö14 ve Ö9 hala derslerde konuşmuyor.” ifadesine yer almaktadır.

Beşinci haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine ilişkin oluşturulan “Geliştirilmesi gereken yönler” teması “Öğrencilerin bazılarının tahtaya çıkmada isteksiz olmaları” ve “Ders saatinin yetersiz olması” kodlarını kapsamaktadır.

“Öğrencilerin bazılarının tahtaya çıkmada isteksiz olması” koduna yönelik “Olmasaydı ne olurdu?” etkinliği sonunda oluşturulan araştırmacı günlüğünde “Çark çevirmede ben öğrencilerin daha istekli olacağını düşündüm ama bazı öğrenciler tahtaya çıkarken çok heyecanlandılar, bazıları da çıkmak istemedi.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca belirtilen derste gerçekleşen konuşmadan örnek bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Gel bakalım Ö10

Ö10: Öğretmenim ben oynamak istemiyorum.

Öğretmen: Sen sadece basacaksın ben sana yardımcı olacağım. Gel hadi.

“Ders saatinin yetersiz olması” koduna yönelik “Olmasaydı ne olurdu” etkinliği 48 dakika 16 saniye sürmüştür. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmeni “Böyle etkinliklerde süre yeterli olmayabilir. Süre yetmedi ama iyiydi.” sözleriyle sürenin yetmediğini ama bunun normal olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

“Çarkta 15 trafik işareti vardı. Tüm işaretlerin incelenmesini istediğim için üzerinde konuştuğumuz trafik işaretini kaldırdım. Bu şekilde tüm sınıfın çarkı çevirmesi için her trafik işareti hakkında iki defa konuşmamız gerekti. Her öğrencinin çarkı çevirmesi ve üzerinde konuşmamız için bir ders saati yeterli gelmedi.”

4.2.3.2. Altıncı Hafta

Uygulama sürecinin altıncı haftası 21. 03. 2022 ve 22. 03. 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen iki ders saatini kapsamaktadır. Altıncı haftanın ilk dersinde “Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıkla.” Kazanımına ve problem çözme becerilerinin “problemi tanıma” boyutuna

yönelik etkinlik düzenlenmiştir. Ders 36 dakika 14 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öncelikle öğrencilerin yaşadıkları kazalar üzerinde konuşulmuş, böylece derse olan ilgilerinin artması sağlanmıştır. Daha sonra kazaların nedenlerinden bahsedilmiş ve “Dikkatli olmalıyız” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaları için ikişer kişilik grup çalışması olarak yürütülmüştür. Her gruba, içerisinde kazaya neden olabilecek tehlikeli durumların saklı olduğu bir resim verilmiştir. Bu resimde toplam 14 adet tehlikeli durum bulunmaktadır. “Bir çocuk resimdeki odaya girdiğinde hangi eşyalar kazaya neden olabilir?” sorusu sorularak öğrencilerin tehlikeli eşyaları boyamaları istenmiştir. Etkinlik sırasında problem ile kaza arasında ilişki vurgulanmıştır. Tüm öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra akıllı tahtada resim yansıtılmış ve bulunan tehlikeli eşyalar ve kaza olmaması için yapılması gerekenler üzerinde konuşulmuştur.

Uygulama sürecinin 15. dersinde Hayat Bilgisi dersine yönelik “Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıkla.” kazanımına devam edilmiş, problem çözme becerisinin “çözüm yollarının belirlenmesi”, “en etkili çözümün seçilmesi” ve “çözümün uygulanması ve değerlendirmesi” ve karar verme becerilerinin “uygulanabilir seçeneklerin değerlendirmesi”, “kararın verilmesi” ve “kararın uygulanması ve değerlendirilmesi” yönelik etkinlik düzenlenmiştir. 39 dakika 46 saniye sürmüştür. Dersin girişinde, önceki derslerde bir öğrencinin su şişesinin kırılması sonucu yaşanan kaza hatırlatılmış ve nedeni üzerinde konuşulmuştur. “Kırık camlara dikkat et” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılmış ve bir cam şişe kırılınca kendilerine ve sevdiklerine zarar vermemesi için yapabilecekleri dört tane seçenek oluşturmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra, çalışma kağıtları toplanmış ve oluşturulan çözüm yolları güvenliği ve uygulanabilirliği öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergiledikleri davranışların ortaya çıkarılması amacıyla video kayıtları ve çalışma kağıtları incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Altıncı haftada ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 33’te yer almaktadır. “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır. Eylem planlarının hazırlanması sürecinde “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında yer alan kodlara yönelik ek çalışmalar yapılırken “Güçlü yönler” temasında

yer alan kodlara yönelik, öğrenci sayısının artması ve doğru davranışların pekiştirilmesi için yapılan uygulamalara devam edilmiştir.

Tablo 33

Altıncı Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü Yönler	Problemin nedenini açıklama	Ö5, Ö6, Ö15, Ö18,
	Probleme neden olabilecek durumları söyleme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22,
	PÇ becerilerine yönelik	Probleme yönelik çözüm yolları\seçenekleri üretme
	Probleme yönelik oluşturulan çözüm önerisini değerlendirme	Tüm öğrenciler
Geliştirilmesi gereken yönler	PÇ becerilerine yönelik	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17
	Probleme neden olabilecek durumları belirlemede zorlanma	Ö1, Ö7

Tablo 33’te görüldüğü gibi “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Problemin nedenini açıklama”, “Probleme neden olabilecek durumları söyleme”, “Probleme yönelik çözüm yolları\seçenekleri üretme” ve “Probleme yönelik oluşturulan çözüm önerisini değerlendirme” kodları yer almaktadır.

“Problemin nedenini açıklama” koduna yönelik “Dikkatli olmalıyız” etkinliğinde gerçekleşen konuşmadan bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Kazalar sizce neden oluyor?

Ö15: Öğretmenim mesela bilmediğimiz bir şeyi yaparsak o zaman olabilir.

Ö6: Dikkatsizlikten

Bununla birlikte “Kırık camlara dikkat et” etkinliğinde öğrenciler sınıf içinde karşılaşılan bir problemin nedenine yönelik görüş bildirmiştir. Bu konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Şimdi çocuklar geçen gün hatırlıyor musunuz, bir arkadaşının şişesi kırılmıştı. Şişe neden kırılmıştı?

Ö18: Masanın kenarındaydı. Yere düştü.

Ö5: Masanın kenarında olduğu için arkadaşın kolu değdiği için yere düştü.

“Probleme neden olabilecek durumları söyleme” koduna yönelik “Dikkatli olmalıyız” etkinliğinde verilen resimde yer alan kazaya neden olabilecek eşyalar üzerinde konuşulmuştur. Bu duruma yönelik örnek bir konuşma aşağıdadır.

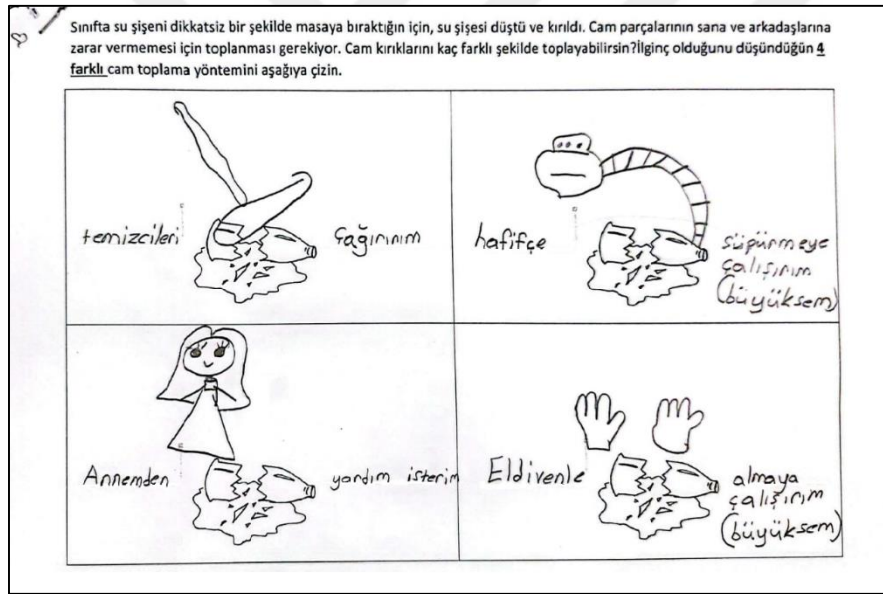
Öğretmen: Burada kazaya neden olabilecek malzemeler nelerdir?

Ö4: Bıçak.

Öğretmen: Neden bıçak kazaya neden olabilir.

Ö4: Çünkü oradan düşebilir.

“Probleme yönelik çözüm yolları\seçenekleri üretme” koduna yönelik “Kırık camlara dikkat et” etkinliğinde verilen çalışma kağıdı incelenmiştir. Tüm öğrenciler kırılan cam şişenin güvenli bir şekilde toplanması için çeşitli çözüm yolları ürettiği görülmüştür. Örneğin Şekil 19’da görüldüğü gibi Ö15, “temizlikçileri çağırmak, büyükse hafifçe süpürme, annesinden yardım isteme ve büyükse eldivenle almaya çalışma” önerilerini belirtmiştir.



Şekil 19. “Kırık camlara dikkat et” etkinliği çalışma kağıdı

“Probleme yönelik oluşturulan çözüm önerisini değerlendirme” koduna yönelik “Kırık camlara dikkat et” etkinliğinde öğrencilerden bazıları, çalışma kağıtlarında belirtilen önerilere yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu duruma yönelik örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Arkadaşınız demiş ki, Kırık camın yanına tehlike işareti koyarım. Bu sizce kazayı önler mi?

Ö7: Önlemez

Öğretmen: Neden?

Ö7: Onu başka bir şey zannedebilirler.

Ö16: Öğretmenim o işareti dinlemezler.”

Altıncı haftada öğrencilerin “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik “Probleme neden olabilecek durumları belirlemede zorlanma” kodu ortaya çıkmıştır. Buna koda yönelik “Dikkatli olmalıyız” etkinliğinde gerçekleşen bir durum aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Eveet, halıyı fark etti mi herkes.

Ö7: Hayır halıda problem yok. Batacak bir şey yok.

Öğretmen: Bir daha dikkatli bak. Halı neden kazaya neden olabilir. Ö1 halı neden tehlikeli?

Ö1: .(Cevap yok)

Altıncı haftada eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiş ve bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ulaşılan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34

Altıncı Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Kullanılan materyalin kazanıma uygun olması Ders saatinin yeterli olması Etkinlikte öğrencilerin düşünmesinin sağlanması
Geliştirilmesi gereken yönler	Öğrencilerin resim yapmaya yönelik isteksiz olmaları

Tablo 34’te görüldüğü gibi altıncı haftada yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik “Güçlü yönler” temasında “Kullanılan materyalin kazanıma uygun olması”, “Ders saatinin yeterli olması” ve “Etkinlikte öğrencilerin düşünmesinin sağlanması” kodları ortaya çıkmıştır.

“Kullanılan materyalin kazanıma uygun olması” koduna yönelik “Dikkatli olmalıyız” etkinliği sonrasında sınıf öğretmeni “*Kazanıma uygun muydu?*” sorusunu “*Tabi ki. Orada keskin aletler vardı, masada bardak çok kenardaydı, masanın ayağına ip sarılmıştı. Tüm kazalardan örnek vardı*” olarak cevaplamıştır.

“Ders saatinin yeterli olması” koduna yönelik “Dikkatli olmalıyız” etkinliği sonrası yapılan görüşmede sınıf öğretmeni “*Evet süre yeterliydi. Herkes konuştu.*” Sözleriyle öğrencilerin yeterince söz hakkı alabildiği bu nedenle sürenin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Etkinlikte öğrencilerin düşünmesinin sağlanması” koduna yönelik “Kırık camlara dikkat et” etkinliği sonrası sınıf öğretmeni “*Ders öğrencilerin düşünmesi için çok güzel. Beyni yoruyor. Daha başka nasıl fikir üretebilirim diye beyni yoruyor.*” olarak ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğünde ise konuya ilişkin “*Bazı öğrenciler ders sırasında çok düşündüm, beynim yandı gibi cümleler söylediler. Bu dersin öğrencileri düşündürdüğünü hissettirdi.*” ifadesi yer almaktadır.

Altıncı haftada yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik, “geliştirilmesi gereken yönler” temasında “Öğrencilerin resim yapmaya yönelik isteksiz olması” kodu yer almaktadır. Buna yönelik “Kırık camlara dikkat et” etkinliğinde gerçekleşen bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Ö21: Öğretmenim buraya mı yazacağız.

Öğretmen: Hem resmini çizeceksiniz hem de açıklamasını yazacaksınız.

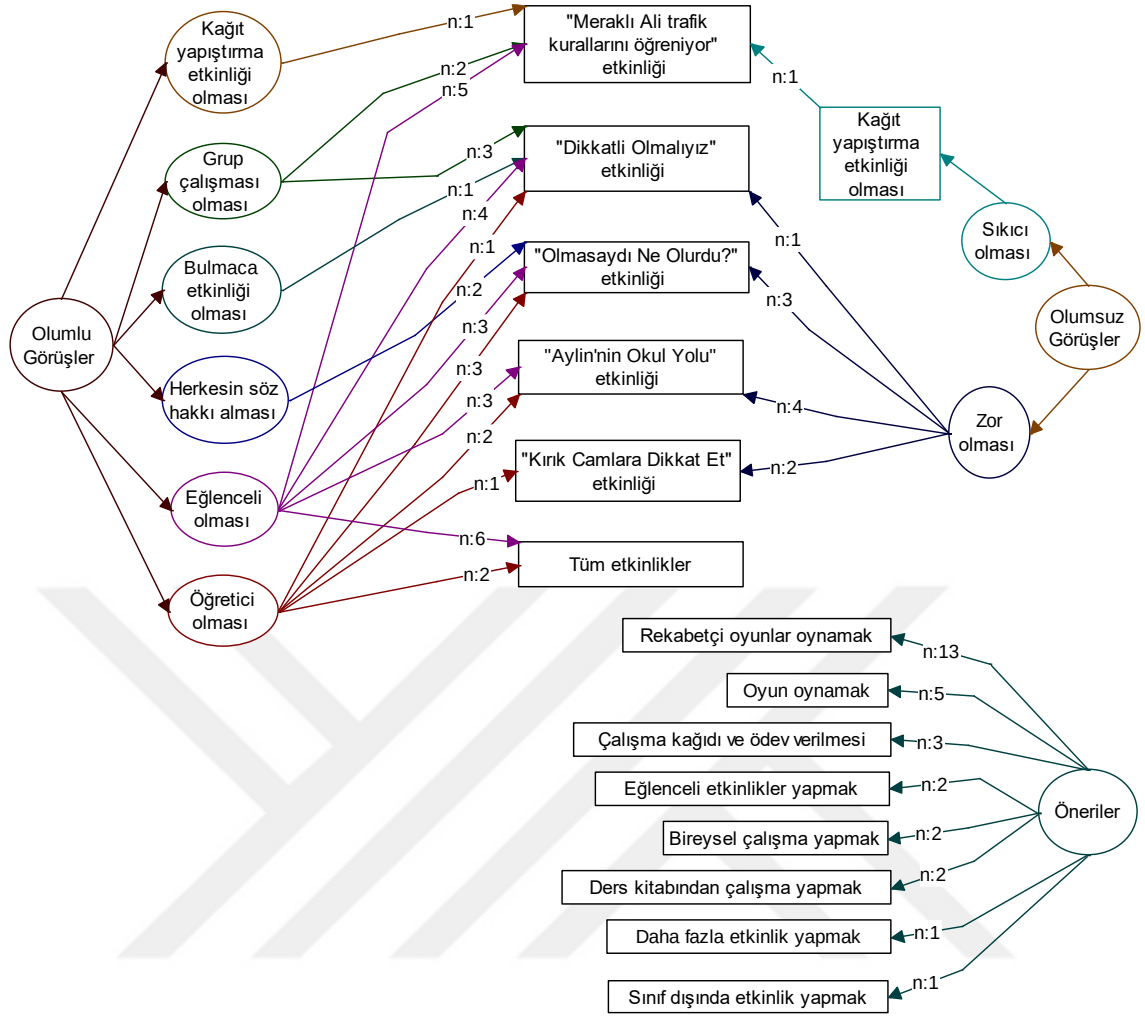
Ö21: Ama öğretmenim benim resmim çok kötü.

Bununla birlikte ders sonrasında sınıf öğretmeni öğrencilerin düşüncelerini resim yaparak anlatmada zorluk yaşayabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmeni bu görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

“*Resimleyerek anlatmaları zor gibi geldi bana. (...) Yani bana öyle geldi eldiveni çizmeleri kolay olabilir. Ama başka şeyler ne bileyim anlatmak istedikleri şeyler resimde nasıl anlatabilirler, açıkçası daha önce ben hiç uygulamadım böyle bir şeyi.*”

4.2.3.3.Üçüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Üçüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri, eylem döngüsünde yer alan etkinlikler çerçevesinde, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Şekil 20’de öğrenci görüşleri yer almaktadır.



Şekil 20. Üçüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri

“Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor” etkinliğine yönelik, beş öğrenci etkinliğin eğlenceli olduğu, iki öğrenci grup çalışması olması, bir öğrenci kağıt yapıştırma çalışması olması nedeniyle olumlu yönde görüş bildirmiştir. Buna karşın bir öğrenci kağıt yapıştırma çalışması olması nedeniyle etkinliği sıkıcı bulduğunu bildirmiştir. Örneğin, etkinliğin eğlenceli olduğu yönünde öğrenci günlüğünde Ö21, “*Siz olmadan önce kitaptan yapıyorduk. Etkinlikler oldu eğlenceli oluyor öyle.*” sözleriyle, Ö6 ise “*Sevdim çünkü eğlenceliydi. Etkinlikler yaptırıyorsunuz o benim çok hoşuma gidiyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinliğin grup çalışması olmasını olumlu yönde değerlendiren Ö18, bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Sevdim takım çalışması olduğu için sevdim.*” olarak bildirmiştir. Etkinlikte kağıt yapıştırma çalışması olduğu için olumlu yönde görüş bildiren Ö19 öğrenci günlüğünde “*Kağıtta yapıştırmayı sevdim.*” olarak ifade ederken, kağıt yapıştırma çalışmasını sıkıcı olduğu yönünde görüş bildiren Ö17 odak grup görüşmesinde

“Sıkıldım. Benim proje şeyler ile kesme yapıştırma işleri hiç aram yok.” olarak ifade etmiştir.

“Dikkatli olmalıyız” etkinliğine yönelik olarak öğrencilerin dördü etkinliğin eğlenceli olduğu, üçü grup çalışması olması, biri ise bulmaca etkinliği olması, biri ise öğretici olması nedeniyle olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci ise etkinliğin zor olduğunu belirtmiştir. Örneğin etkinliğin eğlenceli olduğu yönünde görüş bildiren Ö13 bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Sevdim eğlenceli oluyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinlikte grup çalışması yapılmasını olumlu yönde değerlendiren Ö21, öğrenci günlüğünde “*Yardımlaşma ile yaptık. Daha da çok sevdim.*” olarak belirtmiştir. Etkinliğin bulmaca türünde olmasını olumlu yönde değerlendiren Ö3 bu görüşünü odak grup görüşmesinde “*Karışık resimli olanı sevdim çünkü ben bir şeyler araştırmayı bulmayı bir şeylerle uğraşmayı seviyorum.*” olarak dile getirmiştir. Etkinliğin öğretici olduğunu ise Ö15 odak grup görüşmesinde “*Kazalarla ilgili bulmacayı sevdim. Mesela artık neyin nasıl olduğunu biliyorum. Bir şey yapınca sonucu ne olacağını da biliyorum.*” sözleriyle açıklamıştır. Etkinliğin zor olduğunu dile getiren Ö19 ise bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Zorlandım az sevdim*” olarak belirtmiştir.

“Olmasaydı ne olurdu?” etkinliğine yönelik üç öğrenci öğretici olması, üç öğrenci eğlenceli olması ve iki öğrenci herkesin söz hakkı alması açısından olumlu yönde görüş belirtmiştir. Üç öğrenci ise etkinliğin zor olması açısından olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Etkinliğin öğretici olduğu yönünde Ö6 odak grup görüşmesinde “*Çarkı sevmemin nedeni yeni yeni bilgiler öğreniyoruz.*” sözleriyle görüş bildirmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğu yönünde Ö5, odak grup görüşmesinde “*Çarkı çevirme etkinliğini çok sevdim. Hem eğlenceliydi*” sözleriyle görüş bildirmiştir. Etkinlikte herkesin söz hakkı alması nedeniyle olumlu yönde görüş bildiren Ö19 odak grup görüşmesinde, “*Bir de çarkı sevdim çünkü eğlenceliydi. Çarkta herkes ayağa kalktı.*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin zor olduğunu belirten Ö4 odak grup görüşmesinde “*Trafik işaretlerinde zorlandım çünkü ben hiçbirini bilmiyorum*” olarak dile getirmiştir.

“Aylin’nin okul yolu” etkinliğine yönelik öğrencilerin üçü eğlenceli olduğunu, ikisi ise öğretici olduğu yönünden olumlu görüş belirtirken, dört öğrenci zor olduğu yönünde olumsuz görüş belirtmiştir. Örneğin etkinliğin eğlenceli olduğunu öğrenci günlüğünde Ö11, “*Sevdim çok güzel ve çok eğlenceliydi*” olarak ifade ederken, etkinliğin öğretici olduğunu Ö7 “*Evet sevdim öğretmenim çünkü trafik kurallarına öğrendik*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin zor olduğunu Ö8 “*Bazı görsellerde şeyler zordu*” sözleriyle belirtmiştir.

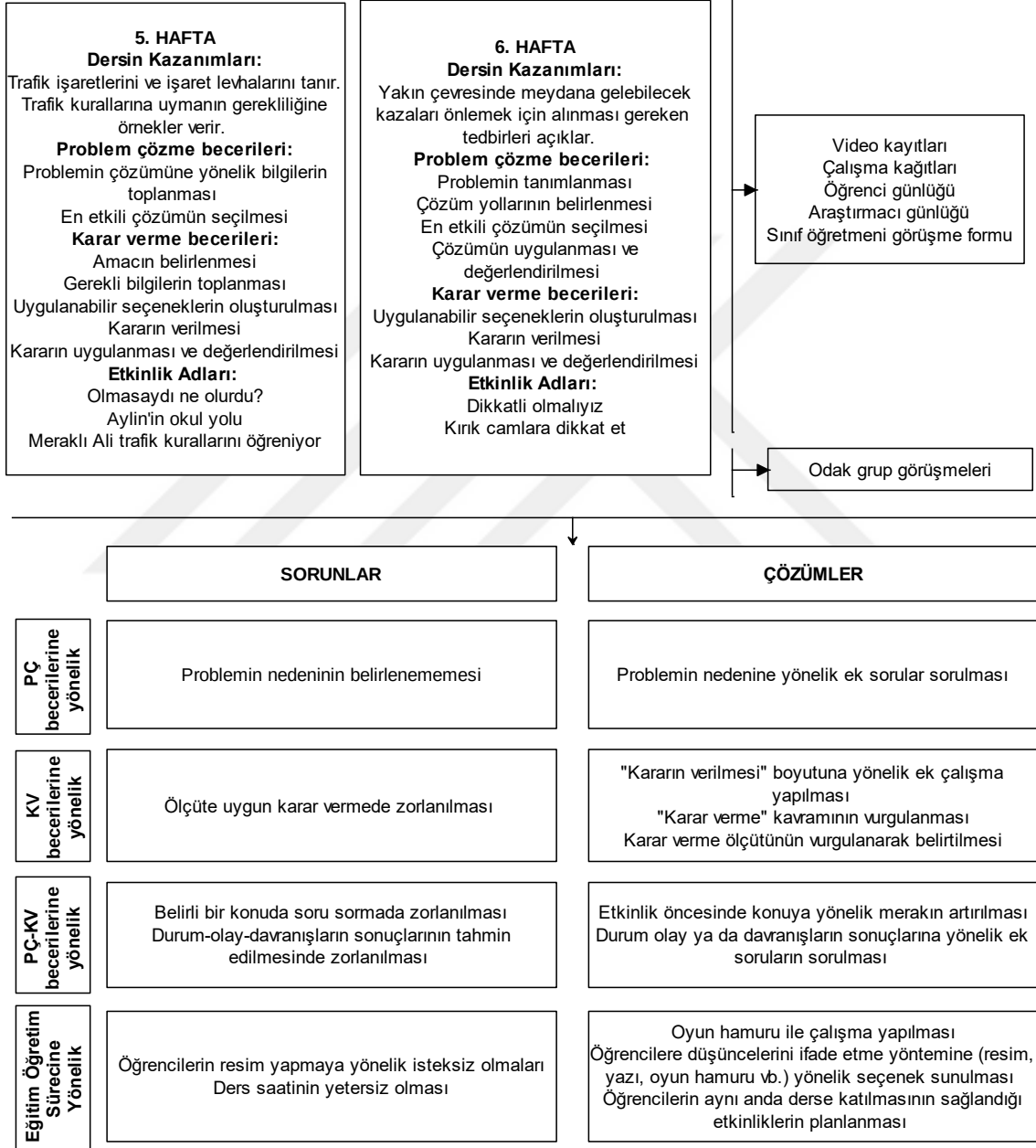
“Kırık camlara dikkat et” etkinliğine yönelik olarak bir öğrenci öğretici olduğunu belirtirken, iki öğrenci etkinliğin zor olduğunu belirtmiştir. Etkinliğin öğretici olduğunu belirten Ö22 bu görüşünü odak grup görüşmesinde, *“En çok bugün yaptığım etkinliği sevdim. Öğreticiydi”* olarak ifade etmiştir. Etkinliğin zor olduğunu ise Ö7 odak grup görüşmesinde *“Bugünkü ders karıştı beynim allak bullak oldu.”* sözleriyle açıklamıştır.

Üçüncü eylem döngüsünde yapılan tüm etkinliklere yönelik genel olarak öğrencilerin altısı etkinliklerin eğlenceli olduğunu, ikisi ise öğretici olduğunu belirtmiştir. Örneğin etkinliklerin eğlenceli olduğuna yönelik odak grup görüşmesinde Ö9 *“Hepsini çok sevdim. Eğlenceliydi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Etkinliklerin öğretici olduğuna yönelik ise odak grup görüşmesinde Ö7, *“Etkinlikler eğitici ve eğlenceliydi”* olarak dile getirmiştir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerin daha faydalı ve eğlenceli geçmesi için sundukları önerilere yönelik, öğrencilerin 13’ü rekabet içeren oyunlar oynamak istediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö20 odak grup görüşmesinde *“Hep biz yarışma istiyoruz ya yarışma olsun o çok eğlenceli”* olarak, Ö4 öğrenci günlüğünde, *“Artık birazcık yarışma olsun.”* olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin dördü Hayat Bilgisi dersinde oyun oynamak istediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö10 öğrenci günlüğünde “Ne isterdin” sorusuna yönelik *“Oyun olsun”* cevabını vermiştir. Üç öğrenci çalışma kağıdı ve ev ödevinin verilmesini önermiştir. Örneğin, Ö22 odak grup görüşmesinde, *“Öğretmenim etkinlik kağıdı veriyorsunuz öyle fotokopi çektirip ödev de verin”* olarak dile getirmiştir. İki öğrenci eğlenceli etkinlikler yapmak istediğini belirtmiştir. Bu görüşü belirten Ö19 öğrenci günlüğünde *“Daha Eğlenceli olsun”* ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin ikisi çalışmaların bireysel olarak yapılması, grup çalışmasının yapılmamasını istediğini dile getirmiştir. Ö20 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Tekli çalışsaydık daha iyi olurdu”* olarak belirtmiştir. Öğrencilerin ikisi ders kitabından çalışma yapmak istediğini belirtmiştir. Ö21 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Kitaptan da çalışabiliriz”* olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci daha fazla etkinlik yapmak istediğini belirtmiştir. Ö6 öğrenci günlüğünde *“Daha fazla aktivite olsun”* olarak dile getirmiştir. Bir öğrenci sınıf dışında etkinlik yapmayı önermiştir. Ö3 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Bahçede ders yapalım”* olarak belirtmiştir.

4.2.3.4. Üçüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme

Bu bölümde üçüncü eylem döngüsünde elde edilen bulgular (video kayıtları, çalışma kağıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, sınıf öğretmeni görüşleri ve odak grup görüşmeleri) genel olarak incelenmiş ve özetlenmiştir. Üçüncü eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar, bu uygulamalar sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve üretilen çözümler Şekil 21’de yer almaktadır.



Şekil 21. Üçüncü eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme

Üçüncü eylem döngüsü genel olarak değerlendirildiğinde, bu döngüde iki hafta boyunca beş eylem planı uygulanmıştır. Eylem planlarında toplam üç ders kazanım kapsamında, PÇ ve KV becerilerinin her boyutuna yönelik en az bir etkinlik yapılmıştır.

İkinci eylem döngüsünde KV becerilerine yönelik öğrencilerin “kararın verilmesi” boyutunda zorlandıkları tespit edildiğinden, üçüncü döngüde bu boyuta yönelik ek çalışmalar yapılmıştır. Üçüncü eylem döngüsünde ortaya çıkan sorunlar incelenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, iki öğrencinin problemin nedenini belirleyemedikleri gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin ilerleyen zamanlarda problemin nedenine yönelik ek sorular sorulmuştur.

Öğrencilerin KV becerilerine yönelik öğrencilerin ölçüte uygun karar vermede zorlandıkları gözlenmiştir. Bu soruna yönelik “kararın verilmesi” boyutunda ek çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmalarda “karar verme” kavramı ve karar verme ölçütü vurgulanarak belirtilmiştir.

Üçüncü döngüde PÇ ve KV becerilerinin her ikisine yönelik olarak, öğrencilerin belirli bir konuda soru sormada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu soruna ilişkin, etkinlik öncesinde öğrencilerin konuya ilişkin meraklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bir derste öğrencilere yaşadıkları şehirden haberler paylaşılmış ve konuya ilişkin merak ettiklerini sormaları istenmiştir. Diğer bir derste ise ele alınan konu ile ilgili uzmanla görüşme yaptırılmış ve öğrencilerin ona merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun, durum\olay\davranışların sonuçlarının tahmin edilmesinde zorlanılmasıdır. Bu sorun üçüncü eylem döngüsünde üç öğrencide gözlenmiştir. Buna yönelik ileriki derslerde öğrencilere ek sorular sorulmuştur.

Üçüncü döngüde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik, öğrencilerin resim yapmaya isteksiz olmaları konusunda sorunla karşılaşılmıştır. Bu soruna yönelik dördün eylem döngüsünde oyun hamuru ile çalışma yapılmıştır ve öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için, resim yapma, yazı yazma ve oyun hamuru kullanma gibi seçenekler sunulmuştur.

Eğitim öğretim sürecine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun, ders saatinin yetersiz olmasıdır. Üçüncü eylem döngüsündeki “Olmasaydı ne olurdu?” etkinliği bir ders saatinden fazla sürede tamamlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler tek tek akıllı tahtada yer alan soruları yanıtlamışlardır. Tüm öğrencilerin en az bir soru yanıtlamaları hedeflendiğinden etkinlik bir ders saatinde tamamlanamamıştır. Bu nedenle dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin aynı anda derse katılabileceği etkinliklerin planlanması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak, üçüncü eylem döngüsünde, ikinci eylem döngüsünde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik eylem planları uygulanmıştır. Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik problemin nedeninin belirlenememesi sorununun iki öğrencide devam ettiği gözlenmiştir. Bu soruna yönelik dördüncü eylem döngüsünde problemin nedenine yönelik ek soruların sorulması planlanmıştır. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik ikinci eylem döngüsünde karşılaşılan kararın gerekçesinin açıklamaması sorunu, üçüncü eylem döngüsünde gözlenmemiştir. Buna karşın ölçüte uygun karar vermede zorlanması sorunun devam ettiği tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik dördüncü eylem döngüsünde “kararın verilmesi” boyutunda ek çalışma yapılması, “karar verme” kavramının vurgulanması ve derslerde karar verme ölçütünün daha fazla vurgulanması planlanmıştır. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisine yönelik olarak ikinci eylem döngüsünde karşılaşılan internette araştırma yapmada zorlanması sorunu ile karşılaşılmasıdır. Buna karşın üçüncü eylem döngüsünde belirli bir konuya yönelik soru sormada zorlanması sorunun devam ettiği ve durum-olay-davranışların sonuçlarının tahmin edilmesinde zorlanması sorunun ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu sorunlara yönelik dördüncü eylem döngüsünde etkinlik öncesinde öğrencilerin merakının artırılması ve durum-olay-davranışların sonuçlarına yönelik ek soruların sorulması planlanmıştır. Eğitim öğretim sürecine yönelik ise ikinci eylem döngüsündeki öğrencilerin yazı yazmaya ve etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmaları sorunları ile gözlenmemesine karşın, öğrencilerin resim yapmaya yönelik isteksiz olmaları sorunu ile karşılaşılmasıdır. Ayrıca ders saatinin yetersiz olması sorunu tekrar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara yönelik dördüncü eylem döngüsünde oyun hamuru ile çalışma yapılması, öğrencilere düşüncelerini ifade etme yöntemine yönelik seçenek sunulması ve öğrencilerin aynı anda derse katılmasının sağlandığı etkinliklerin yapılmasına karar verilmiştir. Üçüncü eylem döngüsü, PÇ ve KV becerilerinin alt boyutlarının her birine yönelik en az bir etkinlik yapılması ve öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin çeşitli alt boyutlarda gelişim göstermesi üzerine tamamlanmış ve farklı sorunların ortaya çıkması üzerine dördüncü eylem döngüsüne devam edilmiştir.

4.2.4. Dördüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular

Dördüncü eylem döngüsü iki hafta ve sekiz ders saatini kapsamaktadır. Tablo 35’te görüldüğü gibi üçüncü eylem döngüsünde, Hayat Bilgisi dersi Güvenli Hayat

ünitesinde yer alan “Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.”, “Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.”, “Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaşıldığında neler yapılabileceğine örnekler verir.” ve “Oyun alanındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.” kazanımları ele alınmıştır. Bu kazanımlar, PÇ ve KV beceri alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Dördüncü döngüde ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.



Tablo 35

Dördüncü Eylem Döngüsünde Ders Kazanımları ile PÇ ve KV Becerilerinin Alt Boyutları Matrisi

Eylem Planı	Tarih	Kazanım	Etkinlik Adı	Problem Çözme Becerisi					Karar Verme Becerisi				
				PT	PB	PY	PS	PU	KT	KB	KS	K	KU
16.	25.03.2022 (7. hafta)	Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.	Eyvah! Ne oluyor?	X									
17.	28.03.2022 (7. hafta)	Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.	Acil bir durumda ne yapalım?	X			X					X	
18.	30.03.2022 (7. hafta)	Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.	Uzmana soralım		X					X			
19.	01.04.2022 (7.hafta)	Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	Ne yapacağına karar ver.								X	X	
20.	18.04.2022 (8. hafta)	Güvenli Hayat Ünitesi Tekrar	Neler öğrendik?						X		X	X	X
21.	20.04.2022 (8. hafta)	Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaşıldığında neler yapabileceğine örnekler verir.	Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?				X	X				X	X
22.	22.04.2022 (8. hafta)	Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaşıldığında neler yapabileceğine örnekler verir.	Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştıralım		X					X			
23.	25.04.2022 (8. hafta)	Oyun alanındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	Güvenli oyun parkı tasarlayalım			X					X		

PT: Problemin tanımlanması

PB: Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

PY: Çözüm yollarının belirlenmesi

PS: En etkili çözümün seçilmesi

PU: Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi

KT: Amacın belirlenmesi

KB: Gerekli bilgilerin toplanması

KS: Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi

K: Kararın verilmesi

KU: Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

4.2.4.1. Yedinci Hafta

Uygulama süresinin yedinci haftası 25. 03. 2022 – 01. 04. 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen dört ders saatini kapsamaktadır. Uygulama sürecinin 16. dersinde “Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar” kazanımı ve problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması” boyutuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 38 dakika 12 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerle “acil durum” kavramı üzerinde konuşulmuştur. Acil durumların birer problem olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Daha sonra “Eyvah ne oluyor?” adlı eğitsel oyun etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte öncelikle öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Gruplardan biri tahtaya çıkarılmıştır. Öğretmenin ders öncesinde hazırladığı, içinde çeşitli acil durumların yazılı olan zarflardan biri öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler kartta yazılı olan acil durumu sessiz bir şekilde diğer gruplara anlatmıştır. Acil durumun ne olduğunu bilen grup, bu durumun bir problem olup olmadığını ve belirtilen acil durumla karşılaşan birinin ne yapması gerektiğini söylemiştir. Bu süreçte öğretmen de yardımcı olmuştur. Daha sonra acil durumu bilen grup tahtaya çıkarılarak süreç tüm gruplar tahtaya çıkıncaya kadar devam etmiştir. Dersin sonunda kartlarda hangi acil durumların olduğu ve neler yapılması gerektiği özetlenmiştir.

Uygulama sürecinin 17. dersinde “Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar” kazanımı ile, problem çözme becerilerinin “problemin tanımlanması” ve “en etkili çözümün seçilmesi” boyutlarına ve karar verme becerilerinin “kararın verilmesi” boyutuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 39 dakika 49 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerden acil durumlara örnekler vermeleri istenerek önceki derste öğrenilenler tekrar edilmiştir. Daha sonra “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte akıllı tahtada Powerpoint sunumu yansıtılmıştır. Bu sunumda 8 görsel bulunmaktadır. Bu görsellerin 6 tanesi acil durumlarla ilgilidir. Diğer iki tanesi ise herhangi bir problemi içermeyen ancak mizah içeren görsellerdir. Bu görsellerin eklenmesinin amacı öğrencilerin problemin olduğu ve olmadığı görselleri fark etmelerini sağlamak ve içerdiği mizahla öğrencilerin dikkatini çekmektir. Her görsele yönelik öğrencilere “Bu görselde bir problem var mı? Bu problem acil bir durum mu? Böyle bir problemle karşılaşınca ne yapmak gerekiyor?” soruları sorulmuştur. Daha önceki derslerde özellikle bazı öğrencilerin konuşmaya ve derse katılmaya isteksiz olması nedeniyle cevap verecek öğrenciler kura ile belirlenmiştir. Etkinlik tüm görseller üzerinde konuşulduktan sonra tamamlanmıştır.

18. derste “Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar” kazanımına devam edilmiş, problem çözme becerilerinin “problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması” ve karar verme becerilerinin “gerekli bilgilerin toplanması” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders toplam 45 dakika 25 saniye sürmüştür. Bu derste Eskişehir il ambulans servisinde 15 yıldır paramedik olarak görev yapan bir uzman ile Uzaktan Eğitim Zoom Programı üzerinden görüşme yapılmıştır. Bu derste öğrencilerin belirli bir konuya yönelik soru sormalarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak etkinlik öncesinde öğrencilere boş kağıt dağıtılmıştır ve uzmana sormak istedikleri soruları bu kağıda yazmaları istenmiştir. Akıllı tahtada Zoom Programının açılmaması nedeniyle görüşmede dizüstü bilgisayar kullanılmıştır. Öğrencilerin sesi daha rahat duyabilmeleri için taşınabilir hoparlörden yararlanılmıştır. Uzman öğrencilere kendisini tanıtır, ambulanslarla ilgili kısa bir açıklama yaptıktan sonra öğrenciler sorularını sormuşlardır. Her öğrenci bir soru sorduktan sonra görüşme tamamlanmıştır. Uzman ile görüşme 26 dakika 45 saniye sürmüştür. Görüşme tamamlandıktan sonra yaklaşık yedi dakika yapılan görüşmenin değerlendirilmesi yapılmıştır.

19. derste “Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.” kazanımı ile, karar verme becerilerinin “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi” ve “kararın verilmesi” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders, 36 dakika 14 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öncelikle öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri alınmış, birkaç öğrenci deneyimlerini paylaşmışlardır. Daha sonra “Ne yapacağına karar ver” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte iki masa karşılıklı olarak yerleştirilmiş ve her iki masaya da “evet” ve “hayır” kartları konulmuştur. Öğrencilerden iki kişi karşılıklı olarak masalara geçmişlerdir. Öğretmen güvenliği tehdit eden ya da etmeyen bir cümle okumuştur. Cümlenin sonunda karar verme kavramının daha fazla vurgulanması için “Ne yapacağına karar ver” denilmiş ve bu cümleyi duyduklarında, güvenliği için uygun olan kartlardan birini kaldırmaları istenmiştir. Kartı ilk kaldıran öğrenciye kararının gerekçesi sorulmuştur ve kararı üzerinde konuşulmuştur. Etkinliğe tüm öğrenciler tamamlanıncaya kadar devam edilmiştir.

Uygulama sürecinin yedinci haftasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik gösterdikleri davranışların incelenmesi amacıyla video kayıtları ve çalışma kağıtları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Elde edilen bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 36’da yer almaktadır. “Güçlü yönler” temasında

öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, “Geliştirilmesi gereken yönler temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır.

Tablo 36

Yedinci Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü Yönler	Verilen konudaki problem durumunu fark etme	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö9, Ö14, Ö17, Ö20
	PÇ becerilerine yönelik Verilen konudaki problem durumunu tanımlama	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö20
	Probleme yönelik çözüm yolu söyleme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22
	KV becerilerine yönelik Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
	Verdiği kararın gerekçesini söyleme	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö18, Ö21, Ö22
PÇ ve KV becerilerine yönelik	Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21,
Geliştirilmesi gereken yönler	PÇ becerilerine yönelik Var olan bir problemi fark etmeme	Ö4, Ö7, Ö16
	KV becerilerine yönelik Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan bir karar verme	Ö4
	PÇ ve KV becerilerine yönelik Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma	Ö1, Ö11, Ö22

PÇ: Problem Çözme KV: Karar Verme

Tablo 36’da görüldüğü gibi dördüncü eylem döngüsünün ilk haftasında, “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Verilen konudaki problem durumunu fark etme”, “Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” ve “Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” kodları; KV becerilerine yönelik “Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” ve “Verdiği kararın gerekçesini söyleme” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma” kodu yer almaktadır.

“Verilen konudaki problem durumunu fark etme” koduna yönelik “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğinde öğrencilere çeşitli resimler gösterilmiş ve bu

resimlerde problem durumunun olup olmadığı sorulmuştur. Ders esnasında gerçekleşen örnek durumlar aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Burada bir problem var mı?

Ö9: Yok, dans ediyor.

Öğretmen: Evet, çünkü sadece dans ediyor.

...

Öğretmen: Burada problem var mı?

Ö14: Var, su basmış.

“Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” koduna yönelik “Eyvah ne oluyor” etkinliği öncesinde ve “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğinde öğrencilerin verilen konudaki problemi doğru bir şekilde tanımladıkları görülmüştür. Örneğin “Eyvah ne oluyor” etkinliğinde ortaya çıkan bir durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Depremler insanların karşılaşılabileceği bir problem midir?

Ö20: Problemdir çünkü ev yıkılabilir çok büyük bir deprem olursa.

Belirtilen koda yönelik “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğinde ortaya çıkan örnek bir konuda aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Bu resimde bir problem var mı?

Ö10: Kaza olmuş. Problem var.

“Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” koduna yönelik “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliği esnasında ortaya çıkan örnek bir durum aşağıdadır.

Öğretmen: Ele çay dökülürse ne yapmak gerekiyor

Ö22: ilk önce annesinin yanına gitsin.

Öğretmen: Evde annesi yoksa?

Ö18: Soğuk suda bekletiriz.

“Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” koduna yönelik “Ne yapacağına karar ver” etkinliğinde öğrencilere çeşitli durumlar söylenmiş ve öğrencilerden bu durumu kabul edip etmeme arasında karar vermeleri istenmiştir. Öğrenciler kararlarını önlerinde bulunan “Evet” ve “Hayır” kartlarını kaldırarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu güvenliklerini tehlikeye atmayacak şekilde karar vermiş ve doğru kartı kaldırmışlardır. Ders esnasında ortaya çıkan örnek bir konuşma aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Okul müdürü sana hediye kitap verdiğinde ne yapacağına karar ver.

Ö21 neden evet dedin?

Ö21: Çünkü müdür bizim çalışkan olmamız için kitap veriyor.

“Verdiği kararın gerekçesini söyleme” koduna yönelik “Ne yapacağına karar ver.” etkinliğinde öğrencilere verdikleri kararın nedenleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Tanımadığınız birisi size şeker verdiğinde ne yapacağına karar ver.

Ö3 neden “hayır” dedin?

Ö3: Çünkü şekerin içinde ilaç olabilir.

...

Öğretmen: Instagram gibi sosyal medyada birisi senden ev adresini söylemeni istediğinde ne yapacağına karar ver. Ö12 neden “hayır” dedin?

Ö12: Çünkü biz adresi verirsek, bizim eve gelirler, paralarımızı alırlar.

“Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma” koduna yönelik “Uzmanla sorulalım” etkinliğinde öğrencilere konuk edilen uzmana sormak istedikleri, ambulans ve ilkyardım ile ilgili soruları çalışma kağıdına yazmaları istenmiştir. Çalışma kağıdına incelendiğinde öğrencilerinin çoğunun konuya ilişkin sorular yazdıkları belirlenmiştir. Örneğin Ö15 tarafından yazılan sorular aşağıda sunulmuştur.

“Tedavi etmeyi nasıl öğreniyorsunuz?

Hastane yerine ambulansa tedavi yapabiliyor musunuz?

İnsanlar ameliyattayken canları yanıyor mu?

Depremde yaralanan insanlar tek tek mi tedavi oluyorlar?”

Tablo 36’da görüldüğü gibi uygulama sürecinin yedinci haftasında öğrencilerin “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Var olan bir problemi fark etmeme” kodu; KV becerilerine yönelik “Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan bir karar verme” kodu; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma” kodu ortaya çıkmıştır.

“Var olan bir problemi fark etmeme” koduna yönelik “Eyvah ne oluyor?” etkinliği öncesinde ve “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğinde öğrencilerin var olan problemi fark etmede zorlandıkları gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin “Eyvah ne oluyor?” etkinliği öncesinde ortaya çıkan örnek bir durum aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Depremler insanların karşılaşabileceği bir problem midir?

Ö4: Öğretmenim değildir. Çünkü ne zaman olacağını bilmiyoruz.

Belirtilen koda yönelik “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğinde ise Ö16, gösterilen resimdeki problemi fark etmede zorlandığı gözlenmiştir. Bu derste ortaya çıkan konuşma aşağıdadır.

Öğretmen: Burada bir problem var mı? (El kesigi)

Ö16: (Cevap yok.)

“Önceden verilen ölçütlere uygun olmayan bir karar verme” koduna yönelik “Ne yapacağına karar ver” etkinliğinde aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir.

Öğretmen: Arkadaşın bilmediğin bir şeyi yemeni istediğinde ne yapacağına karar ver. Ö18 neden “hayır” dedin?

Ö18: Güvenli olmadığı için.

Ö4: Arkadaşım diyorsun. Arkadaş güvenli olduğu için kabul edebiliriz.

“Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma” kodunda yönelik “Uzmana soralım” etkinliği öncesinde verilen çalışma kağıdında birkaç öğrencinin ambulans ve ilk yardım konuları dışında soru yazdıkları ya da herhangi bir soru yazmadıkları tespit edilmiştir. Örneğin Ö1 çalışma kağıdına “112’yi arardım. 155 polisi arardım.” ifadelerini yazmıştır.

Yedinci haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Yedinci Haftada Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Öğrencilerin düşünmelerinin sağlanması Etkinliğin eğlenceli olması
Geliştirilmesi gereken yönler	Uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılmasının öğrencilerin derse odaklanmalarını zorlaştırması

Tablo 37’de görüldüğü gibi yedinci haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik ortaya çıkan “Güçlü yönler” temasında “Öğrencilerin düşünmelerinin sağlanması” ve “Etkinliğin eğlenceli olması” kodları yer almıştır.

“Öğrencilerin düşünmelerinin sağlanması” koduna yönelik “Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliği sonrasında sınıf öğretmeni görüşünü şu şekilde dile getirmiştir.

“Siz önce öğrencileri düşündürdünüz. Gerçekten güzel biliyorlar mı baktınız. İlk önce konu anlatılır ondan sonra slaytlara geçilir öğrendim öğrenmedi mi diye. Ben öyle yapıyorum. Ama öğrencileri düşündürmenin de yararı var. Tamam zaten öğreteceksin ama önce beyni yorsunlar.”

“Etkinliğin eğlenceli olması” koduna yönelik “Ne yapacağına karar ver” etkinliği sonrasında sınıf öğretmeni görüşünü, “Eğlenerek uygulaması yapılmış oldu. Zaten

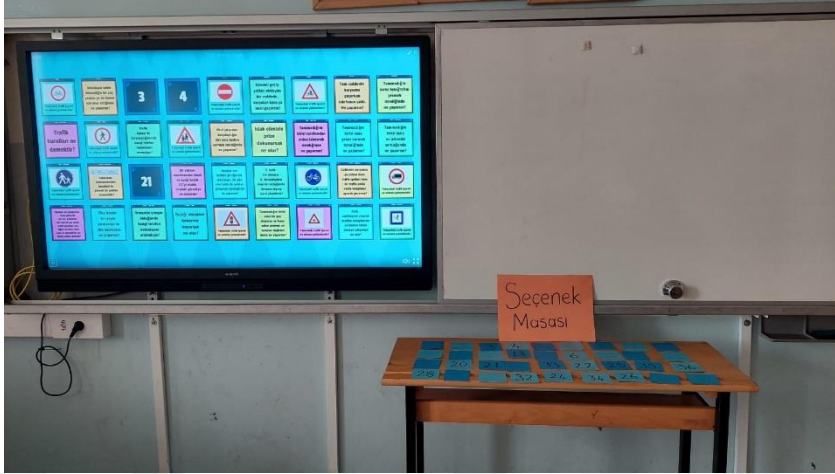
biliyorlar, tanımadıkları kişilere neler yapılması gerektiği ile ilgili. Eğlenerek bildiklerini hatırlamış oldular.” olarak dile getirmiştir.

Tablo 37’de görüldüğü gibi yedinci haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında “Uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılmasının öğrencilerin derse odaklanmalarını zorlaştırması” kodu ortaya çıkmıştır. Bu koda yönelik sınıf öğretmeni “Uzmana soralım” etkinliği sonrasında “Çocuklar tam odaklanamadılar. Canlı olsaydı daha etkili olurdu.” olarak belirtmiştir.

4.2.4.2. Sekizinci Hafta

Yedinci haftanın tamamlanmasının ardından 01. 04. 2022 -18. 04. 2022 tarihleri arasında, araştırmacının bir hafta sağlık problemi yaşaması ve bir hafta ilkokulların ara tatili olması nedeniyle uygulama yapılamamıştır. Uygulama süresinin sekizinci haftası 18. 04. 2022 - 25. 04. 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Sekizinci hafta dört ders saatini kapsamaktadır. Uygulama sürecinin 20. Dersinde uygulama sürecine 15 günlük ara verilmesi nedeniyle bu derste, daha önceki derslerde ele alınan Güvenli Hayat ünitesinin kazanımlarının hatırlatılması amaçlanmıştır. Bu derste karar verme becerilerinin “amacın belirlenmesi”, “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi”, “kararın verilmesi” ve “kararın uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 34 dakika 57 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerin tatilde neler yaptıkları üzerinde kısaca konuşulmuştur. Tatilde nelere karar vermeleri gerektiği sorulmuştur. Daha sonra “Neler öğrendik?” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte Şekil 22’de görüldüğü gibi akıllı tahtada www.wordwall.com sitesinden yararlanılarak hazırlanan kutu açma etkinliği yansıtılmıştır. Bu kutuların bazılarında öğrencilerin seçenekler içeren ve öğrencilerin karar vermeleri gerektiren sorular, bazılarında ise tek cevaplı sorular yer almaktadır. Akıllı tahtanın yanına seçenek masası yerleştirilmiştir. Seçenek masasında da akıllı tahtadaki soruların numaralarının yazıldığı kartlar bulunmaktadır. Bu kartlarda karar verme durumu içeren soruların seçenekleri yazılıdır. Tek cevaplı soruların kartlarda ise çarpı işareti bulunmaktadır. Öğrencilerden sırayla tahtaya çıkarak önce akıllı tahtadan bir kutu açmaları, soruda seçenek olduklarını düşünüyorlarsa seçenek masasından aynı numaralı kartı almaları ve seçenekleri okuyarak karar vermeleri beklenmiştir. Eğer tek cevaplı bir soru çıktıysa öğrencilerden sadece cevabı söylemişlerdir. Cevap\karar

vermekte zorlanan öğrencilere arkadaşlarının yardım etmeleri istenmiştir. Etkinliğe tüm sorular tamamlanıncaya kadar devam edilmiştir.



Şekil 22. “Neler öğrendik” etkinliği

21. derste Hayat Bilgisi dersi kapsamında “Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaşıldığında neler yapabileceğine örnekler verir.” kazanımı ile, problem çözme becerilerinin “en etkili çözümün seçilmesi” ve “çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi” ve karar verme becerilerinin “kararın verilmesi” ve kararın uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 41 dakika 23 saniye sürmüştür. Dersin girişinde öğrencilerle günlük yaşamlarında karşılaştıkları ve güvenliği tehdit eden problemler üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra doğal afetlerden bahsedilmiştir. Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Çalışma kağıdına deprem öncesinde-anında ve sonrasında neler yapılması gerektiği konusunda bildiklerini yazmaları istenmiştir. Tüm öğrencilerin görevi tamamlamasının ardından, önce iki sonra dört öğrenci yazdıklarını karşılaştırarak üzerinde konuşmaları ve doğru olduğunu düşündükleri maddeleri kendi kağıtlarına eklemeleri istenmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerin yazdıkları üzerinde konuşulmuş ve deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler özetlenmiştir.

Uygulama sürecinin 22. dersinde Hayat Bilgisi dersi kapsamında “Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaşıldığında neler yapabileceğine örnekler verir.” kazanımına devam edilmiş, problem çözme becerilerinin “problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması” ve karar verme becerilerinin “gerekli bilgilerin toplanması” boyutuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 38 dakika 3 saniye sürmüştür. Dersin girişinde daha önceki derslerde öğrenilenler hakkında kısaca konuşulmuştur. Sel ve su baskını kavramları hakkında ön bilgileri alınmış ve bilmeyen öğrenciler için

açıklama yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere Gaziantep ilinde meydana gelen sellerle ilgili çeşitli haberler paylaşılmıştır. Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılarak sel ile ilgili merak ettiklerini bu kağıda yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını okumaları istenerek en çok merak edilenler akıllı tahtadan yararlanılarak internetten araştırılmıştır. Daha sonra selde yapılması gerekenlerle ilgili kısa bir video izletilerek dersin özeti yapılmıştır.

Uygulama sürecinin 23. dersinde “Oyun alanındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.” kazanımı ile, problem çözme becerilerinin “çözüm yollarının belirlenmesi” ve karar verme becerilerinin “uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi” boyutlarına yönelik etkinlik yapılmıştır. Ders 41 dakika 49 saniye sürmüştür. “Güvenli oyun parkı tasarlayalım” etkinliği öncesinde öğrencilere parkta hangi oyunlar oynanabileceği ve hangi araçların bulunduğu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılmıştır. Tahtaya yazılan oyunları oynarken ve oyun araçlarını kullanırken güvenliği sağlamak için neler yaptıkları üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilere kırmızı-sarı ve mavi renklerde oyun hamurları dağıtılmıştır. Derste oyun hamurunun kullanılmasının nedeni, bazı öğrencilerin resim yapma ve yazı yazmaya yönelik isteksiz olmasıdır. Öğrencilerden tahtada yazanların dışında güvenli bir oyun aracı tasarlama istenmiştir. Etkinlik sırasında öğretmen sınıfta dolaşarak yaptıkları araçlara yaratıcı özellikler eklemeleri konusunda öğrencileri desteklemiş ve öğrencilerle tasarladıkları araçlar üzerinde konuşulmuştur.

Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik sergilemiş oldukları davranışların incelenmesi amacıyla video kayıtları ve çalışma kağıtları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Ortaya çıkan bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 38’de yer almaktadır. “Güçlü yönler” temasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik doğru yönde sergiledikleri davranışları, “Geliştirilmesi gereken yönler temasında ise öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik yanlış yönde sergiledikleri davranışları bulunmaktadır.

Tablo 38

Sekizinci Haftada Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

	Temalar	Kodlar	Öğrenciler
Güçlü Yönler	PÇ becerilerine yönelik	Verilen konudaki problem durumunu tanımlama	Ö6, Ö8, Ö12, Ö19
		Probleme yönelik çözüm yolu söyleme	Ö5, Ö6, Ö20
		Verilen konudaki karar verme durumunu fark etme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22,
	KV becerilerine yönelik	Verilen konudaki karar verme durumunu tanımlama	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22
		Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme	Ö4, Ö16, Ö19, Ö21
		Karar verme durumuna yönelik seçenekleri belirleme	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22
		Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminde bulunma	Ö5, Ö17, Ö20,
		Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
Geliştirilmesi gereken yönler	KV becerilerine yönelik	Verilen konudaki karar verme durumunu fark etmede zorlanma	Ö2, Ö6
		Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretmede zorlanma	Ö1, Ö18,
	PÇ ve KV becerilerine yönelik	Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma	Ö2

Tablo 38’de görüldüğü gibi sekizinci haftada “Güçlü Yönler” temasında öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik “Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” ve “Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” kodları; KV becerilerine yönelik “Verilen konudaki karar verme durumunu fark etme”, “Verilen konudaki karar verme durumunu tanımlama”, “Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme”, “Karar verme durumuna yönelik seçenekleri belirleme” ve “Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretme” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Durum\olay\davranışların

sonucuna yönelik tahminini söyleme” ve “Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma” kodları yer almaktadır.

“Verilen konudaki problem durumunu tanımlama” koduna yönelik “Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?” etkinliği öncesinde öğrencilere “Günlük yaşamımızda güvenliğimizi tehdit eden ne tür problemlerle karşılaşabiliriz?” sorusu sorulmuştur. Ö8 bu soruyu “*Öğretmenim birisi bizi tehdit ediyorsa, seni annene söylerim diyorsa, bu da bir problemdir.*” olarak cevaplamıştır.

“Probleme yönelik çözüm yolu söyleme” koduna yönelik “Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?” etkinliği öncesinde öğrencilere güvenliği tehdit eden çeşitli durumlar söylenmiş ve öğrencilere bu durumlarda ne yapılması gerektiği sorulmuştur. Ö5 bu soruya “*Öğretmenim tanımadığımız birisi gelip bize kötü davranırsa, bunu bir büyüğümüze, annemize, babamıza söylemeliyiz*” şeklinde cevap vermiştir.

“Verilen konudaki karar verme durumunu fark etme” koduna yönelik “Neler öğrendik” etkinliğinden önce öğrencilere “Tatildeyken karar verdiğiniz durumlar oldu mu?” sorusu sorulmuştur. Ö22, Ö21 ve Ö8 soruya cevap vermişlerdir. Örneğin Ö22 soruyu, “*Kaç sayfa ödev yapacağımızı kararlaştırdık.*” olarak cevaplamıştır. Bununla birlikte “Neler öğrendik” etkinliği sırasında tahtaya yansıtılan sorularda karar vermelerinin gerekip gerekmediği sorulmuştur. Aşağıda derste gerçekleşen örnek durumlar yer almaktadır.

Öğretmen: Okul çıkışında karşılaştığın biri sana hediye vermek istediğinde ne yaparsın?

Ö5: Burada karar verme var. Almak ve almamak hediye

...

Öğretmen: “Yukarıdaki trafik işaretinin anlamı nedir?” Burada karar vermen gereken bir şey var mı

Ö7: Hiçbir şey yok. Cevabı Kamyon giremez.

“Verilen konudaki karar verme durumunu tanımlama” koduna yönelik “Neler öğrendik?” etkinliğinde ve “Güvenli oyun parkı tasarlayalım” etkinliğinde öğrenci davranışları gözlenmiştir. Örneğin “Neler öğrendik?” etkinliğinde aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir.

Öğretmen: Okuldan eve beraber gittiğim bir arkadaşım bir gün farklı bir yoldan gitmek istese ne yaparsın?

Ö21. Yok derim

Öğretmen: Peki karar verme var mı burada

Ö21. Evet

Öğretmen: Neye karar veriyorsun

Ö21: Eve farklı bir yoldan gidip gitmeyeceğime

“Güvenli oyun parkı tasarlayalım” etkinliğinde belirtilen koda yönelik karşılaşılan örnek durum aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Ö9 bana oyun parkında neye karar vermemiz gerektiğini söyler misin?

Ö9: Kaydırağa bineyim mi binmeyeyim mi.

“Önceden verilen ölçütlere uygun bir şekilde karar verme” koduna yönelik “Neler öğrendik etkinliğinde gerçekleşen örnek durum aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: Bir tane seç bakalım. 8 numara. “Tam caddenin karşısına geçerken telefon çaldı ne yaparsın?” Burada karar vermen gerekiyor mu?

Ö16. Telefonu açmaya mı açmamaya mı

Öğretmen: Evet 8 numaralı kartı aç bakalım doğru mu? (Kart açılır) Evet iki tane seçenek var. “Telefona cevap veririm veya telefonu güvenli bir yere gelinceye kadar açmam” Hangisini seçersin?

Ö16. Güvenli bir yere gelinceye kadar telefonu açmam.

“Karar verme durumuna yönelik seçenekleri belirleme” koduna yönelik “Güvenli oyun parkı tasarlıyoruz” etkinliği öncesinde öğrencilere oyun parkında var olan oyun araçları ve oynayabilecekleri oyunlar sorulmuştur. Örneğin Ö8, “Kaydırak” Ö6 ise “Çelik çomak” olarak cevap vermişlerdir.

“Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretme” koduna yönelik “Güvenli oyun parkı tasarlıyoruz” etkinliğinde öğrencilerden oyun parklarında var olan oyun araçlarından farklı araçlar tasarlamaları istenmiştir. Bazı öğrenciler farklı oyun araçları tasarlayarak bunu oyun hamuru ile ya da çizerek yansıtmışlardır. Örneğin Ö15 oyun hamuru ile Şekil 23’teki çalışmayı yapmış ve bu çalışmasını “Mesela salıncak otomatik çalışabiliyor. Tünelde hızlı gitme özelliği var. Tünelde istersen renk değiştirebiliyorsun. Kaydırağı istediğin hızda ayarlayabiliyorsun.” sözleriyle açıklamıştır.



Şekil 23. Güvenli oyun parkı tasarlıyoruz etkinliği örnek çalışma

“Durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminini söyleme” koduna yönelik “Neler öğrendik” etkinliğinde öğrencilere yöneltilen bazı sorularda öğrenciler, söylenen durumun sonucuna yönelik tahminlerini belirtmişlerdir. Aşağıda örnek bir durum sunulmuştur.

Öğretmen: Islak elimizle prize dokunursak ne olur? Ö20 karar verme var mı burada

Ö20: Yok

Öğretmen: Cevabını ver

Ö20. Elektrik çarpar.

“Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sorma” koduna yönelik “Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştırılım” etkinliğinde öğrencilerden çalışma kağıtlarına sel ile ilgili merak ettiklerini yazmaları istenmiştir. Örneğin, Ö19 kodlu öğrencinin çalışma kağıdına yazdığı sorular aşağıda yer almaktadır.

“En büyük su baskını hangi yılda gerçekleşti?”

En küçük sel hangi yılda gerçekleşti?”

Selde en güvensiz yer neresi?”

Sel neden oluştu?”

Uygulama sürecinin sekizinci haftasında “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında öğrencilerin KV becerilerine yönelik “Verilen konudaki karar verme durumunu fark etmede zorlanma” ve Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler

üretmede zorlanma” kodları; PÇ ve KV becerilerine yönelik “Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma” kodu yer almaktadır.

“Verilen konudaki karar verme durumunu fark etmede zorlanma” koduna yönelik “Neler öğrendik” etkinliği sırasında Ö6 kodlu öğrenci “*Tanımadığın birisi telefonda video izletmek istediğinde ne yaparsın? Bu soruda karar vermen gereken bir durum var mı?*” sorusuna yönelik “*Hayır*” cevabına vermiştir. Ö2 kodlu öğrenci ise içerisinde karar verme durumu olmayan bir soruda, karar vermesi gerektiğini belirtmiş ve nedenini açıklayamamıştır.

Öğretmen: *Trafik kuralları ne demek evet Ö2*

Ö2. *Mesela bir kural yasak onun gibi.*

Öğretmen: *(Trafik kurallarının tanımı açıklanır) Peki bu soruyu cevaplarken bir şeylere karar verdin mi? Karar verme durumu var mı burada?*

Ö2. *Var.*

Öğretmen: *Neye karar verdin?*

Ö2. *(Cevap yok)*

“Karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretmede zorlanma” koduna yönelik öğrencilerden oyun parklarında bulunan araçlardan farklı bir oyun aracı tasarımları istenmiştir. Ö18 ve Ö1 çalışmalarında oyun parklarında var olan oyun araçlarını yapmışlar ve bu araçlara farklı bir özellik yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 ile aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir.

Öğretmen: *Ö1 bunun ne özelliği var*

Ö1: *Özellikliğini düşünmedim.*

“Belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla soru sormada zorlanma” koduna yönelik “Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştıralım” etkinliğinde öğrencilerden çalışma kağıtlarına sel ile ilgili merak ettiklerini soru cümlesi olarak yazmaları istenmiştir. Ö2 kodlu öğrenci farklı konulara yönelik sorular yazmıştır. Aşağıda öğrencinin yazdığı sorulardan örnekler yer almaktadır.

“Fırtınadan kaç ev yıkıldı

Türkiye’de fırtına oldu mu?

Türkiye’de Ankara’da fırtına oldu mu?

Adana da fırtına olduğu mu?”

Sekizinci haftada gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi için sınıf öğretmeni görüşleri ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular

video kayıtları ile desteklenmiştir. Bulgular “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temaları altında Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Sekizinci haftada eğitim öğretim sürecine yönelik ulaşılan bulgular

Temalar	Kodlar
Güçlü yönler	Öğrencilerin düşünmesini sağlaması Ders materyalinin öğrencilerin dikkatini çekmesi

Tablo 39’da görüldüğü gibi uygulama sürecinin sekizinci haftasında gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik “Güçlü yönler” temasında “Öğrencilerin düşünmesini sağlaması” ve “Ders materyalinin öğrencilerin dikkatini çekmesi” kodları ortaya çıkmıştır. “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında ise herhangi bir kod yer almamaktadır.

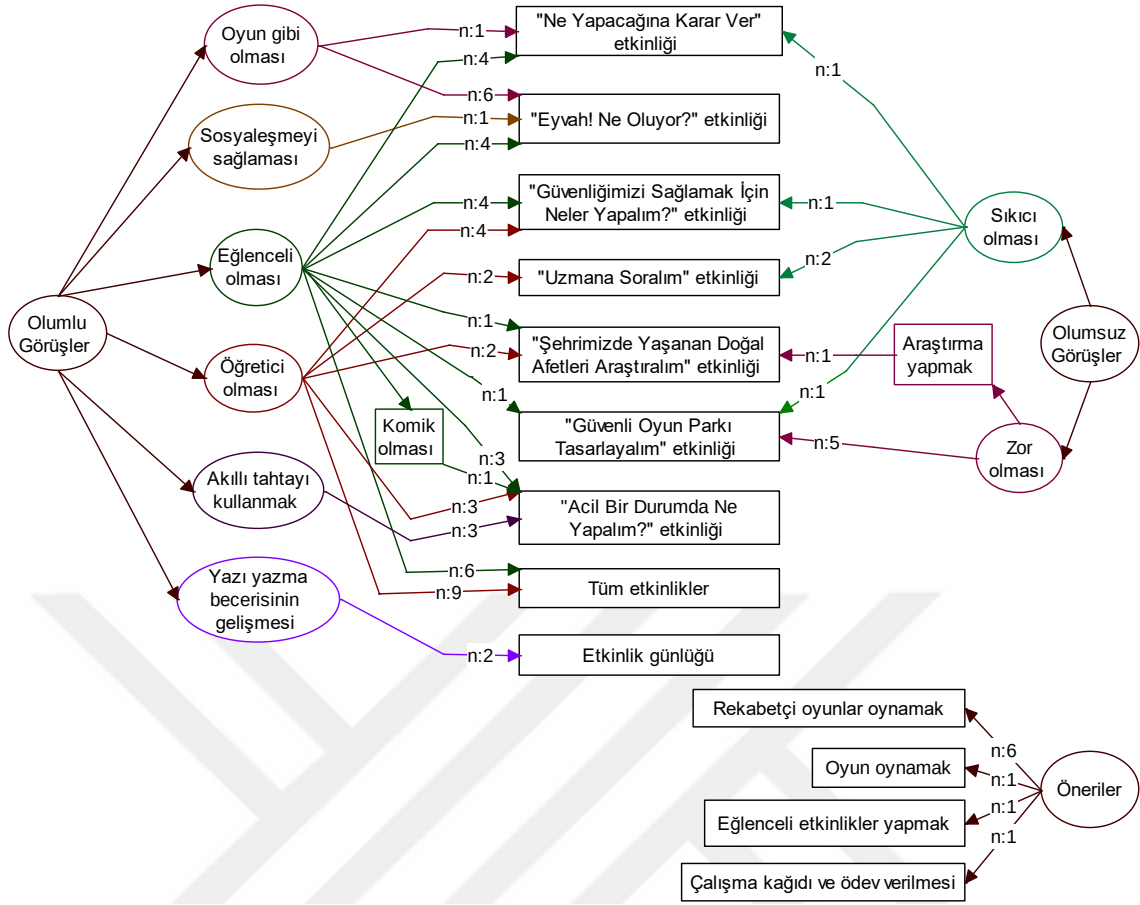
“Öğrencilerin düşünmesini sağlaması” koduna yönelik “Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım.” etkinliği sonrasında yapılan görüşmede sınıf öğretmeni etkinliğin öğrencilerin düşünmesini sağladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni bu görüşlerini *“Öğretmen: öğrenciler ilk önce kendileri yazdılar sonra arkadaşlarıyla karşılaştırdılar, düşündüler beyin fırtınası gibi oldu. Güzel oldu yani daha ne olsun.”* olarak dile getirmiştir.

“Ders materyalinin öğrencilerin dikkatini çekmesi” koduna yönelik “Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştıralım” etkinliğinde Gaziantep ilinde yaşanan sel ve su baskını ile ilgili haberler kullanılmıştır. Ders sonrasında yapılan görüşmede sınıf öğretmeni *“Haberler çok ilgilerini çekti.”* sözleriyle ders materyali olarak kullanılan haberlerin öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı günlüğünde koda yönelik yer alan bir kesit aşağıda verilmiştir.

“Önceki ders öğrenciler Antep’te deniz olmadığı için selin yaşanmayacağını söylemişlerdi. 0 yüzden bugün bu haberleri paylaştım. Öğrencilerin çok ilgilerini çekti. Haberlerin sel ile ilgili meraklarını artırdığını düşünüyorum.”

4.2.4.3. Dördüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Dördüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri, eylem döngüsünde yer alan etkinlikler çerçevesinde, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Şekil 24’te öğrenci görüşleri yer almaktadır.



Şekil 24. Dördüncü eylem döngüsüne yönelik öğrenci görüşleri

“Ne yapacağına karar ver” etkinliğine yönelik öğrencilerin dördü etkinliğin eğlenceli olması, biri oyun oynamaya benzemesi nedeniyle olumlu görüş sahibi olduğunu belirtmiştir. Buna karşın bir öğrenci etkinliğin sıkıcı olması yönünde olumsuz görüş belirtmiştir. Örneğin etkinliğin eğlenceli olduğuna yönelik Ö11 öğrenci günlüğünde “*Çok sevdim. Çok eğlenceliydi*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin oyuna benzemesi yönünde olumlu görüşü sahip olduğunu belirten Ö7, bu görüşünü etkinlik günlüğüne “*Sevdim çünkü oyun oynadık*” olarak yansıtmıştır. Etkinliğin sıkıcı olduğuna yönelik Ö10 odak grup görüşmesinde “*Sadece Evet hayır kartları sıkıcıydı.*” olarak dile getirmiştir.

“Eyvah! Ne oluyor?” etkinliğine yönelik altı öğrenci oyun gibi olması, dört öğrenci eğlenceli olması ve bir öğrenci sosyalleşmeyi sağlaması yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Etkinliğin oyuna benzemesi nedeniyle olumlu görüşe sahip olduğuna yönelik Ö20 öğrenci günlüğünde “*Sevdim istediğimiz gibi yarışma oldu*” olarak, Ö12 ise “*Sevdim istediğimiz gibi yarışma oldu*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğunu belirten Ö18 bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Sevdim eğlenceliydi*” olarak

yansıtmıştır. Etkinliğin sosyalleşmeyi sağladığına yönelik ise Ö3 odak grup görüşmesinde “*Sessiz sinemaya benzer bir oyun vardı onu sevdim. Çünkü benim hiç arkadaşım olmadığı için öyle oyun oynamak isterdim hep. Oyun oynamış olduk.*” olarak açıklama yapmıştır.

“Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?” etkinliğine yönelik öğrencilerin dördü eğlenceli olduğu belirtirken, dördü ise öğretici olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci ise etkinliğin sıkıcı olduğunu ifade etmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğunu belirten Ö12 öğrenci günlüğünde “*Sevdim hem eğlenceli hem de güzeldi*” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinliğin öğretici olduğuna yönelik, Ö15 öğrenci günlüğünde “*Sevdim yeni şeyler öğrendik*” olarak belirtmiştir. Etkinliğin sıkıcı olduğuna yönelik ise Ö19 odak grup görüşmesinde “*Depremle ilgili yaptığımız etkinlik biraz sıkıcıydı.*” olarak dile getirmiştir.

“Uzmanına sor” etkinliğine yönelik olarak iki öğrenci etkinliğin öğretici olduğunu belirtirken, iki öğrenci etkinliğin sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Etkinliğin öğretici olduğunu dile getiren Ö20, bu görüşünü öğrenci günlüğünde “*Ondan bilgi aldık.*” olarak belirtmiştir. Etkinliğin sıkıcı olduğuna yönelik Ö8 öğrenci günlüğünde “*Sıkıcıydı. Bir soru sorabildik ama biz bir sürü soru yazmıştık.*” olarak açıklama yapmıştır.

“Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştıralım” etkinliğine yönelik olarak öğrencilerin ikisi etkinliğin öğretici olduğunu, biri eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın bir öğrenci etkinlik sırasında yapılan araştırmanın zor olduğunu belirtmiştir. Etkinliğin öğretici olduğuna yönelik, Ö13 öğrenci günlüğünde “*Sevdim. Bilmediğimiz şeyleri öğrendik.*” olarak ifade etmiştir. Etkinlikte yapılan araştırmada zorlandığını dile getiren Ö16 bu görüşünü odak grup görüşmesinde “*Google’ı sevmedim. (...) Google’da da çok zorlandım.*” olarak belirtmiştir.

“Güvenli oyun parkı tasarlayalım” etkinliğine yönelik olarak bir öğrenci etkinliğin eğlenceli olduğunu belirtirken, beş öğrenci etkinliğin zor olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci ise etkinliğin sıkıcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Etkinliğin eğlenceli olduğunu belirten Ö6 odak grup görüşmesinde “*En çok hamuru sevdim. Eğlenceliydi.*” sözleriyle dile getirmiştir. Etkinliğin zor olduğunu belirten Ö5 odak grup görüşmesinde “*Hamur etkinliğinde bir şeyler bulmakta zorlandım. Sonra biraz düşününce buldum.*” olarak, Ö11 “*Ben bütün etkinlikleri sevdim sadece hamurda zorlandım.*” olarak ifade etmiştir. Etkinliğin sıkıcı olduğuna yönelik Ö17 görüşünü, odak grup görüşmesinde “*Ben hamur, kağıt gibi şeyleri sevmiyorum*” olarak açıklamıştır.

“Acil bir durumda ne yapalım?” etkinliğine yönelik üç öğrenci eğlenceli olması, üç öğrenci öğretici olması, üç öğrenci etkinlik sırasında akıllı tahtanın kullanılması bir

öğrenci komik olması yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Örneğin etkinliğin eğlenceli olduğuna yönelik Ö13 öğrenci günlüğünde *“Evet eğlenceli oluyor böyle”* olarak ifade etmiştir. Etkinliğin öğretici olduğuna yönelik Ö21 öğrenci günlüğünde *“Sevdim öğretici olduğu için”* olarak dile getirmiştir. Etkinlikte akıllı tahtanın kullanılması nedeniyle olumlu görüşe sahip olduğunu belirten Ö3 öğrenci günlüğünde *“Neyi sevdin?”* sorusuna yönelik *“Akıllı tahtadan ders çalışmayı”* cevabını vermiştir. Etkinliğin komik olması nedeniyle eğlenceli olduğunu belirten Ö7 öğrenci günlüğünde *“Sevdim bazı resimler komikti.”* sözleriyle açıklamıştır.

Dördüncü eylem döngüsünün tüm etkinliklerine yönelik genel olarak dokuz öğrenci etkinliklerin öğretici olduğunu, altı öğrenci ise etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Örneğin, etkinliklerin öğretici olduğuna yönelik Ö8 odak grup görüşmesinde *“Birinci dönem siz vardınız. Siz kağıtlardan verdiniz. Onları bilmiyorduk. Şimdi bir baktık öğrenmişiz”* olarak, Ö15, *“Onlardan yeni şeyler öğreniyorum. Her defa onlar benim işime yarıyor.”* olarak açıklamıştır. Etkinliklerin eğlenceli olduğuna yönelik, Ö1 odak grup görüşmesinde *“Faydası oldu. Eğlenceli oldu.”* olarak Ö11 ise *“Bence sizle olan her şey eğlenceli oldu.”* olarak ifade etmiştir.

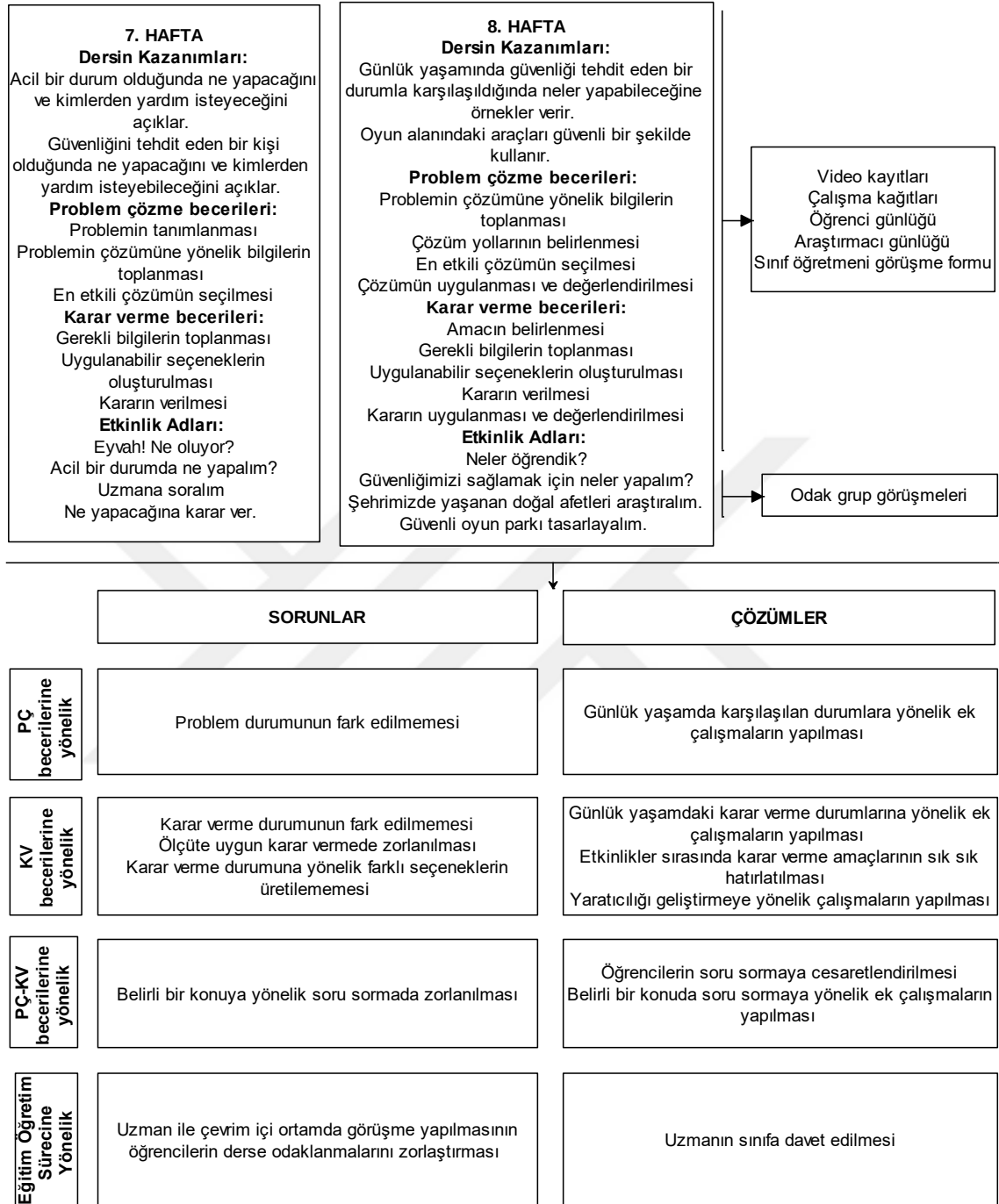
Etkinlik günlüğüne yönelik öğrencilerin ikisi yazma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Ö20 bu görüşünü odak grup görüşmesinde *“Günlük sayesinde yazmam daha güzel oldu.”* olarak belirtmiştir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerin daha faydalı ve eğlenceli geçmesi için sundukları önerilere yönelik, öğrencilerin altısı rekabetçi oyunlar oynamak istediğini ifade etmiştir. Örneğin, Ö18 öğrenci günlüğünde *“Ne isterdin?”* sorusuna *“Yarışma başka yarışma oyunları”* cevabını vermiştir. Öğrencilerin biri oyun oynamak istediğini belirtmiştir. Ö9 bu önerisini öğrenci günlüğünde *“Oyun oynama (isterim)”* olarak belirtmiştir. Bir öğrenci eğlenceli etkinlikler yapmak istediğini belirtmiştir. Ö19 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Yarışma olmasın daha eğlenceli olsun”* olarak ifade etmiştir. Bir öğrenci ise çalışma kağıdı ve ödev verilmesini önermiştir. Ö5 bu görüşünü öğrenci günlüğünde *“Ödev ve fotokopi olsun”* olarak dile getirmiştir.

4.2.4.4. Dördüncü Eylem Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme

Bu bölümde dördüncü eylem döngüsünde elde edilen bulgular (video kayıtları, çalışma kağıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, sınıf öğretmeni görüşleri ve odak grup görüşmeleri) genel olarak incelenmiş ve özetlenmiştir. Dördüncü eylem

döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar, bu uygulamalar sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve üretilen çözümler Şekil 25’de yer almaktadır.



Şekil 25. Dördüncü eylem döngüsüne yönelik genel değerlendirme

Dördüncü eylem döngüsü genel olarak değerlendirildiğinde, bu döngüde iki hafta boyunca sekiz eylem planı uygulanmıştır. Eylem planlarında toplam dört ders kazanımı kapsamında PÇ ve KV becerilerinin alt boyutlarına yönelik en az bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Dördüncü eylem döngüsünde ulaşılan bulgular genel olarak

incelendiğinde “Güçlü yönler” temalarında yer alan koda sayılarında artış olduğu ve “Geliştirilmesi gereken yönler” temasında ise hem kod sayısında hem de kişi sayısında azalma olduğu gözlenmiştir. Bu durum, uygulanan eylem planları ile öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Dördüncü eylem döngüsünde ulaşılan sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, problem durumunun fark edilememesi sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorun üç öğrencide gözlenmiştir. Bu soruna yönelik günlük yaşamda karşılaşılan problemlere yönelik daha fazla çalışmanın yapılması önerilmiştir.

Öğrencilerin KV becerilerine yönelik, iki öğrencide karar verme durumunun fark edilememesi sorunu gözlenmiştir. Buna yönelik günlük yaşamdaki karar verme durumlarına yönelik ek çalışmaların yapılması önerilmiştir. Bir diğer sorun, ölçüte uygun karar vermede zorlanması bir öğrencide gözlenmiştir. Bu soruna yönelik etkinlikler sırasında karar verme amaçlarının öğrencilere sık sık hatırlatılması önerilmiştir. Bir diğer sorun ise, karar verme durumuna yönelik farkı seçeneklerin üretilmemesi iki öğrencide gözlenmiştir ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisine de yönelik olarak, belirli bir konuda soru sormada zorlanma sorununun dört öğrencide devam ettiği gözlenmiştir. Bu soruna yönelik öğrencilerin diğer derslerde ve günlük yaşamlarında soru sormaya cesaretlendirilmeleri ve belirli bir konuda soru sormaya yönelik ek çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Dördüncü döngüde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde, uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılmasının öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırması sorunu ile karşılaşılmıştır. Bu soruna yönelik uzmanın sınıfa davet edilmesi önerilmiştir.

Sonuç olarak, dördüncü eylem döngüsünde, üçüncü eylem döngüsünde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik eylem planları uygulanmıştır. Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik daha önce karşılaşılan problemin nedeninin belirlenememesi sorunu ile dördüncü eylem döngüsünde karşılaşılmamıştır. Buna karşın bu döngüde üç öğrencide problem durumunun fark edilememesi sorunu gözlenmiştir. Bu soruna yönelik günlük yaşam durumlarında karşılaşılan problemlere yönelik ek çalışmaların yapılması önerilmiştir. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik ölçüte uygun karar vermede zorlanması sorunun bir öğrencide devam ettiği, iki öğrencide karar verme durumunun fark edilememesi ve iki öğrencide ise karar verme durumuna yönelik farklı seçeneklerin üretilmemesi sorunları ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara yönelik günlük yaşamdaki karar verme durumlarına yönelik ek çalışmaların yapılması, etkinlikler sırasında karar verme amaçlarının sık sık

hatırlatılması ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerin her ikisine yönelik olarak daha önce karşılaşılan durum-olay-davranışların sonuçlarının tahmin edilmesinde zorlanması sorunu ile bu döngüde karşılaşılmadığı, buna karşın belirli bir konuya yönelik soru sormada zorlanması sorununun devam ettiği belirlenmiştir. Bu soruna yönelik öğrencilerin soru sormaya yönelik cesaretlendirilmesi ve belirli bir konuda soru sormaya yönelik ek çalışmaların yapılması önerilmiştir. Eğitim öğretim sürecine yönelik ise üçüncü eylem döngüsünde karşılaşılan, öğrencilerin resim yapmaya yönelik isteksiz olmaları ve ders saatinin yetersiz olması sorunları ile dördüncü eylem döngüsünde karşılaşılmamıştır. Buna karşın dördüncü eylem döngüsünde uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılmasının öğrencilerin derse odaklanmalarını zorlaştırması sorunu ile karşılaşılmıştır. Bu soruna yönelik uzmanın sınıfa davet edilmesi önerilmiştir. Dördüncü eylem döngüsünde, daha önceki eylem döngülerinde karşılaşılan sorun sayısının ve bu sorunların gözlemlendiği öğrenci sayısının azaldığı tespit edilmesi üzerine, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki değişimlerin nicel olarak incelenmesine karar verilmiştir. Bu nedenle öğrencilere Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve GYD-KVB Formu uygulanmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3. Öğrencilerin Uygulama Sonundaki PÇ ve KV Becerilerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Eylem araştırmasının uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin PÇ ve KV becerilerindeki değişimin incelenmesi amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Eylem araştırması sürecinde uygulanan eylem planlarının öğrencilerin problem çözme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğinin belirlenmesi amacıyla, eylem planları uygulanmadan önce ve sonra öğrencilere Problem Çözme Becerileri ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yaşlarına göre belirlenen yüzdelik norm değerlerine göre karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin uygulama sonunda ölçekten aldıkları puanların hangi yüzdelik dilimde bulunduğu Tablo 40'da yer almaktadır.

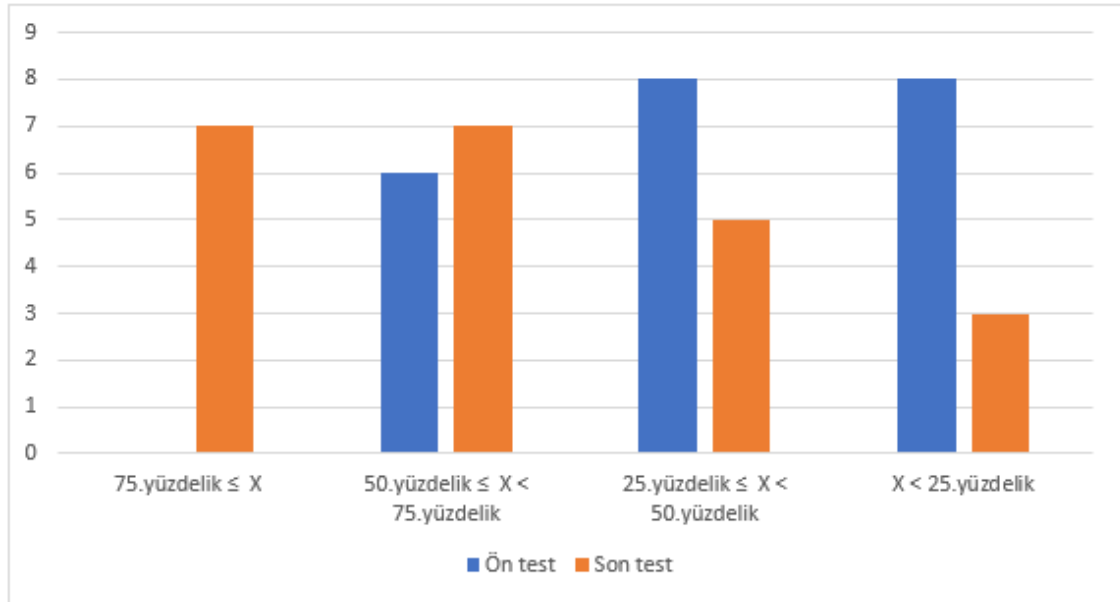
Tablo 40
Yüzdelik Dilimlerdeki Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Yüzdelik Dilim (%)	PÇBÖ Ham Puan (X)	f	%
1.	$75.\text{yüzdelik} \leq X$	7	31.82
2.	$50.\text{yüzdelik} \leq X < 75.\text{yüzdelik}$	7	31.82
3.	$25.\text{yüzdelik} \leq X < 50.\text{yüzdelik}$	5	22.73
4.	$X < 25.\text{yüzdelik}$	3	13.64

Tablo 40’da görüldüğü gibi, öğrencilerin yedisinin PÇBÖ’den aldıkları puan, birinci yüzdelik dilim aralığında ($75.\text{yüzdelik} \leq X$) yer alırken; öğrencilerin diğer yedisinin aldıkları puan ikinci yüzdelik dilim aralığında ($50.\text{yüzdelik} \leq X < 75.\text{yüzdelik}$) yer almaktadır. Öğrencilerin beşinin aldıkları puan üçüncü yüzdelik dilim aralığında ($25.\text{yüzdelik} \leq X < 50.\text{yüzdelik}$) yer alırken, öğrencilerin üçünün aldıkları puan dördüncü yüzdelik dilim aralığında ($X < 25.\text{yüzdelik}$) yer almaktadır.

Öğrencilerin uygulamanın öncesinde ve sonrasında ölçekten aldıkları puanların içinde bulunduğu yüzdelik dilime göre karşılaştırılması Şekil 26’da yer almaktadır.

Şekil 26 incelendiğinde, $75.\text{yüzdelik} \leq X$ aralığında, uygulama öncesinde alınan



Şekil 26. Uygulama öncesi ve sonrasında alınan puanların yüzdelik dilime göre karşılaştırılması

her hangi bir puan bulunmazken, son testte yedi öğrencinin PÇBÖ’den aldıkları puan belirtilen aralıkta yer almaktadır. Uygulama öncesinde altı öğrencinin aldıkları puan $50.\text{yüzdelik} \leq X < 75.\text{yüzdelik}$ aralığında yer alırken, uygulama sonrasında yedi öğrencinin puanı bu aralıkta yer almaktadır. $25.\text{yüzdelik} \leq X < 50.\text{yüzdelik}$ aralığında uygulama öncesinde yedi öğrencinin aldıkları puan bulurken, uygulama sonrasında beş

öğrencinin puanı yer almaktadır. Son olarak $X < 25$. yüzdelik aralıklarında ise, uygulama öncesinde sekiz; uygulama sonrasında üç öğrencinin puanı yer almaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Uygulama Öncesi ve Sonrası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanların İstatiksel Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss.	t	df	p	η^2
Uygulama öncesi	22	36.41	3.47	3.81	21	0.001	0.45
Uygulama sonrası	22	39.68	3.76				

$p < .05$

Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin PÇBÖ’den uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t=73.81$; $p<0.05$). Eta kare değeri incelendiğinde, bu farklılığın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = 0.45$).

4.3.2. Öğrencilerin Karar Verme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlandıktan sonra öğrencilere uygulanan Günlük Yaşam Durumlarında Karar Verme Becerisi Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarından elde edilen sonuçlar Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42

Uygulama Sonrası Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
22	13.09	3.34	7	20

Tablo 42’de görüldüğü gibi, öğrencilerin GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan aldıkları puanların ortalaması 13.09 ve standart sapması 3.34 olarak belirlenmiştir.

GYD-KVB Formu’na öğrenciler tarafından verilen cevapların, dereceli puanlama anahtarında yer alan performans düzeylerine göre dağılımı Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Uygulama Sonrasında GYD-KVB Formu'ndan Alınan Puanların Performans Düzeylerine Göre Dağılımı

Soru Numarası	3 puan		2 puan		1 puan		0 Puan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	16	72.7	5	22.7	1	4.5	0	0
2	8	36.4	10	45.5	1	4.5	3	13.6
3	1	4.5	15	68.2	4	18.2	2	9.1
4	2	9.1	15	68.2	5	22.7	0	0
5	6	27.3	11	50.00	5	22.7	0	0
6	4	18.2	7	31.8	10	45.5	1	4.5
7	1	4.5	8	36.4	6	27.3	7	31.8

Tablo 43'te görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğu birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sorularda üç ve iki düzeylerinde puan almışlardır. Öğrencilerin %72.7'si karar verme durumunun fark edilmesi ve tanımlanmasının amaçlandığı birinci soruda, üç düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %45.5'i farklı seçenekler üretmelerinin amaçlandığı ikinci soruda, ikinci düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %68.2'si, seçeneklerle ilgili gerekli bilgileri toplamak için farklı kaynaklardan yararlanmaları beklenen üçüncü soruda ve seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeleri beklenen dördüncü soruda ikinci düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin % 50'si, kararın gerekçelerini açıklanmasının amaçlandığı beşinci soruda ikinci düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Altıncı ve yedinci sorularda ise öğrencilerinin çoğunun bir ve sıfır düzeylerinde puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %45.5'i kararın uygulanmasına yönelik plan yapılmasının amaçlandığı altıncı soruda birinci düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Karar sonunda amaca ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesinin amaçlandığı yedinci soruda öğrencilerin %31.8'i sıfır düzeyinde, %27.3'ü bir düzeyinde puan aldıkları ortaya çıkmıştır.

Eylem planlarının uygulanmasından önce ve sonra, öğrencilerin karar verme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44

Uygulama Öncesi ve Sonrasında GYD-KVB Formu'ndan Alınan Puanların İstatistiksel Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss.	t	p	η^2
Uygulama öncesi	22	8.41	2.56	7.66	0.000	0.48
Uygulama sonrası	22	13.09	3.34			

p < .05

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik, uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($t=7.66$; $p<0.05$). Eta kare değeri incelendiğinde, bu farklılığın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($\eta^2=0.48$).

Sonuç olarak, nitel veri toplama araçlarından ulaşılan bulgular incelendiğinde öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, problemi fark etme ve tanımlama, problemin nedenini belirleme, çözüm yolları oluşturma, çözüm yollarının uygulanabilirliğini değerlendirme konularında gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın üç öğrencinin problemi fark etme konusunda zorlanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik, karar verme durumunu fark etme ve tanımlama, seçenekleri belirleme, ölçütlere uygun karar verme, kararının gerekçesini açıklama konularında gelişme olduğu gözlenmiştir. Buna karşın iki öğrencinin karar verme durumunu fark etme ve karar verme durumuna yönelik farklı seçenekler üretmede zorlanmaya devam ettikleri ve bir öğrencinin ise ölçüde uygun karar verme konusunda zorlanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisine yönelik olarak ise araştırma yapma, belirli bir konuda soru sorma ve durum\olay\davranışların sonucuna yönelik tahminde bulunma konusunda gelişme olduğu gözlenmiştir. Buna karşın dört öğrencinin belirli bir konuda soru sormada zorlanmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular da bu bulguları desteklemektedir. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin PÇ becerilerinde uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen puanlar arasında uygulama sonrası lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Buna karşın uygulama sonunda üç öğrenci 25. yüzdalık dilimde yer almaktadır. GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen bulgulara göre ise uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen puanlar arasında uygulama sonrası lehine anlamlı fark bulunmaktadır; özellikle karar durumunu tanımlama, farklı seçenekler belirleme, farklı bilgi kaynaklarından bilgi toplama,

davranışların sonuçlarını tahmin etme ve kararın gerekçesini belirleme konularında gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlarda az sayıdaki öğrencinin zorlanmaya devam ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde gözlenen gelişme dikkate alınarak eylem araştırmasının uygulama sürecinin, dört eylem döngüsü sonunda tamamlanmasına karar verilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, çocukların problem çözme (PÇ) ve karar verme (KV) becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgular öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin gelişimi ve gerçekleştirilen eğitim öğretim süreci olarak iki başlık altında bütüncül bir bakış açısıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Öğrencilerin Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Eylem araştırmasının uygulama süreci öncesinde, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda öğrencilerin çoğunun PÇ becerilerinin ortalamanın altında olduğu ve geliştirilmesi için desteğe ihtiyaçlarının olduğu; KV becerilerine yönelik ise öğrencilerin çoğunun, karar verme durumunu tanımlama, farklı seçenekler belirleme, seçeneklerle ilgili bilgileri farklı kaynaklardan toplama, kararın gerekçesini açıklama ve kararın uygulanması için plan yapmada orta ve düşük düzeyde; seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarının tahmin edilmesi ve kararın uygulanmasının ardından amaca ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesinde iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda ilkokul öğrencilerin PÇ ve KV beceri düzeylerine yönelik çelişkili sonuçlar ortaya konulmuştur. Bazı çalışmalarda öğrencilerin PÇ becerilerinin veya bu beceriye yönelik algılarının yüksek olduğu belirtilirken (Arkan 2011; Baş Dönergüneş 2021; Tunç 2022; Yolcu 2019), bazı çalışmalarda özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında orta ve düşük, güven boyutunda yüksek olduğu belirtilmiştir (Demirel, 2022; Vatansever Bayraktar ve diğ., 2018). Gökmen ve Sözer Çapan (2019) ise öğrencilerin PÇ becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Baysal ve diğ., (2021) öğrencilerin KV becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu belirtirken Sever ve Ersoy (2019) öğrencilerin karar vermeyi tanımlama konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmanın uygulama süreci başlamadan önce sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğrencilerin PÇ ve KV beceri

düzeylerine, okuma yazma becerilerinin, ailelerinden destek alma durumlarının, salgın döneminde eğitimin çevrim içi ortamda devam etmesinin ve sınıfta gerekli materyallerinin bulunma durumunun etkili olduğunu belirtilmiştir. Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıfta öğrenim gören 22 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 2019 yılında ilkokula başlayan bu öğrenciler, birçok ülkeyi etkileyen covid-19 salgını nedeniyle eğitimlerini yaklaşık bir buçuk sene uzaktan eğitim yoluyla sürdürmüşlerdir. Bu konuda yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimde Hayat Bilgisi dersinin yeterince verimli olmadığı ve somut materyallerin kullanılamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Batmaz, Cevahir Batmaz ve Kılıç 2021; Susam, Gönül, Başar ve Demir, 2021). Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurmada zorlandıkları, öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlamada ve derse odaklanmada zorlandıkları ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Saygı, 2021). Bu durum öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin yeterince gelişmemesinin bir nedeni olabilir. Bununla birlikte alan yazında öğrencilerin sosyoekonomik durumu ile PÇ ve KV becerileri arasında, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (İmece, 2017; Tekin ve Ulaş, 2016; Uçar, 2019). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun annesi ev hanımı ve ilkokul mezunu, babası ilkokul ya da ortaokul mezunu ve esnaftır. Dolayısıyla öğrencilerin orta ve ortanın altı sosyoekonomik düzeye sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun da öğrencilerin PÇ ve KV becerilerini etkilediği düşünülebilir. Aşağıda eylem araştırma sürecinde öğrencilerin PÇ ve KV beceri düzeylerindeki değişim sırasıyla, PÇ becerileri, KV becerileri ve her iki becerinin ortak yönleri ele alınarak açıklanmıştır.

Eylem araştırmasının birinci döngüsünde öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, problemi fark etme ve tanımlama konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir öğrencinin probleme yönelik yanlış örnek verdiği gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Erbağcı ve Kaf (2020) çalışmasında öğrencilerin “problem” kavramını en çok matematik ile ilişkilendirdikleri, sosyal bilimlerle az sayıda ilişkilendirme yapıldığı belirtilmiştir. Bu durum öğrencilerin “problem” kavramına yönelik yanlış ya da eksik bir algıya sahip olduğundan dolayı problemi tanımlamada zorlandıklarını düşündürmüştür. Bu nedenle gerçekleştirilen uygulamalarda “problem” kavramı daha fazla vurgulanmış ve daha fazla problem durumu örneğine yer verilmiştir. Uygulama sürecindeki problemi fark etme ve tanımlama konusunda zorlanan öğrenci sayısında azalma gözlenmiştir.

Dolayısıyla öğrencilerin PÇ becerilerinin problemi tanımlama boyutunda gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin bazılarının problemin nedenini belirleme konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin problemin nedeninin belirlenmesi konusunda desteklenmesi amacıyla bulmacalardan yararlanılmıştır. Bulmaca çalışmasında öğrencilerden, verilen görselde probleme neden olabilecek nesneleri belirlemeleri istenmiştir. Bulmaca, eğitim sürecinde yararlanılan, eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde problem çözme için bir temel oluşturabilecek ve öğrencilerin muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek bir araçtır (Michalewicz ve Falkner, 2011, s.6). Alan yazındaki çalışmalarda bulmacalardan, matematik, Türkçe, Sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerin öğretiminde yararlanılmıştır (Duran ve Bitir, 2018; Ihechukwu, Yakubu ve Chika, 2020; Kaymakçı, 2012; Tuningsih, Anggoro ve Hermita, 2020). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, bulmacanın Hayat Bilgisi dersinin kazanımına uygun olduğu belirtilmiştir. Eylem araştırmasının ilerleyen döngülerinde öğrencilerin problemin nedenini belirleme konusunda gelişme gösterdikleri gözlenmiştir.

Eylem araştırmasının birinci döngüsünde bazı öğrencilerin probleme yönelik farklı çözüm yolları üretmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik beyin fırtınası tekniğinden yararlanılmıştır. Beyin fırtınası tekniği öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıkça kullanılan bir tekniktir (Al-Khatib, 2012; Çaydere ve Kaya, 2021; Yiğitalp, 2014). Bu teknik öğrencilere özgür bir ortam sağlayarak, zihinsel kalıplardan uzaklaşmasını ve çok sayıda seçenek üretilmesini içerir (Manassis, 2012, s. 54-55). Britz (1993, s. 3-4), beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin bireysel fikirlerini ifade etmelerini, empati kurmalarını ve fikir birliğine varmalarını sağlayarak, onların iletişim ve işbirliği becerilerini uygulamalarına fırsat verdiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde bu araştırmada sınıf öğretmeni ve öğrenciler beyin fırtınası tekniğinin faydalı olduğuna yönelik görüş sunmuşlardır. Sınıf öğretmeni beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin düşünmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler ise uygulama sonunda sınıf arkadaşları ile ortak bir ürün ortaya çıkarmaları nedeniyle, bu tekniğe yönelik olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. İkinci eylem döngüsünden itibaren öğrencilerin probleme yönelik farklı çözüm yolları üretebildikleri gözlenmiştir.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde KV becerilerine yönelik, birinci eylem döngüsünde öğrencilerin “karar verme” kavramını açıklamada ve karar verme durumunu fark etmede zorlandıkları gözlenmiştir. Bu bulgu Sever ve Ersoy (2019) tarafından ulaşılan, öğrencilerin karar problemlerini tanımlamada zorlandıkları sonucuyla

örtüşmektedir. Eylem araştırması sürecinde bu soruna yönelik, günlük yaşamdaki karar verme durumlarını ele alan etkinlikler artırılmış ve bu etkinliklerde “karar verme” kavramına daha fazla vurgulanmasına karar verilmiştir.

Eylem araştırması sürecinde KV becerilerine yönelik, öğrencilerin karar vermede zorlanmaları ve kararın gerekçesinin önceden belirlenen ölçütlere göre açıklayamamaları sorunları ile karşılaşmıştır. Güngör ve Özcan'a (2022, s. 121) göre kararlar belirli bir hedefe ulaşmak için verilir. Karar verme sürecinde önceden belirlenen hedefler dikkate alınarak ölçütler ve alternatifler oluşturulur. Alternatifler, ölçütler dikkate alınarak değerlendirilir ve karar verme hedefine ulaşmayı sağlayan alternatif seçilir. Bu çalışmada öğrencilerin belirli ölçütlere uygun olarak karar verme ve kararlarının gerekçelerini açıklama konusunda zorlanmaları üzerine, onlara sunulan ölçüt ve alternatif sayısı azaltılmıştır. Öğrencilere az sayıda seçenek verilmiş, karar verme hedefleri ve ölçütleri vurgulanmış ve onlardan bu seçenekler arasında karar vermeleri ve kararlarının gerekçelerini açıklamaları istenmiştir.

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin çoğunun karar verme durumuna yönelik seçenekler oluşturabildikleri gözlenirken, iki öğrencinin bu konuda zorlandığı tespit edilmiştir. Adair, (2017, s.20) karar verme durumuna yönelik bütün olasılıkların düşünülebilmesi için olaylara geniş bir bakış açısı ile bakmak gerektiğini, bunun için de bireyin, yaratıcılığını işe koşarak çok sayıda farklı seçenek belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Güven, Özden Gediz ve Kosukoğlu (2020, s.64) çalışmasında yaratıcı düşünme becerisinin, karar verme sürecinde öğrencilere farklı bakış açısı sağladığı, taklit etmeyi engellediği ve kararın etkisini artırdığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin karar verme durumuna yönelik farklı ve orijinal seçenekleri oluşturabilmeleri için eylem planlarında yaratıcılığı geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

Uygulama sürecinde PÇ ve KV süreçlerinin her ikisinde de gerekli olan farklı kaynaklardan bilgi toplanılmasına yönelik, öğrencilerin çoğunun sorun yaşadığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin belirli bir konuda araştırma yaparken sadece bir bilgi kaynağına yöneldikleri belirlenmiştir. Buna karşın Karasar'a (2013, s. 5) göre bireyler, problemleri çözerken, önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleri ve bilim gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlanabilir. Bu çalışmada öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarından araştırma yapmalarına yönelik uygulamalar gerçekleştirilerek, onlara bu konuda deneyim kazandırılması amaçlanmıştır. Üçüncü

eylem döngüsünde öğrencilerin çoğunun araştırma yaparken yararlanabilecekleri farklı bilgi kaynaklarına örnekler verdiği gözlenmiştir.

Belirli bir konuda bilgi toplamasına ilişkin karşılaşılan bir diğer sorun, öğrencilerin internetten araştırma yaparken amaca uygun anahtar kelimeleri belirlemede zorlanmalarıdır. Bu soruna yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda sesli düşünme yönteminden yararlanılmıştır. Çoğunlukla psikoloji, eğitim ve ergonomi alanında yararlanılan sesli düşünme yöntemi, bireylerin problem çözme sürecini ve bu süreçteki aşamaları sözel olarak ifade etmelerini sağlar. Böylece bu yöntem bireylerin düşünme süreçleri ile ilgili bilgi edinmeyi kolaylaştırır (Güneş, 2012; van Someren and Barnard ve Sandberg., 1994). Sesli düşünme yöntemi, öğrencilerin kendi kendilerini bilinçlendirmeleri, öz eleştiri yapmaları, düşünme süreçlerini iyileştirmeleri ve geliştirmelerine katkı sağlar (Güneş, 2012, s. 85). Bununla birlikte bu yöntemin kullanılması diğer öğrencilerin düşünme sürecini izlemesini sağlayarak onlar için somut bir model oluşturur; öğrencileri değişik alternatifler bulmaya yönlendirir ve onların hata yapmaktan korkmalarını önler (Senemoğlu N., 2020, s. 542). Bu çalışmada sesli düşünme yönteminden yararlanılarak internetten araştırma yaparken ortaya çıkan düşünme sürecinin modellenmesi sağlanmıştır. Bu çalışma farklı derslerde tekrar edilerek öğrencilerin içselleştirmeleri amaçlanmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci döngüsünde öğrencilerin soru sorma konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Soru sorma öğrencilerin konuya ilişkin farklı bakış açılarını fark etmelerini, kendi kendine öğrenmelerini, kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlar (Bullock, 1988, s. 27). Öğrencilerin soru sormalarının desteklenmesi, onların yaratıcı bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur. Yaratıcı bireyler karşılaştıkları problemin çözümü için doğru soru soran bireylerdir (Doğanay, 2006, s. 207; Nas, 2006, s. 144). Bu nedenle eylem araştırmasının uygulama sürecinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öncelikle öğrencilere bir metin verilmiş ve metin ile ilgili soru sormaları istenmiştir. Öğrencilerin bir konuya odaklanarak soru sormada zorladıkları tespit edilmesi üzerine farklı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere cevaplar hazır olarak verilmiş ve bu cevapları uygun sorularla eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin ardından belirli konuda soru sorma çalışmaları tekrarlanmıştır. Bullock'a (1988, s. 27) göre küçük çocuklar merak etmediği konularda daha az soru sorar. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmada, konuya ilişkin merakı artırmak amacıyla güncel olayların yer aldığı haber bültenlerinden yararlanılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalarda sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın

öğrencilerin derse karşı ilgisini ve merakını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gürkan, Kanatlı Öztürk ve Kumru, 2020; Memişoğlu & Güçin, 2017). Bu sonuç, sınıf öğretmeninin etkinlik sonunda ifade ettiği görüşlerini desteklemektedir. Sınıf öğretmeni, derste kullanılan haberlerin öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin soru sorarken bir konuya odaklanmalarının sağlanmasının amacıyla gerçekleştirilen bir diğer etkinlik, bir uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılmasıdır. Etkinlik öncesinde konuyla ilgili kısa bir sunum yapılarak ve uzman hakkında bilgi verilerek öğrencilerin konuya odaklanmaları sağlanmıştır. Ardından öğrencilere, konuya ilişkin merak ettiklerini uzmana sormaları için fırsat verilmiştir. Eylem araştırmasının son döngüsünde belirli bir konuda soru sormada zorlanan öğrenci sayısında azalma olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin soru sorma becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin bir kısmının durum\olay\davranışların sonuçlarına yönelik tahminde bulundukları gözlenirken, iki öğrencinin bu konuda zorlandığı tespit edilmiştir. Tahmin etme, öğrencilerin problemleri daha önce karşılaştıkları problemler ile ilişkilendirmesine ve belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli koşullar hakkında sezgisel bilgi geliştirmesine olanak tanır. Ayrıca öğrencilerin, görevlerin zorluklarını tahmin etmelerini sağlayarak zor görevlerde istikrarlı, kolay görevlerde daha hızlı çalışmalarını sağlar (Desoete, Roeyers ve Huylebroeck, 2006, s. 121). Bu nedenle eylem araştırması sürecinde, öğrencilere durum\olay\davranışların sonuçlarına yönelik ek sorular sorulmuştur. Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin bu duruma ilişkin bir sorunla karşılaşılmaştır.

Eylem döngüleri sonunda, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin gelişiminin belirlenmesi amacıyla, nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Buna göre uygulama sonrasında öğrencilerin PÇ ve KV beceri düzeylerinin, uygulama öncesine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak nitel ve nicel veri toplama araçlarından elden edilen bulgular, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

5.2. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Tartışma ve Yorum

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde PÇ ve KV becerilerini geliştirilmesi amacıyla yapılan eylem araştırması, her biri iki hafta süren dört eylem

döngüsünde tamamlanmıştır. Eğitim öğretim sürecinin planlanmasında öncelikle uygulamanın yapıldığı sınıfta bulunan öğrencilerin özellikleri dikkate alınmıştır. Uygulama sınıfında bulunan 35 öğrencinin 11'i yabancı uyruklu, ikisi ise okuma yazmada güçlük yaşaması nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Buna karşın gerçekleştirilen uygulamalara tüm sınıfın katılması amaçlanmıştır.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde, öğrencilerin derse odaklanmaları ve katılmalarının sağlanması amacıyla somut materyallerden, animasyonlardan ve görsellerden yararlanılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin bol uyarıcıyla karşılaşması, onları derste aktif hale getirir, somut öğrenmeyi sağlar ve onların dersten zevk almalarını sağlayarak istendik davranışları artırabilir. Bununla birlikte materyaller öğrencilerin çoklu zekalarına hizmet eder ve onlara çok yönlü uyarıcı sağlar (Yanpar Şahin, 2002, s. 283). Bu çalışmada da uygulama sürecinde somut materyallerin, görsellerin ve animasyonların kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığı gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir. Sınıf öğretmeni kullanılan materyallerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtirken, öğrenciler somut materyallerin kullanıldığı uygulamaları, gerçek hayata benzettiklerini ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada öğrencilerin derse katılımının artırmak amacıyla kullanılan bir diğer materyal kırmızı-yeşil ifade kartlarıdır. Alan yazındaki çalışmalarda, renk kodlu kartlar olarak da isimlendirilen kırmızı yeşil kartlardan öğrencilere sınıf kurallarının öğretilmesi ve/veya öğrencilerde istendik davranışların artırılması amacıyla yararlanılmıştır (Alhalabi ve Mobeen, 2017; Carter ve Horner, 2009; Kaya, 2021). Bu uygulamalarda öğrenci olumlu bir davranış sergilediğinde öğretmen yeşil kartı göstermiş ve öğrenci puan almış; öğrenci olumsuz bir davranış sergilediğinde ise öğretmen uyarı anlamı taşıyan sarı ya da kırmızı kartı göstermiş ve öğrenciden davranışını düzeltmesi beklenmiştir. Bu çalışmada farklı bir uygulama yapılmış ve derste sadece belirli öğrencilerin söz hakkı almak istemesi ve derse katılımın az olması nedeniyle kırmızı yeşil kartlardan yararlanılmıştır. Kırmızı karta hayır\yanlış ve yeşil karta evet\doğru anlamları yüklenmiş ve tüm öğrencilere kartlar dağıtılmıştır. Öğretmen bir soru sorduğunda öğrencilerin kartları havaya kaldırarak cevap vermeleri sağlanmıştır. Uygulama sonunda sınıf öğretmeni görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre bu materyalin öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirlenmiştir. Öğrenciler de bu materyali daha sık kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Bu araştırmanın uygulama sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanılmıştır. Uygulama süreci boyunca öğrenciler eğitsel oyunlardan yararlanmak ve eğlenerek öğrenmek istediklerini sık sık dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu tekniğin kullanıldığı dersleri, sosyalleşmelerini sağlaması, oyun gibi olması ve eğlenceli olması nedeniyle olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Benzer bir şekilde eğitsel oyunun uygulandığı derslerde öğrencilerin derse katılımının arttığı gözlenmiştir. Bu bulgu alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Gürbüz, 2019; Soydan, Aksoy ve Çınar, 2021; Yeşilkaya, 2013).

Bu çalışmada uygulanan bir diğer teknik drama tekniklerinden biri olan canlandırmadır. Öğrenciler özellikle canlandırma tekniğinin kullanıldığı etkinliklere yönelik olumlu yönde görüş bildirmişler ve bu derslerin gerçek hayata yakın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu alan yazında yer alan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde kullanılan en sevdikleri tekniğin canlandırma olduğu (Taneri ve Demir, 2013), Hayat Bilgisi dersinde drama etkinliklerini sevdikleri ve bu etkinliklerle daha iyi anladıklarını dile getirdikleri belirtilmiştir (Ütkür ve Açıkalın, 2018). Bununla birlikte Gülcü ve Küçükkaragöz (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre drama yönteminin kullanıldığı Hayat Bilgisi derslerinde öğrencilerin daha aktif oldukları, eğlenerek kalıcı öğrenmelerin sağlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eğlenerek öğrenmeyi sık sık talep etmesi üzerine, eğitim öğretim sürecinde jest, mimik, ses tonunun değiştirilmesi, görseller ve animasyonlardan yararlanılarak mizaha yer verilmiştir. Mizah öğrencilerin bilişsel ve ahlaki olarak geliştirmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Mizah, eğlenceli ve stresin az olduğu bir sınıf ortamı yaratarak, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını artırır (Morrison 2008; Ünveren 2020). Ünveren'e (2020, s.720) göre mizah öğrencilere zihinsel esneklik kazandırır ve onların durumlara farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlar. Bu nedenle mizah, öğrencilerin imgesel düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da, mizahın derse yönelik ilgiyi, motivasyonu, tutumu ve akademik başarıyı artırdığı belirtilmiştir (Matarazzo, Durik ve Delaney, 2010; Oruç, 2010; Savaş, 2009). Benzer bir şekilde bu çalışmada derslerde kullanılan mizahın öğrencilerin dikkatini çektiği gözlenmiştir. Öğrenci görüşleri de bu bulguyu

desteklemektedir. Öğrenciler mizahın kullanıldığı dersleri eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde öğrenciler tarafından yönergelerin anlaşılmasında sorunu ile karşılaşmıştır. Kürüm'e (2008, s.282) göre öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerinin sağlanabilmesi için öğretim materyallerinin konuyu basitleştiren ve anlamayı kolaylaştırabilen bir yapıda olması gerekir. Bu özellik ise öğrencilerin gelişim özelliklerine göre değişebilir. Bu durum ders esnasında uygulanan etkinlikler için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu nedenle yönergelerin anlaşılmasında sorununa yönelik, eylem planlarının hazırlanması sürecinde sınıf öğretmeninden ve Türk dili alanında bir uzmandan destek alınmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerden önce öğrencilere örnek bir uygulamanın yapılmasına özen gösterilmiştir.

Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar için ders saatinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşmıştır. Benzer bir şekilde ilgili çalışmalarda da Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kazanım ve temalara yönelik önerilen sürenin yetersiz olduğu öğretmen görüşleri ile ortaya konulmuştur (Altun ve Güler, 2020; T. Öztürk ve Kalafatçı, 2016; Türkyılmaz, 2011). Bununla birlikte bu çalışmada sınıf öğretmeni ve öğrenciler bir ders saatinde birden fazla çalışma kağıdının dağıtılmasına yönelik olumsuz yönde görüş bildirmişler ve etkinliklerin yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ders saatinin yetersiz olmasının, programın önerdiği sürede, kazanımların PÇ ve KV süreçleri ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilen etkinliklerin yoğun olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle eylem planlarındaki etkinliklerin yoğunluğu azaltılmış, kullanılan çalışma kağıdı sayısı azaltılmış ve daha sade etkinliklerin planlanmasına özen gösterilmiştir. Üçüncü eylem döngüsünde ders saatinin yetersiz olması yönünde sorunla tekrar karşılaşmıştır. Bu nedenle öğrencilerin aynı anda derse daha fazla katılmasını sağlayan etkinliklerin planlanmasına özen gösterilmiştir. Dördüncü ders saatinin yetersiz olduğu uygulama sayısında azalma gözlenmiştir.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde bazı öğrencilerin yazı yazmaya, bazı öğrencilerin resim yapmaya bazılarının ise kesme yapıştırma ve üç boyutlu çalışmalara yönelik isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Tüm öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması amaçlandığından bu durum önemli bir sorun oluşturmuştur. Bu soruna yönelik ilk döngüde çalışma kağıtlarında yazı yazmayı gerektiren alanlar azaltılmış ve resim yapma ve kesme yapıştırma gerektiren alanlar eklenmiştir. Bazı öğrencilerin bu çalışmalara da olumsuz tepki göstermeleri üzerine öğrencilere düşüncelerini ifade etme

yollarını kendilerinin seçmesi için seçenek verilmiştir. Bir başka deyişle çalışma kağıdındaki alanlara isterlerse resim yapabilecekleri isterlerse yazı yazabilecekleri söylenmiştir. Bu uygulama sonunda öğrencilerin çalışma kağıtlarına yönelik olumsuz görüşlerinde önemli ölçüde azalma gözlenmiştir.

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin dersin kazanımına yönelik uzman bir kişi ile çevrim içi ortamda görüşme yapmaları sağlanmıştır. Alan yazında, çevrim içi ortamda yürütülen uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarının incelediği çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin avantajlı yönleri olarak, zaman ve mekandan bağımsız eğitim sürecinin yürütülebilmesi, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması ve eğitimde teknolojinin kullanılmasından bahsedilirken, dezavantajlı yönleri olarak, teknik problemlerin yaşanabilmesi, öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırmasından bahsedilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020; Urhanoğlu, Bayırlı ve Aslan, 2021). Bu çalışmada da şehir dışında bulunan bir uzman ile çevrim içi ortamda görüşme yapılması, mekandan bağımsız olarak, alan uzmanı ile görüşme yapılması ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasına karşın, sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşlerine göre derse odaklanmayı zorlaştırdığı ve yüz yüze görüşmeye göre daha az etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara yönelik görüşlerinin alınması amacıyla öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğrenciler, bu günlükleri doldurmaya yönelik isteksiz olduklarını dile getirmişlerdir. Eylem araştırması modelinin uygulandığı bazı çalışmalarda da öğrenci günlüklerinin doldurulması konusunda sorunla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalardan Mengi Us (2019), öğrencilerin günlük yazma konusunda düzensiz olmaları üzerine, düzenli olarak günlük kontrolü yapmış ve bazı öğrenciler ile günlükleri hakkında konuşmuştur. Önger (2019) çalışmasında ise öğrencilerin hem günlük yazamamaları hem de yazılarının okunamaması üzerine, Türkçe öğretmeninden destek alarak, öğrencilere konuya ilişkin bilgi verilmiştir. Bu çalışmada öğrenci görüşleri incelendiğinde, günlük doldurmaya isteksiz olmalarının, yazmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Türkben (2021) çalışmasında yazmaya yönelik tutum ile yazma motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin yazı yazmaya motive olmaları için önlemler alınmıştır. Bu doğrultu öncelikle birinci etkinlik günlüğü formu daha küçük boyuttaki kağıtlar ile verilmiş ve yazmaları gereken alan küçültülmüştür. Daha sonra bu günlükleri araştırma için öneminden bahsedilmiştir. Buna karşın sorun ikinci eylem döngüsünde de devam etmiştir. Bu nedenle öğrencilere

etkinlik günlüğünde yer alan soruları sesli ya da yazılı olarak cevaplama seçeneği sunulmuştur. Bunun üzerine öğrenciler etkinlik günlüğüne yönelik olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir.

Son olarak araştırmaya katılan öğrenciler gerçekleştirilen etkinliklere yönelik çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci ve sınıf öğretmeni görüşmeleri ve araştırmacı gözlemleri incelendiğinde eylem sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların büyük oranda amacına uygun ve etkili olduğu söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar dikkate alınarak, uygulayıcılara ve bu konuda çalışmalarını yürüten araştırmacılara yönelik oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlar kapsamında, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırması modeli uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, araştırmanın alt amaçları ve bulguların raporlanma düzeni dikkate alınarak oluşturulan başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

6.1.1. Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerinin Mevcut Durumuna Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

- Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin mevcut durumuna yönelik uygulama öncesinde sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik sınıf öğretmenin görüşlerine göre, okuma yazma becerileri iyi düzeyde olan öğrenciler problemi fark etmede zorlanmamaktadır. Buna karşın öğrenciler günlük yaşamlarında sosyal problemlerini çözmede zorlanmaktadırlar ve karşılaştıkları problemlere yönelik kendi istekleri ile araştırma yapmamaktadırlar. Öğrencilerin KV becerilerine yönelik sınıf öğretmeni görüşlerine göre, aileleri tarafından desteklenen öğrenciler kendi kararlarını verme konusunda zorlanmamaktadır. Sınıf öğretmeni görüşlerine göre öğrencilerin PÇ ve KV becerileri, onların okuma yazma becerileri, ailelerinin desteği, salgın döneminde çevrim içi ortamda eğitim almaları ve sınıflarında gerekli materyallerin bulunma durumlarından etkilenmektedir ve öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğrencilerin PÇ becerilerinin mevcut durumu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunun problem çözme becerilerinin ortalamanın altında olduğu ve geliştirilmesi için desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin KV becerilerinin mevcut durumu GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan yararlanılarak belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarından alınan puanlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, karar verme durumunun belirlenmesi, karar verme durumuna yönelik farklı seçeneklerin belirlenmesi, seçeneklerle ilgili bilgilere ulaşmak için farklı kaynaklardan yararlanılması, kararın gerekçesinin belirtilmesi ve kararın uygulanması için plan yapılmasının beklendiği sorularda orta ve düşük puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla uygulama öncesinde öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi için desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

6.1.2. Öğrencilerin PÇ ve KV Becerilerinin Gelişimine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

- Bu araştırmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki Sağlıklı Hayat ve Güvenli Hayat ünitelerinde yer alan kazanımlar kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen eylem araştırmasının uygulama süreci dört eylem döngüsünde tamamlanmıştır.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde gerçekleşen değişim nicel veri toplama araçları (Problem Çözme Becerileri Ölçeği, GYD-KVB Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı) aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde uygulama sonrası lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
- Araştırmanın uygulama sürecindeki öğrencilerin PÇ ve KV becerilerine yönelik davranışları, video kayıtları ve çalışma kağıtları aracılığıyla gözlenmiş ve ulaşılan bulgular araştırmacı günlüğü ve sınıf öğretmeni görüşleri ile desteklenmiştir. Buna göre, öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik, problemin fark edilmesi ve tanımlanması, problemin nedenine ilişkin görüş bildirilmesi, probleme yönelik çözüm yolu üretilmesi ve bu çözümlerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi konularında, araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik ise, karar verme durumunun fark edilmesi ve tanımlanması, seçeneklerin belirlenmesi, önceden belirlenen ölçütlere uygun kararın verilmesi ve kararın gerekçesinin söylenmesi boyutlarında gelişme olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hem PÇ hem de KV becerilerinin her ikisine de yönelik olarak, durum\olay\davranışların sonuçlarının tahmin edilmesi, konuya ilişkin araştırma

yaparken farklı kaynaklardan bilgi toplanması ve araştırma yaparken konuya ilişkin soru sorulması boyutlarında gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

6.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

- Bu araştırmada toplam sekiz hafta ve 23 ders saati uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardaki eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı günlüklerinden ve sınıf öğretmeni görüşlerinden yararlanılmış ve ulaşılan bulgular video kayıtları ile desteklenmiştir. Bulgular incelendiğinde, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar birinci eylem döngüsünden dördüncü eylem döngüsüne doğru sayıca azaldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla eylem araştırması sürecinde eğitim öğretim sürecinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir.
- Araştırma sonunda eğitim öğretim sürecinde, somut materyaller ve kırmızı yeşil ifade kartların kullanılması, animasyon filmlere yer verilmesi, eğitsel oyun tekniğinin uygulanması ve öğretmen tarafından mizah kullanılması öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve derse katılımı artırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca somut materyallerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan olumsuz durumlara yönelik, birinci eylem döngüsünde yönergelerin anlaşılmaması, birden fazla çalışma kağıdının kullanılması ve etkinliklerin fazla olması sorunları ile karşılaşmıştır. Uygulama sürecinde yapılan düzenlemeler ile bu sorunlarla diğer döngülerde karşılaşılması.
- Öğrencilerin bazılarının yazı yazmaya, bazılarının resim yapmaya isteksiz oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz oldukları gözlenmiştir. Eğitim öğretim sürecinin planlanmasında, öğrencilerin belirtilen özelliklerine dikkat edilmiş, öğrencilere kendilerini farklı şekillerde ifade etmeleri için fırsat verilmiş ve dördüncü döngüde bu konuda herhangi olumsuz bir durumla karşılaşılması.
- Uygulama sürecinde, Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi için geliştirilen bazı eylem planlarının bir ders saatinde tamamlanmasında sorun yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorun ile ilk döngülerdeki bazı derslerde ve dördüncü döngüde karşılaşılması.

6.1.4. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

- Öğrencilerin, uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri genel olarak incelendiğinde olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden daha fazla olduğu gözlenmiştir. Böylece öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklerden çoğunlukla memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Uygulama sürecindeki tüm eylem döngülerinde öğrenciler, çoğu etkinliğin öğretici ve eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin, etkinliklerin gerçek hayata yakın olması, sosyalleşmeyi sağlaması, ortak bir ürün ortaya çıkarılması, grup çalışması yapılması, herkesin söz hakkı alması, bulmaca etkinliğinin yapılması, oyuna benzemesi ve akıllı tahtanın kullanılması nedeniyle olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin, bazı materyalleri kullanmada, araştırma yapma çalışmalarında ve bazı etkinliklerde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenciler, yazı yazma ve kağıt yapıştırma içeren çalışmaların ve bunlar dışında bazı etkinliklerin sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Tüm eylem döngülerinde etkinliklerin sıkıcı olduğunu bildiren öğrenci sayısı, eğlenceli olduğunu bildiren öğrenci sayısından oldukça azdır. Bu nedenle uygulamadaki bazı etkinliklerin az sayıda öğrenci için zor ve sıkıcı olduğu belirlenmiştir.
- Öğrenciler etkinliklere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler tarafından en fazla belirtilen öneriler, rekabet içeren ve içermeyen oyunlar oynamak, daha eğlenceli etkinlikler yapmak, daha fazla çalışma kağıdı verilmesi, animasyon izlemek, daha farklı etkinlikler yapmak, kırmızı yeşil ifade kartlarını daha fazla kullanmak, top ile etkinlik yapmak olarak sıralanabilir. Uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin sundukları öneri sayısında dördüncü eylem döngüsüne doğru azalma gözlenmiştir. Bu durum da öğrencilerin yapılan çalışmalara yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonucunu desteklemektedir.

6.1.5. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar ve Geliştirilen Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar

- Bu çalışmada elde edilen bulgular incelenerek, uygulama sürecinde gözlenen sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri oluşturulmuştur. Genel olarak, karşılaşılan sorunların sayısının uygulama süreci sonuna doğru azaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen hem öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinde hem de eğitim öğretim sürecinde olumlu yönde değişim olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik birinci eylem döngüsünde, öğrencilerin problem durumunun fark edilmesi ve tanımlanmasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik uygulamalarda “problem” kavramının vurgulanması, öğrencilere verilen problem örneklerinin artırılması ve “problemin tanımlanması” boyutunda ek çalışmaların yapılması önerileri getirilmiştir.
- Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin problemin nedenini belirleme konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik ek çalışmaların yapılmasına karar verilmiştir. Buna karşın ikinci ve üçüncü eylem döngüsünde bu sorun gözlenmeye devam edilmiştir. Bu döngülerde ise problemin neden olabilecek nesnelerin bulunmasını içeren bulmaca çalışması yapılmış ve etkinliklerde problemin nedenine ilişkin ek sorular sorulmuştur.
- Öğrencilerin PÇ becerilerine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun, öğrencilerin probleme yönelik farklı çözümleri üretme konusunda zorlanmalarıdır. Bu soruna yönelik ise beyin fırtınası tekniğinden yararlanarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
- Öğrencilerin KV becerilerine yönelik, öğrencilerin “karar verme” kavramını tanımlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik etkinliklerde “karar verme” kavramı vurgulanmıştır.
- Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin verdikleri kararın gerekçesini açıklamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun üzerine etkinliklerde kararın gerekçesine yönelik ek soruların sorulması önerisi getirilmiştir.
- KV becerilerine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun, öğrencilerin belli konularda özellikle belirli ölçüde uygun olarak karar vermede zorlanmasıdır. Bu sorunun nedeninin öğrencilerin “karar” ve “seçenek” kavramlarını anlamada zorlanmaları olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle etkinliklerde bu kavramlar daha fazla vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin daha rahat karar verebilmeleri için, onlara seçenekler hazır

olarak verilmiş ve bu seçenekler arasında karar vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin ölçüte uygun karar verme konusundaki yaşadıkları sorun, öğrenci sayısında azalma olmasına karşın, diğer döngülerde de devam etmiştir. Bu döngülerdeki etkinliklerde “karar verme” boyutuna yönelik ek çalışmalar yapılmış, bu çalışmalarda belirtilen kavram vurgulanmaya devam edilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak, karar verme ölçütü ve karar vermenin amacı vurgulanmış ve etkinlik sırasında öğrencilere sık sık hatırlatılmıştır.

- Dördüncü eylem döngüsünde KV becerilerine yönelik az sayıda öğrencinin karar verme durumunu fark etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun üzerine öğrencilerin günlük yaşamlarındaki karar verme durumlarına yönelik çalışmaların artırılması önerisi getirilmiştir.
- Öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin her ikisinin gelişimini etkileyen, öğrencilerin araştırma yaparken zorlanması konusunda sorun ile karşılaşmıştır. Bu konuda öğrenciler araştırma yapabilecekleri farklı kaynaklardan yararlanmada ve internette araştırma yaparken anahtar kelimeleri belirlemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun üzerine sınıf içinde araştırma yapmayı içeren etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde farklı kaynaklardan yararlanmaya özen gösterilmiştir ve yüksek sesle düşünme tekniği kullanılarak araştırma sürecinin öğrencilerin deneyimlemesi sağlanmıştır. İlerleyen döngülerde bu sorunun devam etmesi üzerine, sorunun öğrencilerin belirli konuda soru sormada zorlanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüş ve soru sorma ve soru cevap eşleştirmeleri yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin konuya ilişkin meraklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapıldıktan sonra, soru sorma konusunda cesaretlendirilmişlerdir.
- Üçüncü döngüde öğrencilerin durum\olay\davranışların sonuçlarını tahmin etmede zorlandıkları gözlenmiştir. Bunun üzerine, etkinliklerde bu konuya ilişkin öğrencilere ek sorular sorulmuştur.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerine yönelik, birinci eylem döngüsünde yönergelerin anlaşılması sorunu ile karşılaşmıştır. Bu soruna yönelik olarak eylem planları hazırlanırken, yönergeler konusunda Türk dili alanında bir uzmandan ve sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Bununla birlikte etkinlikler öncesinde öğrencilere örnek bir uygulama yapılmıştır.
- Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine yönelik, etkinliklerin yoğun olması, bir ders saatinden birden fazla çalışma kağıdının dağıtılması

ve ders saatinin yetersiz olması sorunları ile karşılaşmıştır. Bu sorunlara yönelik etkinliklerin yoğunluğunun azaltılması önerisi oluşturulmuştur. Üçüncü eylem döngüsünde ders saatinin yetersiz olması konusunda tekrar sorunla karşılaşılması üzerine öğrencilerin aynı anda derse katılabileceği etkinliklerin planlanmasına özen gösterilmiştir.

- Eylem araştırması sürecinde en çok karşılaşılan sorunlardan biri, öğrencilerin etkinlik günlüğünü doldurmaya yönelik isteksiz olmalarıdır. Buna yönelik birinci eylem döngüsünde etkinlik günlüğü kağıdının boyutu küçültülmüş, etkinlik günlüğünün önemi açıklanmış, sorunun devam etmesi üzerine öğrencilere etkinlik günlüğünde yer alan soruları sesli olarak yanıtlama seçeneği sunulmuştur.
- Eğitim öğretim sürecine yönelik karşılaşılan bir diğer sorun bazı öğrencilerin yazı yazmaya yönelik isteksiz olmalarıdır. Bu soruna yönelik öncelikle yazı yazmayı gerektiren çalışma kağıdı sayısı azaltılmış ve boyama, resim yapma ve kağıt yapıştırma içeren çalışma kağıtları kullanılmıştır. Bunun üzerine bazı öğrencilerin resim yapmaya yönelik isteksiz olması sorunu ile karşılaşmıştır. Bu duruma yönelik oyun hamuru ile çalışma yapılması ve çalışmalarda öğrencilere yazı yazma, resim yapma ve oyun hamuru ile üç boyutlu çalışma gibi seçeneklerin sunulması ve düşüncelerini ifade etme yöntemine kendilerinin karar vermelerinin sağlanması önerisi getirilmiştir.
- Dördüncü eylem döngüsünde gerçekleştirilen “uzmanına sor” etkinliğinde uzman ile çevrim içi ortamda görüşmenin yapılması nedeniyle öğrencilerin derse odaklanmasında sorun ile karşılaşmıştır. Bu soruna yönelik ise imkan dahilinde uzmanın sınıfa davet edilmesi önerisi sunulmuştur.

Bu çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin PÇ ve KV becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öneriler geliştirilmiş ve bu doğrultuda eylem planları hazırlanmıştır. Geliştirilen eylem planları aracılığıyla, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlar ile birlikte öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar yapılmış, bu uygulamalar sırasında ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulgular incelenerek, alanda görev yapan uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki problemleri ve karar verme durumlarını fark etmeleri ve tanımlamaları amacıyla Hayat Bilgisi dersinde “problem” ve “karar verme” kavramları daha fazla vurgulanabilir.
- Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin problemin nedenini belirlemeleri amacıyla bulmacalardan yararlanılabilir.
- Öğrencilerin problem ve karar verme durumlarında daha fazla ve orijinal seçenekleri oluşturabilmeleri amacıyla yaratıcılığı geliştirme çalışmaları yapılabilir ve beyin fırtınası tekniği kullanılabilir.
- Öğrencilerin belirli bir ölçütü dikkate alarak kendi kararlarını verebilmeleri amacıyla, öncelikle ölçüt ve seçenek sayısının az olduğu karar verme durumları, daha sonra daha karmaşık karar verme durumları ele alınabilir.
- Öğrencilerin problem ve karar verme durumlarına yönelik bilgi edinme sürecinde farklı bilgi kaynaklarına başvurabilmeleri amacıyla, Hayat Bilgisi dersinde farklı bilgi kaynakları kullanılarak öğrencilerin bu konuda deneyim kazanmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin internetten araştırma yapma sürecinde gerçekleşen düşünme süreçleri ile ilgili bilgi edinmeleri ve bu konuda onlara model olunması amacıyla sesli düşünme yönteminden yararlanılabilir.
- Öğrencilerin problem ve karar verme durumlarına yönelik soru sormalarına teşvik etmek için konuya ilişkin merakları artırılabilir, bunun için güncel olaylardan yararlanılabilir. Ayrıca konuyla ilgili bir uzman sınıfa davet edilerek, öğrencilerin uzmana soru sormaları sağlanabilir.

- Öğrencilerin derse odaklanmaları ve aktif olarak katılmalarının sağlanması için, somut materyaller, animasyonlar, görseller ve kırmızı yeşil ifade kartları kullanılabilir. Ayrıca eğitsel oyunlar, mizah ve canlandırma tekniğinden yararlanılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın süreci ve ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak, bu alanda çalışmalarını yürüten araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuştur.

- Araştırma üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı derslerde, farklı düşünme becerileri türlerinde veya farklı yaş gruplarında yürütülebilir. Bununla birlikte bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinin Sağlıklı Hayat ve Güvenli Hayat üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Bu dersin farklı üniteleri ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmada öğrencilerin PÇ ve KV becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, canlandırma, beyin fırtınası, eğitsel oyun yöntem ve tekniklerinden ve animasyonlar, bulmacalar, kırmızı yeşil ifade kartları gibi materyallerden yararlanılmıştır. Ayrıca derslerde mizaha yer verilmiştir. Bu yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamında öğrencilerin KV beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen veri toplama aracı farklı çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelmoneim, R., Hassounah, E., ve Radwan, E. (2022). Effectiveness of virtual laboratories on developing expert thinking and decision-making skills among female school students in Palestine. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12), em2199.
- Acer, B. (2022) Covid-19 pandemisi bağlamında hazırlanan sosyobilimsel konu içeriklerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Nemettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ada, S., Baysal, N., ve Demirbaş Nemli, B. (2017). İlkokul Öğrencileri İçin Marmara Karar Verme Becerileri Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *IJTASE: International Journal of New Trends in Arts, Sports Science Education*, 6(4), 1–9. doi: 10/7176/jep.
- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (G. Korkmaz, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Agustoni, A., Suratno, ve Suparti. (2020). Development of science learning devices contextstual problem based learning (cpbl) based in improving problem solving skills for 4th grade elementary school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1839(1), 1–15. doi: 10.1088/1742-6596/1839/1/012029.
- Akdaş, H. B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2002). Hayat Bilgisi öğretimi. C. Öztürk and D. Dilek. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 2–15). Ankara: Pegem Akademi.
- Al-khatib, B. A. (2012). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among female students in princess alia university college department of psychology and special education. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(10), 29–38.
- Alhalabi, W. ve Mobeen A. (2017). Color coded cards for student behavior management in higher education environments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(1).196–207. doi: 10.19173/irrodl.v18i1.2667.
- Altun, T. ve Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen Hayat Bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 54–78. doi: 10.33711/yyuefd.671854.
- Anggoro, F. K., Dubosarsky, M., ve Kabourek, S. (2021). Developing an observation tool to measure preschool children's problem-solving skills. *Education Sciences*, 11(12), 779-

797.

- Arkan, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online* 9(1), 379–388.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashman, A. F. ve Conway, N. F. R. (1997). *An introduction to cognitive education* (1. bs.). London: Routledge.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. (E. Ömeroğlu, Ed.), Ankara: Özgüncök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitap*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım AŞ.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121–136.
- Bağırkan, Ş. (1983). *Karar verme*. İstanbul: Der Yayınları.
- Barlas, B. (2015). Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale.
- Baron, J. (2008). *Thinking and Deciding* (4. bs.). New York: Cambridge University Press.
- Baş Dönergüneş, S. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin triarşik zeka ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başaran, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bastık, U. ve Şimşek, N. (2022). Hayat bilgisinde yaşam becerileri eğitime yönelik bir analiz: Öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 6(1), 20–35. doi: 10.38015/sbyy.1089072.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç. A. (2021). Covid- 19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Bayley, R. (2002). Thinking skills in the early years. *Gifted Education International*, 16(3), 248–260.

- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7–28. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m.
- Baysal, Z. N., Demirbaş Nemli, B., Özçelik, S. ve Güneypınar, Ş. (2021). An examination of the decision making skill perceptions of third grade and fourth grade students in primary school. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 85–96. doi: 10.14686/buefad.590947.
- Bektaş, M. (2013). Hayat Bilgisi dersinin dünü bugünü.” S. Öğülmüş, (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s. 14-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Benozio, A., Cohenian, R., ve Hepach, R. (2023). Approach-avoidance orientations can predict young children’s decision-making. *Plos one*, 18(7), 1-15.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (6. bs.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 12(1). 1–30. doi: 10.18039/ajesi.848472.
- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms learning through problem solving. *Eric Digests*, 1–6.
- Bullock, J. (1988). Encouraging problem solving. *Day Care & Early Education*, 16(1). 24–27. doi: 10.1007/BF01620354.
- Bushman, B. B., ve Peacock, G. G. (2010). Does teaching problem-solving skills matter? An evaluation of problem-solving skills training for the treatment of social and behavioral problems in children. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 103-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 208–215. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00503-7.
- Canöz, T. (2019). İlkokul öğrencilerinin motivasyonlarının yordayıcısı olarak problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Carter, D. ve Horner, R. H. (2009). Adding function-based behavioral support to first step to success: integrating individualized and manualized practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 22–34. doi: 10.1177/1098300708319125.
- Costa, A. L. ve Presseisen, B. (2016). A glossary of thinking skills. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde (s. 373-378). USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curtis, A. (1998). *A Curriculum for the pre-school child*. London: Routledge.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18–31.
- Çaydere, O. ve Kaya, B. (2021). İlköğretim öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıklarının geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi. *Sanat ve Dil Dergisi, (İDİL)* 10(78), 326–337. doi: 10.7816/idil-10-78-13.
- Çelebi, E. F. (2021). 63-92 aylık çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Çetin, P. (2011). İlköğretimde Hayat Bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çınar, S. (2016). İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarına ilişkin algılarının problem çözme becerisi ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çimşir, S. ve Baysal, Z. N. (2019). Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 337–351.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakradioğlu, O. ve Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Education Research*, 26, 61–71.
- Daft, L. R. (2014). *Management*. USA: Cengage Learning.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 23-35.
- Demir, D. (2018). Öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme ve algılanan problem çözme becerileri ile rutin ve rutin olmayan problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Yüksek

- lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demirbaş Nemli, B. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Demirbaş Nemli, B., Ada, S. ve Baysal, N. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 8(2):46–60.
- Demirel, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition and Learning*, 1(2):119–135. doi: 10.1007/s11409-006-8152-9.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. USA: D. C. Heath and Company.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 180–218). Ankara: Pegem Akademi.
- Dotsenko, E. L., Startseva, V. A., Pchelina, O. V., Karaberova, E. V. ve Ivantsova, N. (2020). Responsible decision making as primary school children move into adolescence. *International Journal of Emotional Education* 12(2), 90–102.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Bitir, B. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *Journal of Anatolian Cultural Research* 2(2),14–40.
- Erbağcı, N., ve Kaf, Ö. (2020). Düşünme becerileri kavramları bağlamında ilkököl ders kitaplarının ve öğrencilerinin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 45(204), 383–399. doi: 10.15390/EB.2020.8817.
- Erbil, D. G., Demir, E. ve Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences* 16(3), 1473–1493. doi: 10.47423/turkishstudies.49745.
- Ercikan, K., Schwarz, R. D., Julian, M. W. Burket, G. R., Weber, M. M. ve Link, V. (1998). Calibration and scoring of tests with multiple-choice and constructed-response item types . *Journal of Educational Measurement*, 35(2), 137–154.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esen Akgün, H. (2022). Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın sosyal-duygusal beceriler

- açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3):16–35.
- Esen, M. (2019). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51–63. doi: 10.1080/0300443991530104.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9(3), 240–245. doi: 10.1037/h0046720.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36(2), 252–256. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.252.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173. doi: 10.14527/9786052415726.06.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step a simple guide and reference (4. bs.)*. New York: Pearson Education.
- Goloğlu, S. (2009). Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: dengeli beslenme. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gökmen, A. ve Sözer Çapan, A. (2019). 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İnternational Primary Education Resarch Journal*, 3(1):1–9.
- Guilford, J. P. (1966). İntelligence: 1965 Model. *American Psychologist* 21(1):20–26.
- Gumala, Y., Suhandi, A., Syaodih, E., Maftuh, B., Hermita, N., ve Samsudin, A. (2019). Facilitating of fourth grade students problem solving skills on gravity. *In Journal of Physics: Conference Series* 1157(3), 1-6.
- Güçlü, Ö. (2015). Serbest zaman etkinliği olarak yapay duvar tırmanışının çocukların problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 221-236.
- Gülcü, A. ve Küçükkaragöz, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 742–768.
- Güllühan, N. U. (2021). Hayat Bilgisi dersinde sosyal problem çözme uygulamaları: İlkokul öğrencileri günlük hayat problemlerini çözmekte zorlanıyor mu?" *Eğitim ve Bilim*, 46(207):63–84. doi: 10.15390/EB.2021.9396.
- Gültekin, S. B. (2018). Bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi,

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Gündoğan, A. (2017). 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın sosyal beceriler bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 437–456.
- Gündoğan, A. (2020). Life sciences course from primary school students perspective. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 10(1):31–53. doi: 10.18039/ajesi.681910.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (55), 83–104.
- Güneypınar, Ş. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile masal temelli karar verme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerisi algısı düzeyine etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, S. ve Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme.” *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (33), 119–125. doi: 10.31590/ejosat.1035682.
- Gürbüz, Ö. (2019). Eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitimi.” B. Tay (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 283-322). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, B., Öztürk, F. K. ve Kumru, S. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler öğretiminde güncel olayların uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 266–302.
- Güven, S., Gediz, B. Ö. ve Kosukoğlu, N. (2020). Karar verme sürecinde motivasyon ve yaratıcılığın etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research* 14(33), 41–69. doi: 10.29329/mjer.2020.272.3.
- Hendricks, C. (2017). *Improving schools through action research: a reflective practice approach* (4. bs.). United States of America: Pearson Education.
- Hicks, M. J. (1991). *Problem solving in business and management; hard, soft and creative approaches*. UK: Springer.
- Holliman, R. P. (2010). The Development of the Child Interpersonal Relationship and Attitudes Assessment for Child Centered Play Therapy. Doktora tezi, University of North Texas, Texas.
- Hong, S. Y., ve Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods for psychology* (7. bs.). United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Hunt, R, ve Buzan, T. (2003). *Düşünen organizasyon: Başarının temel kuralları*. (D. Tayanç,

- Çev.). İstanbul: Alfa Basım.
- Ihechukwu, N. B., Yakubu, A. Z. ve Chika, U. P. (2020). Puzzle based pedagogical approach and mathematicscreativity of primary school pupils. *Interdisciplinary Journal of Genderand Women Development Studies* 3(6):207–15.
- İmece, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati eğilim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- İpekoğlu Yetgin, H. N. (2021). Temel eğitim ana bilim dalı tasarım temelli öğrenme uygulamalarının problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Janis, I. L. ve Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: The Free Press.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı* (3. bs.). Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85. doi: 10.1007/BF02300500.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar* (1. bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2013). Hayat Bilgisi dersinde beceri öğretimi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* içinde (s. 249–426). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaş, E. (1999). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakaş, M. N. (2021). Hayat Bilgisi dersinde storyline yönteminin kullanılmasının karar verme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkililiği: Üçüncü sınıf örneği.” Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, C. (2021). Hayat Bilgisi Programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1–25. doi: 10.33400/kuje.824004.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaşkaya, A., Calp, Ş. ve Kuru, O. (2017). An evaluation of factors affecting decision making among 4th grade elementary school students with low socio-economic status. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 787–808.

- Kaya, F. (2021). Bir İlkokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek programının uygulanması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 35, 110-125.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bulmaca kullanıyorum. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 2(2), 86–99.
- Keen, R. (2011). The development of problem solving in young children: a critical cognitive skill. *Annual Review of Psychology*, 62, 1–21. doi: 10.1146/annurev.psych.031809.130730.
- Keskin, S. (2006). Comparison of several univariate normality tests regarding type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research* 2(5), 296- 300.
- Kırmızı Susar, F. ve Yurdakul, İ. H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre covid-19 salgınının Türkçe eğitiminde temel dil becerilerini edinim sürecine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 12(2), 593–610.
- Kneeland, S. (1999). *The things that really matter about solving problems*. United Kingdom: How To Books Ltd.
- Koç, S. (2020). Yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alma durumu. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 11(2), 605–624.
- Köseoğlu, E. (2014). İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurnaz, F. B. (2013). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan bilimsel süreç becerileri programının etkinliğinin belirlenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurşunlu, E. (2014). Okulöncesi eğitim programlarının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid- 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88–103.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum değerlendirmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükkaragöz, H., Kocabaş, A. (2012). Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliği. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 24-26 Mayıs 2012. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

- Kürüm, D. (2008). Öğretim materyallerinin değerlendirilmesi. K. Selvi (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 269–308). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563–575.
- Lee, S. W. (2011). Cognitive process mapping: Adapting cognitive task analysis to research and educational assessment of young children's thinking skills in the classroom. Doktora tezi, University of Otago, New Zealand.
- Luecke, R. (2010). *Karar almak*. (A. Özer, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Manassis, K. (2012). *Problem solving in child and adolescent psychotherapy: A skills-based, collaborative approach*. New York: The Guilford Press.
- Manktelow, K. (2012). *Thinking and reasoning: An introduction to the psychology of reason, judgment and decision making*. New York: Psychology Press.
- Mashluhah, M. I., Prahani, B. K., Suryanti, S., ve Jatmiko, B. (2019). The effectiveness of OrDeP2E learning model to train the natural science problem-solving skills of primary school students. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-6.
- Matarazzo, K. L., Durik, A. M. ve Delaney, M. L. 2010. The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion*, 34(3), 293–305. doi: 10.1007/s11031-010-9178-5.
- Memişoğlu, H. ve Gökhan G. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre güncel konuların öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1274–1295.
- Mengi Us, F. (2019). Sürdürülebilir gelişme için çevre eğitimi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinde çevre bilinci ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Michaelis, J. U. (1985). *Social studies for children: A Guide to basic instruction*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Michalewicz, Z. ve Falkner, N. (2011). Puzzle-based learning: An introduction to critical thinking and problem solving. *Decision Line*, 6–9.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5. bs.). USA: Pearson.
- Morrison, M. K. (2008). *Using humor to maximize learning: The links between positive emotions and education*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mulrey, B. C. (2017). Increasing social problem-solving skills in early childhood. Doktora tezi,

New England College, New Hampshire.

- Mutlu Aydın, S. (2013). Türkiye’de ilkököl dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Narin, D. (2007). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Nas, R. (2006). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. bs.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nguyen, C. K., Tran, H. T. ve Nguyen, M. L. T. (2021). The interpersonal problem-solving measure for elementary school students: Development and preliminary evaluation in a third grade student sample. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 39(1), 14–34. doi: 10.1007/s10942-020-00361-4.
- Oğuz, V. (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(3), 56–73.
- Osborn, A. F. (1958). Creative thinking. *American Association of Industrial Nurses Journal* 6(9), 23–25.
- Ostini, R. ve Nering. M. L. (2010). New Perspectives and Applications. M.L. Nering ve R. Ostini (Ed.), *Handbook of polytomous item response models* içinde (s. 3-20). New York: Routledge.
- Öncül, B. (2013). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Önger, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özalp, T. A., ve Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 405-427.
- Özcan, A. F. ve Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar Dergisi*, 3(2), 62–86. doi: 10.47157/jietp.949255.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, D. (2006). Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13–43. doi: 10.37669/milliegitim.788118.
- Özeloğlu, T. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları.Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özer, F. (2017). Ciddi Oyunların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özgüç, C. (2019). İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan Elgün, İ. ve Uysal, F. (2022). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yaşam becerileri kapsamında incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 122–135.
- Öztuna, D., Elhan, A. H. ve Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Programı'ndaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271–292. doi: 10.15390/EB.2015.4363.
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). Evaluation of the appliability of primary school life. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58–74.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 29(2), 89–97.
- Pekdoğan, S. (2015). Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pekdoğan, S., ve Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 230-244.
- Picillo, N. (2023). The effect of yoga instruction in physical education class on behavior, decision making skills and overall well-being of four first grade students. Doktora tezi, Caldwell University, Caldwell.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a

- professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 1-25.
- Pratiwi, S., Prahani, B. K., Suryanti, S., ve Jatmiko, B. (2019). The effectiveness of PO2E2W learning model on natural science learning to improve problem solving skills of primary school students. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 1-6.
- Polat, S. (1986). Ana-baba tutumlarının çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Richardson, D. L. (2009). Evaluation of interpersonal problem-solving skills program for preschool and elementary children. Doktora tezi, Oklahoma State University, ABD.
- Robertson, S. I. (2001). *Problem solving*. UK: University of Luton.
- Şahin, E. (2019). Zeka oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Savaş, S. (2009). İlköğretim 7. sınıf türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129. doi: 10.51948/auad.841632.
- Sellüm, F. S. (2020). Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Senemoğlu N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (17. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, I. (2018). Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2019a). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 662–692. doi: 10.14812/cufej.533443.
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2019b). Investigation of decision-making skills of fourth grade students according to student and teacher opinions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 167–182. doi: 10.26822/iejee.2019257664.
- Sezgin, E. (2011). Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

- Shieh, G. N. J. (2023). Development of a Virtual Cooking Class for Parents on Integrating Sam (Science, Art, Math) to Promote Vegetables to Preschool Children Enrolled in Georgia Head Start. Doktora Tezi, University of Georgia, Georgia.
- Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soydan, Ş. N., Aksoy, N. C. ve Çınar, C. (2021). *Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*, 3(1), 1-19. doi: 10.54637/ebad.982300.
- Susam, B., Gönül, A., Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Uzaktan eğitim yoluyla yapılan Hayat Bilgisi dersine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, (12), 6–17. doi: 10.52105/temelegitim.12.1.
- Swartz, R. J. ve Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. London: Routledge.
- Swartz, R. ve McGuinness, C. (2014). Developing and assessing thinking skills: Final Report part 1, literature review and evaluation framework. *Rep Int Baccalaureate Organ Queen's Univ Belfast*, 201. doi: 10.13140/RG.2.1.4917.6163.
- Taneri, P. O. ve Demir, C. E. (2013). Öğrenci gözüyle Hayat Bilgisi dersinin işleniş: bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(1), 267–82.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 10–27.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 1-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, M. (1999). *Kantitatif karar verme teknikleri*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 11(3), 27–38. doi: 10.12739/nwsa.2016.11.3.e0026.
- Telef, B. B. (2014). Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(2), 1-13.
- Tetik, A. T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tomal, D. R. (2010). *Action Research For Educators* (2. bs.). United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözüm becerileri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasında ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye*

Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(2), 345–361.

- Treffinger, D. J., Selby, E. C. ve Isaksen, S. G. (2008). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 390–401. doi: 10.1016/j.lindif.2007.11.007.
- Tunç, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1–12.
- Tuningsih, S., Anggoro, S. ve Hermita, N. (2020). The reconstructing of 4th grade primary students' conception on the concept of geometry using puzzle based learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1655(1). doi: 10.1088/1742-6596/1655/1/012080.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900–922. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.136.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkyılmaz, A. (2011). İlköğretim Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği). Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tversky, A. ve Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(30), 453–458.
- Uçar, S. (2019). “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Urhanoglu, İ., Bayırlı, H. ve Aslan, U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi süreci uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 226–251. doi: 10.47477/ubed.971232.
- Uzunkol, E. ve Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 351–363. doi: 10.19126/suje.449597.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267–292. doi: 10.15390/EB.2016.5550.
- Ünal, M. (2014). Deneylerin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde mizah: Ders kitapları örneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (67), 715–735.
- Ütkür, N. ve Açıklan, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253–264. doi: 10.17860/mersinefd.341967.
- Van Someren, M W., Barnard, Y. F. ve Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical approach to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Vatansever Bayraktar, H., Doğan, M. C. ve Toy, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(5), 278–279.
- Weissman, A. (2023). How Does Teaching STEM and the Engineering Design Process Improve Problem-Solving Skills in 5 th Grade Students? Doktora tezi, Hofstra University, New York.
- Yalçinkaya, H. ve Şanlı, N. (2003). İlköğretim okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye katılımı konusundaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 31.
- Yanpar Şahin, T. (2002). Öğretim materyal ve teknolojileri. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 282–317). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, E. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında karar verme durumlarının incelenmesi: Bir eylem araştırması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilkaya, İ. (2013). 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘Zaman İçinde Bilim’ ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yiğitalp, N. (2014). Yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scampe tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 168–184.
- Yıldız, S. A., ve Ekşisu, M. (2011). Problem çözme becerisini geliştirme programının 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 189-206.
- Yolcu, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri

ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yükçü, Ş. B., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 221–229). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.



EK C. Öğretim Programı

Genel Amaç: Bu çalışmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektir.

Kazanımlar:

Hayat Bilgisi dersi kazanımları:

- HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.
- HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.
- HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.
- HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.
- HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.
- HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.
- HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.
- HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.
- HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.
- HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.
- HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.
- HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

Düşünme becerilerine yönelik kazanımlar:

- Günlük yaşamda karşılaştığı problemleri, problem çözme aşamalarını takip ederek çözer.
- Günlük yaşamda karşılaştığı durumlarda, karar verme aşamalarını takip ederek karar verir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası, canlandırma, yüksek sesle düşünme, soru cevap, anlatım, konferans, eğitsel oyun

Ölçme ve Değerlendirme: Gözlem, çalışma kağıtları.

Ders Planı 1

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Kaynaklarımız neden tükeniyor?

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, çalışma kağıdı 1, kırmızı-yeşil ifade kartları

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.

Problem çözme becerileri:

- Problemin tanımlanması

Karar verme becerileri

- -

İşleniş:

- Öğrencilere kırmızı yeşil ifade kartları dağıtılır. Etkinlik anlatılır.
- Rafadan Tayfa dizisinin “Kuraklık” bölümünün (<https://www.youtube.com/watch?v=-ETWuETeXtM>) 3.58-4.47 dakikaları arası izletilir. “İzlediğiniz bölümde Kamil ve Hayri’nin bir problemi var mı?” sorusu sorulur. Bir problem varsa önlerindeki yeşil kartı, yoksa kırmızı kartı kaldırmaları istenir. Yeşil kartı kaldıran öğrencilere problemlerin neler olduğu sorulur. Aynı süreç, Rafadan Tayfa dizisinin “Enerji Muhafızları” bölümünün (<https://www.youtube.com/watch?v=8h3wYbuS8bw>) 1.05-4.00 dakikaları izleterek tekrar edilir.
- Öğrencilere balık kılıcı diyagramı çalışma kağıtları dağıtılır. balık kılıcı diyagramının baş bölgesine problemi, yani “Kaynaklarımızın Tükenmesi” yazmaları istenir. sorusu sorulur. Akıllarına gelenlerin her birini balığın kılçıklarına yazmaları istenir. Öğrencilerden bazıları yazdıklarını okur ve üzerinde konuşulur.

Ders Planı 2

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Kaynakları verimli kullanmanın yolları

Kaynak, Araç-Gereç: Eşleştirme çalışması, çalışma kağıdı 2 (Google Arama Motoru Görseli), akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Eğitsel oyun, sesli düşünme yöntemi, soru cevap, anlatım

Kazanım: Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

Karar Verme Becerileri

- Gerekli bilgilerin toplanması

İşleniş:

- Kaptan dedi ki oyunu oynanır. Bu oyunda öğrenciler ayağa kalkar, öğretmen “kaptan dedi ki” ile başlayan ya da bu kelimelerle başlamayan çeşitli kişisel bakım davranışları söyler. Öğrenciler “kaptan dedi ki” ifadesi ile başlayan davranışları taklit eder, kaptan dedi ki ile başlamayan davranışları ise taklit etmezler. Eğer aksini yaparlarsa elenirler. Son bir kişi kalıncaya kadar oyuna devam edilir.
- Kişisel bakım davranışlarını, kullanılan kaynaklarla eşleştirmeleri gereken çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrenciler eşleştirme çalışmasını yaptıktan sonra üzerinde konuşulur.
- Öğrencilere Google Arama Motoru görselinin olduğu çalışma kağıdı dağıtılır. İnternette kişisel bakım yaparken kaynakları verimli kullanmak için yapılması gerekenleri araştırırken Google Arama Motoruna ne yazmaları gerektiği sorulur. Öğrenciler çalışma kağıtlarını doldururlar. Çalışma kağıtları toplanır ve aralarından bir-iki tanesi seçilerek, akıllı tahtada tarama yapılır ve çıkan sonuçlar okunur.

Ders Planı 3

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Hatice'nin sabunu

Kaynak, Araç-Gereç: Beyaz tahta, tahta kalem

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası

Kazanım: Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanmanın önemini fark eder.

Problem Çözme Becerileri

- Çözüm yollarının belirlenmesi
- En etkili çözüm yolunun seçilmesi

Karar Verme Becerileri

- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi

İşleniş:

- Tahtaya bir karikatür çizilir. Karikatürdeki karakterin adı Hatice'dir ve elindeki sıvı sabun şişesinin kapağı kırıldığı için, eline sabun gereğinden fazla dökülmüştür. Öğrencilerle Hatice'nin karşılaştığı problem üzerinde konuşulur.
- Öğrencilerden Hatice'nin sıvı sabunu israf etmemesi için ne yapılabileceği konusunda çeşitli fikirler vermeleri istenir. Öğrencilerden alınan görüşler tahtaya yazılır ve resmi çizilir. Tüm öğrencilerden görüş alındıktan sonra öneriler değerlendirilir. Uygulanabilirliği ve yararlılığı üzerinde konuşulur.

Ders Planı 4

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Market alışverişi

Kaynak, Araç-Gereç: Üç ayran, iki garnitür konservesi, bir marul, üç adet biber, iki paket nane, dört adet domates, iki paket uzun makarna, fiyat ve numara kartları, alışveriş listesi, para ve fiş görselleri

Yöntem ve Teknikler: Canlandırma

Kazanım: Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Dört tane öğrenci masasına meyve, sebze ve paketli gıdalar yerleştirilir. Her ürün çeşidinden biri sağlam ve fiyatı uygun iken, diğerleri pahalı ya da çürük\bozuk\paketi yıpranmıştır. Her ürünün önüne bir numara ve fiyat kartı yerleştirilir. Her masa için bir öğrenci stant görevlisi olarak görevlendirilir. Stant görevlisi masanın düzeninden ve ürünlerin ve numara kartlarının yer değiştirmesinin önlenmesinden sorumludur. Bir öğrenci kasiyer olarak görevlendirilir. Kasiyere fiş görseli verilir. Diğer öğrenciler ise dörder kişilik ailelerdir. Ailelere bir alışveriş listesi ve para görseli verilir.
- Aileler sırayla alışveriş yapar. Alışveriş sırasında almak istedikleri ürünün numarasını kağıda işaretlemeleri istenir. Alışverişe başlayan grup üçüncü masaya geçtiğinde yeni aile alışverişe başlar. Alışverişi biten aile alışveriş listesini ve parayı kasiyere verir ve kasiyer de fişi aileye verir. Tüm gruplar alışverişini tamamladıktan sonra stant görevlileri ve kasiyer de ürünleri inceler.
- Ürünler ve fiyatları tüm öğrencilerle birlikte incelenir ve öğrencilerin seçimleri değerlendirilir. Meyve, sebze ve paketli gıda seçerken dikkat edilmesi gerekenler ve bilinçli tüketici davranışları vurgulanır.

Ders Planı 5

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Orhan'ın alışverişi

Kaynak, Araç-Gereç: Çalışma kağıdı 3 (Bir hikaye oluşturan beş görsel), yapıştırıcı.

Yöntem ve Teknikler: Eğitsel oyun, soru cevap, anlatım.

Kazanım: Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin tanımlanması
- En etkili çözümün seçilmesi
- Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi

Karar Verme Becerileri

- -

İşleniş:

- Öğrencilere önceki derste öğrenilenlerle ilgili doğru ve yanlış ifadeler söylenir. Öğrenciler doğru ifadelerde ayağa kalkar. Yanlış ifadelerde oturur.
- Öğrencilere bir alışveriş sürecini yansıtan beş görsel karışık bir şekilde dağıtılır. Öğrenciler görselleri bir hikaye oluşturacak şekilde sıralar. Sonra görseldeki konuşma balonlarını doldururlar.
- Aynı görsellerin A4 boyutundaki kopyaları beyaz tahtaya yapıştırılır ve görseller öğrencilerle birlikte sıralanır. Görseldeki karakterlerin neler söyleyebileceği üzerinde konuşulur ve konuşma balonları doldurulur.
- Hikayenin son görselinde hikayenin baş karakteri Orhan, ürünü bozuk çıktığı içi bir problem yaşamaktadır. Öğrencilere bu problem fark ettirilerek, neden bu sorunla karşılaştığı ve bundan sonra ne yapması gerektiği üzerinde konuşulur. Alışveriş fişinin önemi, dikkatli alışveriş yapmanın önemi ve tüketici hakemler heyeti üzerinde durulur.

Ders Planı 6

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Seda'nın pazar alışverişi

Kaynak, Araç-Gereç: Top, çalışma kağıdı 4 (Seda'nın pazar alışverişi çalışma kağıdı), akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin tanımlanması

Karar Verme Becerileri

- -

İşleniş:

- Bir top ile sınıfa girilir ve dersin konusu söylenerek etkinlik anlatılır.
- Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılır. İlk önce öğrenciler hikayeyi sessiz bir şekilde okurlar, daha sonra öğretmen sesli bir şekilde okur.
- Öğrencilerden hikaye ile ilgili 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden) soruları yazmaları istenir. Bir öğrenciye top atılır ve yazdığı soruyu okuyarak bir arkadaşına topu atması istenir. Topu attığı öğrenci sorunun cevabını söyler ve bir başka arkadaşına topu atar. O da diğer soru kelimesini kullanarak yazdığı soruyu okur. Etkinliğe tüm soru kelimeleri tamamlanıncaya kadar devam edilir.
- “Neden” soru kelimesinde “Seda neden bir yer dışında çilek bulamamış? Çilek neden pahalıymış? Çilek neden tatsızmış?” soruları üzerinde konuşulur. Meyvelerin mevsiminde tüketilmesinin önemi üzerinde durulur ve akıllı tahtada sera görselleri gösterilerek, seracılıktan bahsedilir.

Ders Planı 7

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Pazarda alışveriş yapalım

Kaynak, Araç-Gereç: Meyve sebze görselleri

Yöntem ve Teknikler: Canlandırma

Kazanım: Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- “Öğrencilere bir meyve ya da sebze olsaydınız ne olmak isterdiniz? Neden?” soruları sorulur. Tüm öğrencilerden cevap alındıktan sonra, söyledikleri meyvenin hangi mevsimde yetiştiği sorulur.
- Öğrencilere birer tane meyve ya da sebze görseli verilir. Sınıftan bir öğrenci seçilir. Bu öğrencinin kış mevsiminde pazara gittiğini, diğer öğrencilerin de pazardaki meyve veya sebze oldukları söylenir. Alışveriş yapan öğrenci 15 çeşit meyve veya sebzeyi belirleyerek, bu meyve ve sebzelerin kartını tutan öğrencileri tahtaya çıkarır.
- Seçilen meyve ve sebzelerin hangi mevsimde yetiştiği sorularak, öğrencinin seçimleri değerlendirilir. Daha sonra sırada oturan öğrencilerdeki meyve ve sebzelerin hangi mevsimde yetiştiği üzerinde konuşulur.

Ders Planı 8

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Dengeli beslenmenin önemi

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin tanımlanması
- Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

Karar Verme Becerileri

- Gerekli bilgilerin toplanması

İşleniş:

- Öğrencilere “Komik şişman hayvanlar” adlı animasyon izletilir (<https://www.youtube.com/watch?v=Z88TFVP8aCY>). Bu animasyonda karşılaşılan problemler ve bu problemlerin nedenleri üzerinde konuşulur. Dengeli ve düzenli beslenmenin tanımı ve önemi üzerinde durulur.
- Obezite, diyabet ve besin alerjisi sağlık sorunları üzerinde konuşulur. Çölyak hastalığı ile ilgili internetten araştırma yapılır. Araştırma sürecinde Google Arama Motoruna yazılacak anahtar kelimeleri öğrencilerin söylemesi istenir. Çıkan sonuçlar okunur. Dengeli ve düzenli beslenmenin bu sağlık sorunları için önemi üzerinde durulur.

Ders Planı 9

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Lokantaya davetlisiniz

Kaynak, Araç-Gereç: Balon, çalışma kağıdı 5 (lokanta menüsü, adisyon)

Yöntem ve Teknikler: Benzetim, Canlandırma

Kazanım: Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Yarım şişirilmiş bir balon ile derse giriş yapılır. Günde üç öğün beslenmenin önemi benzetim tekniğinden yararlanılarak anlatılır. Bu teknikte balon, bir bireyin sahip olduğu enerjiyi temsil eder. Günde üç öğün yemek ile bu balon gerektiği kadar şişirilir ve söndürülür. Ancak günde iki öğün beslenildiğinde balon oldukça fazla söner (enerji tükenir) ve gereğinden fazla şişirilir. Balonun şişirilmesinde ve söndürülmesinde ses tonunun değiştirilmesi, jest ve beden hareketleri gibi mizah unsurları kullanılır.
- Öğrencilere etkinlik anlatılır.
- Sınıftan 6 öğrenci garson olarak seçilir. Diğer öğrenciler de dörder kişilik gruplara ayrılır. Bu öğrencilerin öğle yemeği yemek için restorana gittikleri ve ne yiyeceklerine karar vermeleri gerektiği söylenir. Garsonlar masalara menüleri götürür ve siparişlerini alır. Bu süreçte öğretmen yeterli miktarda ve sağlıklı yiyecekleri seçmeleri için öğrencileri teşvik eder. Tüm öğrenciler seçimlerini yaptıktan sonra, bu seçimler öğrencilerle birlikte değerlendirilir.

Ders Planı 10

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Temizlik robotu tasarlayalım

Kaynak, Araç-Gereç: Beyaz tahta, tahta kalem

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası

Kazanım: Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Problem Çözme Becerileri

- Çözüm yollarının belirlenmesi
- En etkili çözümün seçilmesi
- Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi

Karar Verme Becerileri

- -

İşleniş:

- Öğrencilere okulda uygulanan en temiz sınıfın belirlenmesi süreci hakkında sorular sorulur. Sınıfı temiz tutmak için neler yaptıkları, hangi malzemelerden yararlandıkları sorulur.
- Ortak kullanım alanlarının neler olduğu ve bunların temizliği üzerinde konuşulur.
- “Temizlik robotu tasarlıyoruz” etkinliği anlatılır. Bu etkinlikte, öğrencilere toplu taşıma araçlarından biri olan otobüslerin kirlenmesine yönelik bir problem durumu verilir. Öğrencilerle birlikte bu otobüslerin temizliği için bir robot tasarlanır. Öğrencilerin söylediği, temizlik robotunun sahip olması gereken özellikler tahtaya çizilir. Robot tamamlandıktan sonra bu özellikler üzerinde konuşulur.

Ders Planı 11

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Olmasaydı ne olurdu?

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanıtır.

Problem Çözme Becerileri

- En etkili çözümün seçilmesi

Karar Verme Becerileri

- Kararın verilmesi

İşleniş:

- Trafik, trafik kuralları ve trafik kavramlarının anlamı üzerinde konuşulur.
- Trafik uyarı işaret levhaları, bilgi işaret levhaları ve düzenleyici işaret levhalarının özelliklerinden bahsedilir. Etkinlik sırasında bu bilgiler ile trafik işaretlerinin anlamları tahmin ettirilir.
- www.wordwall.com adresinde çark çevirme etkinliği yapılır. Bu etkinlikte çarkın her bir bölümünde bir tane olmak üzere 15 tane trafik levhası bulunmaktadır. Öğrenciler sırayla çarkı çevirir. Trafik işaretinin anlamını tahmin eder. Bu trafik işareti olmasaydı hangi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı üzerinde konuşulur. Üzerinde konuşulan trafik işareti çarktan çıkarılır.
- Tüm trafik işaretleri hakkında konuşulduktan sonra çark yeniden başlatılır. Öğrenciler sırayla çarkı çevirmeye devam eder. İkinci turda öğrenciler sadece trafik işaretini söyleyerek, trafik işaretlerinin anlamı tekrar edilir.

Ders Planı 12

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Aylin'in okul yolu

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, kırmızı yeşil ifade kartları

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Trafik, trafik kuralları ve trafik işaretleri kavramlarının tanımları hatırlatılır.
- Akıllı tahtada Microsoft Power Point Sunusu yansıtılır. Bu sunu, Aylin'in abisi ile okuldan eve giderken vermeleri gereken bir dizi karar durumlarını içerir. Bu karar durumlarının her birinde iki seçenek bulunur ve bu seçenekler kırmızı ve yeşil ile işaretlenmiştir.
- Öğrencilere kırmızı yeşil ifade kartlar dağıtılır. Öğrenciler, Aylin'in güvenli bir şekilde evine gidebilmesi için ne yapmaları gerektiğini kırmızı ya da yeşil kartları göstererek ifade ederler.

Ders Planı 13

Ünite: Ülkemizde Hayat

Etkinlik Adı: Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor

Kaynak, Araç-Gereç: Çalışma kağıdı 6 (Meraklı Ali'nin soruları), yapıştırıcı

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

Karar Verme Becerileri

- Gerekli bilgilerin toplanması

İşleniş:

- Öğrencilere Meraklı Ali karakteri tanıtılır. Meraklı Ali'nin trafik kurallarını bilmediği için araştırma yapmak istediği söylenir. Öğrencilere bu konuda hangi kaynaklardan bilgi toplanabileceği sorulur.
- Öğrenciler ikiye gruplara ayrılır. Çalışma kağıdı ve yapıştırıcılar dağıtılır. Bu çalışma kağıdında Meraklı Ali'nin annesinin verdiği cevaplar yer almaktadır. Meraklı Ali'nin soruları ise öğrencilere küçük kağıtlarda yazılı olarak, karışık bir şekilde verilmiştir. Öğrencilerden verilen cevapların karşısına en uygun soruyu yapıştırmaları istenir.
- Tüm öğrenciler soruları cevaplarla eşleştirdikten sonra, eşleştirmeler üzerinde konuşulur. Trafik ve trafik kuralları kavramları vurgulanır.

Ders Planı 14

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Dikkatli olmalıyız

Kaynak, Araç-Gereç: Çalışma kağıdı (tehlikeli eşyaları bulma), akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- Problemi tanımlama

Karar Verme Becerileri

- -

İşleniş:

- Öğrencilerle günlük yaşamlarında karşılaştıkları kazalar hakkında konuşulur. Bu kazaların nedenleri üzerinde durulur.
- Öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılır. Her gruba bir çalışma kağıdı verilir. Çalışma kağıdında ev ortamında çeşitli kazalara yol açabilecek eşyaların görselleri karışık bir şekilde verilmiştir. Öğrencilerden bu eşyaları bularak boyamaları istenir.
- Tüm öğrenciler çalışma kağıdını tamamladıktan sonra, görsel akıllı tahtada yansıtılır. Öğrencilerin işaretledikleri tehlikeli eşyalar üzerinde konuşulmuş, herhangi bir kazaya neden olmaması için yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur.

Ders Planı 15

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Kırık camlara dikkat et

Kaynak, Araç-Gereç: Çalışma kağıdı 7

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası

Kazanım: Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- Çözüm yollarının belirlenmesi
- En etkili çözümün seçilmesi
- Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi

Karar Verme Becerileri

- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılır. Çalışma kağıdında dört bölüm yer almaktadır. Öğrencilerden okulda cam su şişesi kırıldığında neler yapabilecekleri ile ilgili fikirler üretip çalışma kağıdındaki bölümlere çizimleri istenir. Ayrıca çizimlerin anlaşılabilirliğini artırmak için bir açıklama yazmaları istenir.
- Her öğrenci dört bölümü de tamamladıktan sonra, ürettikleri çözümlerin güvenliliği ve uygulanabilirliği üzerinde konuşulur. Dersin sonunda okulda cam kırıldığında ne yapmaları gerektiği özetlenir.

Ders Planı 16

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Eyvah! Ne oluyor?

Kaynak, Araç-Gereç: Acil durumların yazılı olduğu küçük kağıtlar

Yöntem ve Teknikler: Eğitsel oyun

Kazanım: Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin tanımlanması

Karar Verme Becerileri

- -

İşleniş:

- Acil durum kavramı üzerinde durulur. Öğrencilerden acil durumlara örnekler vermeleri istenir.
- Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır. Gruplardan biri tahtaya çıkarılır. Tahtaya çıkan öğrencilerden acil durumların yazılı olduğu kağıtlardan birini seçmeleri ve seçilen acil durumu grup olarak diğer arkadaşlarına sessiz bir şekilde, hareket ile anlatmaları istenir. Acil durumun ne olduğunu bildiklerinde, bu acil durum yaşandığında ne yapmak gerektiği hakkında konuşulur. Tüm gruplar tahtaya çıktığında etkinlik tamamlanır.

Ders Planı 17

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Acil bir durumda ne yapalım?

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, kırmızı yeşil ifade kartları

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin tanımlanması
- En etkili çözümün seçilmesi

Karar Verme Becerileri

- Kararın verilmesi

İşleniş:

- Acil durum kavramının tanımı ve örnekleri hatırlatılır.
- Akıllı tahtada Microsoft Power Point Sunusu yansıtılır. Sunuda acil durum ve problem durumunu içeren altı görsel ve herhangi bir problem durumunu içermeyen iki görsel yer almaktadır. Her bir görsele yönelik öğrencilere “Burada bir problem var mıdır?” “Bu problem acil bir durum mudur?” soruları sorulur. Öğrenciler sorulara kırmızı yeşil ifade kartları göstererek yanıt verir. Öğrenciler görselde bir problem ya da acil durum var ise kırmızıyı yok ise yeşili gösterirler.
- Acil bir durumu yansıtan her bir görsel üzerinde konuşulur. Acil bir durumla karşılaşıldığında ne yapmak gerektiği üzerinde durulur.

Ders Planı 18

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Uzmanla sorulım

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, dizüstü bilgisayar, hoparlör, çalışma kağıdı 8 (A6 boyutunda kağıtlar)

Yöntem ve Teknikler: Konferans, soru cevap

Kazanım: Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

Karar Verme Becerileri

- Gerekli bilgilerin toplanması

İşleniş:

- Öğrencilere dersin işlenişi ve konusu hakkında bilgi verilir.
- Öğrencilere boş kağıt dağıtılır. Bu kağıtlara ambulans ve ilkyardım ile ilgili merak ettiklerini yazmaları istenir. Merak ettiklerini uzmanla sorarak öğrenebilecekleri söylenir.
- Uzaktan Eğitim Zoom Programı üzerinden Eskişehir il ambulans servisinde paramedik olarak görev yapan bir uzman ile görüşme yapılır. Görüşme sırasında öncelikle uzman kendisini ve mesleğini tanıtarak, ambulans ile ilgili kısa bir sunum yapar.
- Öğrenciler kağıtlara yazdıkları sorulardan bir tanesini seçer ve sırayla uzmanla sorar. Tüm öğrenciler birer soru sorduğunda görüşme tamamlanır. Görüşme tamamlandıktan sonra öğrencilerin neler öğrendikleri ve nelerin ilgilerini çektiği üzerinde konuşulur.

Ders Planı 19

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Ne yapacağına karar ver

Kaynak, Araç-Gereç: Evet-hayır kartları, iki adet öğrenci masası

Yöntem ve Teknikler: Eğitsel oyun

Kazanım: Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Öğrencilere günlük yaşamda güvenliklerini tehdit eden kişilerle karşılaştıklarında ne yapabilecekleri sorulur. Konuya yönelik örnek durumlar verilmesi istenir.
- İki öğrenci masası karşılıklı olarak yerleştirilir ve her iki masaya da evet-hayır kartları yerleştirilir. İki öğrenci masalara geçer, ellerini arkada tutar. Öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri, güvenliğini tehdit eden ve etmeyen teklifleri içeren cümleler söylenir. (Örneğin, Tanımadığın birisi sana en sevdiğin yiyeceği verdiğinde; Kardeşin senin en sevdiğin oyuncağıyla oynamak istediğinde vb.) Cümlenin sonunda “Ne yapacağına karar ver.” denilir. Öğrenciler bu cümleyi duyduklarında verilen teklife yönelik, önlerindeki evet-hayır kartlarından birini kaldırır. Kartı ilk kaldıran öğrenciye kararının gerekçesi sorulur ve kararının güvenli olup olmadığı üzerinde konuşulur. Etkinliğe tüm öğrenciler tamamlanıncaya kadar devam edilir.

Ders Planı 20

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Neler öğrendik?

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, seçenek kartları.

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım:

- Trafik işaretlerini ve işaret levhalarını tanır.
- Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.
- Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.
- Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyeceğini açıklar.
- Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

Problem Çözme Becerileri

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Bu ders Güvenli Hayat Ünitesinde daha önce ele alınan kazanımlar tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi amacıyla planlanmıştır.
- Akıllı tahtanın önüne bir masa yerleştirilerek, üzerine seçenek kartları sıralanır. Öğrencilere dersin işlenişi ve amacı açıklanır. www.wordwall.com adresinde kutu açma etkinliği yapılır. Etkinlikte yer alan kutularda kazanımlara ilişkin sorular yer almaktadır. Bu soruların bazıları karar vermeleri gereken seçeneklere sahipken bazıları tek bir cevabı olan sorulardır. Öğrenciler sırayla akıllı tahtada yansıtılan kutulardan birini açar. Kutudan çıkan soru bir karar verme durumu ise öğrenci seçenek masasındaki, açtığı kutunun numarasının bulunduğu seçenek kartını açar. Seçenekleri okur ve cevabını verir. Kutudan çıkan soru bir karar verme durumu değilse sadece cevabı söyler. Tüm öğrenciler bir kutu açtığında etkinlik tamamlanır.

Ders Planı 21

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?

Kaynak, Araç-Gereç: Çalışma kağıdı 9 (Depremde ne yapmalıyız?)

Yöntem ve Teknikler: Kartopu, soru cevap

Kazanım: Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

Problem Çözme Becerileri

- En etkili çözümün seçilmesi
- Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi

Karar Verme Becerileri

- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

İşleniş:

- Günlük yaşamda karşılaşılan ve güvenliği tehdit eden durumlar hakkında örnekler verilerek konuşulur. Deprem, sel, heyelan gibi doğal afetlerden bahsedilir.
- Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrencilerinde çalışma kağıdına, deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenleri öncelikle bireysel olarak yazmaları istenir. Öğrencilere beş dakika süre verilir. Daha sonra yanındaki arkadaşı ile yazdıklarını karşılaştırmaları ve doğru olduğunu düşündüğü davranışları kendi kağıdına eklemeleri istenir. Beş dakika daha beklendikten sonra öğrencilerden arkasında oturan arkadaşlarıyla, yani dört öğrencinin kağıtlarını karşılaştırmaları istenir. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerin çalışma kağıdına yazdıkları üzerinde konuşulur ve güvenliği sağlamaları açısından değerlendirilir.
- Dersin sonunda deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler özetlenir.

Ders Planı 22

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştırılım.

Kaynak, Araç-Gereç: Akıllı tahta, çalışma kağıdı 10 (A6 boyutunda kağıtlar)

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

Problem Çözme Becerileri

- Problemin çözümüne yönelik bilgilerin toplanması

Karar Verme Becerileri

- Gerekli bilgilerin toplanması

İşleniş:

- Sel ve su baskını kavramları üzerinde konuşulur. Akıllı tahtada Gaziantep ilinde meydana gelen seller ile ilgili haberler yansıtılır.
- Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır. Bu kağıtlara doğal afetlerden biri olan sel ile ilgili merak edip, araştırmak istediklerini yazmaları istenir.
- Çalışma kağıdını tamamladıktan sonra, öğrencilerden yazdıklarını okumaları istenir. En çok merak edilenler akıllı tahtada Google Arama Motoruna yazılarak araştırma yapılır. Çıkan sonuçlardan bazıları okunur.
- Dersin sonunda selde yapılması gerekenlerle ilgili akıllı tahtada 2.05 dakikalık “Sel tehlikesine karşı yapılabilecekler” (<https://www.youtube.com/watch?v=jy2yf7a5A10>) adlı video izletilerek, videoda söylenenler üzerinde konuşulur.

Ders Planı 23

Ünite: Güvenli Hayat

Etkinlik Adı: Güvenli oyun parkı tasarlayalım.

Kaynak, Araç-Gereç: Sarı, kırmızı mavi ev yapımı oyun hamurları, A4 boyutunda yeşil karton, beyaz tahta, tahta kalem

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, anlatım

Kazanım: Oyun alanındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

Problem Çözme Becerileri

- Çözüm yollarının belirlenmesi

Karar Verme Becerileri

- Uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi

İşleniş:

- Öğrencilere oyun parkında hangi aletlerin olduğu ve hangi oyunları oynayabilecekleri sorulur. Öğrencilerin söyledikleri cevaplar tahtaya yazılır.
- Tahtaya yazılan oyun araçlarını kullanırken ve oyunları oynarken güvenliklerini sağlamak için neler yaptıkları üzerinde konuşulur.
- Öğrencilere oyun parklarında bulunmayan, güvenli bir oyun aracı düşünmeleri istenir. Öğrencilere oyun hamurları ve yeşil karton dağıtılır. Öğrencilerden yeşil karton üzerine oyun hamurları ile tasarladıkları oyun aracının modelini yapmaları istenir.
- Çalışmasını tamamlayan öğrencilere, tasarladıkları oyun aracının ne tür özelliklere sahip olduğu ve güvenli olması için ne tür önlemleri düşündükleri sorulur.

Ek D. Örnek Ayrıntılı Ders Planı

ÖRNEK AYRINTILI DERS PLANI

Ders: Hayat Bilgisi

Ünite: Sağlıklı Hayat

Etkinlik Adı: Market Alışverişi

Tarih: 18. 02. 2022

Süre: 40 dk

Kazanım: Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Problem Çözme Becerileri

- -

Karar Verme Becerileri

- Amacın belirlenmesi
- Kararın verilmesi
- Kararın uygulanması ve değerlendirilmesi

Yöntem ve Teknikler:

Canlandırma

Kaynak, Araç-Gereç: Üç ayran, iki garnitür konserve, bir demet maydanoz, üç adet biber, iki paket nane, dört adet domates, iki paket uzun makarna, üç kutu süt, fiyat ve ürün numarası kartları, alışveriş listesi, para ve fiş görselleri

Ön hazırlık:

Ders öncesinde dört tane öğrenci masası, beyaz tahtanın önüne, birbirinden ayrı olacak şekilde yerleştirilir. Her masaya Şekil C1’de görünen ürünler ikişer tür yerleştirilir. Öğretmen masası marketin kasası olarak düzenlenir.



Şekil D1. Market alışverişi etkinliğinde kullanılan ürünler

Etkinlik Süreci:

Öğrencilerin derse odaklanmaları ve ders konusunu merak etmeleri sağlanır.

“Çocuklar masalarda bulunan ürünlere bakın, sizce bugünkü dersimizde ne yapacağız?”

Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri harekete geçirilir.

“Kimler aileleri ile birlikte markete gidiyor? Markette meyve ve sebze seçiyor musunuz? Meyve ve sebzeleri seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? Büyüğünüz meyve ve sebze seçerken nelere dikkat ediyor?”

Etkinliğe geçiş yapılır.

“Çocuklar markete gittiğimizde hangi meyve ve sebzeyi alacağımıza karar vermemiz gerekiyor. Marketten iyi ürünler alabilmemiz için, hangi ürünü alacağımıza dikkatli bir şekilde karar vermeliyiz.”

Öğrencilere etkinlik süreci anlatılır ve etkinlikte uyulması gereken kurallar belirtilir.

“Şimdi sizinle bir etkinlik yapacağız. Burada bir marketimiz var. Marketimizde dört masamız var. Her masada aranızdan birer kişi görevli olacak. Bir de kasa da bir kişi görevli olacak. Diğer öğrenciler dörder kişilik grup olacak ve alışverişe giden aileler olacak”. Bu etkinliğimizde herkesin bir görevi ve uyması gereken kurallar var. Masa görevlileri masaların düzeninden sorumlu. Ürün numaralarının yer değiştirilmemesine ve masanın düzenli kalmasına dikkat etmeniz gerekiyor. Kasa görevlisi ürünlerin parasını alacak ve fişi müşteriye vermeyi unutmayacak. Aileler ise ürünleri seçerken fısıldayarak konuşacak. Her masada sadece bir aile seçim yapacak. Bir sonraki masada bir aile varsa, onların seçimlerini yapmalarını beklemeniz gerekiyor.”

“Şimdi ailelere alışveriş listesi dağıtacağım. Markete gitmeden neden alışveriş listesi hazırlamalıyız?” Öğrenci cevapları alınır. Aile rolünde olan öğrencilere Şekil D2’de yer alan alışveriş listeleri ve para görselleri verilir. Kasa rolünde olan öğrenciye fiş görselleri verilir.

“Markete gitmeden önce ihtiyaçlarımızı belirlemek ve gereksiz ya da eksik ürünler almamak için alışveriş listesi hazırlamamız gerekiyor. Alışveriş yaptıktan sonra da kasadan fiş almamız gerekiyor.”

ALIŞVERİŞ LİSTESİ

Biber	Domates	Ayrar	Süt
1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☐
2 ☒	2 ☐	2 ☒	2 ☐
3 ☐	3 ☒	3 ☐	3 ☒

Maydanoz	Garnitür	Kuru nane	Makarna
1 ☐	1 ☐	1 ☐	1 ☒
2 ☐	2 ☒	2 ☒	2 ☐

CS CamScanner ile tarandı

Şekil D2. Market alışverişi etkinliğinde kullanılan alışveriş listesi

Birinci aile grubu alışverişine başlar. Birinci grup ikinci masaya geçtikten sonra ikinci grup alışverişe başlar. Gruplar masaları geçtikçe yeni grup alışverişe başlar. Alışverişi biten gruplar parayı kasiyere verir ve kasiyer de fişi aileye verir. Şekil D3'te etkinliğe ilişkin fotoğraf verilmiştir. Tüm gruplar alışverişi tamamladıktan sonra masalarda ve kasada görevli öğrenciler de ürünleri inceler ve seçimlerini yaparlar.



Şekil D3. Market alışverişi etkinliği öğrenci çalışmasına ilişkin fotoğraf

Tüm öğrenciler alışverişi tamamladıktan sonra ürünler birlikte değerlendirilir (bkz. Şekil D4).



Şekil D4. Market alışverişi etkinliği ürünlerin değerlendirilmesine ilişkin fotoğraf

“Bir numaralı domatesi seçenler el kaldırsın. Bir numaralı domatesi neden aldınız\almadınız? Bir numaralı domates çürüktü, değil mi? İki numaralı domatesi alan el kaldırsın. Neden aldınız\almadınız? İki numaralı domates de çürüktü. Dört numaralı domatesi alan el kaldırsın. Neden aldınız\almadınız? Domatesi elinize alıp incelediniz mi? Domatesin alt tarafı ezilmişti. Fark ettiniz mi? Üç numaralı domatesi kimler aldı? Bu domatesin rengi, kokusu ve sertliği çok güzel ve fiyatı çok pahalı değil. O yüzden üç numaralı domates doğru bir seçimdi.”

“Bir numaralı biberi kimler tercih etti? Biberin rengi nasıl? Sertliği nasıl? Biraz rengi solmuş. Üç numaralı biberi kimler aldı? Bu biberin biraz çürüğü var. İki numaralı biberin rengi, dokusu ve sertliği daha güzel, o yüzden bu doğru bir tercih olacaktır.”

“Burada bir tane maydanoz var. Bu maydanozu kimler aldı? Maydanoz nasıl görünüyor? Sizce taze mi? Maydanoz sararmış. Bu taze olmadığını gösteriyor. Ancak başka maydanoz seçeneğimiz yok. O yüzden alışveriş listemizde olsa bile, taze olmadığı için bunu almamamız gerekiyor.”

“Bir numaralı ayranı alanlar el kaldırsın. Ayran alırken nelere dikkat ettiniz? Süt ürünleri kolay bozulduğu için son tüketim tarihine ve paketine dikkat etmemiz gerekiyor. Bu ayranlarına tarihine bakalım, hiçbiri geçmemiş. İki numaralı ayranı kimler aldı? Ayranın kapağının bombeleştığını fark ettiniz mi? Süt ürünlerinin tarihi geçmese bile iyi koşullarda saklanmadığında ve bozulduğunda kapağı ya da paketi bombeleşir. Ayranı tekrar inceleyebilirsiniz. Bu içindekinin bozuk olduğunu gösterir. O yüzden bunu almıyoruz. Bir ve üç numaralı ayrandan hangisini tercih ettiniz? Son kullanma tarihleri, markaları ve paketleri aynı ama üç numaralı olan daha ucuz, o yüzden bu doğru karar olacaktır.”

“Şimdi süte bakalım. Bir numaralı sütü kimler aldı? Paketi bombeleşmiş değil mi? Yani süt iyi koşullarda saklanmamış ve bozulmuş. İki numaralı sütü kimler aldı? Sütün son tüketim tarihine baktınız mı? Tarihi geçmiş, o yüzden bunu da almamız gerekiyor. Üç numaralı sütte bir sorun var mı? Son kullanma tarihi geçmemiş, paketi sağlam ve bombeleşme yok. Bu sütü alabilirsiniz.”

“Bir numaralı garnitür konserveyi alanlar el kaldırsın. İki numaralı garnitür konervesini alan el kaldırsın. İki konserve arasında bir fark var mı? Şimdi sessiz olun ve dinleyin.” Konservenin kapağındaki güvenlik kilidine basılır. *“Sesi duyuyor musunuz? Konservelerin kapağında güvenlik kilidi bulunur. Konservenin içine hava girerse, içindeki ürün bozulur. Güvenlik kilidinin bu şekilde ses çıkarması da içine hava girdiğini gösterir. İki numaralı konserveden ses çıkıyor mu? Çıkıyor, o yüzden bu doğru bir karar olacaktır.”*

“Bir numaralı makarnayı kimler aldı? Makarna seçerken neye dikkat ettiniz? Paketine dikkat ettiniz mi? İki numaralı makarnayı kimler aldı? Paketini inceleyin. Bunun paketinde bir açıklık var. O yüzden almamız gerekiyor. Bir numaralı olanı alabilirsiniz.”

“Bir numaralı kuru naneyi kimler aldı? Bunun da paketi yıpranmış. İki numaralı nanenin son tüketim tarihine ve paketinde hasar olup olmamasına dikkat ettiniz mi? Bir sorun yok, o yüzden bunu tercih edebilirsiniz.”

Özet:

“Alışveriş yaparken seçtiğimiz ürünleri dikkatlice incelememiz gerekiyor. Meyve ve sebzelerin rengine, şekline, dokusuna ve kokusuna dikkat etmeliyiz. Süt ürünlerinin son tüketim tarihine bakmalıyız. Süt ürünlerinin paketleri bombeleştiyse almamalıyız. Konservelerin güvenlik kilidini kontrol etmeliyiz. Paketli gıdaların da son tüketim tarihine bakmalıyız ve paketlerinde herhangi yıpranma ve yırtık olup olmadığını kontrol etmeliyiz.”

Değerlendirme:

Öğrencilerin derse katılımları ve alışveriş listelerinde belirttikleri seçimleri değerlendirilir.

EK D. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. **Öğrencinin Adı-Soyadı:**
2. **Hakkında Bilgi Verdiğiniz Öğrenciye Yakınlık Dereceniz:**
☐ Anne ☐ Baba ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....
3. **Öğrencinin Cinsiyeti**
☐ Erkek ☐ Kız
4. **Doğum Tarihi:**
5. **Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç):**
6. **Hakkında Bilgi Verdiğiniz Öğrencinin Doğum Sırası:**
7. **Öğrencinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu:**
☐ Evet, okul öncesi eğitim aldı. ☐ Hayır, okul öncesi eğitim almadı.
8. **Baba Mesleği:**
☐ İşsiz ☐ İşçi ☐ Emekli ☐ Çiftçi
☐ Memur ☐ Öğretmen ☐ Teknisyen/tekniker
☐ Esnaf/Zanaatkar/Tüccar ☐ Serbest Meslek (avukat, doktor, mimar vb.)
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....
9. **Anne Mesleği:**
☐ Ev hanımı/İşsiz ☐ İşçi ☐ Emekli ☐ Çiftçi ☐ Memur
☐ Teknisyen/tekniker ☐ Öğretmen ☐ Esnaf/Zanaatkar/Tüccar
☐ Serbest Meslek (avukat, doktor, mimar vb.)
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....
10. **Babanın Eğitim Düzeyi**
☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksekokul
☐ Lisans ☐ Lisansüstü ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)
11. **Annenin Eğitim Düzeyi**
☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksekokul
☐ Lisans ☐ Lisansüstü ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)
12. **Anne Babanın Evlilik Durumu**
☐ Birlikte ☐ Ayrı ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)
13. **Öğrencinin Kişilik Özellikleri:** (Lütfen birkaç cümle ile açıklayınız.)
.....
.....
.....

EK E. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Mevcut Durumun Tespiti)

Değerli Öğretmenim,

Öncelikle bu çalışmaya vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamızın uygulama aşamasına başlamadan önce sizin görüşlerinize ihtiyaç duyuyorum. Bu görüşmede sizden, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinin kazandırılması konusunda mevcut durumu hakkında bilgi almak istiyorum. Görüşmeyi daha sonra incelemek ve analiz etmek için izninizle kayıt altına almak istiyorum. Bu ses kaydı, benden başka biri tarafından dinlenmeyecektir. Ayrıca görüşme sırasında araştırma raporuna yansıtılmasını istemediğini görüşler sizin onayınız alınmadan yansıtılmayacaktır. Sormak istediğiniz sorular araştırmanın her aşamasında yanıtlanmaya çalışılacaktır. Sorunu yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerin problem çözme becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - İlkokul düzeyinde bu beceri kazandırılabilir mi? Nasıl?
2. Öğrencilerin karar verme becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - İlkokul düzeyinde bu beceri kazandırılabilir mi? Nasıl?
3. Problem çözme ve karar verme becerileri ilköğretim programlarını düşünecek olursak hangi program çerçevesinde geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz?
4. Hayat Bilgisi dersinin öğrencilere problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırılmasındaki rolü hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Hayat Bilgisi dersinde problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? () Evet () Hayır
 - Yanıt evet ise örnek verebilir misiniz?
 - Problemin tanımlanması, bilgi toplanması, seçeneklerin oluşturulması, çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına yönelik neler yapıyorsunuz?
 - Hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?
 - Onlara sağladığınız eğitim ortamını anlatır mısınız?
 - Yanıt hayır ise neden?
6. Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirirken sorunlarla karşılaşılıyor musunuz? () Evet () Hayır
 - Yanıt evet ise ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - Yanıt hayır ise sizce sorunlarla karşılaşmamanızın nedeni nedir?
7. Karşılaşılan bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

EK F. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi)

Değerli öğretmenim,

Bu görüşme, gözlemlediğiniz derste gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayır altına alınacaktır. Ses kaydı sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu uygulamayı nasıl buldunuz? () Etkili () Etkisiz
 - (Yanıt etkili ise) Neden?
 - (Yanıt etkisiz ise) Neden?
2. Yapılan etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerileri açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
3. Yapılan etkinlikleri öğrencilerin karar verme becerileri açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
4. Yapılan etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - Böyle bir etkinliği sınıfınızda uygulaysaydınız, neleri göz önüne alırdınız?
 - Sizce etkinliklere ayrılan süre yeterli miydi?
 - Sizce etkinlikler sınıf düzeyi ve kazanımlar açısından uygun muydu?
5. Sizce etkinlikler sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdi?
6. Bu etkinliklerin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
 - Etkinlikleri siz yapıyor olsanız, hangi unsurlarını değiştirmek istersiniz?

EK G. Odak Grup Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Öncelikle bu çalışmaya katkı sağladığın için teşekkür ederim. Bu görüşmede Hayat Bilgisi dersinde yaptığımız etkinliklerle ilgili görüşlerini almak istiyorum. Görüşlerin çalışmamın gidişatı için çok önemli. Görüşmeyi daha sonra inceleyebilmek için kayıt altına alacağım. Bu ses kaydını benden başka kimse dinlemeyecek ve kimse ile paylaşmayacağım. Hazırsan görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Hayat Bilgisi dersinde bu hafta yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?
☐ hoşuma gitti ☐ hoşuma gitmedi ☐ faydalı oldu ☐ faydalı olmadı ☐ Zor geldi
 - (Yanıt hoşuma gitti ise) Etkinliklerde en çok neyi sevdin? Senin rahatsız eden bir durum var mı? Düzeltmek için neler yapılabilir?
 - (Yanıt hoşuma gitmediyse) Neden hoşuna gitmedi? Hoşuna gidecek hale gelmesi için neler önerirsin?
 - (Yanıt faydalı oldu ise) Yaptığımız etkinlikler sana nasıl faydaları oldu? Etkinlikler sırasında öğrendiklerinle ilgili neler söyleyebilirsin?
 - (Yanıt faydalı olmadı ise) Yaptığımız etkinliklerin neden faydalı olmadığını düşünüyorsun?
 - (Yanıt zor geldi ise) Etkin sırasında seni zorlayan unsurlar neler?
2. Bu etkinliklerde neleri değiştirmek isterdin? Neden?
3. Bu etkinlikleri daha eğlenceli olabilmesi için değişiklik yapabilirsin desem, nasıl bir değişiklik yapmak isterdin?
 - Daha eğlenceli ve faydalı etkinliklerin planlanması için önerilerin neler?
 - Bu etkinliklerle ilgili olarak öğretmeninden ve arkadaşlarından beklentilerin neler?

EK H. Örnek Araştırmacı Günlüğü

07.03.2022

Bugün ortak kullanım alanlarının temizliğini işledik. Önce soru cevap ile konuyu anlattım sonra beyin fırtınası ile bir robot tasarladık. Soru cevap yöntemi bölümünde biran zaman yetismeyecek gibi düşündüm. Ama robot geliştirme için dersin son 20 dakikası çok rahat bir şekilde yetti.

Beyin fırtınası tekniği öğrencilerin farklı düşüncelerini desteklediğini düşünüyorum. Tek başlarına ya da grupla robot tasarlayın deseydim sıradan bir iki özelliği olan robotlar çizeceklerdi. Bu teknikle öğrenciler farklı düşünceleri gördüklerini düşünüyorum.

Öğrencilerin derse katılımı iyiydi. Birkaç defa dikkatleri dağıldı sözel mizah kullandım. Mizah kullanmanın çocukların derse ilgisini artırdığını düşünüyorum.

İlk derslere göre derslere katılmayan ya da çok az katılan'in derse katılımı arttı. Ancak hala derste konuşmak istemiyorlar.'nın başka bir şeylerle ilgilendiğini düşünüyorum ama diğer öğrencilerin konuşmalar da dinlediklerini düşünüyorum.

EK İ. Örnek Öğrenci Günlüğü

ETKİNLİK GÜNLÜĞÜM

Ad Soyad:

Bu derste yeni neler öğrendim?

Birkaç mevsimin mevsimini kar-
şıtırdım. Ama mesela şimdi öğrendim.

Bu derste neleri sevdim? Neden?

Mevsimleri eğlenceli bir şekilde
öğrendim.

Bu derste neleri sevmedim? Neden?

Herşeyi sevdim sevmedi-
ğim birşey yok.

Ders ile ilgili önerilerim şunlardır:

Kaptan dedi ki oyunu
daha fazla farketmeli ve ödev

EK J. Örnek Video Kaydı Dökümü

VIDEO KAYDI DÖKÜMÜ

Tarih: 22. 04. 2022 (22. Ders)

Etkinlik Adı: Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştırılım.

Süre: 40'44''

Not:

*Sözel olmayan ifadeler parantez içerisinde ve italik olarak verilmiştir.

**Araştırmaya dahil edilmeyen öğrenci ifadeleri “öğrenci” olarak belirtilmiştir.

(03'50'' – Önceki derste yapılan çalışmalar hatırlatıldı.)

Öğretmen: Önceki dersimizde ne yapmıştık?

Ö20: Bir tane kağıt vermiştiniz. “Deprem sırasında, deprem sonrasında, deprem olmadan önce neler yapmalıyız?” diye yazmıştık.

Öğretmen: Evet, “Deprem sırasında deprem öncesinde ve sonrasında ne yapmalıyız?” diye konuşmuştuk.

Ö8: Öğretmenim 3 tane kağıt vermiştiniz. Bunların içinde, “Deprem anında neler yapmalıyız? Deprem önce neler yapmalıyız? Deprem sonrasında neler yapmalıyız?” diye yazmıştık.

Ö16: Etkinlik günlüğünü yazmıştık

Ö8. Öğretmenim tahtada resimleri açmıştınız, onları kontrol etmiştik.

Öğretmen: İlk önce tek başımıza yazmıştık. Ondan sonra yazdıklarımızı arkadaşlarımızla karşılaştırmıştık. En sonunda dört kişi kontrol etmiştik. Son olarak da tahtada kontrol ettik. Onun öncesinde neler konuştuğumuzu hatırlıyor musunuz?

(Sınıfa Ö17 girdi. Öğrenciler aralarında konuşmaya başladı.)

Öğretmen: Buraya bakalım. O etkinliğimizden önce günlük yaşantımızda güvenliğimizi tehdit eden bazı olaylardan bahsetmiştik. Mesela biri size kötü davrandığında tanımadığınız birisi yanına geldiğinizde neler yapıyordunuz? Artık herkes biliyor bunu.

Ö7: Çılgılık atarız

Öğretmen: Gerekirse çılgılık atarak insanlardan yardım istiyoruz. Başka?

Ö22: Öğretmenin koşarak oradan uzaklaşırız.

Öğretmen: Peki kimin yanına gideceğiz? Nereye gideceğiz?

Ö20: Güvenli bir yere.

Öğretmen: Peki kimlerden yardım alabiliriz?

Ö5: Annemiz babamız ve tanıdığımız insanlar.

Öğretmen: Eğer bunlar yoksa, mesela alışveriş merkezinde kayboldunuz. Annenizi babanızı bulamıyorsunuz?

Öğrenci: Trafik polisi.

Öğretmen: Trafik polisi, güvenlik görevlileri değil mi? Başka ne yapıyoruz? Mesela bize bir şey teklif ettiklerinde ne diyoruz?

Ö19: İstemiyorum diyoruz.

Öğretmen: Hayır istemiyorum, diyorsunuz.

Ö8: Mesela öğretmenim, bize teklif ettiği bir şeyin içinde bayıltıcı bir şeyler olabilir.

Öğretmen: Evet olabilir. O yüzden kesinlikle hiçbir şey kabul etmemiz gerekiyor, bu en sevdiğimiz yiyecek olsa bile. Acil durumlarda hangi numarayı arıyorduk?

Ö8: 112.

Öğretmen: Peki 112'yi aradık 112'ye ne diyeceğiz.

Ö12: Yerimizi söyleyeceğiz ve hangi mahallede olduğumuzu söyleyeceğiz.

Öğretmen: 112'yi arayarak itfaiye, ambulans ve polise ulaşabiliyorduk. O yüzden ilk önce başımıza ne geldiğini söyleyeceğiz. Bir kaza oldu. Şu kadar yaralı var. Şöyle oldu, dememiz lazım. Ondan sonra açık adresinizi söylemeniz lazım.

Ö20: Adresimizi bilmiyorsak o zaman nasıl tarif edeceğiz?

Öğretmen: Adresinizi bilmiyorsan yakınlarda bilindik bir yer veya okuyabildiğimiz bir mağaza ismi söyleyebiliriz. Etrafımızda gördüklerimizi söylemeliyiz. Ev adresini ise herkesin bilmesi gerekiyor. Çünkü biliyorsunuz evde kazalar olabilir ya da kaybolabiliriz. O yüzden ev adresi çok önemli. Bilmiyorsanız da cebinizde ev adresi taşıyın, tamam mı?

Öğretmen: Son olarak bir şeyden daha bahsetmek istiyorum. Deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenleri bir hatırlayalım. Hemen hızlıca kim hatırlatacak?

Ö7: Deprem çantası hazırlamalıyız. Sağlık malzemeleri çikolata radyo gibi malzemeler koymalıyız.

Ö20: Eşyaları duvara sabitlemeliyiz.

Ö21: Çök Kapan tutun, hareketini yapmalıyız.

Ö8: Evin içi dağınıksa toparlamalıyız.

Öğrenci: Hayat üçgeni.

Ö5: Tehlikeli eşyalar ve keskin eşyalar dolaptan düşerse bir yerimizi incitebilir.

Öğretmen: Evet açık raflarda da açık bir şeyler varsa onları da sabitleyorduk değil mi? Ondan sonra yatağımızın başucunda kırılacak, biz incitecek bir şeylerin olmaması gerekiyor. Yatağımızın yanında pencere olmaması gerekiyor.

Öğretmen: Peki depremden sonra ne yapmamız gerekiyor?

Ö13: Sakince hızlı adımlarla merdivenlerden aşağı inmeliyiz.

Öğretmen: Evet asansör kullanmayacağız. Önemli eşyalarımızı alıp, sakın sakın merdivenlerden aşağı ineceğiz.

Ö2: Depreme anında babam asansörle aşağı iniyor.

Öğretmen: O yanlış. Deprem anında asansör kullanmayacağız. Çünkü asansör depremde bozulabilir, elektrik gidebilir.

Ö21: Depremde aşağı indiğimizde toplanma yerine gideceğiz.

Ö8: Mesela deprem çantasını unuttuk diyelim. Yanımızda da tek düdük var. Toplanma alanında düdük çalarlarsa, biz de oraya gidebiliriz.

(12'24'' Dersin konusuna geçiş yapıldı.)

Öğretmen: Bir tane daha günlük yaşamımız tehdit eden bir durum daha vardı neydi?

Ö7: Sel

Öğretmen: Geçen dersimizde bir arkadaşınız Antep'te sel olur mu, diye sormuştu. Ben de size Gaziantep'te sel haberleri buldum ve çocuklar araştırdığımda çok ilginç bir şeyle karşılaştım. Çok sık sel olmuş. 2019'da 2016'da 2014'te hatta 2020'de çok sık sel olmuş.

Ö8: Öğretmenim mesela baraj dolmuş taşıyor öyle mi sel oluyor?

Öğretmen: Aslında seni en büyük etkileyen, seli artıran şeylerden birisi de barajlardan taşmasıdır. Ondan sonra nehir göl gibi yerler varsa yağmurlardan dolayı onlar taşıyor. Bir de selin daha az etki yaptığı hali olan, su baskını olabiliyor. Gaziantep'te daha çok su baskını oluyormuş.

(14'05'' Akıllı tahtada haberler yansıtıldı)

Öğretmen: Bakalım haberimize. Şuna bakın sel o kadar kuvvetli oluyor ki arabaları sürüklüyor. Çünkü çok fazla su var ,yokuştan aşağıya akıyor.

Ö7: Arabayı götürüyor hocam.

Öğrenci: Evin orada da o kapak gibi şeyden var oraya su doluyor taşıyor hemen.

Öğretmen: Haberde “Gaziantep İpekyolu trafiğe kapandı” diyor. Demek ki, selden sonra yollar trafiğe kapanabiliyor. Peki “Neden sel oldu?” onlar da yazıyor. “Gaziantep şiddetli yağış ve fırtınaya teslim oldu. Çok sayıda yerde su baskını yaşanırken, insanlar araçlarda mahsur kaldı. Tarihi İpek yolu ulaşımına kapandı. Birçok araç sele kapıldı ve kurtarılmayı bekliyor.” Bu 2019'da olmuş çocuklar. Bakın arkadaşınız bir şey söylemişti. Bakın burada ne diyor. “Gaziantep kent merkezinde öğleden sonrasında gök gürültüsü ve çakan şimşeklerin ardından sağanak yağış etkili oldu. Yaklaşık 1 saat süren yağmur nedeniyle tıkanan mazgallar sele neden

oldu.” Yani sular gidecek yer bulamayıp üstte kalıyor. “Yağmurun kuvvetli yağması yağmurda sokakta bulunan çöplerin rögarları kapaması sonucu...” Bakın yere çöp atıyoruz ya onlar bunlara da neden olabiliyormuş. Çünkü yerde rögarlar var, mazgallar var. Çöpler onları tıkıyor. Bu sefer de su gidecek yer bulamıyor ve yukarıda kalıyor. “Sel nedeniyle bazı kişiler araçlarında mahsur kaldı. Maddi hasarlı kazalar yaşandı. İçerideki vatandaşlar ekiplerin yardımıyla araçlardan çıkarıldı.” Şuna bakar mısınız? Oradan nasıl çıksınlar? GASKİ ekipleri suyu boşaltıp araçları kurtarmak için gece boyunca yoğun bir şekilde çalışmışlar.

Ö8: Öğretmenim bir şey diyeceğim. Selde en güvenli yerler yokuşlar. Çünkü öğretmenim, sürekli yağmur yağsa sel aşağı doğru akacak.

Öğretmen: Yokuş ortası olmayabilir ama yokuşun en tepesi olabilir. Çünkü ne kadar yüksekteysen o kadar güvendesin.

(17’02’’ Akıllı tahtada başka bir haber açıldı.)

Öğretmen: Bakın bu da 2016’nın haberi. Sokaktaki suyu görüyorsunuz. “Gaziantep’te öğleden sonra aniden bastıran sağanak yağış yaşamı felç etti. Bazı ev ve iş yerlerine su basarken, çok sayıda araç da yollarda mahsur kaldı.”

(17’23’’ Akıllı tahtada başka bir haber açıldı.)

Öğretmen: Bu da 2014 yılının haberi Gaziantep’te geceden itibaren etkili olan sağanak yaşamı olumsuz etkiledi. Kentte çok sayıda ev ve iş yerini su basarken, şiddetli yağışlar nedeniyle bir apartmanın yıkılan istimlak duvarı park halindeki 4 aracı hurdaya çevirdi. İstimlak duvarının biliyorsunuz değil mi? Sellerde onlar zarar görüp yıkılabiliyor. Onlardan uzak durmamız gerekiyor o yüzden.

(17’49’’ Etkinliğe başlandı. Öğrencilere çalışma kağıdı dağıtıldı.)

Öğretmen: Şimdiki bir etkinliğimiz var. Sel ile ilgili neler merak ediyorsunuz, onları yazacaksınız. Neler merak ediyorsunuz? Haberleri duydunuz gördünüz. Neler öğrenmek isterdiniz? Sel ile ilgili neleri araştırmak isterdiniz? Sonrasında burada beraber araştırırız. Şimdi hemen neleri merak ediyorsunuz yazıyorsunuz.

Ö8: Öğretmenim selle mi ilgili olacak, doğal afetlerle mi?

Öğretmen: Sel ile ilgili. Sel ile ilgili neleri öğrenmek istersiniz? Neleri merak ediyorsunuz? Düşünün.

(26’22’’ Öğrencilere verilen süre tamamlandı.)

Öğretmen: Okumak isteyen var mı?

Öğrenci: Sel neden oluyor?

Öğretmen: Sen neden oluyor, diyor arkadaşınız. Güzel. Başka?

Öğrenci: Gaziantep’te nasıl sel oluştu?

Ö13: Su baskınları nasıl oluşuyor?

Öğrenci: Neden hep öğleden sonraları oluyor?

Ö21: Öğretmenim okuyabilir miyim?

Öğretmen: Oku bakalım.

Ö21: İlk sel ne zaman oldu? Selde nerede güvende oluruz? Sel neden oluşur? Selde ne yapmalıyız ve selde evler yıkılır mı?

Öğretmen: Çok güzel. Mesela Selin neden oluştuğunu kimler merak etti?

(Ö16, Ö8 ve Ö7 parmak kaldırdı.)

Öğretmen: Selde evler yıkılır mı kimler merak ediyor? Hadi, burada en çok merak ettiğiniz şeyi araştıralım mı? Neyi araştıralım?

(28’42’’ Akıllı tahtada Google arama motoru açıldı.)

Ö21: Selde evler yıkılır mı?

Öğretmen: Hadi yazalım mı bunu?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Bunu ben de daha önce araştırmamıştım. Ne bulacağız merak ediyorum. Bakalım ne çıkacak?

(29'13'' Google arama motoruna “selde evler yıkılır mı?” yazıldı. Çıkan başlıklar incelendi.)

Öğretmen: “Yaşanan sel felaketlerinde evler neden yıkılıyor?” diye YouTube'da video çekilmiş. “Selde zarar gören 8 farklı bina böyle yıkıldı” diye video var. Ama bakın ne diyor? “Selde evler selde zarar görebiliyor.” Bakın burada ne diyor? “Kastamonu'daki selde evler niye yıkıldı?” Buna tıklayalım mı sanki bu biraz daha ilgili. “Uzman isim anlattı” diyor. Selde yıkılan binanın müteahhitlerine ait bir açıklama var. Bakın uzman anlatmış burada. “Yoğun yağışla birlikte sel felaketinde Kastamonu'da bazı binalar yıkıldı. Sel ile birlikte binaların yıkılması yapılaşma sorununu beraberinde getirdi. Marmara Üniversitesi Coğrafya Bölümünden Celaledin Şahin CNN Türk canlı yayınında şehrin yapılaşmasını anlattı.” Bakalım hızlıca okuyalım. Bakın diyor ki “Derenin yatağına ev yapmışsınız.” Binaları dere yatağına yaparsak tabii ki de taşkın olur ve evler zarar görebilir. Bunları böyle daha fazla inceleyebilirsiniz. Ama ne öğrendik? Dere yataklarına ev yapıldığında, selden daha çok zarar görüyorlar.

Ö8: Öğretmenim ben bir şey merak ediyorum. Selde kaç ev yıkıldı?

Öğretmen: Bunu biraz özelleştirmen lazım. Mesela Türkiye'de kaç ev yıkıldı Kastamonu'da kaç ev yıkıldı. Çok genel yazarsan bir şey çıkmayabilir.

Ö19: Öğretmenim ben de en büyük su baskınına merak ettim.

(32'23'' Google arama motoru ile başka bir araştırma yapıldı.)

Öğretmen: En büyük su baskını bu da çok güzel değil mi? Hemen bakalım ama biraz özelleştirelim değil mi? Türkiye'de diyelim mesela. Türkiye'de en büyük su baskını ne zaman oldu mu yoksa nerede oldu mu diyelim?

Öğrenciler: Nerede

Öğretmen: Tamam Türkiye'de en büyük su baskını nerede oldu?

(33'03'' Çıkan haberler incelendi.)

Öğretmen: Silivri'de, Çatalca'da büyük bir baskın olmuş. Samsun'da olmuş. Daha çok 2020'deki haberler çıkıyor. İzmir'de olmuş. Bakın sayfanın en altında Google size böyle şeyler öneriyor. Buradan da direkt tıklayarak araştırma yapabilirsiniz. Mesela “Türkiye'de yaşanan en büyük sel felaketi” diye arama var, oraya geçebilirsiniz. 11 Eylül'de Ankara'da meydana gelmiş 1957'de. Ankara çok ilginç değil mi deniz yok. “Türkiye'de meydana gelen 10 büyük sel felaketi” diyor. Sinop-Kastamonu 1983'te Rize'de. Karadeniz'de çok fazla sel oluyor. Bu Rize'de 1789'da. Çok ilginç değil mi.

Öğretmen: Bunlar ilginizi çekti mi? Araştırma yapmak kimlerin hoşuna gitti? parmak kaldırsın. Kimler araştırmayı seviyor parmak kaldırsın?

(Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö19, Ö20 ve Ö21 parmak kaldırdı.)

Öğretmen: Çocuklar size bir şey söyleyeceğim sonra videoya geçeceğim. Eğer merak ettiğiniz şeyleri araştırırsanız araştırmak çok eğlenceli. Merak ettiğiniz şeyleri araştırın bakalım neler bulacaksınız. Google'a yazın araştırın.

Ö8: Öğretmenim dünyanın en büyük fili nerede kaybolmuştur.

Öğretmen: Evet çok güzel. Eve gidince araştırın bunları. Evet şimdi selden bahsettik. Gaziantep'te ne kadar çok sel olduğundan bahsettik. Şimdi sel ile ilgili öğrendiklerimizi özetlemek için şu videoyu izleyelim ve selde neler yapmamız gerektiğine bakalım.

(38'05'' - 40'20'' video izlendi.)

Öğretmen: Evet selle ilgili merak ettiğini diğer şeyleri de hafta sonu evde araştırın. Tamam mı? Bir sonraki dersinizde neleri öğrendiğinizi soracağım.

Seda'nın Pazar Alışverişi

Bir kış günü Seda'nın annesi pazara gidecekti. Seda çilek yemek istiyordu. Pazardan çilek alabileceğini düşünerek annesine onunla birlikte pazara gidip gidemeyeceğini sordu. Annesi kabul etti ve birlikte yürüyerek pazara gittiler. Seda ve annesi tüm pazarı gezmelerine rağmen sadece bir yerde çilek satıldığını gördü ve çok pahalıydı. Pazardaki satıcı Seda'nın çileği çok istediğini fark etti. Ona bir tane çilek verdi. Seda çileği yedi ancak çilek çok tatsızdı. Seda hayal kırıklığıyla evine döndü.

Aşağıdaki kelimeleri kullanarak hikaye ile ilgili soru cümleleri oluşturun.

Kim: Kim pazara gitti?
 Ne: Ne aldılar?
 Ne zaman: Ne zaman pazara gittiler?
 Nerede: Nerede yedi?
 Nasıl: Tadı nasıldı?
 Neden: Neden eve geldi?

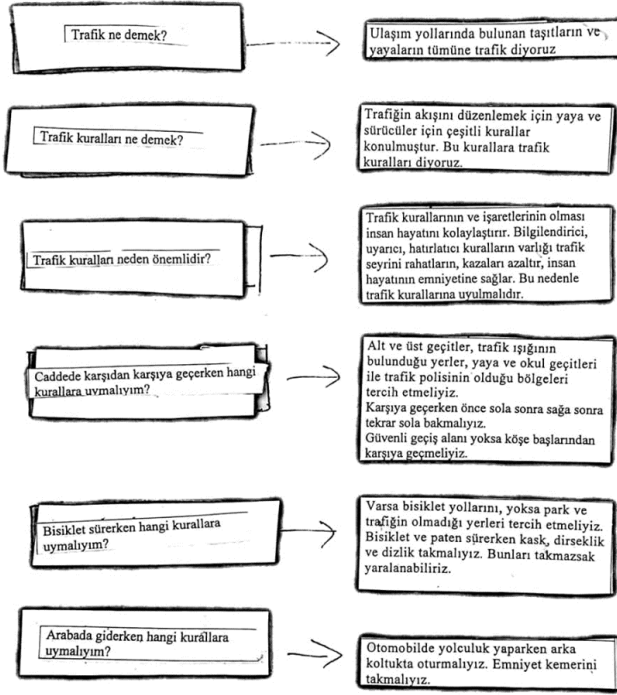
CS CamScanner ile tarandı

Şekil L4. "Seda'nın pazar alışverişi" etkinliğinin çalışma kağıdı

Adı Soyadı:
1. Kuru fasulye
2. Tavuk Hoşlama
3. Tavuk sote
4. Ezo Gelin

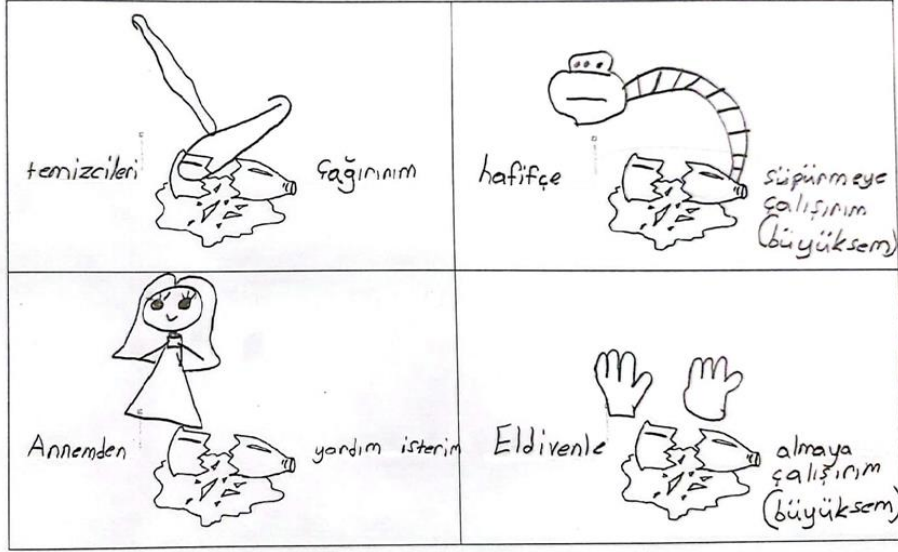
CS CamScanner ile tarandı

Şekil L5. "Lokantaya davetlisiniz" etkinliğinin çalışma kağıdı



Şekil L6. “Meraklı Ali trafik kurallarını öğreniyor.

Sınıfta su şişeni dikkatsiz bir şekilde masaya bıraktığın için, su şişesi düştü ve kırıldı. Cam parçalarının sana ve arkadaşlarına zarar vermemesi için toplanması gerekiyor. Cam kırıklarını kaç farklı şekilde toplayabilirsin? İlginç olduğunu düşündüğün 4 farklı cam toplama yöntemini aşağıya çiz.



Şekil L7. “Kırık camlara dikkat et” etkinliğinin çalışma kağıdı

- 1) Ambulasın içinde nasıl tedavi yapılıyor?
- 2) Ambulasın içinde ne var?
- 3) Senin numaran neden 112 ki??
- 4) Ambulasla nasıl hastaneye yetişiyorsunuz?
- 5) 1 günde nasıl çok hasta alabiliyorsunuz?

©2015 Pearson Education, Inc.

Şekil L8. “Uzmanla soralım” etkinliğinin çalışma kağıdı

ÇALIŞMA KAĞIDI
DEPREMDE HAYAT KURTARAN DAVRANIŞLAR

Depremde can ve mal kaybını azaltabilmemiz, bizim davranışlarımıza bağlıdır. Aşağıya deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapmamız gereken davranışları yazınız.

Deprem olmadan önce neler yapmalıyız?	Deprem sırasında neler yapmalıyız?	Deprem olduktan sonra neler yapmalıyız?
Çok depremden çok önce deprem çantası hazırlamamız gerek. Ve güvenlik tedbirlerinin sağunu bilmek. Bizi daha iyi hissettirir ve bütün birimizle bir yer seçeriz. Herkes a. yere gitmeli.	Alarm çalınca hemen Asansöre binmeden Sakince merdivenden inmeliyiz elimizi başımıza koyarak hızlı hızlı aşağı toplanma alanında direklerle ağaçlara yaklaşmamak çok önemli.	Ambulans çağırıp Yıkılan evlerin altına Aramaları lazım Biz kendimiz Güvenli bir alana Gitmek lazım Yerimizden his kıpırdamamak lazım her an 2. ci deprem olabilir deprem.

Şekil L9. “Güvenliğimizi sağlamak için neler yapalım?” etkinliğinin çalışma kağıdı

ÇALIŞMA KAĞIDI

Ülkemizde yaşanan doğal afetlerden biri olan sel ile ilgili neleri merak ediyorsun?

2016'daki sel nasıl oluşmuş?

Gaziantep'te sel neden ağaçtan sonra?

Su baskını nasıl oluşur?

Selde nasıl kurtulabiliriz?

2020'deki sel nasıl oluşur?

Selde kaptığı sıkıntıları kurtulabilir miyiz?

Mangalda sel nasıl oluşur?

Gaziantep'te nasıl oluşur su yatakları?

İlke sel hangi aydır?

Evler yıkılır mı?

Dünya'nın en büyük seli nerde oluşur?

Şekil L10. “Şehrimizde yaşanan doğal afetleri araştırılım” etkinliğinin çalışma kağıdı



KATILIM BELGESİ

Sayın Nurgül ERBAĞCI

**Problem Çözme Becerileri Ölçeği (8-11 yaş) uygulama
eğitimine katılmış ve ölçeği kullanabilme yetkisi almıştır.**

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

EK M. Günlük Yaşam Durumlarına Yönelik Karar Verme Becerisi Formu ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Sevgili Öğrenci,

Öncelikle bu çalışmaya katkı sağladığın için teşekkür ederim. Bu görüşmede günlük yaşamda karşılaştığın bazı karar verme durumlarıyla ilgili sorular sormak istiyorum. Sorulara içtenlikle cevaplamaman çalışmamın gidişatı için çok önemli. Görüşmeyi daha sonra inceleyebilmek için kayıt altına alacağım. Bu ses kaydını benden başka kimse dinlemeyecek ve kimse ile paylaşmayacağım. Hazırsan görüşmeye başlayabiliriz.

Sorular

- Arkadaşının doğum günü partisine davet edildin. Partiye gitmek için hazırlanıyorsun. Hazırlanırken neler yaparsın birlikte düşünelim. Duş alabilirsin ya da elini yüzünü yıkarsın. Kıyafetlerini değiştirirsin. Saçını düzeltirsin. Hediyeni alırsın. Montunu ve ayakkabılarını giyip evden çıkarsın.

- Bu hazırlık sırasında karar vermen gereken durumlar var mı? Varsa bunlar neler?

Düzey	Ölçüt
3	Örnek olay sırasında karar vermesi gereken ikiden fazla durum anlatabilmiştir. Örnek yanıtlar: Hangi kıyafetimi giyeceğime karar veririm, Hediye alırım/seçerim. Hangi aksesuarımı takacağıma karar veririm. Kiminle gideceğime karar veririm.
2	Örnek olay sırasında karar vermesi gereken iki durumu anlatabilmiştir.
1	Örnek olay sırasında karar vermesi gereken bir durumu anlatabilmiştir.
0	Herhangi bir durum belirtmemiştir. Diğer yanıtlar

2. Bütün gün evdesin. Yapman gereken bir ödevin yok. Serbest zamanında ne yapacağına karar vermen gerekiyor.
- Serbest zamanında yapabileceğin şeyleri sayar mısın? Aklına gelenlerin hepsini sayar mısın?
 - Yapmak istediğin ama yapamadığın şeyleri de sayabilirsin. Başka neler yapabilirsin?

Düzy	Ölçüt
3	Aklındakileri saydıktan sonra (en az dört etkinlik saydıktan sonra) yeni bir etkinlik düşünebilir. (a ve b sorularının her ikisini de yanıtlayabilir.) Örnek yanıtlar: Kitap okurum. Resim yaparım. Televizyon izlerim. Bilgisayar\telefon oyunu oynarım. Oyun oynarım. (arkadaşımla, ailemle, tek başıma), Anneme\babama yardım ederim. El işi yaparım. Tasarım\icat yaparım. Parka giderim. Ödev haricinde ders çalışırım vb. (Yemek yeme, uyuma gibi zorunlu ihtiyaçlar sayılmayacaktır)
2	Tercih ettiği etkinliklerden dört tanesini sayar. (sadece a seçeneğini yanıtlayabilir.)
1	Tercih ettiği etkinlerden üç tanesini sayar.
0	Tercih ettiği etkinliklerden bir ya da iki tanesini sayar. Diğer yanıtlar

3. Kendine bir hikaye kitabı almak istiyorsun. Hangi kitabı alacağına karar vermen gerekiyor.
- Okuyacağın kitabı seçmek için nasıl bir araştırma yaparsın?

Düzy	Ölçüt
3	Karar verme sürecinde ikiden fazla güvenilir bilgi kaynağından (İnternet, uzman kişiler, basılı yayınlar vb.) yararlanacağını belirtir. Örnek yanıtlar: Kitapları incelerim (Kitapçıya giderek ya da gitmeyerek). Kütüphaneden araştırırım. İnternette araştırırım. Büyüklerimden (kitapçıdan, annemden, babamdan, öğretmenimden) öneri alırım. Arkadaşlarımdan öneri alırım. En çok satılan\beğenilen kitaplara bakarım. Yazarlarını araştırırım, tanıdığım yazarların kitaplarına bakarım.
2	Karar verme sürecinde iki güvenilir bilgi kaynağından yararlanacağını belirtir.
1	Karar verme sürecinde bir bilgi kaynağından yararlanacağını belirtir.
0	Karar verme sürecinde herhangi bir bilgi kaynağı belirtmez ya da diğer durumlar.

4. Öğretmenin yarına kadar yapman gereken bir ödev verdi. Akşam ödevini yapmayı planlıyorsun ancak akşam olduğunda arkadaşların oyun oynamak için seni davet ediyorlar.
- Ne yaparsın?
 - Bütün akşam ödev yapmanın\ödevini hızlıca yaptıktan sonra oyun oynamanın senin için olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?
 - Bütün akşam arkadaşlarınla oynasaydın senin için olumlu ve olumsuz sonuçları neler olurdu?

Düzy	Ölüt
3	Her seçenek (b ve c soruları) için hem olumlu hem de olumsuz sonuç söyler. Örnek yanıtlar: - Önce ödevimi yapıp sonra arkadaşlarımla oynarım ya da sadece ödevimi yaparım - Olumlu: öğretmenim bana kızmaz, dersimi iyi öğrenmiş olurum, arkadaşlarımdan geri kalmamış olurum vb. - Olumsuz: İstediğim kadar eğlenemem, arkadaşlarım kırılabilir, sıkıcı bir gün geçirmiş olurum, ödevimi hızlı yaparsam cevaplarım yanlış olabilir. vb. - Sadece arkadaşlarımla oynarım. - Olumlu: arkadaşlarımla eğlenirim, arkadaşlarımı kırmamış olurum. - Olumsuz: sorumluluğumu yerine getirmemiş olurum, öğretmenim kızar, bilgi edinmem, öğrendiklerimi unutabilirim vb.
2	Bir seçenek için hem olumlu hem de olumsuz sonuç söyler.
1	İki seçenek için de ya olumlu ya da olumsuz sonuç söyler.
0	Sadece bir seçenek için olumlu ya da olumsuz sonuç söyler. Diğer yanıtlar.

5. Kendin için diş fırçası satın alman gerekiyor. Markette farklı renk ve çeşitte diş fırçaları var. Fiyatları da üzerlerinde yazıyor.
- Bu diş fırçalarından hangisini alırdın? (Diş fırçalarının resimleri gösterilir)
 - Neden bu diş fırçasını tercih ettin?

Düzy	Ölüt
3	Kararı için ikiden fazla gerekçe söyler. Örnek yanıtlar: Bu diş fırçasını alırdım. Çünkü ucu daha yumuşak, daha ucuz, kullanımı daha pratik, rengi daha güzel, daha sağlıklı, dişleri daha iyi temizliyor, reklamlarda gördüğüm bir marka, annem\babam da bundan kullanıyor.
2	Kararı için iki gerekçe söyler
1	Kararı için bir gerekçe söyler
0	Kararlarına yönelik herhangi bir gerekçe belirtmez.

6. Bayramda harçlıklarını biriktirdin.

- a. Bu parayla ne alırdın? Oyuncak, okul malzemeleri, kıyafetlerden hangisini almak isterdin?
- b. Evde olduğunu ve oyuncak\okul malzemeleri\ kıyafet almaya karar verdiğini düşün. Onu nasıl alırdın? Onu almak için ne yapman gerekiyor?

Düzy	Ölüt
3	Kararının uygulanmasına yönelik ikiden fazla aşamalı bir plan yapar, ya da tek aşamalı bir plan yapar ve gerekçesini açıklayabilir. Örnek yanıtlar: Ne kadar paraya ihtiyacım olduğunu hesaplarım. Paramın yetip yetmeyeceğini düşünürüm. Araştırma yaparım\incelerim. Annemden\babamdan izin\yardım alırım. Kırtasiyeye\alışveriş merkezinde\oyuncakçıya giderim. Arabayla\yürüyerek\otobüsle giderim. Arkadaşımla\annemle\babamla giderim. İnternet üzerinden alırım. Nereden daha ucuz alacağımı araştırırım.
2	Kararının uygulanmasına yönelik üç aşamalı bir plan yapar.
1	Kararının uygulanmasına yönelik iki aşamalı bir plan yapar.
0	Kararın uygulanmasına yönelik tek aşamalı bir plan yapar. Kararının uygulanmasına yönelik herhangi bir plan yapamaz.

7. En son kendi isteğinle gıda haricinde ne satın aldın?

- a. Şuan bunu aldığın için memnun musun neden? Aldığın şeyin hangi özelliklerini seviyorsun?
- b. Memnun olmadığın bir özelliği var mı? Açıklar mısın?

Düzy	Ölüt
3	Birden fazla memnun olma ve birden fazla memnun olmama nedeni belirtir.
2	Bir memnun olma ve bir memnun olmama nedeni belirtir. Birden fazla memnun olma ve bir memnun olmama nedeni belirtir. Birden fazla memnun olmama ve bir memnun olma nedeni belirtir.
1	Birden fazla memnun olma ya da memnun olmama nedeni belirtir.
0	Bir memnun olma ya da memnun olmama nedeni belirtir. Memnun olup olmadığın belirtir ancak nedenini belirtmez. Memnun olup olmadığını belirtmez.

EK N. Öğrenci Etkinlik Fotoğrafları

